



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

MARIA EDIVANI SILVA BARBOSA

DOCÊNCIA E GEOGRAFIA ESCOLAR: ESPAÇO, TEMPO E POSSIBILIDADES

FORTALEZA

2014

MARIA EDIVANI SILVA BARBOSA

DOCÊNCIA E GEOGRAFIA ESCOLAR: ESPAÇO, TEMPO E POSSIBILIDADES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor. Área de concentração: Educação Brasileira

Orientador: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque

FORTALEZA

Outubro 2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- B199d Barbosa, Maria Edivani Silva.
 Docência e geografia escolar : espaço, tempo e possibilidades / Maria Edivani Silva Barbosa. –
 2014.
 231 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
 Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
 Área de Concentração: Educação brasileira.
 Orientação: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.
- 1.Geografia – Estudo e ensino – Fortaleza(CE). 2.Professores de geografia – Fortaleza(CE) –
 Formação. 3.Espaço e tempo. 4.Ambiente escolar – Fortaleza(CE). 5.Prática de ensino – Fortaleza(CE).
 I. Título.

CDD 372.891044098131

MARIA EDIVANI SILVA BARBOSA

DOCÊNCIA E GEOGRAFIA ESCOLAR: ESPAÇO, TEMPO E POSSIBILIDADES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em 03/10/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque (orientador)
Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC)

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Iório Dias
Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC)

Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC)

Prof^a Dr^a. Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos professores da Educação Básica, que na densa rotina do trabalho escolar não desistem de semear no terreno fértil da escola e de plantar no coração das crianças e dos jovens sementes de esperança.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, fonte de toda sabedoria, refúgio e fortaleza, socorro bem presente nos dias mais incertos dessa travessia; nessa caminhada não teve um só dia em que eu não sentisse a sua presença e o seu cuidado para comigo.

Ao meu pai Raimundo Gomes Barbosa (em memória), o primeiro a sonhar comigo esta carreira docente, quando me incentivou a fazer o curso Magistério do Ensino de 1º Grau (Normal); minha eterna gratidão a este homem simples, de poucas letras, de vida breve, de sonhos grandes, pois soube enxergar na Educação a única perspectiva de mudança para seus filhos.

Ao meu marido, amado e amigo Marcus Cunha, cuja paciência e generosidade de espírito são para mim exemplos de vida e fonte de inspiração.

Aos meus familiares que, pacientemente, compreenderam o meu silêncio e aceitaram a minha ausência nas férias, nos fins de semana e feriados.

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque, pela forma como conduziu este trabalho sempre proferindo palavras de estímulo, sábias e acalentadoras. Obrigada pelo incentivo, pelas ideias, pelo diálogo e por confiar em mim e acreditar nesta pesquisa.

Aos professores da Banca Examinadora doutores Ana Maria Iório Dias, Maria Socorro Lucena Lima, Luís Távora Furtado Ribeiro e Isabel Maria Sabino de Farias, pela disposição, pelo tempo e pelas valiosas colaborações e sugestões. Muito obrigada pela participação neste momento tão especial.

Aos professores e alunos entrevistados da Escola, pela atenção e tempo concedidos durante o período em que lá estive. Obrigada pelas portas abertas, pelo convívio na sala de aula, pois foram condições para a realização deste trabalho. Agradeço aos pequenos de sonhos tão grandes!

Aos demais funcionários da Escola onde realizei a pesquisa, diretora, coordenadores e demais professores, que tão gentilmente me acolheram com braços abertos e sorrisos sinceros. Obrigada pelo convívio, em especial, na sala dos professores.

Aos mestres deste Programa de Pós-Graduação com quem tive o privilégio de estudar, Ana Elisabeth, Maria Juraci Maia, Carmensita Passos, Ana Maria Iório, Sílvia Elisabeth, Rita Vieira, Eliane Dayse Furtado, Ribamar Furtado e Luiz Botelho, pelas valiosas

reflexões e lições, pelo saber partilhado e comprometimento, pela responsabilidade e postura ética.

Aos meus queridos alunos do curso de Geografia da UFC, porque fizeram da sala de aula na Universidade um espaço para diálogo e fonte de inspiração e investigação desta pesquisa; pela elaboração de um saber coletivo, consagrado nas falas inquietas, curiosas e esperançosas; juntos, passamos a sonhar com um mundo de possibilidades para a escola e, sobretudo, para a Geografia. Obrigada pelas descobertas!

À amiga Luzianny Rocha, pela sua existência na minha vida; por se colocar à disposição lendo este trabalho, apontando sugestões e contribuindo para o seu aperfeiçoamento.

À amiga Débora Marques porque, em determinado momento, percorreu comigo os caminhos da reflexão sobre a Geografia escolar.

Aos colegas da turma de doutorado e mestrado, Elcimar Martins, Elizangela André, Isabel Higino, Renata Diório, Rosana Cavalcante e Mirtiel, pelo carinho, solidariedade, companheirismo, convívio e crescimento intelectual.

Aos colegas de trabalho do curso de Geografia – UFC pelo apoio, palavras de incentivo e porque torceram pela finalização deste trabalho.

À amiga Lorna Etiene Castelo Branco pela revisão ortográfica-gramatical da versão apresentada no dia da defesa.

Ao professor e acadêmico Vianney Mesquita, da UFC e Academia Cearense da Língua Portuguesa, pela revisão ortográfica-gramatical da versão impressa para o Exame de Qualificação e pela revisão final da Tese.

Aos colegas Adoniran Souza (Dondon) e Enrique Ponce, pela tradução do resumo em espanhol e ao colega Gastão Meyer, pela tradução do resumo em inglês.

À Universidade Federal do Ceará pelo apoio institucional e incentivo à formação docente.

Enfim, estendo estes agradecimentos a todos os meus amigos. Aos que esperaram e aguardaram com fé a superação de mais essa etapa da minha caminhada.

“Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como Mestre só posso então lhe dizer uma coisa: ‘Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!’”
(Rubem Alves)

RESUMO

Compreender a docência, o ensino de Geografia e a escola no contexto da sociedade contemporânea em situações reais de trabalho foi o maior desafio desta pesquisa, que tinha como preocupação primordial saber como os professores se mobilizam nas escolas considerando que estas se organizam seguindo os princípios que fundamentam o currículo tradicional, sobretudo, a organização dos espaços e tempos escolares. Como objetivo geral, foram analisados os desafios e obstáculos para a docência e o ensino de Geografia, impostos às escolas, aos professores e alunos, no contexto dessa sociedade mediada pelos recursos tecnológicos e informacionais. A abordagem teórica se inscreve no campo da Teoria Crítica e segue a vertente desenvolvida por Giroux (1983, 1986, 1988, 1997). Desse arcabouço teórico, tomaram-se os conceitos *escola como esfera pública democrática, professores intelectuais críticos transformadores, resistência e possibilidades*. A abordagem é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso descritivo em uma escola pública do Município de Fortaleza – CE. A coleta de dados ocorreu no ano letivo de 2013, com análise documental, levantamento bibliográfico, entrevistas por pauta, aplicação de questionário, observação de sala de aula e do espaço escolar e registros fotográficos. O estudo revelou que a organização dos tempos e espaços da escola é inspirada no modelo seriado e disciplinar, com uma rotina que subdivide o tempo em cargas horárias iguais para todos, tempo coletivo que reproduz um *pattern* básico com períodos de trabalho em classe, intervalos e atividades de preparação para os professores. Os espaços, como pátio, salas de aula, quadra esportiva e centro de multimeios, são pequenos, apertados e os recursos didáticos são escassos, para atender as demandas prescritas nos textos acadêmicos da Geografia, nas diretrizes e nos parâmetros curriculares. Verificou-se, contudo, que os professores acionam estratégias criativas para superar os obstáculos e os desafios da escola nesse panorama de escassez. Os docentes são movidos por uma linguagem crítica que, unida a uma linguagem da possibilidade, não os faz desistir, antes se entregam à labuta diária, tentando fazer do chão da escola um espaço de transformação. Destacou-se a possibilidade de melhoria da qualidade do ensino de Geografia na Educação Básica, pela maximização do ambiente escolar e pela valorização dos saberes experienciais dos professores.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Docência. Tempo e Espaço.

RESUMEN

Comprender la misión de la escuela junto a la enseñanza de la Geografía en el contexto de la sociedad contemporánea en situaciones reales de trabajo, fue el mayor reto de esta investigación, que tenía como principal preocupación el saber cómo los profesores se movilizan en las escuelas, considerando que éstas se organizan de acuerdo a los principios que fundamentan el currículo tradicional, sobre todo la organización de los espacios y tiempos escolares. Como objetivo general fueron analizados los desafíos y obstáculos para la enseñanza como un todo y las formas particularizadas de la enseñanza de Geografía que fueron impuestas a las escuelas, a los profesores y alumnos en el contexto de esta sociedad inmediatista por recursos tecnológicos e informativos. El enfoque teórico se inscribe en el campo de la teoría crítica y sigue el marco desarrollado por Giroux (1983, 1986, 1988, 1997). De este abordaje teórico, se utilizaron los términos *escuela como una esfera pública democrática*, *profesores intelectuales críticos transformadores*, *resistencia* y *posibilidades*. El abordaje es de naturaleza cualitativa del tipo de estudio de caso descriptivo en una escuela pública en la ciudad de Fortaleza - CE. La recolección de datos ocurrió en el año escolar 2013, con el análisis de documentos, revisión de la bibliografía en existencia, análisis de las entrevistas de orden por parte del personal, aplicación de cuestionarios, observación del aula, del espacio escolar y de los registros fotográficos. El estudio reveló que la organización del tiempo y de los espacios de la escuela son inspirados en un modelo dado de disciplina, con una rutina de actividades que subdividen tiempo y cargas horarias iguales para todos, adonde es reproducido un *pattern* básico con períodos de trabajo, de recreo y de preparación para los profesores. Los espacios como patio, aulas, gimnasio y un centro multi-media, son pequeños, apretados y los recursos didácticos son escasos para atender satisfactoriamente a las necesidades prescriptas en los textos académicos de Geografía en sus directrices y lineamientos curriculares. Se verifico aún así, que los maestros desarrollan estrategias creativas para superar los obstáculos y desafíos en este panorama de limitación. Los profesores y maestros transitan por un lenguaje crítico que, junto a un lenguaje de la posibilidad, no los hace renunciar, antes de eso se dedican animosamente a la rutina diaria, tratando de hacer que el espacio de la escuela se transforme en un espacio de transformación. Fue destacada la posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza de la Geografía en la Educación Básica, maximizando también la cualidad del contorno escolar y la valorización del conocimiento de los profesores.

Palabras clave: Geografía Escolar. Enseñanza. Tiempo y Espacio.

ABSTRACT

Understanding the art of teaching, the teaching of Geography and the school inserted in the social contemporaneous context and also in real situations of work was the greatest challenge of this research, that had as the main concern the fact of getting to know how the teachers mobilize themselves in schools considering that these schools are organized in order to follow the principles that are the foundation of the traditional curriculum, above all, the organization of space, and the school's periods of time. As a general objective, the challenges and the obstacles for the practice of teaching including the teaching of geography imposed to the schools, to the teachers and to students were analysed considering the context of a society that is completely led by technological resources and the mainstream media. The theoretical approach is inscribed in the field of theoretical critic and follows the strand developed by Giroux (1983,1986,1988,1997). Starting from this theoretical carcass the concepts of school were considered as a public democratic sphere, intellectual, critical and transformer professors, resistance and possibilities. The nature of the approach is qualitative using the kind of method of descriptive study in a public school of Fortaleza city – CE. The collect of data occurred in 2013 with documental analysis, bibliographical research, interviews according to the referred issue, application forms with questionnaires, observing the classrooms, schools spaces, and photographic registers. The study revealed that the organization of time and spaces in schools are inspired in a sequenced and disciplinar model in a routine that subdivides the time in equal periods of time for all. Coletiv time that reproduces a basic pattern of periods of work in class, coffee breaks, and activities of preparation for the teachers. The spaces like halls, sports court, classrooms, informatics classroom, are small and cramped and even without mentioning the shortage of pedagogical resources. In order to attend the demands prescribed in the academic books of geography, guidelines, and school parameters. It was also verified that the teachers use creative strategies to overcome the obstacles and challenges of the school. The teachers are mobilized by a critical language when United to a language of possibility makes them motivated to go on and don't give up, and to face the daily challenges, trying to make the floor of the school a space of transformation. It was highlighted the possibility of the quality improvement about the teaching of geography in basic education, by the maximization of school environment and for the practical knowledge of the teachers.

Key-Word: Geography. School. Teaching. Time and Space.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Calendário de observação sistemática da aula de Geografia – 6º A.....	41
Quadro 2 -	Calendário de observação sistemática da aula de Geografia – 7º A.....	41
Quadro 3 -	Calendário de observação sistemática da aula de Geografia – 8º A.....	42
Quadro 4 -	Calendário de observação sistemática da aula de Geografia – 9º C.....	42
Quadro 5 -	Elementos do ensino de Geografia em uma concepção de construtivismo crítico.....	123
Quadro 6 -	A ritualização do trabalho escolar no turno manhã.....	146
Quadro 7 -	Ensino Fundamental: carga horária semanal e anual por componente curricular diurno da Escola – 6º ao 9º Anos	147
Quadro 8 -	Ambientes do espaço escolar.....	150
Quadro 9 -	Total de alunos matriculados e organização por turma (2013).....	152
Quadro 10 -	Estruturação dos livros didáticos.....	170
Quadro 11 -	Conteúdos dos livros dos 6º e 7º anos.....	171
Quadro 12 -	Estruturação didática da aula do Professor PG1.....	177
Quadro 13 -	Conteúdos dos livros dos 8º e 9º anos.....	181
Quadro 14 -	Estruturação didática da aula do Professor PG2.....	183

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Sala de aula - Escola Infantil Delfim Moreira, Belo Horizonte - MG, 1910...	77
Figura 2 -	Sala de aula – Escola Pública Municipal de Fortaleza - CE, 2011.....	77
Figura 3 -	1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor. UnB, Brasília, julho de 1987.....	115
Figura 4 -	Campanha de prevenção à dengue pelas ruas do bairro Benfica.....	144
Figura 5 -	Culminância dos trabalhos da IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (pátio da Escola).....	144
Figura 6 -	Planta do espaço escolar. Elaborada pelos alunos do 6º ano B, turno tarde, 2013.....	151
Figura 7 -	Centro de Multimeios: Laboratório de Informática.....	155
Figura 8 -	Centro de Multimeios: Biblioteca.....	157
Figura 9 -	Quadra de esportes da Escola.....	162
Figura 10 -	Quadra de esportes (lado esquerdo), corredores, salas de aula e Centro de Multimeios (lado direito).....	162
Figura 11 -	Aula de Geografia – 6º ano A.....	172
Figura 12 -	Aula de Geografia – 6º ano A (pátio da Escola).....	174
Figura 13 -	Aula de Geografia – 7º ano A.....	175
Figura 14 -	Aula de Geografia – 8º ano A.....	180
Figura 15 -	Sala de aula – 9º ano C.....	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPUH	Associação Nacional de História
APM	Associação de Pais e Mestres
CE	Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEGE	Encontro Nacional de Ensino de Geografia
ENG	Encontro Nacional de Geógrafos
ENPEG	Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia
FACED	Faculdade de Educação
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FFCL/USP	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GC	Geografia Crítica
GT	Geografia Tradicional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MAUC	Museu de Artes da Universidade Federal do Ceará
PCAs	Professores Coordenadores de Área
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PG1	Professor de Geografia 1
PG2	Professor de Geografia 2
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
OMC	Organização Mundial do Comércio

RM1	Regente de Multimeios 1
RM2	Regente de Multimeios 2
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará
SESC	Serviço Social do Comércio
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TV	Televisão
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	32
2.1	Pesquisa qualitativa: estudo de caso descritivo.....	32
2.2	O campo de estudo e os sujeitos investigados.....	35
2.3	Procedimentos de coleta e análise de dados.....	35
3	ESCOLA E PROFESSORES À LUZ DA TEORIA CRÍTICA.....	46
3.1	A escola como esfera pública democrática.....	46
3.1.1	<i>A escolarização na sociedade tecnológica e informacional: aspectos econômicos, políticos e culturais.....</i>	55
3.1.2	<i>A função da escola e o “novo” aluno.....</i>	62
3.1.3	<i>Os tempos e os espaços da aprendizagem.....</i>	71
3.2	Os professores como intelectuais críticos transformadores.....	82
3.2.1	<i>A docência e os novos desafios.....</i>	86
4	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	96
4.1	O sentido da Geografia na escola no contexto europeu.....	96
4.2	O sentido da Geografia na escola no contexto brasileiro.....	105
4.2.1	<i>A renovação da Geografia escolar no Brasil: a proposta acadêmica.....</i>	113
4.2.1.1	<i>Metodologias do ensino e da aprendizagem em Geografia.....</i>	121
4.3	A proposta curricular oficial e o Ensino Fundamental.....	132
5	OS PROFESSORES E A GEOGRAFIA NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA: RESISTÊNCIA E POSSIBILIDADES	140
5.1	A organização dos tempos e espaços escolares.....	140
5.2	O docente de Geografia e os ritos de resistência.....	165
5.3	A sala de aula de Geografia: possibilidades além dos muros da Escola.....	184
6	CONCLUSÕES.....	190
	REFERÊNCIAS.....	198
	APÊNDICES.....	211
	ANEXOS.....	216

1 INTRODUÇÃO

“Vivemos num mundo onde já não temos comando sobre as coisas, já que estão criadas e governadas de longe e são regidas por imperativos distantes, estranhos. [...] Num mundo, assim feito, não cabe a revolta contra as coisas, mas a vontade de entendê-las, para poder transformá-las.

(Milton Santos, 1994)

Esta tese, intitulada *Docência e Geografia Escolar: Espaço, Tempo e Possibilidades*, representa um esforço para tentar compreender a maneira pela qual os docentes se mobilizam dentro dos espaços e tempos escolares, considerando o contexto de uma sociedade que vive mediada pelos recursos tecnológicos e informacionais. A inquietação com a temática nos sobreveio quando identificamos nos textos acadêmicos - referimo-nos àqueles que tratam da Geografia escolar - e nos documentos oficiais aos que normatizam a Educação Básica¹ (legislação educacional, programas e planos de governo), pouca atenção ao assunto, pelo menos no que diz respeito ao campo de estudo da Geografia.

O interesse pela temática adveio da nossa vivência nas escolas da Educação Básica (ensino regular) mediante os estágios curriculares, a qual serve de base para delinear as primeiras impressões acerca do ensino de Geografia, do papel dos professores e da escola no contexto do ensino público do Município de Fortaleza-CE. É um período de vivência nas escolas, acompanhando os estágios curriculares e coordenando os debates nos encontros de mediação em sala de aula na Universidade, uma oportunidade ímpar para compreender o trabalho realizado pelos professores e, em especial, para conhecer de fato o que acontece no cotidiano das escolas.

¹ No Brasil, a Educação Básica é composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Atualmente, os documentos que norteiam a Educação Básica são a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, o Plano Nacional de Educação para os anos 2011-2020, que se encontra em discussão no Congresso Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (SEB). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 maio 2014).

Trabalhamos como professora substituta, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no curso de Geografia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) – localizada na cidade de Limoeiro do Norte – CE, no período de 2006 a 2008. Em 2009.2, logramos ingresso, via concurso, na Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza - CE, como Professora Assistente I, no curso de Licenciatura em Geografia, no setor de Ensino de Geografia, trabalhando com as práticas de ensino e os estágios curriculares.

A experiência com esses componentes curriculares despertou em nós a necessidade de compreender o movimento de renovação da Geografia nos espaços escolares e nas práticas dos professores das escolas públicas do Estado do Ceará², em especial do Município de Fortaleza. Os saberes elaborados com base na experiência docente permitiram-nos tecer reflexões acerca da escola, das práticas de ensino, do trabalho dos novos professores de Geografia perante os desafios impostos pela sociedade tecnológica e informacional.

No cotidiano da sala de aula da escola pública, em sua maioria, os professores demonstram dificuldades em trabalhar a Geografia de modo mais contextualizado, em razão dos obstáculos que se levantam, como, por exemplo, a questão do tempo destinado a cada componente curricular, bem como a dos espaços da aprendizagem, pois é fato dispor apenas da sala de aula como *locus* exclusivo para o ensino.

Na leitura dos textos acadêmicos, verificamos ser crescente a variedade de propostas metodológicas e de recursos didáticos, bem como dos referenciais didático-pedagógicos para o ensino de Geografia; nos documentos oficiais, referimo-nos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia e constatamos que a proposta de ensino também é inovadora, pois sugere ampla utilização de metodologias e recursos didáticos no ensino e na aprendizagem, a fim de privilegiar a diversidade que caracteriza o universo da sala de aula. Parece-nos, todavia, inexpressiva a reflexão sobre a docência e seu vínculo com a organização do ensino da Geografia no espaço concreto da escola, sobretudo, em se tratando da distribuição de tempos e espaços para viabilizar o ensino e aprendizagem de maneira mais contextualizada no Ensino Fundamental II.

Na leitura realizada sobre os espaços escolares e a docência, confrontamos o que é proclamado pelos textos acadêmicos e também legais com a realidade das escolas. Ancorada nessa experiência, avaliamos que as condições materiais das escolas públicas do Município de

² Trabalhamos com os estágios curriculares nas escolas públicas dos Municípios de Limoeiro do Norte, Morada Nova, Russas, Tabuleiro do Norte, São João do Jaguaribe e Quixeré (localizados na região do Baixo Jaguaribe, no Ceará). No período de 2006-2008, esses municípios formavam o campo de estágio do curso de Licenciatura em Geografia, da FAFIDAM/UECE. Com o ingresso no curso de Geografia, da UFC, em 2009, passamos a trabalhar com os estágios curriculares, tendo como campo de estágio as escolas públicas do Município de Fortaleza.

Fortaleza não são favoráveis às intervenções mais contextualizadas, conforme sugerem estes textos. Essas intervenções demandam espaços de aprendizagem que ultrapassam a sala de aula convencional, o que sugere a inserção dos espaços da cidade, como praças, ruas, parques ecológicos, museus, anfiteatros, entre outros, e ainda incluem recursos tecnológicos diversos. O sentido que atribuímos ao ensino contextualizado refere-se à superação das tradicionais práticas escolares traduzidas pela exposição de conteúdos que se mostram de forma isolada e fragmentada, sem referência alguma aos contextos sociais e culturais dos estudantes. Contextualizar o ensino significa considerar a realidade dos estudantes como ponto de partida, priorizar as relações sociais e permitir que as aprendizagens desenvolvam as habilidades necessárias para se compreender a organização do espaço geográfico, bem como possibilitar que estes interfiram neste espaço de maneira consciente e propositiva.

As condições materiais das escolas, contudo, com sua estrutura organizacional rígida e inflexível, se erguem como um obstáculo à atividade docente, que tem o construtivismo crítico como referencial e que buscam este ensino contextualizado. A rigidez dos espaços e a inflexibilidade dos tempos escolares são fatores que condicionam o desenvolvimento de práticas escolares descontextualizadas, traduzidas, por exemplo, em aulas expositivas e fragmentadas, repasse e memorização dos conteúdos, sem a devida problematização e compreensão.

Compreendemos que esses fatores não são exclusivos ou determinantes no direcionamento das práticas dos professores, no ensino que se faz nas escolas e na aprendizagem dos alunos, pois se somem a estes as políticas educacionais, as reformas de ensino, os planos e as diretrizes prescritas no contexto de uma sociedade que vivencia uma reestruturação produtiva do capitalismo global, impondo “mudanças no conceito de qualidade educativa, com forte impacto na organização e na gestão das escolas”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p.33). Amparada por tecnologias, essa sociedade rompe ou ultrapassa fronteiras, modifica de maneira substancial as dimensões da vida econômica, política e cultural, enfim, revoluciona radicalmente os saberes e fazeres da vida humana.

Como marco inicial dessas reformas, situamos os anos 1990, que foram pautados, segundo Straforini, por interesses externos, logo uma reforma verticalizada, atingindo todos os níveis escalares da unidade escolar ao sistema educacional brasileiro. Destacamos a avaliação do sistema, em todos os níveis de escolaridade por meio de provas aplicadas aos alunos e a definição dos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais. (2006, p.48).

Assistimos nas últimas décadas, conforme analisa Straforini³, a uma busca desenfreada pelos resultados estatísticos satisfatórios de aprovação e maior tempo de escolaridade em detrimento da qualidade do ensino e da aprendizagem. Essas reformas estão direcionadas por uma cultura neoliberal que incentiva a competitividade e a meritocracia, ou seja, vivemos a época de uma escola comprometida com as avaliações externas (Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB)⁴, e sem o compromisso com as condições reais de aprendizagem das crianças e dos jovens nas escolas.

Para atingir as metas impostas pelas agências de financiamento, a exemplo do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), as escolas passaram, dentre outras intervenções, “a diminuir a carga horária de disciplinas como Geografia e História para aumentar as que mais pesavam nessas avaliações: Matemática e Língua Portuguesa”, anota Straforini (2006, p. 48). Algumas escolas chegaram ao extremo, retirando da matriz curricular o ensino de Geografia em algumas séries (anos), a fim de liberar seus horários para essas disciplinas. Constatamos essa realidade em uma escola do Município de Irauçuba - CE, quando da realização de um trabalho de pesquisa de conclusão de curso de um licenciando da Geografia da UFC⁵, orientado por nós, em 2011.

Consideramos o quadro relatado como um dos fatores para justificar a crise da Geografia na escola. Muitos professores e críticos da Educação corroboram esta opinião, a exemplo de Kimura, quando nos assegura que, “com grande razão, [...] as políticas públicas são, na maior parte das vezes, as grandes responsáveis pela situação existente em muitas escolas públicas do país”. (2008, p.43).

³ STRAFORINI, *op.cit.*, p.48.

⁴ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados no quinto e nono anos do Ensino Fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo INEP em 2007, funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado com base em dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (SEB). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 maio 2014).

⁵ Trabalho de Graduação de Licenciatura (TGL) intitulado *Escola e Ensino de Geografia: o contexto sociocultural de alunos e professores e sua influência no processo ensino-aprendizagem na escola...*, de autoria de M. R. Pereira da Silva, apresentado em 2011, à Coordenação do Curso de Geografia, da UFC.

Nossa perspectiva de análise nesta tese, todavia, tem visão direcionada para as condições concretas da escola e o que ela pode oferecer como possibilidades aos agentes escolares para viabilizar as suas ações pedagógicas ante o contexto em que se encontram. De uma maneira ou de outra, os professores se mobilizam nas escolas para atender em parte aos ditames da política oficial, e, em outros momentos, resistem, buscando modos alternativos mais comprometidos com a educação das crianças e dos jovens em seu contexto real.

Agora, pois, voltamos a atenção sobre a escola em movimento, considerando duas variáveis – tempo e espaço. Essas duas categorias são basilares nessa discussão, pois compreendem a dimensão material do currículo, onde as ações dos sujeitos do ensino e da aprendizagem (professores e alunos) efetivamente são desenvolvidas. Uma vez consideradas no momento da organização curricular, do planejamento pedagógico, pode-se avançar na busca de uma educação geográfica de qualidade e de uma escola mais condizente em relação ao perfil do “novo” aluno inserido nesta sociedade tecnológica e informacional.

Na nossa avaliação, a escola, local privilegiado para a formação autônoma, crítica e emancipatória dos alunos, ainda está presa a uma concepção estática dos tempos e dos espaços de aprendizagem, herança da escola moderna. Na escola, mergulhamos num universo de atividades coletivas mensuradas e calculadas, que muitas vezes desconsidera o individual, o ritmo da aprendizagem das crianças e dos jovens. Como local de formação, a escola deve dispor de tempos e espaços democráticos para a realização das atividades dos sujeitos envolvidos com o ensino e a aprendizagem e harmonizados ao contexto sociocultural para, assim, tornar-se espaço de transformação.

Nesse âmbito de flexibilidade do tempo e diversidade de espaços formativos, promovidos pela sociedade contemporânea, pensamos no ensino de Geografia e na docência. As condições materiais e de infraestrutura das escolas públicas de Fortaleza vão de encontro à nova realidade das práticas de ensino de Geografia, que sugerem interatividade, criatividade e dinamismo. Não há como ignorar essas condições materiais, pois o exercício da docência e a aprendizagem dos educandos dependem de um ambiente adequado, e, uma vez identificada sua ausência ou deficiência, pressupomos a fragilidade da escola em atender às novas demandas de uma sociedade em constante decurso de transformação.

Nessa (re)organização escolar, é necessário rever o papel dos professores como agentes capazes de promover mudanças e refletir sobre o seu ambiente de trabalho. Para tanto, eles devem atuar com certa autonomia nas reformas educacionais, pois são os principais conhecedores da organização escolar e deles deve partir a indicação do que é necessário fazer para que de fato a escola passe a ser um espaço de transformação, abrigando as condições

ideais para o ensino e a aprendizagem de Geografia, numa perspectiva de superação das práticas de ensino convencionais.

Dentre essas reformas, apontamos a (re)organização dos tempos e dos espaços escolares. Torna-se urgente trazer essa temática ao debate, visto que constituem elementos do currículo onde efetivamente as práticas pedagógicas são concretizadas. A escola como espaço da organização do trabalho docente caracteriza-se pela burocratização e codificação das ações ali realizadas pelos agentes escolares, e, neste sentido, é preciso ampliar a discussão que transponha a seleção dos conteúdos escolares e das disciplinas curriculares.

Os professores da Educação Básica fazem enorme esforço para respeitar e pôr em prática os programas/diretrizes e projetos curriculares planejados pelos produtores do saber (professores universitários) e os gestores da educação (técnicos do Ministério e das secretarias de Educação) que estão um tanto afastados das salas de aula da escola. Seria necessário, entretanto, incorporar o potencial desses professores como profissionais que dia a dia refletem sobre a docência e as diversas variáveis que compreendem a prática educativa. Essa iniciativa deixaria de ver os professores como meros executores dos programas oficiais.

Considerando a complexidade da sociedade contemporânea, amplamente mediada pelos recursos tecnológicos e informacionais, pressupondo a inércia da escola perante as novas demandas sociais, e analisando a capacidade dos professores em promover mudanças na escola e no ensino de Geografia, nesta pesquisa, levantamos as indagações da sequência.

- Quais são as possibilidades de os professores de Geografia realizarem um ensino mais contextualizado, em face da organização dos tempos e espaços herdados da escola moderna e dos desafios e obstáculos encontrados nesta sociedade, mediada pelos recursos tecnológicos e informacionais?
- Quais são os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia ao longo de sua evolução histórica, em particular no contexto contemporâneo?
- Qual o papel do professor em face da organização curricular das escolas no contexto da sociedade amparada pelos recursos tecnológicos e informacionais?
- Quais são os recursos materiais, os espaços e os tempos disponíveis para o ensino e a aprendizagem geográfica nas escolas?

Os questionamentos suscitam análises sobre as implicações que uma estrutura organizacional escolar, inspirada em um modelo de currículo tradicional, tem sobre a aprendizagem dos educandos, e, sobretudo, nas intervenções pedagógicas. As ações dos

agentes escolares, de modo relativo, estão condicionadas à disponibilidade dos recursos, dos espaços e do tempo no desempenho de suas tarefas.

Ante as situações precárias de muitas escolas públicas, entendemos que a rigidez dos tempos e a precariedade dos espaços escolares são fatores limitantes às práticas de ensino, porquanto cerceiam a capacidade de os professores inovarem e desenvolverem aulas mais contextualizadas. Os tempos e os espaços escolares são elementos latentes do currículo, gestados por diversos interesses que podem operar como mecanismos de dominação, reprodução social e cultural da sociedade.

Em decorrência de características tão específicas, os profissionais da Educação deparam o desafio de ensinar ao “novo” aluno inserido numa sociedade cujos espaços de aprendizagem ampliaram-se. No espaço virtual, os conhecimentos, antes de domínio apenas da escola, são disponibilizados em tempo real na *internet*, na televisão, enfim, são textos e imagens que circulam instantaneamente, concorrendo, assim, com a escola e o professor, principais detentores do conhecimento na escola moderna/tradicional.

Nessa sociedade, como ficam as aulas de Geografia? Ao longo de sua história, essa disciplina se caracteriza como matéria mnemônica e simplista, em virtude de seus fundamentos teórico-metodológicos estarem ajustados à prática de ensino tradicional, que primava pela memorização dos dados e fatos geográficos e estava comprometida com uma educação voltada ao nacionalismo patriótico. Para o desenvolvimento dessa prática de ensino de Geografia, exige-se uma organização da escola estruturada em classes estáveis; os alunos são separados por idade; as carteiras organizadas em fileiras; a lousa e a mesa do professor ficam posicionadas na parte frontal da sala; a atividade docente fica restrita ao repasse de informações aos alunos, e estes, por sua vez, são meros receptáculos de conteúdos apreendidos por meio da memorização.

Destarte, essa estrutura organizacional escolar é secular e codificada pela distribuição do tempo de aula em horários rígidos controlados pelo toque da sirene; pelo uso limitado de estruturas e recursos materiais, como, por exemplos, o espaço da sala de aula e a lousa, respectivamente; pela exclusividade das aulas expositivas e organização dos conteúdos em tópicos isolados e fragmentados; pelo emprego exclusivo do livro didático definidor dos conteúdos e guia de estudo dentro e fora da sala de aula; enfim, é uma estrutura organizacional que remete a uma escola transmissora, que desabilita o verdadeiro sentido da Geografia na Educação Básica. Essas características continuam evidentes no cotidiano da maioria das escolas do Município de Fortaleza, conforme observamos no acompanhamento dos estágios curriculares.

Essas posições dão ênfase a uma aprendizagem mecânica⁶, ocasionando desânimo e desinteresse por parte dos educandos no contexto atual; enseja indisciplina na sala de aula, em virtude da monotonia que impera na classe; reforça a ideia de ser a Geografia uma matéria simples, cabendo aos alunos, por meio da aprendizagem mecânica, apenas memorizar datas, fatos e conceitos. A prática de ensino de Geografia, nessa etapa de escolarização, fica restrita à transmissão de conteúdos, condição esta esdrúxula da Geografia, se consideramos as possibilidades de ensino e aprendizagem nesta sociedade.

Os rituais de sala de aula, que caracterizam a escola ao longo dos anos, estigmatizam a Geografia como um saber menos importante na matriz curricular da Educação Básica no momento atual. Para os educadores e educandos que guardam uma visão estática desse ensino, em Geografia, não há nada para se ensinar ou aprender, e sim transmitir, informar e assimilar conteúdos por via da memorização, sem a devida contextualização ou conexão com a realidade dos sujeitos da aprendizagem (professores e alunos).

Embora tenham surgido na Educação novas referências didático-pedagógicas para o ensino de Geografia, como, por exemplo, a abordagem pedagógica de referência construtivista, é possível fazer algumas inferências sobre o que a rigidez dos tempos e dos espaços escolares pode trazer ao ensino e à aprendizagem. Observamos, mediante a experiência como professora de práticas de ensino e estágios supervisionados, o fato de que grande parte das escolas públicas atuais (pequenas ou grandes) está organizada sob o paradigma do currículo tradicional.

No percurso dos estágios curriculares deparamos, quase sempre, uma abordagem do ensino de Geografia, caracterizada pela transmissão de conteúdos. A escola, nessa perspectiva, constitui um local onde os alunos são instruídos, ou seja, aprendem fatos, datas, curiosidades, dados sobre a Geografia expressos nos livros didáticos, desconectados do cotidiano dos escolares.

Perante a situação exposta, é possível concluir que essa organização escolar é incongruente à realidade do “novo” aluno, sujeito da sociedade contemporânea. Essa forma de estruturar o currículo escolar limita à dinamização das ações pedagógicas. A organização social das classes com a distribuição do tempo e do espaço são elementos do currículo que, de forma relativa, condicionam ao êxito ou não do ensino e da aprendizagem. A estrutura física e

⁶ A aprendizagem mecânica (*rote learning*) definida por Ausubel é “a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada. O conhecimento, assim adquirido, fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva sem ligar-se a conceitos subsunçores específicos”. (MOREIRA e MASINI, 1982, p.8,9).

material das escolas demonstra a concepção dos responsáveis pela Educação do que deve ser esse ensino. A ausência de espaços adequados para viabilizar a aprendizagem, utilizando-se os recursos e as metodologias que a abordagem construtivista (por exemplo) exige, destitui a Geografia do valor educativo que lhe é inerente, e torna pesada a atividade docente (BARBOSA; ALBUQUERQUE, 2013).

É comum encontrar os textos acadêmicos relacionados à temática Geografia escolar - livros, artigos, periódicos, anais e similares - repletos de orientações teórico-metodológicas, que certamente evocam dinamismo no ensinar-aprender, o que consequentemente propõe acabar com o marasmo das salas de aula de Geografia. Dentre essas indicações, as mais sugeridas são a utilização das aulas em campo e das distintas linguagens, quais sejam, informática, cartográfica, matemática, musical, literária, gráfica, plástica, corporal, entre outros recursos materiais, a exemplo de mapas, globos, maquetes, fotografias, lousa eletrônica, computadores, atlas, entre outros. São propostas, todavia, que necessitam de um debate mais crítico sobre o currículo, pois convém propor, mas também dispor de recursos materiais, de tempos e espaços escolares adequados. Sem esse debate, as propostas ficam revestidas da racionalidade técnica⁷, denotam uma busca pela eficiência e instrumentalização do fazer pedagógico.

Vale ressaltar que a aprendizagem significativa⁸, tão desejada mediante a escolarização, só é possível quando o aluno consegue estabelecer relação entre os saberes adquiridos na sua vivência e os conteúdos escolares. Para tanto, o ambiente escolar em que se inscrevem os professores e os estudantes no exercício das práticas de ensino de Geografia, ou de qualquer outro componente curricular, deve dialogar com as propostas curriculares dos documentos oficiais, a fim de que sejam identificadas as condições concretas para sua implantação. Observamos, portanto, um certo desalinhamento entre o que está prescrito nestes documentos, nas referências didático-pedagógicas para o ensino de Geografia, e a realidade expressa na maioria das escolas públicas do Município de Fortaleza - CE.

⁷ Segundo Giroux (1986, p. 225 e 231), racionalidade é um conjunto específico de pressupostos e práticas sociais que medeiam como um indivíduo ou grupo se relaciona com a sociedade maior. Subjacente a qualquer modo de racionalidade está um conjunto de interesses que define a limita como a pessoa reflete sobre o mundo. A racionalidade técnica está ligada aos princípios de controle e certeza.

⁸ A aprendizagem significativa é o conceito mais importante na teoria de Ausubel. “Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específico, a qual Ausubel define como *conceitos subsunçores* ou, simplesmente, *subsunçores* (*subsumers*), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em *conceitos relevantes* preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende.” (MOREIRA; MASINI, 1982, p.7).

Compreendemos que a aceleração contemporânea mediada pelos recursos tecnológicos e informacionais impõe novos ritmos à sociedade, e isso não se restringe apenas à dimensão econômica, ao modo de produzir, às formas de circulação de bens, dinheiro, mercadorias e deslocamentos das pessoas. Essas tecnologias interferem no tempo de realização das ações humanas; redefinem os espaços para a efetivação das atividades; e colocam em xeque a noção de tempo cronológico e espaços físicos. O espaço e o tempo são as principais dimensões materiais da vida humana, e, neste sentido, Castells assegura que tanto o espaço quanto o tempo estão a ser modificados sob o efeito do paradigma da tecnologia de informação e das formas e processos sociais induzidos pela atual mudança histórica (2007, p.493).

Nesse âmbito, propomos como objetivo geral desta investigação analisar os desafios e obstáculos para a docência e o ensino de Geografia, impostos às escolas, aos professores e alunos, no contexto da sociedade contemporânea mediada pelos recursos tecnológicos e informacionais.

Como desdobramento, definimos os seguintes objetivos específicos:

- investigar os fundamentos teórico-metodológicos do ensino da Geografia na evolução histórica dessa Ciência, evidenciando suas características e reflexos na formação escolar e acadêmica;
- analisar o trabalho do professor de Geografia e como este se mobiliza perante a organização escolar;
- identificar e caracterizar os recursos materiais e físicos da Escola pesquisada, favoráveis à dinamização de ações pedagógicas contextualizadas.

Em razão da busca por mudanças no ensino de Geografia, desde o final dos anos 1970 e continuada nas décadas seguintes, observamos que o movimento de renovação nessa disciplina em grande parte das escolas da Educação Básica continua desacreditado, pois, ainda na atualidade, a Geografia é tratada como um saber inútil, porque na prática essa discussão teórico-metodológica repercute de forma muito sutil nos espaços escolares e, conseqüentemente, nas práticas dos professores desse nível de ensino.

A Geografia é a ciência que estuda o espaço geográfico e as transformações que aí ocorrem, resultantes das relações estabelecidas entre as pessoas, os distintos grupos sociais e a natureza. Definida como o ramo científico que estuda a sociedade e sua organização sobre o espaço, a Geografia busca explicar como esta explora e dispõe dos recursos da natureza.

Feita matéria escolar, a Geografia contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade

executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a relação entre os fenômenos geográficos. O ensino dessa matéria permite ao estudante acompanhar e compreender o moto contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço.

Dessa maneira, a Geografia nas escolas busca desenvolver o senso crítico dos educandos a fim de que estes possam atuar de maneira reativa e propositiva perante as injustiças sociais, ou seja, esse ensino promove uma aprendizagem prática com intenção emancipatória. Quando este ensino adquire uma abordagem transposta à perspectiva tradicional, os educandos adquirem saberes para agir conscientemente em seus contextos de vida social, política e cultural, são capazes de desenvolver atitudes positivas em favor da justiça social e adquirem autoconfiança e independência.

Considerar o ensino de Geografia numa visão crítica é proporcionar ao estudante a leitura do mundo, ajudando-o a compreender que a nossa realidade é uma elaboração do social sobre a natureza. A docência sendo uma atividade complexa requer da escola, no contexto atual, uma estrutura organizacional diferente, que atenda aos anseios da nossa sociedade, em especial aos dos educandos, bem como as expectativas da disciplina. Para tanto, a escola deve expressar maior flexibilidade na organização das classes e variedade dos recursos didáticos e das metodologias; deve ser promotora de trabalhos interdisciplinares, com projetos que envolvam a participação dos pais nas escolas, participação dos professores nas reformas educacionais, entre outros.

Compreendemos que o ensino de Geografia no âmbito de uma sociedade tecnológica e informacional reivindica outra escola, que seja mais aberta e flexível. Historicamente, há evidências de que o professor, de maneira generalizada, não possui autonomia, não tem poder de decisão sobre alguns dos elementos do currículo, ou simplesmente são esquecidos, não fazem parte do debate no momento do planejamento, como, por exemplo, a organização dos tempos e a inserção de novos espaços da aprendizagem. Faltam, portanto, reflexão sobre essas variáveis e coerência com as reais finalidades e objetivos para com o ensino de Geografia.

Nossa aproximação com a Educação Básica, adquirida ao longo das experiências com os estágios curriculares, atenta para estes aspectos do currículo deixados até então fora do foco de debate sobre o ensino de Geografia, tanto nos documentos que normatizam essa etapa da escolarização, quanto nos textos acadêmicos. Nessas leituras, observamos o amadurecimento e o avanço das propostas curriculares direcionadas ao ensino de Geografia, todavia, é quase inexpressiva a preocupação relativa à docência no contexto real das escolas, e muito menos ainda preocupação com a organização dos tempos e espaços escolares. Na

análise desse aporte teórico, é possível identificar no trabalho de Kimura (2008) algumas reflexões sobre o assunto quando suscita alguns questionamentos acerca dessa organização:

Qual será o tempo semanal destinado às aulas de Geografia? Em decorrência, de qual tempo anual e do curso como um todo o professor de Geografia dispõe para desenvolver o curso? Nesses termos, como se organiza o projeto curricular de Geografia? Como o professor de Geografia organiza e desenvolve o tempo disponível para uma aula?

[...]

Na organização dos espaços escolares colocam-se questões cuja importância está no fato de (im)possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem. (p.27).

As condições espaciais e de tempo das escolas aventam diversos questionamentos, quando deparamos a rigidez e a inflexibilidade desse ambiente de ensino e aprendizagem. É como se o conteúdo e a forma estivessem em desacordo e, nessa dissonância, o que se prescreve nas diretrizes e nos parâmetros curriculares não comporta nos espaços físicos das nossas escolas. Com efeito, a organização escolar constitui obstáculo ao ensino mais contextualizado com base nessas propostas.

Os profissionais da Educação têm, diante de si, o desafio de ensinar numa sociedade na qual os espaços de aprendizagem foram expandidos e/ou democratizados. Notamos, assim, uma mudança no nível do comportamento social. O “novo” aluno reclama da mesmice da escola com seus espaços e tempos rígidos. Essa resistência, geralmente, ocorre de maneira inconsciente, porém se evidencia na indisciplina, no desinteresse em relação às atividades propostas, enfim, no comportamento indiferente do aluno em sala de aula.

Refletir sobre a Geografia escolar é compreendê-la no contexto político, econômico, social e cultural, em que a escola, o professor e o aluno estão inseridos. Almejar uma Educação de qualidade pressupõe a reflexão sobre os referenciais teóricos, as metodologias, os recursos didáticos, os conteúdos, os espaços e os tempos escolares, a formação do professor, a docência e seu ambiente de trabalho, sem, contudo, desconsiderar o “novo” aluno que a cada dia se diferencia daquele da escola moderna. Em parte, essa diferença traduz-se na forma como este aprende, adquire informações e origina conhecimentos. Trata-se de um aluno mergulhado em meio a um turbilhão de informações, veiculadas em textos, imagens e sons, muitas vezes distorcidas, imprecisas e sem tratamento didático. De modo algum, o professor mediador do fenômeno de elaboração de conhecimentos pode desconsiderar essa realidade, pois lhe cabe ajudar o aluno a encontrar significado nos conteúdos que aprende fora e dentro da sala de aula.

Na qualidade de educadora, temos preocupação com o ensino dessa disciplina nas escolas públicas do Município de Fortaleza, que continua, nos dias atuais, a ser considerada área de conhecimento menos importante na estrutura curricular. Esse fato pode ser evidenciado por algumas situações rotineiras encontradas nas escolas, observadas por nós durante os estágios curriculares, como, por exemplo: é comum a ausência de professores de Geografia das escolas e sua substituição por professores de outras áreas; na fala de alguns alunos da Educação Básica, identificamos o fato de que a Geografia ainda carrega o estigma de ser uma matéria “decorativa”.

Essa realidade é no mínimo esdrúxula e/ou paradoxal, pois, como é que uma disciplina como a Geografia, que ajuda os alunos e professores a enriquecer suas representações sociais e aumentar o conhecimento acerca das várias dimensões da realidade social, natural e histórica, entender melhor o mundo em seu decurso ininterrupto de transformação, pode ser tão desinteressante?

Ante o exposto, asseveramos que, do ponto de vista social e político, esta pesquisa é de fundamental importância, pois, ao investigar a Geografia e a atividade docente no contexto da sociedade contemporânea, buscamos desvendar, conseqüentemente, os obstáculos e limites à dinamização das ações pedagógicas. Como os professores se mobilizam dentro das escolas para praticar aquilo que é preconizado pela Academia e pelos documentos oficiais?

Evidenciamos na literatura corrente, no decurso do debate acadêmico, uma crítica à competência teórica ou técnica dos professores de Geografia, critérios a respeito da formação inicial dos professores, apontada quase sempre como deficitária, o que ocasionalmente repercute negativamente nas salas de aula da Educação Básica. Consideramos, todavia, que não haverá mudança no ensino dessa disciplina, enquanto não valorizarmos os saberes experienciais dos professores da Educação Básica e conhecermos as reais condições de trabalho nas escolas.

Comumente, escutamos dos graduandos, após a leitura e reflexão sobre textos que se propõem discutir sobre o ensino de Geografia, a docência e a escola, que as propostas são interessantes, inovadoras, porém parecem ser escritas por pessoas que desconhecem a realidade das escolas públicas. Na fala dos estagiários, e até mesmo dos professores atuantes há tempo no magistério, são propostas metodológicas utópicas, que até funcionariam para um aluno ideal em uma escola ideal. Na prática, a viabilidade das propostas metodológicas é quase nula, em virtude da indisciplina dos alunos, pela falta de tempo do professor para planejar, pelos recursos materiais escassos, pelo ambiente escolar inadequado e uma gestão escolar que, às vezes, dificulta a realização da atividade docente. Aproximar essa discussão

das condições reais onde se realiza a prática de ensino só pode ser possível ao percebermos a necessidade de inserir neste debate os aspectos econômicos, políticos e culturais inerentes a essa prática na escola.

Quanto à relevância científica, evidenciamos a carência de estudos sobre esta temática, sobretudo no Estado do Ceará. Percebemos que algumas pesquisas situam como foco a temática formação docente e prática de ensino em Geografia, com destaque para a produção científica dos professores-pesquisadores do Sul (Rio Grande do Sul), Sudeste (São Paulo) e Centro-Oeste (Goiás) do Brasil.

No Rio Grande do Sul, convém destacar alguns nomes de pesquisadores, como Helena Copetti Callai que tem como temas principais de pesquisa *Geografia, ensino, aprendizagem, educação, currículo e formação de professores*; Antônio Carlos Castrogiovanni dedica-se às pesquisas sobre *formação de professores, Geografia, ensino e as tecnologias*; Nestor André Kaercher volta-se às pesquisas sobre *ensino de Geografia, formação de professores e construção da identidade docente*.

Em São Paulo, a pesquisadora Sônia Castellar debruça-se sobre temas da *didática da Geografia, práticas interdisciplinares e formação de professores*; Nídia Pontuschka atua principalmente nas áreas temáticas de *Geografia, formação de professores e história da Geografia escolar*; em Minas Gerais, Shoko Kimura pesquisa sobre os temas *Geografia, cotidiano, ensino fundamental, reformas educacionais e parâmetros curriculares*.

Em Goiás, a expressão na área do ensino de Geografia é associada ao nome de Lana de Souza Cavalcanti com experiência na área de ensino de *Geografia e formação de professores*.

No Pará, o professor-pesquisador na área ensino de Geografia está vinculado ao nome de Genylton Rocha, que desenvolve estudos sobre a Didática da Geografia, Políticas curriculares, História do currículo e das disciplinas escolares, e Formação de professores para a Educação Básica.

No Estado da Paraíba, o nome de expressão sobre o ensino de Geografia associa-se aos estudos de Maria Adailza Martins de Albuquerque com experiência na área de Educação, com destaque para história da disciplina escolar Geografia, com pesquisas sobre ensino, livros didáticos e formação de professor, assim como acerca da metodologia do ensino de Geografia, com destaque para estudo do meio, práticas escolares e interdisciplinaridade.

Em se tratando de pesquisadores no Ceará no curso de Geografia - UFC associamos os nomes da professora Alexandra Maria de Oliveira, que discute temas de Geografia e Ensino e Geografia Agrária, com ênfase na formação de professor e no ensino de

Geografia em escolas do campo, atuando principalmente nas temáticas Geografia escolar, Ensino de Geografia, Campesinato e Questão Agrária. Na mesma instituição a contribuição vem do professor Christian Dennys Monteiro de Oliveira que desenvolve projetos em Educação Patrimonial, Geografia Cultural, da Religião e do Turismo. São, no entanto, pesquisas que se distanciam das nossas preocupações, pois despertamos interesse no campo da Prática de Ensino de Geografia e Formação de Professores para algo bem mais específico que é o dia a dia da escola básica. Portanto, com esta investigação, demandamos ampliar o debate com respeito à Geografia escolar e a docência no nosso Estado.

A pesquisa apoia-se numa abordagem qualitativa. Utilizamos o estudo de caso descritivo como estratégia de investigação no Ensino Fundamental II em uma escola pública do Município de Fortaleza. Os sujeitos investigados são dois professores que lecionam Geografia do 6º ao 9º anos, duas professoras regentes de multimeios e alunos do referido segmento escolar.

Esta tese se inscreve no campo da Teoria Crítica, que examina as escolas como campo de luta, resistência e emancipação e, quanto aos professores, os considera intelectuais críticos, capazes de desempenhar papéis importantes na reforma educacional.

Com base nesse campo teórico, tomamos dos seus estudos alguns conceitos-chave com o intuito de balizar a nossa investigação, a exemplo de Giroux (1986), que analisa a escola como esfera pública democrática, compreendendo-a como espaço de luta, conflito e resistência, mas também como um lugar de possibilidades. A escola vista por Giroux (1988) vai além de ser um local de instrução, mas é um ambiente tanto instrucional como cultural; entende a escola como esfera pública que mantém uma ligação indissociável com as questões de poder e de democracia. Faz uma crítica aos “pacotes” curriculares que não concedem suficiente ênfase ao potencial das escolas como lugares de transformação social.

Com âncora neste pensamento, compreendemos que os sujeitos escolares não aceitam passivamente as propostas curriculares que vêm “de cima para baixo”, que já chegam denotando pouca credibilidade no papel dos professores como intelectuais críticos. Essas propostas, da forma como são encaminhadas, reduzem os professores à condição de meros técnicos da Educação. Giroux (1997), contudo, atribui especial atenção ao papel que os docentes desempenham na sociedade, pois os vê não como técnicos, mas como críticos, questionadores, que agem em favor da emancipação, libertação e transformação da sociedade, ou seja, os vê como intelectuais transformadores.

Com base nos estudos de Tardif, analisamos de que forma os professores mobilizam os seus diversos saberes como fonte que alimenta o trabalho cotidiano realizado

nas escolas. Dessa perspectiva de Tardif, apreendemos sobre a importância dos saberes experienciais “[...] saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem de currículos”. (2012, p.48).

Na abordagem sobre o trabalho docente, Tardif e Lessard (2011, p.13) discutem sobre a organização das escolas, considerando o tempo escolar, pois este tempo “[...] constitui uma categoria central na análise do trabalho docente. [...] visto que aquilo que chamamos de escolarização é, antes de mais nada, o produto das atividades de ensino e aprendizagem que se instalam e desenvolvem exatamente através do tempo, [...]”.

Outra categoria evidenciada nas obras dos referidos autores é o espaço escolar expresso muitas vezes, como obstáculo à atividade docente, quando registrados nessa organização sociofísica a insuficiência dos recursos materiais, o que dificulta ou torna muito pesada a carga de trabalho dos professores. Nessa análise do espaço escolar, procuramos observá-lo e entendê-lo, relacionando-o ao progresso da sociedade industrial e à constituição dos Estados modernos. Na análise da organização da escola, Tardif e Lessard confirmam que ela “tem sido concebida, tanto nas suas formas quanto no conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado”. (2011, p.24).

Dessa maneira, ao analisarmos as obras desses autores, assim como os trabalhos dos demais teóricos críticos, a exemplo de Enguita, passamos a compreender a contribuição da escola na constituição dos Estados modernos e sua relação aos processos de industrialização/urbanização. Segundo Enguita (1989, p.122), a preocupação primária da escola “era habituar os recém-chegados e seus filhos à pontualidade e regularidade ou, de forma mais geral, à organização do tempo exigida pela indústria”. No levantamento dos aspectos teórico-metodológicos, nos convém identificar no discurso da Geografia escolar essa combinação entre o propósito desse estudo na escola e seu papel consequente na formação de uma população com hábitos de conduta adequados ao trabalho da sociedade industrial e comercial.

Zabala (1998) nos convence da complexidade do trabalho dos professores e assegura que “[...] os docentes, independentemente do nível em que trabalhem, são profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de conduzi-las no sentido adequado”. (p.10). Zabala confere especial atenção sobre a organização da escola, notadamente a respeito da distribuição do tempo e do espaço e argumenta sobre a necessidade de uma

[...] atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva. Sabemos muito pouco, sem dúvida, sobre os processos de ensino-aprendizagem, das variáveis que intervêm neles e de como se inter-relacionam. Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais etc. (1998, p.15).

Embora esses conceitos componham as nossas coordenadas teóricas, isso não significa que utilizamos somente estes, pois outros aparecem ao longo da nossa trajetória investigativa como meio para explorar as nossas questões de estudo.

Esta tese, enfim, resulta de uma preocupação com o ensino de Geografia, a docência e a escola, cuidado este que promove diversas discussões no âmbito da sala de aula dos estágios curriculares e das práticas de ensino, junto com os licenciandos do curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC), instituição onde lecionamos. Tencionamos, portanto, analisar, compreender, descrever o cotidiano da escola e o trabalho que nela se realiza, no sentido de buscar respostas para tantas dúvidas, inquietações, angústias nossas e dos professores de Geografia em formação.

O trabalho está estruturado em seis capítulos. No segundo - sequente a Introdução - sistematizamos o modelo de investigação científica, ou seja, a Trajetória Metodológica; no terceiro, fazemos uma discussão sobre Escola e Professores à Luz da Teoria Crítica, considerando o contexto da sociedade tecnológica e informacional; no quarto, expomos a trajetória da Geografia, procurando sistematizar os Fundamentos Teórico-Metodológicos da Geografia Escolar; no quinto, cujo título é Os Professores e a Geografia no chão da escola pública: resistência e possibilidades, relatamos os achados da nossa pesquisa, descrevemos a forma de mobilização dos professores no contexto real de trabalho e, assim, procedemos com a leitura, a análise e a interpretação dos dados sobre a Escola investigada a partir da compreensão da Geografia no Ensino Fundamental II; e no sexto capítulo, expomos as Conclusões. Na sequência, incluímos as Referências, os Apêndices e Anexos.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

“A organização do espaço me permite responder à pergunta: *onde estou?* E a resposta a essa pergunta é pré-requisito para outra; *em que direção caminhar?* A organização do tempo, por outro lado, me diz *quanto tempo ainda tenho*, o que me resta para completar a ação programada.”

(Rubem Alves, 2006)

Neste segmento, explicitamos nossa abordagem metodológica, esclarecendo o tipo de pesquisa realizada, as estratégias e os procedimentos de coleta e análise de dados utilizados na investigação. Justificamos, também, a escolha por um estudo de caso, tendo uma escola como unidade de análise e quatro professores como sujeitos investigados. Esclarecemos, portanto, de que maneira realizamos a análise dos documentos oficiais, o levantamento bibliográfico e, no segundo momento, a análise dos documentos da escola e o levantamento empírico com base em observação sistemática, recolhimento de dados em conversas e escutas no próprio estabelecimento de ensino, bem como entrevistas com os demais sujeitos escolares, entre estes, os próprios alunos.

2.1 Pesquisa qualitativa: estudo de caso descritivo

Como parte fundamental desta investigação, tomamos uma escola de Ensino Fundamental do Município de Fortaleza - CE para realizar um estudo de caso. É um estabelecimento de responsabilidade do Governo do Estado do Ceará, localizado no bairro Benfica. Para resguardar a identificação dessa unidade de ensino, utilizamos o nome Escola (com letra inicial maiúscula) sempre que nos referirmos à unidade educacional investigada.

A escolha decorre da curiosidade de conhecer de perto o trabalho de um professor de Geografia, sempre enaltecido pelos estagiários que passaram pela referida Escola, pois, apesar de toda a problemática relacionada à escassez de materiais didáticos, espaços limitados para o desenvolvimento das práticas, este professor se mobiliza, trabalhando com um ensino de Geografia mais contextualizado com seus alunos.

A investigação é de natureza qualitativa, na perspectiva caracterizada por Bogdan e Biklen (1994, p.16), ou seja,

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural, mediante visitas, recolhimento de dados em conversas, observação do comportamento dos sujeitos, análise do meio físico escolar, exame do contexto onde ocorrem o ensino e a aprendizagem, entre outras. Stake (2011, p.39,40) compreende que

Os fenómenos que são estudados pelos pesquisadores qualitativos geralmente são longos, casuais e envolventes. Normalmente, demora muito tempo até se entender o que está acontecendo, como tudo funciona. A pesquisa requer muito trabalho, e os custos são altos. Para muitos estudos, isso é um trabalho de amor mais do que de ciência.

A pesquisa é de natureza descritiva, porque exprime a existência de associações entre alguns elementos do currículo escolar, a saber: a relação entre a organização da atividade docente, a disponibilidade e o uso dos tempos e espaços escolares e, as possibilidades para o ensino de Geografia. A preocupação central era, mediante o trabalho de campo, realizar um registro escrito e sistemático de tudo o que foi observado na Escola, o que poderia elucidar questões relacionadas a estes assuntos. Portanto, este estudo se caracteriza como estudo de caso.

Por que um estudo de caso?

Não existe fórmula, mas a escolha depende em grande parte de sua questão de pesquisa. Quanto mais suas questões procuram explicar alguma circunstância presente (por exemplo, “como” ou “por que” algum fenômeno social funciona), mais o método do estudo de caso será relevante. O método também é relevante quando suas questões exigirem uma descrição ampla e “profunda” de algum fenômeno social. (YIN, 2010, p.24, grifo nosso).

Dessa maneira, a opção se justifica pela oportunidade de esse método possibilitar “um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. (GIL, 2010, p.57,58). Os estudos de caso, na perspectiva dos estudos descritivos, na explicação de Triviños (2011, p.110), “[...] exigem do pesquisador

uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar. [...] O estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

Essa unidade de ensino representa boa parte da realidade das escolas públicas de Fortaleza, pois se trata de uma Escola pequena com limitações de espaços para o desenvolvimento das práticas de ensino mais contextualizadas, contudo o que nos chama a atenção é a capacidade de os professores lidarem com os obstáculos e superá-los, quer sejam dificuldades de ordem espacial ou temporal.

A escolha da proposta metodológica incide diretamente nos questionamentos que tencionamos responder. Como ensina Yin,

O estudo de caso é preferido no exame dos eventos contemporâneos, mas quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados. O estudo de caso conta com muitas das mesmas técnicas que a pesquisa histórica, mas adiciona duas fontes de evidência geralmente não incluídas no repertório do historiador: observação direta dos eventos sendo estudados e entrevistas das pessoas envolvidas nos eventos. [...] a força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível em um estudo histórico convencional. (2010, p.32).

Nossa atenção, portanto, ficou centrada na análise dos rituais dentro da sala de aula e em outros espaços de convivência e aprendizagem da Escola; exame da estrutura física/arquitetônica e dos materiais didáticos, em especial, caracterização dos aspectos físicos, desvelando a maneira como a organização espacial contribui ou não para efetivamente se praticar o que está prescrito nas diretrizes e parâmetros curriculares, nos manuais didáticos e textos científicos que discutem sobre ensino de Geografia, para essa etapa de escolarização. Minayo (1994, p.21, 22) assegura que a pesquisa qualitativa tem uma preocupação

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Portanto, a convivência com a unidade escolar, por meio da pesquisa de campo, fez-se necessária para apreender, observar esses rituais e colher dados que pudessem elucidar as reais condições em que ocorrem o ensino e a aprendizagem de Geografia e responder às indagações que havíamos suscitado. Para Yin⁹,

[...] o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos

⁹ YIN, *op.cit.*, p.24.

organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias.

Na intenção de entender um fenômeno contemporâneo, que é compreender o ensino de Geografia e a docência em face dos desafios impostos pelas novas demandas sociais, escolhemos o estudo de caso como o caminho metodológico apropriado para a análise das condições concretas em que sucedem o ensino e a aprendizagem dessa disciplina.

2.2 O campo de estudo e os sujeitos investigados

A pesquisa foi realizada em uma Escola, localizada no bairro Benfica – Fortaleza-CE, cuja data de fundação remonta ao ano 1937. Foram investigados dois professores de Geografia (PG1 e PG2) que ministram aulas para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), no turno da manhã, e duas professoras regentes de multimeios (RM1 e RM2)¹⁰. Na Escola existem três professores de Geografia, mas, para viabilizar a pesquisa decidimos pelos docentes que se concentravam no turno manhã. O critério estabelecido decorre da escolha também das turmas, pois optamos pela observação das salas de aula, onde estes professores concentravam a maior parte de sua carga horária, neste caso, o turno manhã. O terceiro professor ministrava aula no turno da tarde com um número de aula bem mais reduzido.

A observação sistemática de sala de aula foi programada para as turmas do Ensino Fundamental II (6º ano A, 7º ano A, 8º ano A e 9º ano C), ministradas pelos professores, no período de agosto a dezembro de 2013, o qual corresponde aos 3º e 4º bimestres no ano letivo. As turmas de 6º ao 8º anos têm por semana 3h/a de Geografia e a turma de 9º ano tem 2 h/a por semana (a hora aula corresponde a 50 minutos). Conversamos também com 28 alunos divididos em grupos de acordo com a série (foram entrevistados sete alunos de cada série/ano). Durante o ano de 2013, observamos o ritual escolar e recolhemos dados de conversas dos docentes de outras áreas na Sala dos Professores.

2.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

Neste item, denotamos os procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa. Descrevemos as técnicas e instrumentos escolhidos, a saber: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, observação sistemática, entrevistas e questionário.

¹⁰ Os professores de Geografia são denominados neste estudo de professor PG1 e professor PG2 e as professoras regentes de multimeios de RM1 e RM2 como forma de manter o sigilo de seus nomes.

a) Levantamento e análise documental

Conforme orientam os autores, que explicitam os procedimentos convenientes para um estudo de caso, é fundamental que o investigador comece por “uma revisão minuciosa da literatura e com a proposição cuidadosa e atenta das questões ou objetivos da pesquisa”, - consoante a lição de Yin (2010, p. 23).

Concordando com a orientação, submetemos a pesquisa documental à análise de conteúdo. Como explicam Laville e Dionne (1999, p.214,215), esta técnica se aplica

[...] a uma grande diversidade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias etc. Pode-se assim usá-la no estudo de embates políticos, de estratégias, ou, ainda, para esclarecer fenômenos sociais particulares, em matéria de comunicação, por exemplo, em que se poderiam examinar os postulados implícitos dos manuais escolares ou os estereótipos veiculados pela publicidade.

Essa técnica, designada por Laurence Bardin como análise de conteúdo, pode ser definida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (2011, p.48, grifo do autor).

Essa técnica pode ser utilizada para analisar os conteúdos dos mais diversos documentos, procurando decifrar as mensagens tácitas, como, por exemplo, no caso desta investigação, para “desmascarar a axiologia subjacente aos manuais escolares”¹¹.

Triviños acrescenta que esta técnica serve “para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza.” (2011, p.160).

A técnica de análise de conteúdo utiliza-se de algumas estratégias metodológicas, a saber (BARDIN, 2011):

- os objetivos específicos devem nortear a análise;
- leitura analítica como instrumento para a realização da análise;

¹¹ BARDIN, *Id.*, p. 37.

- primeiramente é realizada a chamada pré-análise, ou seja, análise textual e temática e análise propriamente dita;
- categorização (*a priori* ou *a posteriori*) dos elementos para a análise; e
- tratamento das informações.

Com base nessa técnica, foram realizados o levantamento e a análise dos documentos que vêm na sequência.

- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Este documento também institui a duração e a carga horária dos cursos. (Resoluções CNE/CP Nº 1/2002 e Nº 2/2002). (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b).
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010). (BRASIL, 2010a). (ANEXO A).
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010). (BRASIL, 2010b; BRASIL, 2013).

As DCN estabelecem um conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010b).

- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1996).

Esta lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, bem como disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1998a).
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia (5ª a 8ª séries). (BRASIL, 1998b).
- PCN - Temas Transversais. (BRASIL, 1998c).

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais é uma proposta curricular da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Desporto para as secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros.

- Registros do próprio estabelecimento de ensino investigado, ou seja, documentos elaborados no âmbito da própria unidade escolar. A seguir, especificamos alguns.

- ▶ PPP – Projeto Político-Pedagógico– documento onde são explicitados o rumo e a direção da Escola. Ilma Veiga nos explica que

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades. [...] É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. [...] É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA,1995, p. 12).

- ▶ Regimento da Escola – documento interno da Escola que regulamenta a organização didático-pedagógica e administrativa nos termos da legislação vigente.

- ▶ Livros didáticos – materiais didáticos utilizados pelos professores e alunos, que orientam a seleção e organização dos conteúdos, objetivos e metodologias.

- ▶ Calendário escolar – planejamento geral da Escola, com as definições dos dias de planejamento, dias letivos, feriados, datas comemorativas, realização de eventos culturais, definição dos horários e dias das aulas dos componentes curriculares.

Outros materiais curriculares também foram objeto de análise, como os recursos didáticos usados e elaborados/ou não pelos professores e alunos:

- material cartográfico (mapas, plantas, globos, atlas);

- acervo da biblioteca e recursos disponíveis na sala de multimeios;

- iconografia – abrange a documentação por imagem (gravuras, pinturas, desenhos etc.).

Permite a análise do vestuário e da forma como os móveis e utensílios escolares estão dispostos no espaço.

b) Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico consiste numa pesquisa exaustiva dos estudos realizados sobre o tema/a temática, e suas fontes variam quanto à forma de impressão e meio de propagação. Esse procedimento compreende a identificação e a localização das fontes de materiais que tratam do assunto estudado. Dessa maneira, o levantamento bibliográfico abrange

[...] desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, que publicadas, que gravadas. (MARCONI e LAKATOS, 2009, p.185).

A análise desta literatura e a pesquisa de novas referências bibliográficas foram orientadas pelos seguintes temas/ou temáticas de estudo: Escola, Ensino de Geografia, Docência e o contexto da Sociedade tecnológica e informacional.

No tocante aos estudos na área da Geografia, o aporte teórico fundamenta-se nos estudos de geógrafos que seguem a vertente crítica, com destaque para os trabalhos de Callai (2001, 2003, 2011); Cavalcanti (2002, 2006, 2012); Kaercher (2004, 2010); Kimura (2008); Lacoste (2009); Pontuschka (1999, 2005); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007); Pontuschka, Oliveira (2006); Vesentini (1992, 2005) e Vlach (1991, 2005). Esses são alguns autores que contribuem com o debate sobre a Geografia escolar e a formação do profissional docente, trazendo opções de se trabalhar essa matéria de maneira mais contextualizada na escola.

No segmento da vertente crítica da Educação, estamos ancorada em meios teóricos fornecidos pelos trabalhos de Giroux (1983, 1986, 1988, 1997); Tardif e Lessard (2011, 2013), Tardif (2012), Zabala (1998), McLaren (1992,1997), Enguita (1989), entre outros.

Na tentativa de compreender o contexto social no qual estamos inserida, pois nesta pesquisa o definimos como sociedade tecnológica e informacional, e também compreender a função da escola e seus desafios neste contexto, enfatizamos os estudos de Alarcão (2011), Delors (2012), Kenski (2007, 2013), Libâneo (2011, 2013), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Lipovetsky (1983, 2009, 2010) e Tedesco (2008).

c) Observação sistemática do cotidiano escolar

Nesta pesquisa, esse procedimento foi utilizado para realizar uma leitura do espaço escolar, a fim de analisar os comportamentos dos professores e dos alunos, a relação entre eles, e verificar que ações estavam possibilitando ou dificultando o ensino e a aprendizagem. É uma estratégia representativa da investigação qualitativa, na qual

O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material, assim recolhido, é complementado com outro tipo de dados, como registros escolares, artigos de jornal e fotografias. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.16, grifo nosso).

Na compreensão de Estrela,

A observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no sentido lato do termo) e a um tempo de recolha de dados. Na recolha, segue-se o princípio da acumulação e não o da *selectividade*; o trabalho de organização da informação é feito “a posteriori”, através de uma análise rigorosa dos dados colhidos. A “*intensidade*” e o pormenor do comportamento em si próprio são preocupações principais na fase de recolha.[...]
[...] A “*continuidade*” constitui um dos critérios de recolha de dados, pois a seleção de acontecimentos é uma arbitrariedade de laboratório, que não permite captar o essencial do processo vital, por natureza ininterrupto. É pelo registro do “*continuum*” que se obtém a significação – “tudo se passa quando nada parece passar-se”. (1984, p.18).

A observação é uma técnica que permite descrever com precisão os fenômenos identificados em campo. Essa técnica recebe “várias designações: estruturada, planejada, controlada. [...] Na observação sistemática o pesquisador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; [...]” (MARCONI e LAKATOS, 2009, p.195). Para Laville e Dionne (1999, p.178), esse tipo de procedimento tem suas exigências e impõe certos limites, na medida em que demanda um sólido conhecimento do contexto no qual será realizado e igualmente uma análise minuciosa dos conceitos em jogo. Em cada turma realizamos observação sistemática das aulas de Geografia (APÊNDICE A): 16 h/a no 6º ano A; 16 h/a no 7º ano A, 17 h/a no 8º ano A; e 14 h/a no 9º ano C. No total somamos 63 h/a de observação.

As visitas foram sequenciais, em decorrência da natureza da investigação, conforme acima advertiu Estrela (1984). A intensidade e a continuidade permitiram captar com detalhes as situações e os comportamentos dos sujeitos da pesquisa mediante a observação sistemática da sala de aula (Quadros 1, 2, 3 e 4).

Quadro 1 - Calendário de observação sistemática da aula de Geografia – 6º A

Período 2013.2					
	Data	Dia /Turno/Horário/	Nº de aulas	Professor	Local da aula
AGOSTO	20	Terça-feira/Manhã/7h10min-9h40min.	3 aulas	PG1	Sala 1
	27	Terça-feira/Manhã/7h10min-9h40min.	3 aulas	PG1	Sala 1
SETEMBRO	03	Terça-feira/Manhã/7h10-9h40min.	3 aulas	PG1	Sala de multimeios e Sala 1
OUTUBRO	08	Terça-feira/Manhã/7h10min-9h40min.	3 aulas	PG1	Sala 1
	22	Terça-feira/Manhã/7h10min-8h50min.	2 aulas	PG1	Sala 1 e Sala de multimeios
	29	Terça-feira/Manhã/7h10min-8h50min	2 aulas	PG1	Sala de multimeios Sala 1
Total	6 dias		16 h/a		

Fonte: Elaboração própria (2013).

Quadro 2 - Calendário de observação sistemática da aula de Geografia – 7º A

Período 2013.2					
	Data	Dia /Turno/Horário/	Nº de aulas	Professor	Local da aula
AGOSTO	19	Segunda-feira/Manhã/10h-10h50min	1 aula	PG1	Sala 2
	21	Quarta-feira/Manhã 8h50min-9h40min	2 aulas	PG1	Sala 2
	26	Segunda-feira/Manhã/10h-10h50min	1 aula	PG1	Sala 2
	28	Quarta-feira/Manhã 8h50min 10h-10h:50min	2 aulas	PG1	Sala 2
SETEMBRO	09	Segunda-feira/Manhã/10h-10h50min	1 aula	PG1	Sala 2
OUTUBRO	23	Quarta-feira/Manhã/8h50min-9h40min / 10h00-10h50min	2 aulas	PG1	Sala 2
	29	Terça-feira/ 8h50min-9h40min	1 aula	PG1	Sala 2
NOVEMBRO	05	Terça-feira/ 8h50min-9h40min	1 aula	PG1	Sala 2
	06	Quarta-feira/Manhã/8h50min-9h40min / 10h-10h50min	2 aulas	PG1	Sala 2
	12	Terça-feira/ 8h50min-9h40min	1 aula	PG1	Sala 2
	13	Quarta-feira/Manhã/8h50min-9h40min / 10h-10h50min	2 aulas	PG1	Sala 2
Total	11 dias		16 h/a		

Fonte: Elaboração própria (2013).

Durante a permanência na Escola, estivemos também atenta à fala dos outros professores no momento do intervalo, na Sala dos Professores, foi um momento rico e revelador no qual os professores expressaram suas dificuldades e angústias, e compartilham seus sonhos. Utilizamos a caderno de anotações para registrar alguns fragmentos de falas.

Para analisar o ambiente escolar, imprimimos ênfase às características físicas e arquitetônicas da Escola, à organização das salas de aula e à disposição dos móveis, aos espaços para a realização das atividades dentro e fora da sala de aula, ao tempo de aula

destinado ao ensino de Geografia, aos significados das expressões dos alunos e dos professores, às relações entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, à observação de reuniões, entre outros.

Quadro 3 – Calendário de observação sistemática da aula de Geografia – 8º A

Período 2013.2	Data	Dia /Turno/Horário/	Nº de aulas	Professor	Local da aula
	AGOSTO	19	Segunda-feira/Manhã/7h10min-8h00	1 aula	PG2
20		Terça-feira/Manhã/10h-11h40min	2 aulas	PG2	Sala 4
26		Segunda-feira/Manhã/7h10min-8h00	1 aula	PG2	Sala 4
27		Terça-feira/Manhã/10h-11h40min	2 aulas	PG2	Sala 4 Sala de multimeios
SETEMBRO	03	Terça-feira/Manhã/10h-11h40min	1 aula	PG2	Sala4
	09	Segunda-feira/Manhã/7h10min-8h00	1 aula	PG2	Sala 4
OUTUBRO	22	Terça-feira/8h50min-10h50mn-11h40min	2 aulas	PG2	Sala 4
NOVEMBRO	05	Terça-feira/8h50min-	1 aula	PG2	Sala 4
	18	Segunda-feira/Manhã/7h10min-8h	1 aula	PG2	Sala 4
	19	Terça-feira/8h50min-10h50mn-11h40min	2 aulas	PG2	Sala 4
	25	Segunda-feira/Manhã/7h10min-8h	1 aula	PG2	Sala 4
	26	Terça-feira/8h50min-10h50mn-11h40min	2 aulas	PG2	Sala 4
	12 dias		17		

Fonte: Elaboração própria (2013).

Quadro 4 - Calendário de observação sistemática da aula de Geografia – 9º C

Período 2013.2	Data	Dia /Turno/Horário/	Nº de aulas	Professor	Local da aula
	AGOSTO	19	Segunda-feira/Manhã/8h50min-9h40min	1 aula	PG2
26		Segunda-feira/Manhã/8h50min-9h40min	1 aulas	PG2	Sala 9
28		Quarta-feira/Manhã/10h50min-11h40min	1 aula	PG2	Sala 9
SETEMBRO	09	Segunda-feira/Manhã/8h50min-9h40min	1 aula	PG2	Sala 9
NOVEMBRO	18	Segunda-feira/Manhã/8h50-9h40min	1 aula	PG2	Sala 9
	19	Terça-feira/Manhã/8h-8h50min	1 aula	PG2	Sala 9
	25	Segunda-feira/Manhã/8h50-9h40min	1 aula	PG2	Sala 9
	26	Terça-feira/Manhã/8h-8h50min	1 aula	PG2	Sala 9
DEZEMBRO	02	Segunda-feira/Manhã/8h50-9h40min	1 aula	PG2	Sala 9
	03	Terça-feira/Manhã/8h-8h50min	1 aula	PG2	Sala 9
	09	Segunda-feira/Manhã/8h50-9h40min	1 aula	PG2	Sala 9
	10	Terça-feira/Manhã/8h-8h50min	1 aula	PG2	Sala 9
	16	Segunda-feira/Manhã/8h50-9h40min	1 aula	PG 2	Sala 9
	17	Terça-feira/Manhã/8h-8h50min	1 aula	PG 2	Sala 9
	14dias		14 aulas		

Fonte: Elaboração própria (2013).

Em síntese, as observações foram orientadas nos(as):

- atos/atividades – ações dos professores e alunos em situação de ensino e aprendizagem de Geografia. Ações/atividades que envolvem a organização dos conteúdos;
- ambientes – análise do local onde ocorrem o ensino e a aprendizagem de Geografia; o uso de recursos materiais e dos espaços físicos da Escola e de outros espaços de aprendizagem; e
- significados – análise dos significados de objetos e eventos na sala de aula;
- análise de conteúdos – comentários espontâneos ou expressões que definem ou direcionam as ações dos escolares.

Descrever de forma minuciosa a estrutura física é importante para compreender o ambiente onde ocorre o ensino de Geografia. Para isso, utilizamos o roteiro para conhecimento do espaço escolar (APÊNDICE B). Em relação aos aspectos físicos, mas relacionados aos materiais voltados para o “ensinar-aprender”, verificamos onde esses materiais ficam guardados, qual o estado de conservação, como estavam disponíveis para o acesso ao aluno e ao professor.

No entendimento de Gil (2010, p.100), “A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”.

d) Entrevistas por pauta

Foi realizada entrevista por pauta com os professores de Geografia (APÊNDICE C) e com os professores regentes de multimeios (APÊNDICE D). Com o professor PG1, recolhemos algumas de suas ideias de forma escrita e, em outros momentos, conversamos nos intervalos na sala dos professores, tendo por pauta as questões definidas na entrevista. Esse ajuste foi realizado em virtude da densa rotina do professor, pois tivemos dificuldades de parar para realizar a entrevista gravada. Muitos dados colhidos sobre o professor PG1 foram registrados no caderno de anotações. Com o professor PG2, conseguimos fazer os registros utilizando o gravador de voz, mas em vários momentos também conversamos após as aulas.

As entrevistas são fontes importantes de informação para o estudo de caso. Na opinião de Yin (2010, p.135), as entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso, porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais.

Como leciona Gil, a entrevista por pauta se define como aquela que

apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. [...] O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo. (2010, p.112).

Utilizamos esta mesma técnica para conversamos com sete alunos de cada turma do Ensino Fundamental. No dia 12.11.2013, conversamos com os alunos do 6º ano A; no dia 20.11.2013, com os alunos do 7º ano A; no dia 10.12.2013, com os alunos do 8º ano A e do 9º ano C. A entrevista foi direcionada com a seguinte pauta: a escola, o professor e o ensino de Geografia. Durante a entrevista, os alunos falaram livremente acerca de suas impressões sobre cada ponto da pauta.

e) Questionário

Como remate, aplicamos um questionário de questões fechadas com duas professoras que trabalham no Centro de Multimeios a respeito dos recursos didáticos (APÊNDICE E). O questionário é um instrumento de coleta de dados elaborado com uma série de questões, que podem ser fechadas, abertas ou mistas, com o objetivo de obter informações sobre um determinado grupo ou um local pesquisado. Nesta pesquisa, o questionário foi aplicado para quantificar os recursos didáticos da Escola. Além de quantificar, analisamos, por intermédio da entrevista por pauta, a acessibilidade, disponibilidade e estado de conservação desses recursos. Indagamos acerca do apoio dado aos professores e a relação da Escola com a questão da aquisição dos materiais junto à Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC).

Para registro dos dados, utilizamos:

- caderno de anotações – para registro da análise dos documentos oficiais e dos eventos cotidianos observados no ambiente e nas rotinas na Escola;
- fichas eletrônicas – para anotações sobre o levantamento bibliográfico e documental;
- ficha-roteiro para observação da sala de aula - nestas fichas, registramos dados sobre as ações dos professores de Geografia, o panorama da sala de aula e suas várias configurações, o conteúdo ministrado, as sequências das aulas, formas de tratamento entre professor-aluno, tipos de controle;
- gravador de voz digital- para a realização das entrevistas com um professor de Geografia, professores regentes de multimeios e alunos; e

- câmera fotográfica¹² - para registrar os espaços internos da escola.

Consoante Bogdan e Biklen (1994, p. 183-185),

A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa e, como iremos explorar aqui, pode ser usada de maneiras muito diversas. As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente.

Após a coleta de dados, utilizamos um sistema de codificação para organizar o material coletado com base em elementos, ideias ou expressões em torno de conceitos.

Bogdan e Biklen¹³ ensinam que

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...].

Dessa maneira, aplicamos as *categorias de codificação* com base nos temas estruturantes da pesquisa e categorias de análise. Essa codificação, na leitura de Laville e Dionne (1999, p.199), “constitui a primeira operação na organização do material. Na prática, trata-se de atribuir um código a cada um dos dados coletados e de ordená-los, por isso mesmo, em categorias”.

Com base nos dados colhidos e levantamento bibliográfico, aprofundamos nosso diálogo com os autores do segmento crítico da Educação, a fim de interpretar, analisar e compreender a Escola em sua dinâmica cotidiana. No capítulo a seguir, trazemos o quadro teórico que permitiu ampliar a nossa visão sobre os professores, a Escola e ensino de Geografia.

¹² A autorização para realizar a pesquisa nesta Escola ocorreu mediante carta de solicitação encaminhada via coordenação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FACED). Por ocasião da entrega da carta, a Diretora da Escola autorizou a pesquisa com liberdade para consultar os documentos, bem como o registro das imagens. Por opção nossa, decidimos manter o sigilo do nome da Escola, dos nomes dos professores e alunos entrevistados. As imagens também são utilizadas de maneira que não identificam os escolares.

¹³ BOGDAN E BIKLEN, *Id.*, p. 221.

3 ESCOLA E PROFESSORES À LUZ DA TEORIA CRÍTICA

“Com essa grande mudança na história, tornamo-nos capazes, seja onde for, de ter conhecimento do que é o acontecer do outro. Nunca houve antes essa possibilidade oferecida pela técnica à nossa geração de ter em mãos o conhecimento instantâneo do acontecer do outro.”

(Milton Santos, 2000).

Neste capítulo, explicitamos as nossas coordenadas teóricas, procurando compreender a escola, a docência e a Geografia pelo prisma da Teoria Crítica. Assim, trabalhamos com os conceitos de *escola como esfera pública democrática* e os *professores como intelectuais críticos transformadores*. De modo transversal, trazemos o conceito de *currículo* para elucidar questões relacionadas à escolarização em massa e o sentido da Geografia na escola. Na sequência, nos detemos às transformações do mundo contemporâneo que interferem na docência. Para essa compreensão, avaliamos os aspectos econômicos, políticos e culturais e o modo como estes atingem diretamente a escolarização, a docência, enfim, a maneira pela qual as crianças e os jovens aprendem, num contexto permeado pelas tecnologias da informação e comunicação. Com efeito, à luz dessa teoria, problematizamos o contexto escolar, a organização dos tempos e espaços escolares, a docência e a Geografia.

3.1 A escola como esfera pública democrática

A Pedagogia Crítica, segundo McLaren (1997, p.191), “[...] examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante”. Essa teoria compartilha uma posição, fornecendo direção histórica, cultural, política e ética para aqueles que ainda ousam acreditar na educação¹⁴. Para McLaren, “A natureza dialética da teoria crítica permite ao pesquisador em educação ver a escola não simplesmente como uma arena de doutrinação ou socialização ou um local de

¹⁴ MCLAREN, *Ibid.*, p. 192.

instrução, mas também como um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove transformação”. (MCLAREN, 1997, p.200).

Seguidor da Teoria Crítica¹⁵, Giroux desenvolveu suas ideias com base no legado dos trabalhos de vários autores, dentre os quais se destacam os teóricos da Escola de Frankfurt - Adorno, Marcuse e Horkheimer - além da influência do intelectual italiano Antonio Gramsci e do educador brasileiro Paulo Freire.

Nesses estudos, Giroux “ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre o currículo”, assegura Silva (2009, p.51), pois, na sua compreensão, essas teorias, “eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (p.30); ataca também os teóricos críticos radicais, denominando suas interpretações de teorias crítica reprodutivista social e crítica reprodutivista cultural.

Giroux desenvolveu uma teorização crítica sobre Educação que muito nos ajuda na compreensão do papel dos agentes escolares nas reformas educacionais e sua conexão com a economia, buscando superar qualquer forma de determinismo econômico observada por ele nos estudos de Louis Althusser, e cultural, expressa na obra de Bourdieu, sobre a escolarização. Ao nos debruçarmos sobre a obra de Giroux, nos identificamos com suas ideias, aspirações, explicações, seu modo crítico de interpretar os espaços escolares e as relações que neles se estabelecem, enfim, nos conformamos às suas palavras de esperança, quando situa a escola como um lugar de possibilidades e quando concede ao ser humano a capacidade intelectual e crítica para superar o estado das coisas, ou seja, as situações opressivas no contexto da escolarização.

A busca de uma integração da Teoria Crítica aos nossos estudos vai sendo reveladora, na medida em que tecemos relações entre o contexto contemporâneo, a escola, a Geografia e a docência. Nessa tessitura, a abordagem crítica não poderia deixar de estabelecer essas relações, pois, embora encontre validade na crítica reprodutivista social e cultural, ela supera essas interpretações quando aponta para a linguagem da possibilidade dentro da escola.

¹⁵ Segundo McLaren (1997, p.191), a teoria educacional crítica tem uma dívida profunda com seus progenitores europeus. Vários teóricos educacionais críticos, a exemplo de Henry Giroux, continuam a buscar inspiração no trabalho da Escola de Frankfurt de teoria crítica, que teve o seu início antes da Segunda Guerra Mundial no *Institut für Sozialforschung* (Instituto para a Pesquisa Social) da Alemanha. Freitag (1990) nos explica que “Escola de Frankfurt” refere-se a um grupo de intelectuais e a uma teoria social. McLaren (*Id.*) nos ensina que os membros deste grupo, a citar: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Erich From e Herbert Marcuse escreveram trabalhos brilhantes e eticamente esclarecedores de análise freudo-marxista. Durante a guerra, vários membros do Instituto partiram para os Estados Unidos devido à perseguição nazista, pois estes eram esquerdistas e judeus. Depois da guerra, eles reestabeleceram o Instituto em Frankfurt. Membros da segunda geração de teóricos críticos, tal como Jürgen Habermas, saíram desde então do Instituto para continuar em outros lugares o trabalho iniciado pelos membros fundadores. Nos Estados Unidos, a Escola de Frankfurt de teoria crítica está, atualmente, fazendo novas incursões na pesquisa social e influenciando inúmeras disciplinas, tais como a crítica literária, a antropologia, a sociologia e a teoria educacional.

Na sistematização de seu pensamento, Giroux (1983, 1986, 1988, 1997) trabalha com alguns conceitos, dentre os quais destacamos: escola como esfera pública democrática, currículo¹⁶ e professores intelectuais críticos transformadores. Em sua fase inicial de estudos, Giroux esteve preocupado em analisar e interpretar as perspectivas radicais sobre o currículo, denominando-as de teorias da reprodução. Conforme suas análises, as teorias da reprodução

[...] têm como preocupação central o estudo da forma como a escola funciona para favorecer a sociedade dominante. [...] rejeitam a afirmação de que a escola seja uma instituição neutra que promova a excelência cultural, conhecimento imparcial e formas objetivas de instrução. [...] focalizam o modo o poder é usado para servir de mediação entre a escola e os interesses do capital. (GIROUX, 1983, p.35).

Dentre os teóricos da crítica radical reprodutivista social, ele analisa o pensamento de Louis Althusser, Bowles e Gintis, Bourdieu e Passeron. O primeiro interpreta as escolas como parte de um “aparelho ideológico do Estado”, e, assim, constitui as condições ideológicas para a manutenção e reprodução das relações capitalistas de produção. Althusser assevera que as escolas produzem os modos de consciência, o *know-how* e as disposições ideológicas necessárias para se funcionar em uma economia capitalista (GIROUX, 1986). Acentua, ainda, que é por intermédio dos conteúdos disciplinares que o Estado transmite a ideologia. Nesse entendimento, Silva nos ajuda a compreender as teses de Althusser, acentuando que

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História,

¹⁶ No sentido etimológico, a palavra Currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). Neste sentido, as implicações etimológicas são que, o currículo é definido como um curso a ser seguido. (GOODSON, 2008, p.31). Segundo (ZOTTI, 2004, p.3-6), a palavra currículo, inserida no campo pedagógico tem passado por diversas definições. Na perspectiva tradicional, o currículo significa uma relação de matérias/disciplinas com o seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica, com o respectivo tempo de cada uma. Nessa perspectiva, o conceito de currículo oficial, constitui-se na prescrição legal da organização das matérias/disciplinas a serem trabalhadas pela escola e demais orientações, tais como conteúdo, didáticas e avaliativas. Na perspectiva Progressista o currículo se constitui como tentativa de buscar respostas aos problemas socioeconômicos advindos dos processos de urbanização e industrialização ocorridos nos Estados Unidos no final do século XIX; o foco do currículo é deslocado do conteúdo para a forma, ou seja, a preocupação é centrada na organização das atividades e interesses da criança. A partir de 1960, autores estadunidenses como Michael Apple e Henry Giroux inauguram a Teoria Crítica, que negam as perspectivas behaviorista, empiristas e rejeitam o caráter instrumental, apolítico e atóxico da teoria curricular. Nesta perspectiva, são estabelecidas as relações entre o currículo e os interesses sociais no contexto do capitalismo industrial; opõe-se radicalmente ao tratamento tecnicista predominante na abordagem curricular. Na visão pós-crítica de currículo, este vem sendo compreendido como “artefato cultural”, ou seja, entende-se o currículo como um percurso em que se constrói identidades através dos conteúdos disciplinares; a preocupação de um currículo pós-crítico é desconstruir as verdades apregoadas pelo discurso escolar que foram sendo legitimadas pela cultura dominante. Neste sentido, a preocupação de um currículo pós-crítico é “dar voz” às culturas negadas e silenciadas pela escola. Para maior aprofundamento sobre o tema Currículo sugerimos as leituras de Goodson (2008), Silva (2009), Apple (2006), Zotti (2004), Moreira e Silva (2002).

Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através das disciplinas mais técnicas, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. (SILVA, 2009, p.31, 32).

Em relação à organização dos espaços escolares ou à arquitetura das escolas, Giroux verifica nas análises de Althusser uma leitura sobre a dimensão material desse aspecto do currículo. Dessa análise, Giroux apreende que Althusser, em suas interpretações, identifica “[...] uma existência material nos rituais, práticas e processos sociais que estruturam o dia a dia do trabalho escolar. Por exemplo, práticas ideológicas podem ser encontradas na própria materialidade da arquitetura dos prédios escolares [...]”. (GIROUX, 1983, p.38).

Enquanto Althusser usa o conceito de ideologia para esclarecer o papel que a escola desempenha em manter a submissão da classe trabalhadora, assevera Giroux¹⁷, Bowles e Gintis seguem um caminho similar, mas abordam um veículo teórico diferente. Estes conectam produção e educação, ao introduzirem o conceito de “princípio de correspondência”:

[...] Em um sentido amplo, a teoria da correspondência afirma que as habilidades, as normas e os padrões de valores, estruturados hierarquicamente, que caracterizam a força de trabalho e a dinâmica da interação de classe sob o capitalismo, são refletidos na dinâmica social do encontro diário da sala de aula. A escolarização, sob esse ponto de vista, funciona através de suas relações de sala de aula para inculcar nos estudantes as atitudes e as disposições necessárias para que aceitem os imperativos econômicos e sociais da economia capitalista. (GIROUX, 1983, p.41).

Na análise das teorias da reprodução cultural, Giroux, nessa mesma obra, destaca os trabalhos de Bourdieu e Passeron sobre a escolarização. Bourdieu utiliza o conceito de capital cultural para explicar como a sociedade se reproduz mediante o domínio cultural. Contrapondo-se à ideia de que a reprodução social está ancorada na economia, Bourdieu e Passeron garantem que a dinâmica da reprodução social está concentrada no aspecto cultural. A escola, neste caso, desempenha papel importante legitimando e reproduzindo a cultura dominante. Diferente das outras análises, Bourdieu e Passeron, ressaltam que essa dominação não ocorre pela tentativa de inculcar na cabeça das crianças os valores, atitudes e hábitos da classe dominante,

[...] mas, ao contrário, por um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes

¹⁷ GIROUX, *Ibid.*, p.41.

dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para eles. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. [...] O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. [...] É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social. (SILVA, 2009, p.35).

Em síntese, Giroux (1986, p.72-87) reconhece que essas teorias fornecem vários *insights* valiosos a respeito da escolarização, pois ajudam a explicar a função política da escola, mediante os conceitos de classe e dominação; fazem a relação entre os fatores estruturais fora do ambiente da sala de aula como forças importantes que influenciam tanto as experiências do dia a dia como os resultados da escolarização; explicam que as relações sociais que caracterizam a reprodução representam uma força determinante na modelação do ambiente escolar; argumentam que as relações sociais da escola e da sala de aula refletem as relações sociais do mundo do trabalho, sendo o resultado final a reprodução das divisões sociais e de classe necessárias à produção e legitimação do capital e suas instituições.

Giroux¹⁸ constata, porém, que essas teorias exprimem um discurso pessimista sobre a escolarização, pois desconsideram a capacidade intelectual dos agentes escolares, deixando-os sem alternativa para a mudança. Observa que, na teoria crítica reprodutivista, os agentes escolares aparecem como desprovidos da capacidade de pensar e, dessa maneira, se posicionam passivamente perante as realidades das escolas, fazendo desaparecer os conflitos e as contradições. Após essa análise, Giroux procura superar o estado de pessimismo encontrado nessas teorias e apoia-se no conceito de resistência, para fundamentar a sua tese sobre a pedagogia e o currículo. Nesses termos, o autor está preocupado

[...] em apresentar uma alternativa que superasse o pessimismo e o imobilismo sugeridos pelas teorias da reprodução. Ele já fala aqui numa “pedagogia da possibilidade” – um conceito que vai se tornar central às teorizações de sua fase intermediária. [...] Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão. (SILVA, 2009, p.53).

A concepção que Giroux (1997) tem de escola vai muito além da ideia de ser este um local de instrução. Ele compreende as escolas como locais tanto instrucionais como

¹⁸ GIROUX, *Id.*

culturais. Assevera que as escolas são complexos de culturas dominantes e subordinadas, cada uma ideologicamente ligada ao poder que possui em definir e legitimar uma elaboração específica da realidade. Sugere que a análise crítica das escolas não concede ênfase suficiente ao potencial delas como locais de transformação social. Ele argumenta que elas são mais do que um mecanismo de dominação; também são lugares onde formas particulares de conhecimento, relações sociais e valores podem ser ensinados para educar estudantes a tomarem seu lugar na sociedade em uma posição de controle, em vez de um posicionamento de subordinação ideológica e econômica. Consoante o pensamento de Giroux (1986) sobre a análise do espaço escolar, este o define como *locus* de luta, conflito, resistência, mas também como um local de possibilidades.

Dessa maneira, Giroux (1988, p.8) entende “a escola como uma esfera pública que mantém uma associação indissociável com as questões de poder e de democracia”. Isso significa, conforme suas lições, “[...] lutar contra as práticas materiais e ideológicas que reproduzem os privilégios de poucos e a subordinação social e econômica de muitos”¹⁹.

A análise da escolarização, segundo a Teoria Crítica, busca desconstruir o discurso de que o currículo era neutro do ponto de vista social e político e passa a conceber o currículo como uma *forma de política cultural*. Nessa perspectiva, McLaren entende que

O termo política cultural permite que o teórico educacional focalize as consequências políticas da interação entre os professores e estudantes que vêm de culturas dominantes e subordinadas. Encarar o currículo como uma forma de política cultural é assumir que as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas são as categorias básicas para entender a escolarização contemporânea. (1997, p.218,219).

A tradição da crítica educacional inicia esse debate tomando a noção de currículo oculto para revelar o que o currículo “informal” faz na formação dos educandos²⁰. Para tanto, desenvolve a noção de currículo oculto, visto que

¹⁹ GIROUX, *Id.*, p.25.

²⁰ Em suas lições Libâneo (2013, p.142-144) exprime pontos esclarecedores de estudos sobre currículo. Segundo esse autor, nos anos de 1960-70, os estudos realizados sobre currículo falam da existência nas escolas de vários níveis de currículo, a saber: formal, real e oculto. Sobre estes níveis de currículo Libâneo expõe algumas características com o objetivo de defini-los: *currículo formal* – refere-se àquilo que é estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o que é expresso legalmente pelas diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo; *currículo real* – é o currículo que acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrentes dos seus valores, crenças, significados; *currículo oculto* – refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciados na própria escola, ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. O currículo está “oculto” porque ele não é prescrito, não aparece no planejamento, embora se constitua como importante fator de aprendizagem.

[...] tais preocupações com o currículo oculto proporcionaram um ponto de partida mais produtivo para se atacar a questão fundamental do que as escolas realmente fazem, do que o fizeram os modos anteriormente dominantes de teorização, ou várias perspectivas educacionais tecnocráticas atuais. (GIROUX, 1986, p. 69).

Nessa perspectiva, apreendemos das lições de McLaren a noção de que o currículo oculto

[...] refere-se às consequências não institucionais do processo de escolarização. Os educadores críticos reconhecem que as escolas modelam os estudantes através de situações de aprendizado padronizado, e através de outras agendas, incluindo regras de conduta, organização de sala de aula e procedimentos pedagógicos informais usados por professores com grupos específicos de estudantes. O currículo oculto também inclui estilos de ensino e aprendizado enfatizados na sala de aula, as mensagens transmitidas ao estudante pelo ambiente físico e institucional como um todo, estruturas de liderança, expectativas do professor e procedimentos de avaliação. (1997, p.216, grifo nosso).

Giroux (1986) argumenta que, para o conceito de currículo oculto continuar a servir como instrumento teórico valioso para os educadores radicais, ele terá que ser ressituaado em um discurso mais crítico e se tornar mais adequado ao modo de crítica e de teoria social desenvolvido pela Escola de Frankfurt. Os professores como intelectuais críticos são responsáveis por difundir em sala de aula valores, ideias, crenças, enfim, dão direção intelectual aos estudantes mediante os seus discursos. Callai (2001, p.139) explica que daí vem o poder do professor em forma de dominação cultural, pois consciente ou inconscientemente, o professor realiza esta tarefa de direção para a qual possui inúmeras estratégias.

Na perspectiva de Giroux (1986), os teóricos radicais interpretam de modo equivocado a relação entre escolas e ordem econômica. Ainda que seja difícil contestar a existência de uma relação entre a escola e a ordem industrial, isso não sucede por uma simples relação de correspondência ou causa e efeito. Nessa interpretação, há também uma visão unidimensional da socialização. Para tanto, Giroux assegura que,

[...] para a noção de currículo oculto se tornar significativa terá que ser usado para analisar não apenas as relações sociais da sala de aula e da escola, mas também os “silêncios” estruturais e mensagens ideológicas que moldam a forma e o conteúdo do conhecimento escolar. [...] É crucial que a noção de currículo oculto seja também ligada a uma noção de libertação, fundamentada nos valores de dignidade pessoal e justiça social.

[...]

Finalmente, um dos elementos teóricos mais importantes que falta na bibliografia do currículo oculto é uma visão das escolas como *espaços tanto de dominação como de contestação*. (GIROUX, 1986, p.88-90, grifo nosso).

Ao tecer críticas às perspectivas radicais, Giroux (1986) assume a ideia de que não há uma simples conformação por parte dos agentes escolares quando deparam as características opressivas da escolarização. Em certos casos, eles resistem e modificam as práticas escolares, criando outras relações no espaço escolar. De modo algum, os professores e alunos assumem posição uniforme e passiva perante as razões do capital. Os agentes escolares, conforme as teorias radicais reprodutivistas, são reduzidos a portadores passivos de papéis e a produtos de processos sociais mais amplos. Finalmente, essas perspectivas são profundamente pessimistas. Nessa compreensão, Giroux apreende a ideia de que tais interpretações deixam pouca esperança para a mudança social, para o ensino de oposição nas escolas, e, dessa maneira, o autor conclui expressando que essas teorias ajudam a “fornecer um projeto de cinismo e desespero, que serve para reproduzir o próprio modo de dominação a que eles pretendem estar resistindo.” (1986, p.86).

Em sua reelaboração a respeito da escolarização, Giroux²¹ levanta duas preocupações básicas, a citar: a necessidade de identificar as mensagens tácitas incorporadas às rotinas diárias da experiência escolar e de descobrir os interesses emancipatórios ou repressivos a que essas rotinas servem. Os alunos, segundo o autor, trazem distintas histórias para a escola, imbricadas em interesses de classe, gênero e raça, que moldam suas necessidades e comportamentos, geralmente sob formas que eles não entendem, ou que agem contra seus interesses. Um aspecto essencial da pedagogia radical é a necessidade de os estudantes questionarem criticamente suas histórias e experiências íntimas. Precisam entender como as próprias experiências são reforçadas, contraditas e suprimidas como resultado de ideologias mediadas por práticas materiais e intelectuais que caracterizam a vida diária da sala de aula. Para isso, os professores precisam compreender a relação entre capital cultural e ideologia como base para confirmar as experiências que os alunos trazem consigo para a escola.

Compreendemos que os tempos e os espaços escolares são elementos constituintes do currículo escolar e supomos que a forma de organizá-los representa uma questão de poder. Nessa tessitura, está no centro das preocupações da teoria crítica tornar inteligível a forma como as escolas se organizam e direcionam a atividade docente. Isso suscita diversos questionamentos: por que as escolas se organizam dessa forma e não de outra? Quem definiu o tempo de aula para cada componente curricular? Por que tal componente curricular precisa

²¹ GIROUX, *Id.*

de mais tempo e o outro menos? Por que é mais importante saber tal conhecimento e o outro se requer saber menos?

Dessa perspectiva, aprendemos a noção de que, no contexto da escolarização, é preciso saber além de “como” as escolas se organizam, submeter este “como” aos “por quês” das formas de organização desse espaço. Existe, portanto, um propósito silencioso no planejamento das atividades escolares, com seus tempos e espaços determinados, que moldam a forma e o conteúdo das práticas escolares que precisam ser diligentemente esquadrihadas. Esse propósito está imbricado pelas relações de poder. Neste sentido, Moreira e Silva comentam que

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (2002, p.7,8).

Henry Giroux, ao escrever o prefácio do livro de McLaren, *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*, reporta-se à importância desse trabalho no entendimento da escolarização. Para esse autor, o estudo de McLaren, ensaio de natureza etnográfica,

[...] está firmemente enraizado na noção de que as escolas desempenham a função reprodutora de preparar os estudantes da classe trabalhadora para os degraus mais baixos da escada ocupacional. [...] ele entende e demonstra que a dinâmica da reprodução ocorre dentro de um terreno cultural marcado pela contestação e pela luta.

.....

[...] McLaren inicia com o problema de identificar e explicar como a Escola Secundária St. Ryan organiza suas turmas e o dia escolar em torno de imperativos gêmeos de produzir operários e fazer católicos. (1992, p.17,18).

Em decorrência dessas argumentações, do silêncio que paira sobre os rituais escolares, podemos refletir, à luz da Teoria Crítica, sobre o contexto das escolas públicas do Município de Fortaleza. A negligência, a falta de reflexão sobre a docência e seu ambiente de atuação, a precariedade dos espaços do ensinar-aprender, não estariam sendo reforço à reprodução de uma sociedade desigual? Participando de uma formação deficitária, oferecendo o mínimo às crianças e aos jovens, não estaríamos contribuindo para manter a vigência hierárquica das classes trabalhadoras? Que oportunidades terão os meninos e as meninas das

escolas públicas de nosso Município que saem despreparados para atuar na sociedade? É nessa perspectiva que esboçamos esse caminho teórico, preocupada com o rumo que a Geografia tomou em sala de aula. Situamos aqui em evidência as palavras de Rocha, ao se referir à Geografia como componente curricular:

A sua presença nas nossas escolas se tornou algo tão natural que quase ninguém - incluindo aí os próprios profissionais que com ela trabalham - vê a necessidade de questionar o porquê de sua inserção e manutenção nos currículos, bem como os motivos que têm justificado o seu ensino obrigatório ao longo do tempo, no Brasil. Ninguém, ou quase ninguém, se pergunta a respeito de quando, onde e como esta disciplina surgiu. É como se a geografia não fosse algo historicamente construído e, por isso mesmo, perpassada, desde sua gênese, por diferentes interesses que precisam ser explicitados.

Acreditamos que é fundamental a desconstrução desta concepção naturalizante da existência da disciplina Geografia. É preciso, neste sentido, que deixemos claro que ela é dotada de uma história e que é necessário que esta história seja desvelada. (1994. p.42).

Em adesão a esse pensamento, importa compreender que os teóricos críticos da Educação

[...] almejam fornecer aos professores categorias críticas, ou conceitos, que lhes possibilitarão analisar as escolas como lugares que produzem e transmitem práticas sociais que refletem os imperativos ideológicos e materiais da cultura dominante.

[...] Os teóricos críticos tentam ir além da questão convencional sobre o que significa a escolarização, levantando, em vez disso, a questão mais importante sobre como a escolarização chegou a ter esse significado. (MCLAREN, 1997, p.196).

Enfim, sob a perspectiva da Pedagogia da possibilidade, acusamos a escola como uma esfera pública democrática e os professores como intelectuais críticos. Perante essa abordagem, os sujeitos escolares são reconhecidos como atuantes, pois, embora a escolarização tenha seus vínculos com a Economia e a ideologia do Estado, estes sujeitos, de forma reativa, convertem os contextos escolares, em especial, o espaço da sala de aula, em um ambiente de ensino crítico e transformador.

3.1.1 A escolarização na sociedade tecnológica e informacional: aspectos econômicos, políticos e culturais

Conforme já noticiamos, uma teoria crítica sobre a escola, o ensino de Geografia e a docência não pode prescindir de uma conexão entre Educação e Economia. Vivenciamos desde os anos 1990 um complexo de transformação do mundo capitalista, sob o paradigma tecnológico, que atinge a todos, sem distinção, seja incluindo ou excluindo pessoas e lugares

desse processo. Nos mais recônditos recantos do mundo, assistimos à interferência desse paradigma no cotidiano das pessoas, seja na dimensão econômica, política ou cultural. As mudanças são de natureza quantitativa e qualitativa e não se restringem às questões exclusivamente econômicas.

Esse período, que desde os anos 1990, passamos a designar de globalização, segundo Santos (2000, p.23), “é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”, caracterizado pela aceleração das ações humanas mediadas pelo aparato tecnológico o qual tem alterado o tempo e o espaço de realização das atividades. A globalização “não é apenas a existência desse novo sistema de técnicas. Ela é também o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes”. (2000, p.24).

No âmbito da escolarização, esta realidade é posta ante aos professores, que são desafiados a mediar o ensino e a aprendizagem, pressupondo o contexto de uma sociedade comunicacional, informatizada e globalizada. É necessário entender, segundo Santos²², que “há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política”. No que concerne ao estado das técnicas, Santos assegura que

Em nossa época, o que é representativo do sistema de técnicas atual é a chegada da técnica da informação, por meio da cibernética, da informática, da eletrônica. Ela vai permitir duas grandes coisas: a primeira é que as diversas técnicas existentes passam a comunicar-se entre elas. A técnica da informação assegura esse comércio, que antes não era possível. Por outro lado, ela tem um papel determinante sobre o uso do tempo, permitindo, em todos os lugares, a convergência dos momentos, assegurando a simultaneidade das ações e, por conseguinte, acelerando o processo histórico. (2000, p.25).

O aprimoramento das técnicas no Pós-Segunda Guerra representa uma mudança extraordinária na dimensão econômica, sendo, pois, observada pela atuação de multinacionais em busca de novos mercados para investimentos, intensificação dos fluxos de capitais produtivos com perspectiva de redução de custo de produção. Conforme a análise de Sene (2003, p. 17), ao entrar em sua fase informacional, todavia, o fenômeno da globalização não se restringe aos aspectos econômicos, pois existem outras possibilidades que devem ser consideradas para se focar esse ponto. Tão ou mais importantes do que as mudanças na Economia são as que ocorrem no plano social, cultural, político e espacial, ensejadas pela globalização.

²² SANTOS, *Id.*, p.23.

Na perspectiva de Sene, com a intensificação do uso de técnicas, no período referenciado, muitos países da periferia do capitalismo receberam filiais das multinacionais, somando-se ao capitalismo nacional e estatal, se industrializaram, provocando alterações na clássica divisão internacional do trabalho (SENE, 2003, p.42,43). Essa dinâmica das empresas globais está assegurada pelo progresso científico e técnico que permite a atuação dessas empresas em escala planetária, revolucionando, assim, “[...] o mundo das finanças, permitindo ao respectivo mercado que funcione em diversos lugares durante o dia inteiro. O tempo real também autoriza usar o mesmo momento a partir de múltiplos lugares; e todos os lugares a partir de um só deles. [...]” (SANTOS, 2000, p.28).

Esse progresso científico e técnico tem por base a Microeletrônica, a Cibernética, a Tecnotrônica, a Microbiologia, a Biotecnologia, a Engenharia Genética, as novas formas de energia, a Robótica, a Informática, a Química fina, a produção de sintéticos, as fibras ópticas, os *chips* (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p.72). As manifestações dessa revolução técnico-científica-informacional nos vários setores da vida promovem “alterações nas necessidades, nos hábitos, nos costumes, na formação de habilidades cognitivas e até na compreensão da realidade (realidade virtual)”²³.

No tocante à dimensão econômica, o setor produtivo passa a operar sob o regime de acumulação flexível em substituição ao regime fordista²⁴, este sendo caracterizado pelo trabalho seriado, parcelar e repetitivo (linha de montagem), ao contrário daquele novo modelo de regulação, onde cada equipe de trabalho é responsável por todo o processo produtivo, auxiliado por máquinas sofisticadas, controladas por programas de computadores. Por sua vez, nessa nova realidade demanda-se maior flexibilidade e qualificação dos trabalhadores, além de maior envolvimento com a empresa. A acumulação flexível, nome atribuído a esse novo modelo de regulação, conforme Harvey explica,

²³ LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, *Ibid.*, p.73.

²⁴ O regime de acumulação fordista tem como fundamento as teorizações de Frederick Taylor sobre a organização científica do trabalho e do controle dos tempos de sua execução. Sua data inicial simbólica, segundo Harvey (2002, p. 121), deve ser por certo 1914, quando Henry Ford passa a utilizar os princípios da administração científica na indústria. Em se tratando do processo de produção, Harvey (*Id.*, p.167-169) expressa algumas características do fordismo, a saber: produção em massa de bens homogêneos; uniformidade e padronização; realização de uma única tarefa pelo trabalhador; pouco ou nenhum treinamento no trabalho; organização vertical do trabalho; baseado em economias de escala. Nas décadas de 1970 e 1980 o sistema capitalista passa por um período conturbado que exige reestruturação econômica e reajustamentos social e político. Uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distintas, anota Harvey (2002, p.140).

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (2002, p. 140).

No concernente à dimensão política, assistimos ao fortalecimento das instituições financeiras supranacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC); as grandes empresas (sobretudo estadunidenses e japonesas): indústrias, bancos, fundos de pensão, corretoras de valores, entre outras. (SENE, 2003, p.108). Neste âmbito, o papel do Estado Nacional, ao contrário do que muito se afirma,

[...] continua forte e a prova disso é que nem as empresas transnacionais, nem as instituições supranacionais dispõem de força normativa para impor, sozinhas, dentro de cada território, sua vontade política e econômica. [...] É o Estado nacional que, afinal, regula o mundo financeiro e constrói infraestruturas, atribuindo, assim, a grandes empresas escolhidas a condição de viabilidade.

.....

O Estado altera suas regras e feições num jogo combinado de influências externas e realidades internas. Mas não há apenas um caminho e este não é obrigatoriamente o da passividade. Por conseguinte, não é verdade que a globalização impeça a constituição de um projeto nacional. Sem isso, os governos ficam à mercê de exigências externas, por mais descabidas que sejam. Este parece ser o caso do Brasil. (SANTOS, 2000, p.77,78).

De acordo com os estudiosos, quando essas empresas chegam a determinados territórios, se instalam impondo normas por demais rígidas, traduzidas por acordos financeiros, a fim de que sejam garantidas as condições materiais para a produção econômica, a circulação e o consumo. Os idealizadores desse projeto, sustentados pela ideologia neoliberal, acentuam que “basta liberalizar a economia e suprimir formas superadas e degradadas de intervenção social, de modo que a economia por si mesma se defina e seja criado, assim, um sistema mundial autorregulado”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p.62).

Tratando-se das questões culturais, todo esse aparato tecnológico e informacional interfere de maneira incisiva no cotidiano das pessoas, modificando hábitos e costumes²⁵.

²⁵ Segundo Abbagnano (2007), o hábito, em geral, é a repetição constante de um acontecimento ou de um comportamento, devida a um mecanismo de qualquer gênero (físico, fisiológico, biológico, social etc.). Na maioria das vezes, esse mecanismo se forma por meio da repetição dos atos ou dos comportamentos e, portanto, no caso de acontecimentos humanos, por meio do exercício (p. 573). Os costumes são as atitudes institucionalizadas de um grupo social, às quais se aplicam eminentemente os qualitativos “boas” e “más” e que são reforçadas pelas sanções mais enérgicas porque consideradas condições indispensáveis de qualquer relacionamento humano. (p.254).

Nesse entendimento, “O novo paradigma produtivo que acompanha o processo de internacionalização da economia provoca modificações no processo de produção, no perfil dos trabalhadores, nas relações de trabalho, nos hábitos de consumo”. (LIBÂNEO, 2011, p.20).

Nesse sentido, o aparato tecnológico propicia maior difusão das culturas, interferindo, sobremaneira, nos valores, princípios e crenças, numa tendência à homogeneização cultural e, ao mesmo tempo, numa dissolução ou desintegração desses mesmos valores, crenças e princípios. Por consequência, esse total domínio sobre a natureza ressignifica a vida em suas várias dimensões. Na sociedade global, as pessoas estabelecem outras relações que se ampliam pela simultaneidade e instantaneidade. À medida que essa sociedade tecnológica propicia oportunidades de comunicação, informação, mobilidade espacial e interação, também provoca desintegração das formas tradicionais da sociedade. A efemeridade, a fluidez, a flexibilidade, só para citar algumas das peculiaridades deste novo tempo, também fazem alusão ao desapego, ao descrédito em relação às normas estabelecidas socialmente, o que submete a xeque as verdades absolutas, contrariando, assim, o mundo estabelecido pela Modernidade. Por consequência, passamos a mergulhar num universo de ambiguidades, onde tudo pode ser relativizado. Esse período que ora atravessamos, ou seja, o pós-modernismo, segundo Silva (2009, p.112),

[...] tem uma desconfiança profunda, antes de mais nada, relativamente às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno.

...

[...] o pós-modernismo questiona as noções de razão e de racionalidade que são fundamentais para a perspectiva iluminista da Modernidade. Para a crítica pós-moderna, essas noções, ao invés de levar ao estabelecimento da sociedade perfeita do sonho iluminista, levaram ao pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada. Na história da Modernidade, em nome da razão e da racionalidade, frequentemente se instituíram sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração.

Essa sociedade racional, moderna e “iluminada” acreditava que, pelo uso da razão, chegaria a redenção da humanidade. Foi esta mesma sociedade, contudo, a responsável por episódios brutais inimagináveis contra a humanidade! São exemplos: o Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial, quando milhões de judeus foram mortos; os bombardeios sobre as cidades de Hiroshima e Nagasaki, nos anos finais da Segunda Guerra Mundial; e a fome no mundo, provocada não pela escassez de alimento, mas pela exclusão e ambição do modo de produção capitalista.

As alterações dessa nova estrutura social são evidenciadas nas práticas de produção, circulação e consumo, enfim, no modo de vida das pessoas, seja na maneira de estudar e se comunicar, bem como na forma de adquirir conhecimento e informação. Contrapondo-se à ideia de homogeneização, Santos esclarece que o fenômeno da globalização

[...] não se verifica de modo homogêneo, tanto em extensão quanto em profundidade, e o próprio fato de que seja criador de escassez é um dos motivos da impossibilidade da homogeneização. Os indivíduos não são igualmente atingidos por esse fenômeno, cuja difusão encontra obstáculos na diversidade das pessoas e na diversidade dos lugares.

.....

Sem dúvida, o mercado vai impondo, com maior ou menor força, aqui e ali, elementos mais ou menos maciços da cultura de massa, indispensável, como ela é, ao reino do mercado, e à expansão paralela das formas de globalização econômica, financeira, técnica e cultural. Essa conquista, mais ou menos eficaz segundo os lugares e as sociedades, jamais é completa, pois encontra a resistência da cultura preexistente. Constituem-se, assim, formas mistas sincréticas, dentre as quais, oferecidas como espetáculo, uma cultura popular domesticada associando um fundo genuíno a formas exóticas que incluem novas técnicas. (SANTOS, 2000, p.143,144).

Nessa nova reestruturação, damos especial atenção à revolução informacional caracterizada pelo avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). São transformações que afetam a educação escolar, pois exigem sua adequação ao mundo do trabalho numa sociedade onde a competitividade comanda nossas formas de ação. Dessa maneira, “[...] O exercício da competitividade torna exponencial a briga entre as empresas e as conduz a alimentar uma demanda diuturna de mais ciência, de mais tecnologia, de melhor organização, para manter-se à frente da corrida”. (SANTOS, 2000, p. 31).

Na análise desse contexto, Libâneo nos explica que

A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para a escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado. Tais políticas propõem um currículo instrumental, com objetivos de uma educação pragmática e imediatista, também chamado de currículo de resultados, visando assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista. (2013, p.45).

Na busca por entender a relação educação e economia, inventariamos, com base em Libâneo, Oliveira e Toschi, alguns acontecimentos do mundo atual que afetam a educação escolar, de modo que:

- a) exigem novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais;
- b) levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado;
- c) modificam os objetivos e as prioridades da escola;
- d) produzem modificações nos interesses, necessidades e valores escolares;
- e) forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e de introdução da informática;
- f) induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores. (2012, p.62).

Com efeito, esses acontecimentos reivindicam nova escola, assegura Libâneo, que ajude numa preparação para o mundo do trabalho, formação para a cidadania crítica, preparação para a participação social e formação ética (2011.p.25-27). Uma teoria crítica, dessa maneira, não pode ignorar as conexões entre Educação e Economia. Libâneo continua a explicar que

[...] uma nova economia da educação, em boa parte sustentada na inovação tecnológica e na difusão da informação, estaria supondo bases mínimas de escolarização que o capital necessitaria para fazer frente a novas necessidades de qualificação e requalificação profissional, o que implicaria uma acentuação da formação geral, principalmente, em termos de desenvolvimento de habilidades cognitivas (flexibilidade de raciocínio, resolução de problemas, tomada de decisões etc.). (2011, p.20,21).

Ante tais circunstâncias, indagamos sobre o papel da escola: qual a sua função numa sociedade onde os espaços da aprendizagem foram alargados em meio ao aparato tecnológico? Para nos situar sobre o papel da escola, do professor e do aluno no contexto da sociedade tecnológica e informacional, Alarcão nos informa que

Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para as transformar no **seu** conhecimento e no **seu** saber. Também a escola tem de ser uma outra escola. A escola, como organização, tem de ser um sistema mais aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere. (2011, p. 16,17, grifo do autor).

Para designar a sociedade a que nos referimos, empregamos o seguinte texto explicativo, da colheita de Alarcão²⁶:

²⁶ ALARCÃO, *op.cit.*, p.17.

Esta era começou por se chamar a **sociedade da informação**, mas rapidamente se passou a chamar **sociedade da informação e do conhecimento** a que, mais recentemente, se acrescentou a designação de **sociedade da aprendizagem**. Reconheceu-se que não há conhecimento sem aprendizagem. [...] a informação se não for organizada, não se constitui em conhecimento, não é saber, e não se traduz em poder. (Grifo do autor).

A seguir, faremos uma análise mais detalhada sobre a escola e o aluno em face do contexto da sociedade tecnológica e informacional, sociedade na qual os alunos aprendem em situações diversas, por meios variados e de maneira intensa.

3.1.2 A função da escola e o “novo” aluno

Os problemas relacionados à prática docente de Geografia são históricos, pois muitos fatores internos e externos à escola concorrem para minuar a atividade docente nessa área de conhecimento. É mister salientar, entretanto, alguns fatores exteriores de ordem sociológica que influenciam diretamente na sala de aula. Considerando que a escola é um microsistema em um sistema maior, na nossa avaliação, esta não se encontra isolada, mas antes recebe interferência direta das estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais. Conforme aprendemos das lições de Almeida; Lima; Silva (2002, p.11),

Vendo a escola como um microsistema de um sistema maior que é a sociedade, é impossível estudá-la fora do contexto em que está inserida. Para compreendê-la, é preciso analisar, também, conjunturas a ela adjacentes como saúde, emprego, moradia, lazer, relações de trabalho, nesse momento histórico.

Dessa maneira, convém avaliar a docência vinculada ao contexto geral da sociedade, de suas instituições, de suas conjunturas. O modelo de sociedade defendido na Contemporaneidade reflete diretamente na escola e nas ações dos escolares, em especial no trabalho do professor.

Para elaborar essa linha de raciocínio, realizamos leituras de autores que analisam a sociedade contemporânea, dentre os quais têm destaque Tedesco (2008), Castells (2007) e Lipovetsky (2009). O primeiro discute a crise do sistema educacional, dando ênfase ao “défice de socialização” da sociedade contemporânea; o segundo expressa uma discussão sobre o surgimento dos *mass-media*, sua influência na cultura e no comportamento social; o terceiro argumenta sobre o indivíduo e a insatisfação existencial, em virtude da abundância de materiais proporcionada pela sociedade do hiperconsumo.

É senso comum atribuir o fracasso da Geografia escolar aos baixos salários dos professores, à formação inicial deficitária, ao baixo prestígio social desse profissional, aos poucos recursos didáticos das escolas, entre outros fatores. A crítica recai, exclusivamente, à questão instrumental da didática (dimensão técnica) e à questão política que envolve as condições de trabalho do professor. Conforme evidencia Candau (2009, p. 23),

A perspectiva fundamental da Didática assume a multim dimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática.

[...] Contextualiza a prática pedagógica e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre ‘situando-as’.

[...] Analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam.

Considerar essas três dimensões é fundamental para se compreender a didática que se propõe para a Educação Básica. Quais são os pressupostos teórico-metodológicos que direcionam a prática docente de Geografia na sociedade tecnológica e informacional? O professor de Geografia elabora o seu planejamento considerando as dimensões humana e política de sua prática? O professor está a se perguntar: - quem é esse aluno?

Considerar a dimensão humana da prática de ensino leva-nos a procurar entender a estrutura social à qual os alunos, os professores e a escola estão vinculados. Alguns aspectos da sociedade contemporânea influenciam de forma decisiva no ensino e na aprendizagem. Podemos citar como exemplos, com sustento em Tedesco (2008): a) o “défice de socialização” contemporânea; b) a ausência da família; c) a ruptura com o acesso ao conhecimento de forma sequencial e hierárquica; e d) a democratização do conhecimento proporcionado pelos *mass-media*. Considerar esses aspectos no ensino e na aprendizagem consiste em dar destaque à dimensão humana desse processo.

Na escola de ensino tradicional, a instrumentalização para o acesso às informações era de responsabilidade da escola que, dominando os códigos da leitura e da escrita, mantinha o controle sobre o que ensinar, quando ensinar, por que ensinar, como ensinar. O ensino sequencial e hierarquizado, característico dessa escola, considera o desenvolvimento cognitivo das crianças e dos jovens, mas hoje isso é expresso como um obstáculo à organização do trabalho pedagógico. Na lição de Tedesco (2008, p.42), na sociedade pós-moderna,

[...] todos – saibam ou não ler – têm acesso à informação. Por outro lado, a televisão não discrimina momentos nem sequências na difusão da informação. Pela sua própria natureza, a programação televisiva é de caráter geral e, conseqüentemente, revela todos os segredos da vida adulta, sem respeitar nem idades nem

sensibilidades. Por isso, o aparecimento da televisão traz consigo uma estrutura de comunicação que provoca o desaparecimento da “infância”. Coloca as crianças perante informações adultas e infantiliza os adultos, suprimindo as exigências tradicionais para o acesso à informação.

O argumento de Tedesco revela-nos uma variável importante para pensar o planeamento pedagógico: o enfraquecimento da curiosidade. No planeamento da escola tradicional, a curiosidade era considerada elemento constitutivo nos planos de aula. No contexto atual, substanciados pelo aparato tecnológico, as crianças e os jovens, sem obedecer a qualquer sequência didática, são submetidos aos sons, às imagens e aos textos os mais variados possíveis, que revelam, o tempo inteiro, a complexidade do espaço geográfico local, nacional e global. Os programas televisivos abordam conteúdos geográficos de forma instigante, mexem com a emoção dos telespectadores, jogando nas telas do seu écran, imagens reais de cidades, países, regiões e lugares exóticos, revelando, assim, toda a complexidade da cultura, da economia e da política desses lugares. Nos anos de 1980, Lacoste (2009, p.22) já anunciava que a Geografia, outrora, talvez, “tenha servido para qualquer coisa, mas hoje a televisão, as revistas, os jornais não apresentam melhor todas as regiões na onda da atualidade, e o cinema não mostra bem mais as paisagens?”.

A capacidade que a televisão tem de quebrar as sequências na difusão das informações também é questionada por Manuel Castells, que se apoiando em estudiosos do assunto, revela:

[...] a TV apela à mente associativa/lírica, não envolvendo o esforço psicológico de recuperar e analisar a informação [...]. É por isso que Neil Postman, importante estudioso dos *media*, considera que a televisão representa uma ruptura histórica com a mente tipográfica. Enquanto a imprensa favorece a exposição sistemática, a TV é mais adequada à conversação casual. Para fazer uma melhor distinção, e nas suas próprias palavras: ‘A tipografia tem uma maior tendência para a exposição: uma capacidade sofisticada de pensar de forma conceptual, dedutiva e sequencial; valoriza muito a razão e a ordem; é avessa à contradição; tem uma grande capacidade de distanciamento, de objectividade e de tolerância ao tempo de resposta’. No que se refere à televisão ‘o entretenimento é a supra-ideologia de todo o discurso televisivo. Não importa o que seja representado nem de que ponto de vista, a presunção abrangente é que a TV está lá para nosso divertimento e prazer’ [...] a televisão tornou-se o epicentro cultural das nossas sociedades; e a modalidade de comunicação da televisão é a de um *medium* fundamentalmente novo, caracterizado como sedutor, simulador sensorial da realidade e de fácil comunicabilidade, na linha do modelo do menor esforço psicológico. (2007, p. 437,438).

Ante essa realidade, primeiro, precisamos entender que passamos por uma profunda transformação social. “Não se trata de uma das muitas crises conjunturais do modelo

capitalista de desenvolvimento, mas do aparecimento de novas formas de organização social, econômica e política”. (TEDESCO, 2008, p.18).

Permanecer com as metodologias e os recursos didáticos convencionais já não satisfaz ao aluno, que vive rodeado de instrumentos audiovisuais, mergulhado em um turbilhão de informações divulgadas em textos, imagens e sons. Chegamos a um grau de banalização das coisas, inclusive do conhecimento, que o habitual irrita, causa insatisfação à pessoa que vive imersa numa sociedade do excesso. Kenski (2013, 133) nos explica que

Estes alunos estão acostumados a aprender através de sons, das cores, das imagens fixas das fotografias ou, em movimento, nos filmes e programas televisivos. Aprendem através de processos em que existem interações totais entre o plano racional e o afetivo. O mundo desses alunos é polifônico e policrômico. É cheio de cores, imagens e sons, muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono, monofônico e monocromático que a escola costuma lhes oferecer. Suas formas de raciocínio não são mais tão lineares – introdução, desenvolvimento e conclusão -, mas envolvem aspectos globais em que se encontram o lado afetivo, o cognitivo, o intuitivo. [...] Possuem comportamentos de aprendizagem mais abrangentes e qualitativamente diferentes ao da lógica racional que prevalece nas estruturas das disciplinas que a escola deseja que aprendam.

Esse ambiente comum que é a escola possui um ritmo fastidioso, sem novidade para as crianças e os jovens, causando, assim, inquietação e desinteresse pelos estudos. Em entrevista realizada por Mosé, com o professor José Pacheco, ele fez o seguinte comentário sobre a escola:

Uma escola que produz e reproduz insucesso mediante o seu sistema de organização, uma escola herdeira do cartesianismo, que subdivide o tempo em cargas horárias iguais para todos, em uniformizações de tempos relativos, em salas, que não são mais do que celas inspiradas nas escolas-conventos, não se pode esperar outra coisa senão o insucesso dos alunos e o sofrimento dos professores. (2013, p.290).

Então, como a escola pode despertar algum interesse ao estudante se o mundo lá fora é conduzido pelo frenesi das tecnologias, causando interatividade e movimento? Para Lipovetsky (2009, p. 137), “a banalidade aborrece; para usufruirmos ao máximo das coisas, precisamos do não habitual, de surpresa, de um certo grau de inesperado”. O descontentamento e a apatia dos alunos em sala de aula e o sentimento de decepção dos professores ao terem seus planejamentos frustrados, diante do comportamento indiferente dos alunos, são reveladores desse fenômeno. Então, o que se espera da escola e do ensino de Geografia? Para Callai, precisamos refletir com base na seguinte perspectiva:

O mundo tem mudado rapidamente, e com ele devem mudar também a escola e o ensino que nela se faz. [...]

Uma educação para a cidadania tentando romper com a mesmice da escola. Desenvolvendo uma prática que seja aberta à possibilidade de questionar o que se faz, de incorporar de fato os interesses dos alunos, e de ser capaz de produzir a capacidade de pensar, agindo com criatividade e com autoria de pensamento. Ao discutir esta postura, questionam-se as propostas prontas, implantadas nas escolas, até porque elas não têm conseguido entrar em definitivo na vida das escolas.[...]

O ensino de Geografia, bem como dos demais componentes curriculares, tem que considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto político social e econômico do mundo e em especial do Brasil. (2001, p.134, grifo nosso).

A autora questiona a validade das propostas oficiais prontas para serem implantadas nas escolas. As reformas curriculares não têm alcançado seus reais objetivos, porque, da forma como são implantadas, “[...] mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país”. (GIROUX, 1997, p.157).

Dessa maneira, exige-se cada vez mais do professor uma formação acadêmica qualificada e privilegiada pelos diversos saberes considerados fundamentais na formação de um “bom” professor, a citar: os disciplinares, os curriculares e os profissionais (das Ciências da Educação e da Pedagogia) (TARDIF, 2012). Afinal, o que é necessário saber para lidar com o estudante da sociedade pós-moderna? Vivemos a era da escola “total”, onde se exige do professor o domínio das mais diversas áreas do conhecimento. Assim, presumimos que atribuir tantas funções ao docente no desempenho do seu ofício é pressupor a ausência da família e de outras instituições na responsabilidade de educar. Ao exprimir as características da Educação na sociedade do hiperconsumo, Lipovetsky nos lembra de que

[...] a educação de tipo tradicionalista e autoritário foi substituída por uma educação psicologizada, “sem obrigação nem sanção”, voltada para o desabrochar da criança, a sua satisfação completa, a sua felicidade imediata. Já não “dominar” nem punir, mas fazer tudo para que a criança não se sinta insatisfeita ou infeliz, fazer tudo, também, para evitar conflitos esgotantes com ela e, não chegar à situação desconfortável de dizer “não”. [...]

Uma das características desta educação é a sua tendência para privar as crianças de regras, de contextos ordenados e regulares necessários à estruturação psíquica, promovendo uma forte insegurança psicológica, personalidades vulneráveis que já não dispõem de disciplina interior, de esquemas estruturantes que no passado permitiam ao indivíduo fazer frente às adversidades da vida [...]. (2009, p.173-175).

Esse dado característico da personalidade dos componentes da sociedade pós-moderna é relevante na avaliação que fazemos do clima estabelecido nas salas de aulas, nos pátios e corredores das escolas. A estrutura e a organização escolar, da maneira como já descrevemos, não parecem favoráveis para a permanência dos estudantes na escola. Os

professores não podem perder de vista esses elementos que estruturam a vida e a prática que se fazem na escola. Giroux (1997, p.159) argumenta que, “Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico”.

Trazemos à tona o ensino de Geografia e as relações interativas de sala de aula. No dia a dia, o professor depara a dúvida e sente-se inseguro no seu fazer pedagógico. Por mais preparado e qualificado que seja, ele topa situações deveras desagradáveis que causam desconforto em sala de aula.

Ao problematizar a Geografia escolar, Cavalcanti faz algumas indagações pertinentes, que nos ajudam a pensar na situação vivenciada pelos professores da educação básica:

[...] muitos professores iniciantes (ou mesmo os mais experientes) têm diante de si um grande desafio: fazer com que seus alunos o respeitem, respeitem seu trabalho em sala de aula, ao ponto de terem interesse por ele e contribuírem para seu bom andamento. Frente a isso, algumas perguntas são constantemente realizadas: ‘Como fazer com que meus alunos se interessem por minhas aulas?; Como conseguir disciplina nas turmas para que eu possa dar a minha aula?; Como devo fazer nas situações em que os alunos desafiam minha autoridade, não atendem a um pedido meu sobre as tarefas a realizar, ou não querem, simplesmente, me ouvir?; Como devo fazer para que meus alunos reconheçam minha autoridade, como professor(a) e até mesmo como pessoa? (2011, p.77).

Esses questionamentos indicam que a indisciplina parece ser um empecilho à docência. Este profissional precisa dominar certos conhecimentos, como, por exemplo, a Psicologia Social, para tentar compreender o comportamento dos alunos na sala de aula e que se reflete no aprendizado. No contexto da sociedade tecnológica e informacional, a crise do sistema educativo tradicional, do ponto de vista pedagógico, também se manifesta na impossibilidade de manter a vigência das categorias características da escola tradicional, ou seja, a sequência e a hierarquização.

[...] A sequência clássica no acesso ao conhecimento está posta em questão, quer pela necessidade de aprendizagem e de formação permanente, quer pela difusão de informação geral sem discriminação de idades, levada a cabo pelos *mass-media*; por sua vez, a hierarquização é posta em questão pelo acesso universal à educação, a ruptura dos vínculos de autoridade, e a dissociação entre ascensão educativa e ascensão social. (TEDESCO, 2008, p. 30).

Nesse âmbito, surge a preocupação com o ensino de Geografia, que historicamente se caracteriza por práticas bastante sequenciais e hierarquizadas. Essas características se encontram nos artefatos culturais, como, por exemplo, o livro didático; nos

planos de ensino, por meio das unidades de ensino por bimestres e semestres, enfim, no cotidiano da sala de aula. Antes da democratização do conhecimento, proporcionado pelos *mass-media*, só se aprendia Geografia nas aulas de Geografia!

Em razão dos novos desafios pedagógicos, o papel dos professores em sala de aula e a função da escola são redefinidos. Ao professor não cabe mais o papel de transmitir conhecimentos, pois os *media* e outros canais disponibilizam as informações de forma universal e instantânea, uma característica peculiar da sociedade tecnológica e informacional. Os professores do século XXI são os mediadores que disponibilizam os instrumentos que viabilizam o aluno realizar a leitura e interpretação do mundo. À escola básica cabe a responsabilidade de preparar os estudantes para a participação ativa na vida de cidadão. Para Delors (2012, p. 50), desde o momento em que os princípios democráticos se expandiram pelo mundo, a preparação para a participação ativa dos estudantes tornou-se, para a Educação, uma missão de caráter geral. Assim, Delors reforça o caráter de responsabilidade social que a escola contemporânea assume, dizendo que

À escola básica cabe assumir a responsabilidade dessa tarefa: seu objetivo é a instrução cívica, concebida como uma ‘alfabetização política’ elementar. No entanto, ainda mais do que no caso da tolerância, essa instrução não poderá ser apenas uma simples matéria de ensino entre outras. Não se trata, com efeito, de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando-se por adentrar na doutrinação. Trata-se, sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. Um conjunto de práticas já experimentadas poderá reforçar essa aprendizagem da democracia na escola: a elaboração de regulamentos da comunidade escolar, a criação de parlamentos de alunos, os jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, os jornais da escola, os exercícios de resolução não violenta de conflitos. Por outro lado, sendo a educação para a cidadania e a democracia, por excelência, uma educação que não se limite ao espaço e ao tempo da educação formal, é preciso implicar diretamente nela as famílias e os outros membros da comunidade. (2012, p.50,51, grifo nosso).

As indagações que fazemos, ante essa responsabilidade é: com quais recursos e metodologias os professores desempenham essa tarefa? Em quais espaços e quais tempos são necessários para essas aprendizagens? É fato que os docentes devem despertar no educando o senso crítico necessário para selecionar e utilizar as informações para que ele não se perca em meio a esse “dilúvio” informacional.

As indicações teórico-metodológicas sinalizam que, nesse processo, a escola e os professores não podem negligenciar os textos que circulam socialmente, como o jornal, as letras de música, os anúncios na TV, as imagens, pois o fato de os não considerar surge como “sintoma de recusar a experiência do aluno como cidadão fora do espaço acadêmico”.

(MENEZES; TOSHIMITSU; MARCONDES, 2007, p.9). O educando da sociedade contemporânea não precisa necessariamente estar em sala de aula porque ele

[...] aprende a cada dia, por meio das informações que recebe constantemente, e quando vai à escola tem dados adicionais, além dos que recebeu na véspera em sala de aula. O magistério ocorre dentro da escola, com o professor, e fora dela, com a mídia. E esses dois setores nem sempre, ou raramente, colaboram um com o outro. Na maior parte dos casos, eles se opõem, se negam, a mídia disseminando ou dizimando o que o professor ensina. (BUARQUE, 2008).

Esse aprendizado ocorre por meio das imagens paradas ou em movimento, por intermédio dos textos nos quais os fenômenos, os fatos, os conceitos e as noções de Geografia são divulgados de forma aleatória e imprecisa. A televisão, como meio de socializar, não tem o cuidado didático de organizar aquilo que é divulgado. As mensagens simplesmente são jogadas e fica na responsabilidade dos cidadãos elegerem aquelas que tencionam receber. Diferentemente do aluno da escola tradicional, que aprendia “isso”, depois “aquilo”, o educando da escola contemporânea aprende tudo a qualquer hora, em qualquer tempo e espaço e de qualquer maneira.

O ensino de Geografia, de conteúdo fragmentado e dissociado da realidade dos educandos, contribui tão somente para informar sobre a situação de lugares, como cidades, países, regiões, e, sobretudo, trazer dados populacionais, econômicos, políticos e culturais. No contexto atual, porém, aprendemos Geografia para quê?

O movimento de renovação da Geografia, que se iniciou no final dos anos 1970, trouxe grande contribuição à Geografia escolar, que se viu privilegiada com uma produção do conhecimento fundamentada na teoria social marxista, conforme veremos no capítulo 4. As propostas de renovação perpassam a escolha do conteúdo a ser ensinado, pois deveriam superar a visão fragmentada do saber, até então organizado em itens sem sentido e desvinculados da realidade socioeconômica e cultural do educando.

Compreendemos, entretanto, que essa renovação pouco influenciou as práticas cotidianas da sala de aula da Educação Básica. Embora a produção do conhecimento tenha despertado para outros caminhos epistemológicos e metodológicos, grande parte dos professores demonstra dificuldades em trabalhar a Geografia como matéria de ensino, enfim, têm dificuldades de mobilizar seus diversos saberes. Essas dificuldades, *a priori*, dizem respeito às técnicas, conteúdos e métodos utilizados. Na atualidade, porém, a grande queixa dos professores está focada no aluno. O que esse estudante espera da escola e do ensino de Geografia no contexto contemporâneo?

Não são poucas as queixas de professores e estagiários das licenciaturas que reclamam pelo fato de terem seus planejamentos frustrados pela indisciplina em sala de aula. O “novo” aluno, que chega à escola com “défice de socialização”, não tem paciência para escutar o professor. É comum este utilizar boa parte do horário da aula para acalmar os ânimos dos alunos “indisciplinados”. Nesse entretempo, o professor se esforça e perde energia em situações deveras desagradáveis e que se tornaram corriqueiras, como alunos exaltados por serem repreendidos e cobrados pelas tarefas escolares, estudantes que agridem os colegas de classe com palavras, gestos e até fisicamente, outros depredam o patrimônio da escola.

Os professores sentem grande dificuldade de estabelecer um ambiente adequado de aprendizagem em sala de aula. Como reelaborar a prática de ensino em razão das condições físicas de nossas escolas? Como organizar a sala de aula e propor atividades contextualizadas nos espaços reduzidos oferecidos aos professores e alunos? Estudos realizados apontam para a importância de um ambiente adequado para receber os alunos. Conforme o raciocínio de Ribeiro (2004, p.108),

[...] o ambiente físico, a sua estrutura e as significações simbólicas determinam, em grande parte, as experiências da criança, seu aprendizado e desenvolvimento. Sabe-se que, embora a qualidade de vida e a qualidade do ambiente não dependem só das características físicas, essas têm um papel muito importante. Moore (1992) afirma que pesquisas realizadas comprovaram que, quando as crianças ficam em espaços muito restritos, os comportamentos tornam-se agressivos, destrutivos, e a interação diminui.

As experiências reveladas na citação evidenciam os problemas abordados nos nossos argumentos. Em nossa experiência com os estágios supervisionados e práticas de ensino, deparamos planejamentos de estagiários serem sucumbidos pela simples falta de espaço para organizar trabalhos em equipe dentro da sala de aula; ou, simplesmente, a redução do tempo de aula de Geografia semanal constitui obstáculo à elaboração de um sequencial didático mais elaborado (LIBÂNEO, 1994)²⁷, pois o tempo (hora/aula) quebra o ritmo da aprendizagem. A leitura que fazemos do espaço escolar pode ser expressa em alunos inquietos, dispersos, indiferentes ao que é proposto na maioria das salas de aula de Geografia. Por desânimo ou por se sentir incapaz de reverter a situação, o professor se faz refém do livro didático, o que contribui ainda mais para a desqualificação das aulas de Geografia.

²⁷ Libâneo, nessa obra, apresenta a Aula como uma forma de organização do ensino. Por conseguinte, fala sobre um esquema onde demonstra a dinâmica e a interdependência das fases do processo de ensino, a saber: preparação e introdução da matéria; tratamento didático da matéria nova; consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades; aplicação; controle e avaliação.

Ademais, se no passado a crítica ao ensino de Geografia pesava sobre as metodologias empregadas, os conteúdos fragmentados desvinculados da realidade dos alunos, na atualidade, devemos superar essa avaliação, pois a melhoria no ensino de Geografia, assim como dos outros componentes curriculares, não depende da simples capacidade de os docentes dominarem os conteúdos, as técnicas e os métodos de aprendizagem, como querem alguns estudiosos; contudo, “a crítica à visão instrumental da didática não pode se reduzir à sua negação. Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos”. (CANDAUI, 2009, p. 23).

A escola, os educadores, a família e a sociedade, de um modo geral, devem discutir coletivamente qual o papel que cada um desempenha. As mudanças educativas dependem da interação de múltiplos fatores atuantes de forma sistêmica e cada vez mais complexa. Solé e Coll (2009, p. 27) corroboram, explicando “que avançar no sentido de um ensino de qualidade não é apenas uma questão dos professores: diz respeito à natureza e às características do currículo, ao apoio das autoridades educativas, às possibilidades de formação permanente e à organização das escolas”.

3.1.3 Os tempos e os espaços da aprendizagem

Iniciamos este assunto parafraseando Alves (1998, p.137, 138), para acentuar que na literatura portuguesa é flagrante a ausência de estudos sobre o que se poderia designar por dimensões materiais do currículo, o espaço e o tempo, pelo menos em se tratando do cotidiano escolar. Na literatura sobre currículo, no entanto, assinala a autora, é possível encontrar pistas que nos levam a perceber que o tratamento do espaço não pode ficar fora da problemática curricular. Essa preocupação com base na dimensão material do currículo pode ser verificada na obra de Giroux (1986 e 1997).

A necessidade da análise dos espaços e tempos escolares pelo campo do currículo vem em decorrência da nossa preocupação sobre as dificuldades encontradas pelos professores da Educação Básica e licenciandos em adequar as propostas curriculares para o ensino de Geografia.

Constatamos que as propostas e os estudos curriculares para a Geografia escolar se desenvolvem muito mais preocupados com o estabelecimento de metodologias e recursos didáticos, seleção de conteúdos, do que pelas condições reais de trabalho, onde o docente realiza suas atividades. A materialização dessas práticas é ignorada, não apenas pelos teóricos da Geografia escolar, mas também pelos documentos oficiais que regulamentam esse nível de

ensino. Assinalamos que há uma ausência dos textos acadêmicos, como também dos documentos oficiais, sobre a viabilidade desse projeto de ensino e de aprendizagem mais dinâmico nas escolas em decorrência das situações concretas das escolas públicas. O tempo e o espaço são esquecidos nesse projeto! Estamos propondo conteúdos novos para formas antigas! A função da escola mudou e com ela as formas deverão também mudar. Harvey, ao categorizar espaço e tempo, nos ensina que

O espaço e o tempo são categorias básicas da existência humana. E, no entanto, raramente discutimos o seu sentido; tendemos a tê-los por certos e lhes damos atribuições do senso comum ou autoevidentes. Registramos a passagem do tempo em segundos, minutos, horas, dias, meses, anos, décadas, séculos e eras, como se tudo tivesse o seu lugar numa única escala temporal objetiva.

[...]

O espaço também é tratado como um fato da natureza, “naturalizado” através da atribuição de sentidos cotidianos comuns. Sob certos aspectos mais complexo do que o tempo – tem direção, área, forma, padrão e volume como atributos, bem com distância -, o espaço é tratado tipicamente como um atributo objetivo das coisas que pode ser medido e, portanto, apreendido. (2002, p. 187, 188).

Conjugar as categorias tempo e espaço na sociedade tecnológica e informacional exige um ávido esforço para apreender as condições reais das ações dos sujeitos escolares desafiados pela virtualidade e pela intemporalidade, o que redimensiona a organização do fazer docente. Esse esforço remete-nos a pensar na escola moderna e/ou tradicional, onde o espaço destinado ao ensinar-aprender sempre esteve associado a um *locus* definido, ou seja, a escola. Esta se organizava em torno de um tempo previsível, mensurável e linear. Na inteligência de Tardif e Lessard (2011, p.55),

Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana. Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros.

O espaço escolar herdado da sociedade moderna guarda algumas características que o distinguem dos outros espaços sociais. Esse lugar é produto de convenções e acordos realizados pelos sujeitos da história, que dão nome e identidade à escola, sendo facilmente identificada pela burocratização e codificação que a caracterizam. Essas características são seculares e, ainda hoje, esse espaço guarda as formas inspiradas pela ideia de Educação da sociedade moderna, fato este que nos impulsiona a rever a escola e o trabalho que nela se faz no contexto contemporâneo.

Assim, Castells (2007), na análise da sociedade em rede, reporta-se a um tempo virtual caracterizado pela simultaneidade e pela intemporalidade:

Esse tempo linear, irreversível, mensurável e previsível está a ser fragmentado na sociedade em rede, num movimento de extraordinária importância histórica.

.....

[...] A atemporalidade do hipertexto multimédia é uma característica decisiva da nossa cultura, modelando as mentes e as memórias das crianças educadas no novo contexto cultural. [...] Educação escolar, entretenimento nos *media*, noticiários especiais ou publicidade organizam a temporalidade do melhor modo, para que o efeito seja um tempo não sequencial dos produtos culturais disponíveis, em todo o domínio da experiência humana. (p.561 e 594, grifo nosso).

É preciso repensar o papel da escola e como esta deve estar organizada sob essa nova reestruturação social; discutir qual a finalidade do ensino de Geografia; como deve ser a relação professor-aluno; com quais conteúdos devemos trabalhar; como há de ser a sequência no trato com esses conteúdos e em quais espaços e como têm de ser esses espaços de aprendizagem. Seria a estrutura atual de sala de aula que compõe a maioria das nossas escolas? Solé e Coll (2009, p.27) fazem afirmações e indagações pertinentes sobre o assunto:

A respeito, é interessante refletir sobre o fato de que a forma de distribuir os espaços, o tempo, a elaboração dos horários, a distribuição dos grupos, não são questões meramente técnicas, na medida em que essas variáveis podem influenciar notavelmente no desenvolvimento do ensino, não seria impróprio pensar em uma forma de abordagem construtivista da organização. Perguntas como “Esta distribuição de horários nos permite um acompanhamento dos alunos para que possamos atendê-los adequadamente?, Facilita o trabalho interdisciplinar?, para dar apenas um exemplo, mostram que a organização perfeita não é a que parece perfeita no papel, mas a que facilita a tarefa educativa, organização que, certamente, também deve ser razoável no papel.

Esses questionamentos nos fazem refletir sobre o ensino de Geografia. Esta consegue cumprir com seu papel, operando num tempo de aula mínimo e num espaço tão rígido? Sabemos que não existe uma determinação legal de carga horária para os componentes curriculares. Então, como os professores poderiam planejar melhor a distribuição dos tempos dos componentes curriculares e superar essa tradição?

Em resposta a essas indagações, acentuamos que não se trata de dominar os expedientes de leitura do mundo contemporâneo, como pretende a Pedagogia conservadora; muito menos procurar solucionar o problema, distribuindo para as escolas públicas os professores e alunos equipamentos da sociedade tecnológica e informacional (p.ex. *iPod*, *iPad*, *tablets*, *notebooks* e similares). Muitas propostas de renovação para a escola e inovação no ensino estão associadas ao suprimento das escolas com as tecnologias digitais da

informação e comunicação. Portar computadores, ter acesso a *internet*, ter domínio sobre os programas de *software* parecem ser a solução para os problemas que assolam a nossa educação! O desafio, contudo, que se coloca neste contexto para os sistemas educacionais é, segundo Delors,

[...] fornecer, a todos, os meios para dominar a proliferação de informações, de selecioná-las e hierarquizá-las, ao mesmo tempo em que se desenvolve o espírito crítico. Esses sistemas são ainda responsáveis por preparar as pessoas para manterem a devida distância em relação à sociedade dos meios de comunicação e de informação, que tende a ser uma sociedade voltada apenas para o efêmero e para o instantâneo. À tirania do ‘tempo real’ opõe-se o tempo diferido, o tempo do amadurecimento, que é o tempo da cultura e da apropriação dos saberes. (2012, p. 54).

A ênfase, no entanto, deve ser “ajudar os estudantes a ‘lerem’ o mundo criticamente”. (GIROUX, 1997, p.33). E como isso pode acontecer? Vencendo os muros da escola. Então, como transpor essa estrutura organizacional engessada e pensar em outras possibilidades? É possível pensar em outros ambientes e diversificadas formas de ensino e aprendizagem? O que a cultura contemporânea nos oferece como possibilidade para estabelecermos outra escola e novo ambiente de aprendizagem? Nessa reforma, qual o papel dos professores da Educação Básica?

O trabalho docente é facilmente identificado pelos elementos que há séculos caracterizam essa prática. Das várias instituições, a escola parece ser aquela que mais resistiu ante as inovações. As práticas de ensino modernas estão cristalizadas no espaço escolar mediante formas, rituais, comportamentos, atitudes. Ao debaterem sobre a docência como trabalho codificado, Tardif e Lessard trazem os aspectos formais e rotineiros, explicando que

Esse trabalho é executado, normalmente, dentro de um quadro organizacional relativamente estável e uniforme. Na verdade, as classes, as escolas atuais, apesar de uma grande diversidade, possuem todas uma estrutura semelhante e um modo de funcionamento parecido, inclusive, muito comum na maioria dos casos. Mesmo no plano das atividades cotidianas, o trabalho em classe apóia-se amplamente sobre rotinas e tradições: os professores entram nas classes, tomam a palavra, apresentam a lição do dia, etc. Além disso, o trabalho docente se realiza em função de um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais. [...] O trabalho é temporizado, calculado, controlado, planejado, mensurado etc. Fica submetido a um conjunto de regras burocráticas. O espaço e a duração de sua realização são controlados. (2011, p.42).

Essa forma de organização da escola é dominante no mundo, confirmam os autores citados. Conquanto disponhamos de variadas referências pedagógico-didáticas, ainda assim, a base concreta de realização da prática pedagógica é a escola, com suas classes fixas e

tempo determinado para o aprendizado de seus diversos componentes curriculares controlados pelo toque da sineta.

[...] Essa estruturação temporal da organização escolar é extremamente exigente para os professores, pois ela puxa constantemente para a frente, obrigando-os a seguir esse ciclo coletivo e abstrato que não depende nem da rapidez nem da lentidão do aprendizado dos alunos. Essa temporalidade reproduz em grande escala o universo do mundo do trabalho, cadenciado como um relógio; ela arranca as crianças da indolência e da acronia das brincadeiras para mergulhá-las num mundo onde tudo é medido, contado e calculado abstratamente: tal dia, a tal hora, elas deverão aprender tal coisa, numa duração predeterminada [...] Esse tempo escolar, portanto, [...] é potencialmente formador [...] O tempo escolar é um tempo social e administrativo, imposto aos indivíduos, é um tempo forçado.

[...]

[...] o tempo escolar não acompanha diretamente o tempo da aprendizagem dos alunos. Um dos maiores problemas da escola é ajustar esses dois tempos. (TARDIF; LESSARD, 2011, p.75,76).

Identificado como um dos problemas que trazemos à pauta neste estudo, a escola seriada, herança dos tempos modernos, é vivenciada mediante a sucessão de eventos, rituais escolares cristalizados no tempo e no espaço que comumente ignoram a coexistência e a simultaneidade, característica peculiar da sociedade tecnológica e informacional. A cada momento, existe uma ação predeterminada que ignora a condição dos sujeitos em sua individualidade. Ao escrever sobre as concepções de tempo no espaço escolar, Michel e Menezes (2010, p. 1192), asseguram que

Perceber o tempo como um elemento constitutivo do ser humano, definidor de nossa individualidade é fundamental para pensarmos uma educação que respeite o processo pessoal e a história de vida de cada aluno. Compreender o tempo como diferença, construção e desenvolvimento do ser e buscar propostas de ensino que proporcionem em sua estrutura organizacional curricular um espaço de tempo mais flexível, procurando desenvolver competências e respeitar a fase de desenvolvimento de cada indivíduo. [...]

A escola seriada de certo modo limita o tempo, quando estabelece um período determinado para assimilação dos conteúdos.

Com base na reflexão de Kenski (2007) sobre as categorias tempo e espaço, no contexto de escolarização, concordamos quando a autora nos adverte, sinalizando que “A escola precisa, enfim, garantir aos alunos-cidadãos a formação e a aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação”. (p.64).

Nessa perspectiva, Kenski (2007) chama a atenção para as tecnologias, a arquitetura das salas de aula, enfim, o espaço e o tempo do ensino e da aprendizagem na escola.

As tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além do curto e delimitado espaço de presença física de professores e alunos na mesma sala de aula.

[...]

[...] a arquitetura das salas de aula e a disposição dos móveis (mesas, carteiras, cadeiras, armários e lousas) definem o tipo de proposta teórico-metodológica vigente. O espaço destinado a professores e alunos também declara de quem é a primazia da ação. Os espaços físicos concretos de nossas escolas estão comprometidos com um tipo de educação que privilegia a atuação do professor, o seu movimento e a centralização do processo no ato de “ensinar”, de transmitir, de informar.

[...]

Um tempo curto demais para que todos possam falar, dizer o que pensam. Um tempo em que não há como debruçar-se sobre a informação, refletir e posicionar-se criticamente, apresentando suas reflexões para os que frequentam a mesma sala de aula. (p.88,108,109).

Afluindo às ideias de Kenski, na análise dessa nova realidade, é preciso que a comunidade escolar repense o espaço e o tempo do ensinar-aprender.

E, olhando espaços, tempos, propostas e planejamentos pedagógicos vemos que essa escola não se adequa estruturalmente a essa nova realidade.

A escola da aprendizagem é muito diferente da escola do ensino. A escola da aprendizagem precisa de novos espaços, de outros tipos de temporalidades, de outra organização dos grupos de alunos e professores, de outras propostas pedagógicas, essencialmente novas e que se adaptem a diferentes formas e estilos de aprender de todos os participantes: professores e alunos. (KENSKI, 2007, p.109).

Ao realizar uma crítica à estrutura da escola, em especial, das salas de aulas, Giroux (1997, p.69) chama a atenção para os seguintes aspectos:

Os estudantes, tradicionalmente, sentam-se em filas olhando as costas uns dos outros e o professor que os encara de maneira simbólica, autoritária, ou então em um grande semicírculo, com o espaço de professor e aluno rigidamente prescrito. Os acontecimentos em sala de aula são governados por horários rígidos impostos por um sistema de sinetas e reforçados por sinais dos professores enquanto a aula está em andamento. A instrução e algum aprendizado formal esperado geralmente começam e terminam em função do tempo correto predeterminado, e não porque um processo cognitivo foi colocado em ação.

Corroborando as intenções de Zabala (1998), este nos instiga a perseguir nossos questionamentos: a forma como as escolas estão organizadas na atualidade é a mais adequada? Guardando-se as suas devidas características físicas, por que será que ela ainda permanece inspirada no modelo de currículo em que se assemelhava aos rituais da indústria? Devemos ainda nos perguntar: que critérios nos permitem justificar essa organização no contexto atual? Quais seriam as possibilidades para fazer uma escola diferente?

Utilizamos as fotografias 1 e 2 para ajudar a entender os nossos argumentos, estabelecendo um comparativo. A primeira retrata um momento especial da escolarização no início do século XX. O cenário representado nesta fotografia traduz um instante da escola moderna, onde o ensino era tido como instrução, os professores como detentores do saber e os alunos como receptáculos dos conteúdos transmitidos. O que denominamos de escola tradicional? Como esta lida com o ensino e a aprendizagem?

Fotografia 1 - Sala de aula - Escola Infantil Delfim Moreira, Belo Horizonte - MG, 1910



Fonte: Museu da Escola de Minas Gerais - publicação do Centro de Referência do Professor, Secretaria de Educação de Minas Gerais. Foto: O. Belém (1910)²⁸.

Fotografia 2 - Sala de aula – Escola Pública Municipal de Fortaleza - CE, 2011



Fonte: Registro da própria autora. Fortaleza - CE (2011).

Do ponto de vista da forma, na escola de ensino tradicional, o mais ordinário era a organização das carteiras em fileiras, a lousa como recurso didático fundamental e alguns objetos decoravam as paredes da sala. Qual a semelhança com a fotografia 2?

Tomamos por conclusão, com base nessas imagens, a ideia de que a escola parece ser uma das poucas instituições a demonstrar insignificantes mudanças em sua estrutura organizacional; e os sujeitos do ensino e da aprendizagem parecem eternizar neste espaço as suas funções, quase que inalteradas ao longo de 100 anos! Zabala nos ajuda na leitura e interpretação, confirmando que “[...] esta configuração é uma herança herdada de um ensino

²⁸ Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=museu+da+escola+de+minas+gerais...> Acesso: 04 maio 2013.

centrado nos conteúdos factuais e conceituais, que tem girado em torno de modelos de comportamentos inspirados em fórmulas disciplinares rígidas e uniformizadoras”. (1998, p.131).

Ao refletir sobre as novas possibilidades, Delors indica a quebra da rigidez na organização das práticas escolares, assim indica prolongar o espaço da aprendizagem para além dos muros da escola. O autor nos explica que

À medida que a separação entre a sala de aula e o mundo exterior se torna menos rígida, os professores devem também esforçar-se em prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar, organizando experiências de aprendizagem praticadas no seu exterior e, em termos de conteúdo, estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos. (2012, p.125).

Mizukami (1986), no livro *Ensino: as abordagens do processo*, define e caracteriza as diversas abordagens do ensino, quais sejam: Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista, Sociocultural. Para nossa compreensão, caracterizamos de maneira breve essas abordagens com destaque para os aspectos *escola, ensino e aprendizagem*. Lembramos, contudo, que outros aspectos devem ser considerados. Para isso, sugerimos a leitura da referida autora. Mizukami define essas abordagens da seguinte maneira:

- Na abordagem tradicional, a escola é o lugar onde se realiza a educação, a qual se restringe a um processo de transmissão de informações em sala de aula, local onde os alunos são instruídos e ensinados pelo professor e a aprendizagem consiste na aquisição de informações por meio da memorização;
- Na abordagem comportamentalista, a escola é considerada e aceita como uma agência educacional que deverá adotar uma forma peculiar de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter. Cabe a ela manter, conservar e em parte modificar os padrões de comportamento aceitos como úteis para a sociedade. Ensinar consiste num arranjo e planejamento de contingência de reforço sob as quais os estudantes aprendem e o professor é o responsável por assegurar a aquisição do comportamento. A aprendizagem será garantida pela programação dos elementos das experiências curriculares que irá dirigir os alunos pelos caminhos adequados que deverão ser percorridos para que estes atinjam o comportamento final desejado;
- Na abordagem humanista, a escola é vista como aquela que respeita a criança tal qual é, e oferece condições para que ela possa desenvolver-se em seu vir-a-ser. Nesta escola, são dadas as condições para a autonomia do aluno. O ensino é centrado na pessoa (primado do sujeito), o que implica técnicas de dirigir sem dirigir, ou seja, dirigir a pessoa à própria experiência

para que ela se possa estruturar e agir. A aprendizagem ocorre com base no envolvimento do aluno nesse processo que se dá a partir de suas experiências;

- Na abordagem sociocultural, segundo a perspectiva freireana, a educação não fica restrita à escola em si, tampouco a uma educação formal. Neste sentido, a escola deve ser o local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, na conscientização, o que implica uma escola diferente da que se tem atualmente, com seus currículos e prioridades. O ensino e a aprendizagem, entendidos nessa abordagem, deverão procurar superar a relação opressor-oprimido. A superação deste tipo de relação exige condições tais como: reconhecer-se, criticamente, como oprimido, engajando-se na práxis libertadora, onde o diálogo exerce papel fundamental na percepção da realidade opressora.

Ante esses argumentos, pensamos sobre as características físicas das escolas, pois estas não mais se justificam perante as atuais concepções teórico-metodológicas da Geografia, de docência e demandas da sociedade tecnológica e informacional. Portanto, ousamos asseverar que “A escola não mudou o suficiente para a criança de hoje. Tem-se uma criança nova numa escola velha”, assim anota um professor do ensino secundário citado no texto de Tardif e Lessard (2009, p. 111). Não mudaram as estruturas e os rituais das nossas escolas, mormente no tocante à organização social das classes e à arquitetura da sala de aula - espaço este reproduzido de geração em geração, que denota facilmente a concepção de uma escola ainda conservadora.

Conhecer o ensino e a aprendizagem pressupõe saber como a mente das crianças e dos jovens funciona na sociedade contemporânea. Nesse sentido, o professor deve entender que

[...] as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais. São acordos ou conclusões que todos nós, educadores, constatamos em nossa prática e que, diríamos, praticamente são senso comum. (ZABALA, 1998, p.34).

As palavras do autor são dotadas de uma preocupação com a diversidade de aprendizes. O aluno da sociedade tecnológica e informacional está submetido a espaços de convivência cada vez mais diversificados. Certamente, são pessoas que, apesar de estarem numa sala de aula com o mesmo perfil etário, expressam gostos, crenças, valores, princípios e

graus de desenvolvimento cognitivos diversificados. Os modelos de ensino “devem ser capazes de atender à diversidade dos alunos”, anota Zabala²⁹.

Em seu livro sobre *A prática educativa: como ensinar*, Antoni Zabala sustenta uma reflexão consistente sobre as variáveis metodológicas que configuram o processo educativo. Refletir acerca dessas variáveis, sabendo interpretá-las, corresponde a um grande passo para a realização de uma prática de ensino consciente. Em seus argumentos, Zabala leciona:

Se entendemos que a melhoria de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino / aprendizagem sejam extremamente complexos – certamente mais complexos do que os de qualquer outra profissão – não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula. [...]

Nosso argumento, e o deste livro, consiste em uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva. Sabemos muito pouco, sem dúvida, sobre os processos de ensino / aprendizagem, das variáveis que intervêm neles e de como se inter-relacionam. Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc.[...]. (1998, p.15).

Nessa racionalidade, o autor reivindica o conhecimento aprofundado sobre ensino e aprendizagem. Isso sugere acreditar que, pelo fato de se conhecer pouco, sugerem-se muitas vezes caminhos infundados e tortuosos. Essa incompreensão pouco ou nada mudou no quadro negativo em que a Geografia escolar se encontra. Sabe-se pouco sobre os espaços escolares, e “os professores constituem um grupo de referência que nunca chegou a controlar seu ambiente organizacional nem a impor suas normas de trabalho aos outros”. (TARDIF; LESSARD, 2011, p.81).

Tomando por base essa afirmação de Tardif e Lessard (2011), sustentamos a ideia de que os professores refletem pouco sobre a organização dos espaços escolares. Como propor atividades para trabalhar conteúdos procedimentais, se nossas escolas estão preparadas fisicamente para desenvolver simplesmente conteúdos fatuais e conceituais? Quais são os espaços oferecidos pelas nossas escolas para trabalhar com as diversas linguagens, a exemplo das expressões plástica, cartográfica, cinematográfica, musical e corporal? Quais são as oportunidades oferecidas pelas nossas escolas para realizar a leitura e interpretação das paisagens geográficas de forma direta, mediante as aulas em campo? É possível a realização de estudos do meio, aula em campo, visitas técnicas, excursões, visitas guiadas? O tempo de aula de Geografia é adequado e suficiente para o professor inserir em seu plano de aula o

²⁹ ZABALA, *Id.*, p.36.

trabalho com os diversos tipos de conteúdos? Ou seja, conceituais, procedimentais, atitudinais e valorativos³⁰. É possível elaborar e executar projetos interdisciplinares?

Ao analisar a variável metodológica da prática educativa - *a distribuição do tempo e do espaço* - Zabala reflete sobre como sua distribuição e organização devem se harmonizar aos conteúdos a serem trabalhados. A organização da sala de aula que temos atualmente é herdeira da escola de ensino tradicional. Para ele,

[...] esta disposição contribuía para manter a ordem. Trata-se de uma disposição espacial criada em função do protagonismo da educação, o professorado, em que os meninos e meninas, como se estivessem num cinema ou num teatro, se situam de forma que possam ver e escutar quem representa uma fonte básica do saber.

.....

As razões de ordem, controle e eficácia, segundo uma concepção do ensino e da aprendizagem, determinaram os usos do espaço e, portanto, as características físicas da maioria das escolas.

A utilização do espaço começa a ser um tema problemático quando o protagonismo do ensino se desloca do professor para o aluno. O centro de atenção já não é o que há no quadro-negro, mas o que está acontecendo no campo dos alunos.

[...] O estado de ânimo, o interesse e a motivação receberão a influência do meio físico da escola. [...] Ao mesmo tempo, as características dos conteúdos a serem trabalhados determinarão as necessidades espaciais. (ZABALA, 1998, p. 131,132, grifo nosso).

A atenção que Zabala confere à questão espacial escolar pouco é expressa em foco de discussão na prática de ensino e na docência. Em particular, no ensino de Geografia, notamos que este aspecto ainda não foi evidenciado. Portanto, consideramos de fundamental importância explorá-la, na medida em que as propostas curriculares e manuais didáticos destacam a necessidade de trabalhar essa matéria de modo mais contextualizado. Os estudantes do Ensino Fundamental deverão desenvolver diversas habilidades operatórias, necessitando, assim, de espaços e ambientes adequados. A atual estrutura física de nossas escolas públicas comporta o desenvolvimento dessas aprendizagens significativas?

Ademais, a produção científica no campo da Geografia escolar e na prática de ensino eclodiu nas décadas de 1980, 1990 e 2000, o que demonstra as diversas possibilidades

³⁰ Zabala (1998) escreve sobre a aprendizagem dos conteúdos segundo sua tipologia: conceitual e fatural, procedimental, atitudinal e valorativo. Os conteúdos **conceituais e fatuais** dizem respeito aos conceitos, princípios, leis, fatos, acontecimentos. Os **procedimentais** incluem as regras, técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias. São conteúdos procedimentais: ler, escrever, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir etc. Os conteúdos **atitudinais e valorativos** são os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir juízo sobre condutas e seu sentido, ou seja, a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade. As atitudes são a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com os valores determinados. São exemplos: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares etc. Essa classificação corresponde respectivamente às perguntas “o que se deve saber?”, “o que se deve saber fazer” e “como se deve ser?”, com o fim de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais, explica Zabala.

para se trabalhar com essa matéria de ensino e sair do marasmo que permeia as salas de aula da educação básica.

3.2 Os professores como intelectuais críticos transformadores

Ancorado no pensamento de Gramsci, em especial no conceito de intelectual orgânico, Giroux desenvolve o conceito de professores intelectuais críticos transformadores. Do jovem Gramsci, teórico italiano, herda a ideia de ver os professores, não como técnicos, mas críticos e questionadores, que agem em favor da emancipação, libertação e transformação da sociedade. Com efeito, atribui especial atenção ao papel que os professores desempenham na sociedade. Giroux (1997, p.154) acentua que, “[...] os intelectuais são orgânicos no sentido de que não são membros externos que trazem a teoria para as massas. Pelo contrário, eles são teóricos organicamente mesclados com a cultura e atividades práticas dos oprimidos.”

Na análise do fenômeno da escolarização, Giroux reporta-se ao papel dos professores na reforma educacional perante o processo histórico e garante que, diferentemente de outros movimentos de reforma, este expressa aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio. A ameaça a que ele se reporta diz respeito a

[...] pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral à juventude de nosso país. Por exemplo, muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objetos de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível, cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. (GIROUX, 1997, p.157).

Quanto ao desafio, o momento oferece aos professores a oportunidade de se engajarem em uma autocrítica em relação aos cursos de formação de professores, sua natureza e finalidades. O debate, enfim, assinala Giroux³¹, “oferece aos professores a oportunidade de se organizarem coletivamente para melhorar as condições em que trabalham, e demonstrar ao público o papel fundamental que eles desempenham em qualquer tentativa de reformar as escolas públicas”.

O contato com a obra de Giroux ajudou-nos a conceber uma visão crítica sobre o movimento de renovação da Geografia, que, em sua elaboração, no nosso entendimento, está

³¹ GIROUX, *Id.*, p. 158.

um pouco afastado da realidade das escolas públicas de ensino básico. Teoricamente, as discussões avançam entre os professores universitários produtores de saber, na elaboração dos documentos oficiais da Educação, que normatizam essa etapa de escolarização, todavia, são textos, propostas e debates que precisam promover maior aproximação entre os sujeitos, que efetivamente, dia a dia, estão engajados com a prática de ensino na Educação Básica. Nesse embate, a teoria crítica sugere que

A tarefa central, para a categoria de intelectuais transformadores, é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. No primeiro caso, isto significa inserir a educação diretamente na esfera política, afirmando que a escolarização representa tanto uma disputa por significado, como uma luta a respeito de relações de poder. [...]

.....

[...] tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que: tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório. (GIROUX, 1988, p.32,33).

Assim, vislumbramos a oportunidade de os professores assumirem uma atitude política diante dos seus saberes, de modo que abandonem a condição de submissos àquilo que é discutido e aprovado por especialistas um tanto quanto distantes da Educação Básica. Callai nos ensina que

[...] a estas questões se impõe a ideia de transformação, e a perspectiva da educação deve ser de que não se busca algo pronto e definitivo, acabado. Mas o que se busca, ao nos aproximarmos, se modifica, os interesses se ampliam, se alteram, pois a vida e os interesses e necessidades do ser humano e dos grupos sociais são dinâmicos. Este conceito de transformação, que, muitas vezes, tem que ser posto em contraposição com o de ajustamento, deve estar muito claro para o professor ao desenvolver o seu trabalho pedagógico. (2001, p.138).

Contrapondo-se à ideia de ajustamento, Paulo Freire corrobora, anunciando que é necessário recusar esse papel de seguidores dóceis dos pacotes que *sabichões* e *sabichonas* produzem em seus gabinetes, numa demonstração inequívoca, primeiro, de seu autoritarismo, e, segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença da possibilidade que têm os professores de saber e de criar (FREIRE, 2009, p.16, grifo do autor).

Semelhantemente, Tardif e Lessard acentuam esse papel subalterno dos professores e asseguram que estes

[...] se aproximam mais de um grupo de operários ou de técnicos do que de uma verdadeira profissão: como os operários ou técnicos, eles trabalham na linha de fogo

de produção e são eles que garantem o essencial das tarefas cotidianas mais importantes da organização; mas, como os operários e os técnicos, os professores participam pouco da gestão e do controle na qual trabalham. (2011, p.82).

O descrédito relacionado a esses profissionais perpassa a desvalorização relativamente à sua formação, pela precarização das condições salariais e de trabalho, enfim, trata-se de um profissional, na concepção de nossa sociedade, que aí está porque lhe faltou oportunidade para seguir outra profissão. Outros ainda veem a docência como vocação ou sacerdócio, fazendo-os calar quando levantam a voz em prol de melhores condições de trabalho. Para que os professores sejam divisados como intelectuais transformadores, Giroux esclarece que

[...] é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. (1997, p. 158).

A simples racionalidade instrumental técnica constitui ameaça ao desempenho dos professores e à capacidade de as escolas se tornarem realmente um lugar de luta, conflito, contestação, resistência, transformação e emancipação, pois a primeira condição é reforço à manutenção de uma escola transmissora. Direcionar essa prática mediante a elaboração de parâmetros e diretrizes, sem diálogo com os professores, destitui a relevância intelectual e política que estes possuem para uma atitude reflexiva e transformadora das condições em que os agentes do ensino e da aprendizagem se encontram. Neste sentido, Lelis (2013, p.54) ressalta a importância do diálogo com os professores:

Certamente, formas de regulação da profissão docente são necessárias. Mas elas devem respeitar a experiência do mestre e levar em consideração os processos dinâmicos e interativos de formação contínua, vividos em espaços concretos pelo coletivo que constitui esse grupo profissional.

Acreditamos que as respostas para a mudança do ensino virá pela voz dos professores em diálogo com os professores das universidades, os técnicos das secretarias de educação e das agências governamentais. A experiência dos mestres deve ser considerada para uma efetiva transformação educacional.

Vale esclarecer que o fato de trazer elementos da prática de ensino para analisar o fenômeno do ensino de Geografia na Contemporaneidade não sinaliza para a solução do

problema com o simples treinamento dos professores para lidarem com o ensino e a aprendizagem. A discussão técnica é apenas parte do problema e dar de conta da “competência” técnica, definitivamente, não transformaria as circunstâncias em que se encontram as escolas públicas. No cerne dessa discussão, Giroux pede que se atente para essa dimensão técnica vigente nos cursos de formação de professores:

A racionalidade tecnocrática estéril que domina a cultura mais ampla, bem como a educação de professores, dedica pouca atenção a questões teóricas e ideológicas. Os professores são treinados para usarem quarenta e sete modelos de ensino, administração ou avaliação. Contudo, eles não são ensinados a serem críticos destes modelos. Em resumo, ensina-se a eles uma forma de analfabetismo conceptual e político. Os indivíduos que reduzem o ensino à implementação de métodos deveriam ser dissuadidos de entrar na profissão docente. As escolas precisam de professores com visão de futuro que sejam tanto teóricos como praticantes, que possam combinar teoria, imaginação e técnicas. (GIROUX, 1997, p.40).

A questão não se restringe ao saber fazer do professor, ou seja, ter domínio sobre as metodologias e os recursos didáticos para promover aulas contextualizadas. Não se trata de atribuir os problemas educacionais à ausência de uma formação mais ou menos técnica ou mais ou menos teórica. Cuida-se, portanto, de uma discussão mais ampla que perpassa outras dimensões, quais sejam: política, humana e ideológica. A esse respeito, nos certificamos com as reflexões de Apple, ao defender a ideia de que

[...] o problema do conhecimento educacional, do que se ensina nas escolas, tem de ser considerado como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços de uma sociedade. Não é meramente um problema analítico (o que devemos construir como conhecimento?), nem simplesmente um problema técnico (como organizar e guardar o conhecimento de forma que as crianças possam ter acesso a ele e “dominá-lo?”), nem, finalmente, um problema puramente psicológico (como fazer com que os alunos aprendam x?). Em vez disso, o estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram conhecimento legítimo (seja este conhecimento do tipo lógico “que”, “como” ou “para”). (2006, p.83).

Ao tecermos uma aproximação dessa teoria crítica com a história da Geografia escolar, verificamos como o discurso acentuado das práticas de ensino desenvolvido ao longo dessa história reforça o *status quo*, mediante a transmissão de conteúdo, que contribui para manter a cultura dominante. Concordamos com os teóricos, quando compartilhamos dessas ideias, entendendo-as no contexto do ensino tradicional de Geografia.

Nos fundamentos da prática de ensino tradicional, havia muita clareza de seu papel na escola, sempre com vistas a contribuir para a formação de cidadãos ajustados à ordem social vigente. A escola respondeu muito bem aos anseios das ideologias do Estado e

dos grupos dominantes. Para isso, havia uma escola organizada, do ponto de vista físico, administrativo e pedagógico, que zelava pelo cumprimento do que estava prescrito nas diretrizes curriculares para fazer valer suas ideologias.

3.2.1 A docência e os novos desafios

Sempre apontamos a deficitária formação dos professores como uma das características mais evidentes para justificar a crise na escola. Tínhamos uma visão limitada dos problemas da educação, reduzindo-os à questão didático-pedagógica de sala de aula. Considerávamos que uma formação eficiente fosse capaz de solucionar esses problemas. Essas argumentações foram sendo ponderadas quando tivemos a oportunidade de nos aproximar bem mais da escola pública mediante o acompanhamento dos estágios curriculares, a realização das práticas de ensino e a orientação dos trabalhos de conclusão de curso na licenciatura em Geografia. Encontrar-nos em meio ao contexto do dia a dia da escola nos fez descortinar outros elementos fundamentais do currículo escolar, pois, uma vez negligenciados, poderiam esconder outros elementos que condicionam a prática docente.

Perrenoud (2002, 49) chama a atenção para a importância da experiência, ensinando que “[...] podemos considerar que os professores universitários, assim como os outros, aprendem com a experiência, melhoram com o passar dos anos e terminam construindo uma forma de *savoir-faire* didática”.

Pisar no chão da escola, sentir o clima da sala de aula, ouvir os professores, debater com os licenciandos suas vivências durante os estágios e ter acesso a novas leituras proporcionadas pelo doutorado são experiências que nos fizeram problematizar os textos acadêmicos, os documentos oficiais da Educação que orientam e normatizam a Geografia escolar e a prática de ensino na Universidade e na escola. Para explicar esse contexto, Pimenta (2010) chama a atenção para a importância da “teoria como cultura objetivada”. A autora explica nos seguintes termos:

[...] a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem. (p.26).

A articulação entre os saberes da prática e os saberes teóricos nos concedeu a oportunidade de rever as interpretações que detínhamos acerca da escola e dos professores, ampliando desse modo a compreensão das situações vivenciadas no âmbito da escola e da Universidade. Nóvoa (1995, p.26) compartilha a ideia de que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Constatamos que o aprendizado foi aprimorado pelo espaço da prática durante os estágios, onde pudemos refletir sobre as teorias trabalhadas na Universidade.

Nos debates em sala de aula, era consenso atribuir os problemas da Geografia escolar, encerrando-os sempre à formação inicial do professor - considerada quase sempre como deficitária - a ausência de uma concepção teórico-metodológica consistente, escassez dos recursos didáticos e limitações das metodologias, condições salariais precárias dos professores, entre outros. Tais afirmações têm respaldo nas literaturas internacional e nacional correntes, em que é possível verificar um amadurecimento sobre a temática formação de professores desde os anos 1990.

Perrenoud (2002, p.49), em suas ideias, faz a seguinte consideração:

Sem pretender afirmar que a formação acadêmica dos professores é ideal, temos de reconhecer que ela é inferior à sua formação didático-pedagógica. O desequilíbrio é grande no ensino médio e maior ainda no superior, já que uma parte dos professores ocupa sua função sem ter nenhuma formação didática.

As críticas e as discussões sobre formação de professores foram ampliadas no contexto das reformas curriculares propostas nos anos 1990. Isso ocorre porque, neste contexto, se observa o papel crucial do professor na preparação dos jovens. A concepção de professor reflexivo e professor pesquisador rapidamente conferiu respaldo nos debates acadêmicos e no contexto dessas reformas. Estando no centro dos principais debates acadêmicos, teceu-se uma acirrada crítica à formação do professor da Educação Básica, onde foi colocada em evidência a impropriedade da formação inicial desses professores, considerada distante da realidade social. Tudo isso vem à tona nos debates, porque se deposita no professor a expectativa de ser um agente de mudança por excelência e seu papel é decisivo neste projeto, assegura Delors:

A importância do papel do professor como agente de mudança, que favorece a compreensão mútua e a tolerância, nunca tão patente como na atualidade. Esse papel será ainda mais decisivo no século XXI: os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo; os preconceitos étnicos e culturais, à tolerância, à

compreensão e ao pluralismo; o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações; e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. Por isso, são enormes as responsabilidades dos professores, a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. [...]

Para melhorar a qualidade da educação, é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão corresponder ao que se espera deles se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas. (2012, p.123, 124).

Para viabilizar este projeto, foram realizadas as primeiras críticas à formação inicial dos professores. A principal delas recai sobre o currículo dos cursos de formação de professores, pois, conforme fora apontado, os professores trabalham os conteúdos curriculares de forma dicotômica, separando os teores de formação específica daqueles de formação pedagógica; ou seja, ao cursar a licenciatura, o licenciando passava três anos estudando as disciplinas de conteúdos específicos e no último ano realizava as práticas de ensino e os estágios supervisionados. Com base nos estudos de Schön, a proposta para a formação desses profissionais, no contexto dos anos 1990, é que ela não ocorra mais

[...] nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. (PIMENTA, 2010, p. 19).

Essa nova proposta curricular para a formação de professores foi disseminada no Brasil mediante a difusão do trabalho de alguns autores estrangeiros. Pimenta relata que,

Nos inícios dos anos 1990, especialmente com a difusão do livro *Os professores e sua formação*, coordenado pelo professor português Antônio Nóvoa, trazendo textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, com referências à expansão dessa perspectiva conceitual também para a Austrália e o Canadá, e com a participação de significativo grupo de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão, o conceito de professor reflexivo e tantos outros rapidamente se disseminaram pelo país afora. (2010, p.28).

Esses pesquisadores encontraram no Brasil um terreno fértil para a propagação de seus estudos, em virtude do contexto em que sucedia a formação de professores com base no modelo 3 + 1. Segundo Cavalcanti (2002, p.107), esse modelo

[...] é um tipo de formação convencional nas diferentes estruturas curriculares, que separa a formação dita básica, de conteúdo, trabalhada em três anos, e as formações pedagógicas, para a licenciatura, e a de planejamento e pesquisa, para o bacharelado, trabalhada em um ano, geralmente no final do curso.

Vale lembrar que os anos 1990 constituem um período propício para a divulgação dessas teorias no Brasil, uma vez que se coloca em xeque, nas reformas curriculares, a formação dos professores fundamentada num currículo normativo, que já não atendia as demandas de uma sociedade em constante transformação. A visão que se tinha do professor era a de um transmissor de conhecimentos alheios, um instrutor. Portanto, um profissional da Educação formado nesses moldes seria incapaz de ensinar num contexto de instabilidade social. Sobre a divulgação das ideias de Schön, Pimenta explica que estas

[...] rapidamente foram apropriadas e ampliadas em diferentes países, além de seu próprio, num contexto de reformas curriculares nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados. Por outro lado, também se indagava sobre o papel dos professores nas reformas curriculares. (2010, p.20,21).

O reconhecimento do papel do professor no contexto social deu origem aos mais diversos conceitos para explicar que tipo de profissional se intenta formar para atuar no contexto contemporâneo. Dentre eles, professor reflexivo, professor pesquisador e professor intelectual transformador. Assim, Donald Schön, precursor do conceito de professor reflexivo, passou a propor uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, onde se valoriza a prática profissional como momento de elaboração de conhecimento, mediante a ação-reflexão-ação. Com base no conhecimento adquirido na ação e por consequência a reflexão sobre esta ação, os professores constituem uma prática refletida capaz de lhes possibilitar responder aos novos desafios do trabalho docente. Essa proposta abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática (PIMENTA, 2010, p.20).

Giroux (1997), por sua vez, precursor do conceito de professor intelectual transformador, confere especial atenção ao papel dos docentes como profissionais críticos. Pimenta elucida essa concepção, acentuando que o professor, como intelectual crítico, tem sua reflexão centrada no coletivo, ou seja, tem o

[...] sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Se essa perspectiva, de um lado, retira dos

professores a capacidade de serem autores isolados de transformações, de outro, confere-lhes autoridade pública para realizá-las. Com efeito, a capacidade emancipatória e transformadora dos professores e das escolas como esferas democráticas só é possível se considerar os grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer sobre os problemas educativos. (2010, p.27).

Estes conceitos desenvolvidos no meio acadêmico logo foram incorporados pelas políticas educacionais neoliberais voltadas à reforma na formação inicial do professor. Segundo Pimenta (2010, p.40-41),

Nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria permanecem como retórica. É o caso, por exemplo, do conceito de *professor reflexivo*, que suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar.

A incorporação desses conceitos nas propostas curriculares para formação de professores aparenta-se muito mais como um discurso, pois os recursos físicos e materiais, incluindo o ambiente de trabalho, a organização das escolas, não garantem um satisfatório desempenho profissional baseado na epistemologia da prática. As políticas educacionais fazem propostas, contudo, não dispõem de ambientes favoráveis às exigências desse novo perfil do profissional docente. A concepção de professor reflexivo requer uma mudança de atitude por parte do docente para se colocar em situações incertas e complexas. Por outro lado, a escola também, como espaço físico, deve mudar, pois a rigidez da organização escolar limita as práticas pedagógicas. A escola deverá ser cada vez mais um espaço aberto capaz de promover movimento, interação, e que possa deixar fluir a criatividade. Em outras palavras, a escola deverá deixar de aprisionar a mente e o corpo das crianças e dos jovens pelas práticas disciplinares e, igualmente, passar a ver os professores como intelectuais críticos.

Pontuschka, Paganelli e Cacete asseveram que, apesar de toda a discussão sobre a formação de professores, e com ela a importância atribuída à pesquisa na qualificação desse profissional, “[...] persiste a ideia de que o professor da escola básica não necessita pesquisar. Tal posição tem reforçado uma concepção de professor como transmissor ou repassador de informações, mero usuário do produto do conhecimento científico”. (2007, p.95).

Carneiro (2010) colabora nessa discussão, oferecendo uma constatação sobre a formação do professor de Química, mas que se aplica perfeitamente à realidade do docente de Geografia. Mencionada autora traz a seguinte asserção:

No caso das licenciaturas, inúmeros estudos apontam os problemas e obstáculos que dificultam suas mudanças. Entre os desafios que se impõem e que devem ser enfrentados, encontram-se a hierarquia acadêmica que deixa em última o ensino e a formação do professor, priorizando a pesquisa científica específica; a desconsideração da relação trabalho/educação/sociedade, que deveria ser abordada, principalmente, nas licenciaturas noturnas; a falta de formação didático-pedagógica do professor formador das licenciaturas e outros. (p.136, grifo nosso).

Esses professores formadores expressam sérias dificuldades quando se discute a transformação didática. Em tese, trabalham na sala de aula das universidades um saber técnico, sem, contudo, estabelecer vínculos com os Ensinos Fundamental e Médio. Nesse entendimento, consideramos pertinente a indagação que Dias faz acerca do assunto:

[...] o que os professores na educação superior leem acerca de educação, pedagogia ou afins (para além do conteúdo específico), para fazer a transformação didática do conteúdo apreendido cientificamente para a sala de aula ou, no conceito de cada um, para preparar ou “dar uma boa aula”? (2010, p.80).

A conclusão a que chegamos, quando refletimos sobre a temática formação de professores, é que ainda há muito o que se fazer para alcançarmos a tão desejada formação docente de qualidade. Os professores atuantes nas licenciaturas precisam discutir mais sobre educação, ensino, aprendizagem, currículo, enfim, temas recorrentes da prática educativa.

Em se tratando da formação inicial dos professores de Geografia, Vesentini faz algumas reflexões com base em sua experiência como profissional formado em Geografia, na qualidade de professor universitário, mas também de docente que teve experiência na Educação Básica, até por volta de 1980:

Sabemos que a preocupação do professor de Geografia, em especial com relação à escola fundamental e média, é quase inexistente nos nossos cursos de Geografia, mesmo das melhores universidades do país. Lembro-me da época em que frequentei, como aluno, o curso de graduação em Geografia na USP – isso de 1970 a 1974, quando havia uma sensível subvalorização, para não dizer um desprezo velado ou, às vezes, até aberto, da preparação do docente. Na prática, sempre se priorizou a formação do futuro especialista (em Geomorfologia, Cartografia, Geografia Agrária etc.) [...] (VESENTINI, 2006, p.235).

Nesse entendimento, o autor demonstra pertinente preocupação com os cursos que formam esses professores. A questão alude a maior importância conferida ao curso de bacharelado, que forma os especialistas e os planejadores com razoável experiência na investigação científica para atuar nas mais diversas áreas. Em contrapartida, a licenciatura é reduzida ao entendimento de que os professores que se formam nesses cursos simplesmente ministram aulas na Educação Básica. Esses professores saíam das licenciaturas

desconhecendo as técnicas de pesquisa, pois a prioridade era dada apenas aos conteúdos específicos de cada disciplina ministrada pelos professores formadores. Vesentini faz a seguinte reflexão, quando se reporta ao curso superior de Geografia, pois, em suas lições, explica que este curso

[...] não deveria enfatizar essa diferença entre bacharelado e licenciatura e muito menos subestimar a formação do professor. Formar especialistas é uma atribuição dos cursos de pós-graduação (ou de especialização) e não da graduação. E o geógrafo (professor ou não, pois essa diferença no fundo é ou deveria ser pouco importante) deve ter uma formação completa na sua área, estando apto a dar aulas no ensino elementar ou ensino médio, e a exercer outras atividades nas quais a sua presença costuma ser requisitada: análise ambiental, turismo, planejamentos etc. (2006. p. 239).

Compreendemos, com base nesse depoimento, que o autor, já nos anos 1970, constatava a atenção que se dava nos cursos de formação de professores aos conteúdos específicos da Geografia, em detrimento dos saberes didático-pedagógicos.

É possível apreender a ideia de que, mesmo após o início do movimento de renovação da Geografia no final dos anos 1970, o modelo de formação continua o mesmo nas décadas seguintes, conforme aponta Lana Cavalcanti, quando se reporta à necessidade de uma formação crítica do profissional de Geografia nos anos 2000:

Pelo que se sabe, a maior parte dos cursos de Geografia forma profissionais para atuarem no ensino, mas, no imaginário de professores que formam aqueles profissionais, e dos alunos que se formam nesses departamentos, a perspectiva de formação é a do profissional pesquisador, planejador. O que se observa é a mesma racionalidade fundamentando a formação dos profissionais, qualquer que seja sua modalidade. (CAVALCANTI, 2002, p.106).

Desde 1990, período em que se levanta um grande movimento acerca da formação de professores, até o presente momento, as críticas aos cursos de formação nortearam o debate sobre os obstáculos interpostos na Educação Básica. A formação deficitária, com destaque para a negação dos saberes didático-pedagógicos, sempre foi justificativa para explicar a crise da escola, em especial a crise na Geografia escolar. Sobre este assunto, Cavalcanti acrescenta:

Os cursos universitários precisam assumir a formação profissional, em todas as modalidades, desde o início do curso, não admitindo mais soluções simplistas de reforma de grade curricular, de acréscimo de conteúdo. No meu entender, é preciso superar uma visão muito comum entre nós, professores formadores de profissionais de Geografia, de que para ser professor basta dominar bem o conteúdo. [...] é necessário tomar posições sobre as finalidades sociais da Geografia numa determinada proposta de trabalho, é preciso que o professor saiba pensar criticamente a realidade social e que se coloque como sujeito transformador dessa realidade. (2002, p.110).

Essa formação contribui tão somente para que os educadores reproduzam em sala de aula aquilo que fora aprendido nos bancos das universidades. A consequência de uma habilitação formal deficitária é ter um profissional que, no exercício da docência, fundamenta a sua prática nos livros didáticos, tornando-se incapaz de elaborar conhecimentos com base em pesquisas e na experiência da prática de sala de aula. Na perspectiva de Callai, a formação do professor de Geografia deve estar referenciada a dois momentos: a habilitação formal e a habilitação num processo. A autora explica que

A primeira é restrita à duração do curso de licenciatura e apresenta as características que vão depender da instituição em que é realizado. A segunda é permanente, decorre do 'pensar e teorizar a própria prática' e se insere na integração do terceiro com o primeiro e o segundo grau (atualmente universidade e ensino básico). (2003b, p.31).

Vale ressaltar que a primeira formação é fundamental para que o professor venha desenvolver uma prática de ensino consciente e consistente e bem situada no campo teórico-metodológico. No concernente à formação básica, a crítica recai sobre o ensino e os diversos componentes da estrutura curricular dos cursos de licenciatura, que sobrepõem os conteúdos específicos aos teores didático-pedagógicos.

Na prática, os professores de Geografia do Ensino Superior, em sua maioria, dão ênfase aos saberes que dizem respeito à sua área de conhecimento, quais sejam, Geomorfologia, Pedologia, Climatologia, Geografia Agrária, Geografia Urbana, Cartografia, só para citar alguns exemplos, e consideram os saberes didático-pedagógicos e socioafetivos conhecimentos secundários na formação desse profissional da Educação Básica. Esse ensino é reproduzido na sala de aula da Educação Básica mediante a exposição exaustiva dos conteúdos geográficos, o que evidencia a visão conteudista dessa matéria de ensino. Com efeito, a prioridade que se dá aos conteúdos fatuais e conceituais é histórica, tanto no plano superior quanto na Educação Básica.

Para garantir uma formação consistente do professor da Educação Básica, e tentar superar essa formação 3 + 1, em nível superior, para os cursos de licenciatura, de graduação plena, o Conselho Nacional de Educação, em 2001, estabeleceu uma reformulação nas estruturas curriculares desses cursos. De acordo com as orientações dos documentos legais que normatizam o tema (Resolução 1/2002, Resolução 2/2002), a dimensão prática deve ser trabalhada nos variados desenhos curriculares com suporte em duas perspectivas: como componente curricular e como estágio curricular supervisionado.

Conforme o art. 1º da Resolução CNE/CP Nº 1/2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2002a).

Desde então, segundo a Resolução CNE/CP Nº 2/2002, os cursos de licenciatura deverão ter a duração mínima de 2.800 horas, nas quais a articulação teoria-prática deverá garantir, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes curriculares: 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado, com origem da segunda metade do curso; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002b).

Em virtude dessas novas diretrizes curriculares, tem-se uma compreensão da importância de uma sólida formação na área dos conhecimentos específicos; formação pedagógica que privilegie os aspectos filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos da Educação; Didática e teorias pedagógicas; Psicologia Educacional; políticas dos sistemas de ensino, gestão da escola e organização do trabalho escolar. Esses são alguns princípios básicos para uma formação inicial do professor da Educação Básica que atenderiam às demandas de uma sociedade que experimenta um novo paradigma produtivo. Em suas análises sobre as reformas curriculares para a formação de professores, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.273) asseguram que essas reformas

[...] trouxeram muitas alterações para a vida dos professores, bem como para a sua formação. As mudanças socioeconômicas apresentam novas exigências e fazem com que eles vivam tempos paradoxais. Por um lado, têm suas tarefas ampliadas, são muito exigidos, mas, por outro, pouco ou quase nada lhes é oferecido em troca. A carreira continua apresentando as dificuldades existentes há muito tempo.

Essas novas exigências estão ancoradas pelo contexto da sociedade tecnológica e informacional, o qual exige do professor uma atitude cada vez mais flexível, fundamentada no discurso das habilidades e competências, porém tudo isso, na nossa compreensão, resvala nas condições concretas onde a docência é realizada. Em seus estudos, Libâneo reúne as novas atitudes docentes em face das realidades do mundo contemporâneo: 1) Assumir o ensino como mediação - aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor; 2) Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma

prática interdisciplinares; 3) Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender; 4) Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexivo; 5) Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa; 6) Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula; 7) Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula; 8) Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada; 9) Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva; e 10) Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios. (2011, p.30-50).

Analisando esse elenco de atitudes que demanda a docência na conjuntura atual visualizamos o quanto é paradoxal esse contexto, pois, ao mesmo tempo em que se propõe, não se dispõe de meios para a atuação desse novo perfil de professores.

Concluimos essa discussão, assinalando que muitos aspectos sobre a escolarização se revelaram, quando nos apropriamos de alguns conceitos, entendidos à luz da Teoria Crítica. Com base nesse sistema, observamos os espaços escolares, as ações dos sujeitos, os rituais dentro da escola, enfim, a forma como esses aspectos se configuram no dia a dia da escola revelam a concepção que os gestores educacionais têm sobre a escola, o processo de ensino e aprendizagem, o aluno, o professor.

No capítulo seguinte, realizamos um estudo sobre os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia constantes da evolução histórica dessa Ciência, evidenciando suas características e seus reflexos na formação escolar e acadêmica.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR

“O discurso geográfico escolar que foi imposto a todos no fim do século XIX, e cujo modelo continua a ser reproduzido hoje, quaisquer que pudessem ter sido, aliás, os progressos na produção de ideias científicas, se mutilou totalmente de toda prática e, sobretudo, foi interdita qualquer aplicação prática. De todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a Geografia, ainda hoje, é a única a aparecer, por excelência, como um saber sem a menor aplicação prática fora do sistema de ensino.”

(Yves Lacoste, 2009)

Neste módulo, sistematizamos algumas ideias que dão ênfase à dimensão histórica da Geografia escolar e seus fundamentos teórico-metodológicos. Na tentativa de transcender o nível meramente descritivo deste capítulo, e motivada a estabelecer o debate entre os teóricos críticos da Educação e os da Geografia, focalizamos em algumas ideias e temas discutidos no capítulo imediatamente anterior. Na evolução histórica dessa Ciência, evidenciamos suas características e reflexos na formação escolar e acadêmica. Procuramos compreender, à luz das teorias do currículo, a perspectiva de trabalho com ensino de Geografia em determinados contextos, considerando, dessa maneira, as especificidades educativas da sociedade em seu tempo histórico. Por conseguinte, fazemos um relato das atuais tendências didático-pedagógicas para a Geografia, bem como suas propostas metodológicas; realizamos também uma análise dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

4.1 O sentido da Geografia na escola no contexto europeu

Para iniciar a discussão, fazemos a seguinte indagação: o que é Geografia e qual a sua serventia na escola?

[...] a geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem. Ao estudar certos tipos de organização do espaço, procura-se compreender as causas que deram origem às formas resultantes das relações entre sociedade e natureza. [...] Instrumentalizar o aluno, fornecer-lhe as condições para que seja realmente construída a sua cidadania é objetivo da escola, mas à geografia cabe um papel significativo nesse processo, pelos temas, pelos assuntos que trata. (CALLAI, 2003a, p. 57).

Nesta pesquisa, preocupamo-nos em entender a trajetória da Geografia escolar com base em sua institucionalização no final do século XIX. Não constitui objeto de investigação, neste estudo, o momento de sua sistematização como ciência, que ocorreu no período anterior (finais do século XVIII), embora seja forçoso reconhecer a necessidade de recorrer aos acontecimentos históricos, a fim de compreender o contexto em que sucedeu sua institucionalização como disciplina. Nesse entendimento, Cavalcanti esclarece que

A relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino de Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e de outras que não têm lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, Geologia, convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação geral. [...] Há, no ensino, uma orientação para a formação do cidadão diante de desafios e tarefas concretas postas pela realidade social e uma preocupação com as condições psicológicas e socioculturais dos alunos. A ciência geográfica, por si só, não tem responsabilidade de ocupar-se com esses aspectos. (2006, p.9,10).

Para compreender os fundamentos da Geografia como disciplina, convém analisar o momento em que esta foi implantada no currículo das escolas no final do século XIX, na Europa. Sua inserção coincide com a expansão da escolarização pública, projeto este da burguesia que buscava consolidar o Estado-Nação e o capitalismo industrial, e, nesse contexto, a escola aparece como espaço de formação capaz de impor aos educandos uma unidade nacional forjada nos interesses da burguesia. A escola foi o mecanismo principal utilizado pela burguesia para converter os cidadãos à nova lógica do trabalho assalariado. Pontualidade, regularidade, ordem e silêncio eram atributos desejáveis e necessários à formação do novo cidadão da sociedade industrial. Em suas lições, Enguita (1989, p.130) nos esclarece que

A formação dos estados nacionais modernos foi outro desencadeador da expansão do ensino. Os novos estados nacionais reuniram dentro de algumas fronteiras únicas, sob um poder e algumas leis comuns e através de uma só língua, povos que pouco antes não cessavam de guerrear entre si, com costumes, leis e línguas diferentes e bastante alheios à ideia da unificação nacional. A tarefa era ideal para a escola e a ela foi atribuída em primeiro lugar. [...]

Ao lado dessas causas está também a que todo mundo sabe: a necessidade de dominar uma certa quantidade de conhecimentos e destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho ou fora dele em uma sociedade industrializada e urbanizada.

Nesse período, a Geografia é reconhecida como campo disciplinar e é chamada a desempenhar um papel importante na constituição desse projeto nacionalista. É difícil precisar uma data oficial em que ela aparece com esse nome como matéria escolar, embora o mérito de utilizar o termo “Geografia”, já na Antiguidade, seja atribuído aos gregos, em especial a Estrabão. (ANDRADE, 1992, p.24). Para aclarar esse assunto, recorreremos aos estudos de Tonini, que faz a seguinte declaração sobre esse contexto:

Embora a Geografia seja vista como ciência, só a partir do final do século XIX, há muito tempo, denominavam-se de Geografia os estudos que abrangessem os fenômenos que interferiam e aconteciam na superfície terrestre. Nos livros estudados para essa pesquisa, não encontrei registros capazes de fornecer uma data oficial que registre quando a Geografia começa a se inscrever com esse nome e como matéria escolar. Em alguns livros, ela aparece como matéria nas universidades e nas escolas (século XVIII); em outros, como parte de conteúdos de um outro campo disciplinar (Antiguidade), espalhados nos mais diversos campos de conhecimento: Astronomia, Cartografia, Matemática. etc. (2003, p.19).

Façamos o seguinte relato, com apoio nos estudos de Andrade (1992), registrando o fato de que, na Pré-História, na Antiguidade e na Idade Média,

[...] a Geografia era utilizada apenas para desenhar roteiros a serem percorridos, para indicar os recursos a serem explorados, para analisar as relações meteorológicas etc., estando profundamente identificada com a Cartografia e com a Astronomia. [...] Na Idade Moderna começou-se a procurar explicações mais profundas sobre sistemas de relações entre a Terra e os astros, entre as condições naturais, climáticas, sobretudo, e as sociedades; tivemos então obras precursoras como as de Varenius e as do filósofo E. Kant. Também Montesquieu, no seu livro *O espírito das leis*, mostrou preocupações de ordem geográfica, relacionando sociedade e natureza. (1992, p.12, grifo do autor).

Analisando a história, sabemos que, no período de transição do feudalismo para o capitalismo, o grande embate ocorreu no campo das ideias, pois, apesar de a Geografia ter reunido duas importantes condições materiais, como, por exemplo, o conhecimento efetivo sobre o Planeta e o desenvolvimento dos meios de representação cartográfica, necessários para a sua sistematização, em meados do século XVIII, era necessário romper com as explicações baseadas na crença da origem divina do Planeta, apregoadas pelas instituições feudais. Assim, Moraes nos explica o seguinte contexto:

Para que a Geografia moderna viesse a ser formulada havia ainda necessidade de uma outra classe de condições, aquelas referentes diretamente à evolução das ideias,

isto é, a discussão autônoma e unitária do temário geográfico deveria ser referendada pelo pensamento filosófico e científico. [...] A simples existência dos pressupostos materiais não tece mecanicamente a explanação geográfica, sendo necessário um determinado arcabouço lógico filosófico, já estabelecido, que propiciasse a formulação dessas postulações. Neste caso, a condição de realização passa a ser não apenas um desenvolvimento histórico material, mas o desenvolvimento da história das ideias. (MORAES, 2002, p.20).

Contra-pondo-se à lógica do pensamento feudal, a burguesia encontra no Iluminismo as possibilidades de explicação do mundo pelo uso da razão, no bojo da qual se constituem as ciências modernas, dentre elas a Geografia. Na perspectiva do ensino, no Período Medieval, a escola era privilégio de poucos, pois estava associada às instituições religiosas que monopolizavam o conhecimento. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.233), “Na Idade Média, o ensino ocorria principalmente nos mosteiros, para a formação religiosa dos clérigos e dos leigos”. A aprendizagem também ocorria em outros espaços por meio de intercâmbios familiares e contratos de aprendizagem, assevera Enguita (1989, p.107). O autor enfatiza os aspectos dessa aprendizagem explicando que

[...] O mestre artesão acolhia um pequeno número de aprendizes, entrando com eles numa relação de mútuas obrigações. O aprendiz estava obrigado a servir fielmente ao mestre não apenas nas tarefas do ofício, mas no conjunto da vida doméstica. O mestre estava obrigado a ensinar-lhe as técnicas do ofício, mas também alimentá-lo e a vesti-lo, dar-lhe uma formação moral e religiosa e prepará-lo para converter-se em um cidadão. (p. 106,107).

Com o advento do Iluminismo, assentado no poder da razão, há uma defesa da ideia de que todas as pessoas deveriam receber uma formação cultural, capaz de levá-las à conscientização e, por meio desta, à transformação do mundo. Segundo Freitag (1990, p.34,35), essa concepção estará (no século XX) como tema principal entre os teóricos críticos da Escola de Frankfurt, que colocam em xeque o processo emancipatório baseado na razão. Esses teóricos afirmam que esse projeto que originalmente concebia o processo emancipatório e conduziria à autonomia e à autodeterminação, se transforma em seu contrário, ou seja, transmuda-se em uma crescente instrumentalização para a dominação e repressão do ser humano. Continuando, a autora esclarece que os teóricos críticos entendiam que o saber produzido pelo Iluminismo não conduzia à emancipação e sim à técnica e ciência modernas que mantêm com seu objeto uma relação ditatorial. O programa do Iluminismo era dissolver os mitos criados na Idade Média que têm origem na crença divina e fortalecer as impressões mediante o saber.

Em contraposição à ordem feudal, “o pensamento burguês vai valorizar as possibilidades da razão humana”, anota Moraes (2002, p.21) e, nesse entendimento, essa classe emergente, detentora do poder político

[...] percebe que sua dominação pode ser mantida não apenas através do poder repressivo, mas também da disseminação de seus valores de classe apresentados como universais. A rede de escolas que então se implanta no interior dos diferentes territórios europeus assume um caráter nacional, pois para a constituição do Estado-Nação torna-se indispensável à utilização de instituições que possibilitem a imposição da nacionalidade. Esta situação permite perceber com facilidade o papel da escola e das próprias disciplinas que compõem o seu currículo, na disseminação de uma ideologia comprometida com o nacionalismo patriótico. A Geografia, a História e a Língua Nacional, introduzidas nos currículos escolares, tornam-se instrumentos poderosos nas mãos de uma classe preocupada com a sua hegemonia e com o movimento do capital que deseja consolidar o Estado Nacional a partir da delimitação geográfica de suas fronteiras, demarcadas pela tradição e língua comuns. (PEREIRA, 1993, p.25,26).

A escola aparece com a função relevante na disseminação da cultura burguesa, pois, mediante os conteúdos escolares, a Geografia, a História e a Língua Nacional inculcavam na cabeça das crianças e dos jovens a ideologia do nacionalismo patriótico, tão necessária à constituição do Estado-Nação, em especial, na Alemanha e na França. Libâneo, Oliveira e Toschi nos ensinam que

Com o desenvolvimento do comércio na idade moderna e consolidação das cidades, surgiu a necessidade de aprender a ler, escrever e contar. A nova classe, a burguesia, propagou outro tipo de escola, com professores leigos nomeados pelo Estado e com o ensino voltado para as coisas práticas da vida, isto é, para os interesses da nova classe que emergia – do que se conclui que a escola atende historicamente a interesses de quem a controla.

.....

A escola, em sua forma atual, surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado Nacional, para suplantiar a educação que ocorria na família e na Igreja. Ganhou corpo com base na crença do progresso, sendo beneficiária da educação dos homens e da ampliação da cultura. (2012, p. 233 e 237).

Nesse período, torna-se urgente assumir um projeto nacional capaz de ajustar as crianças e os jovens aos novos ideais da sociedade moderna. Consoante Moreira e Silva (2002, p. 10),

A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer.

Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Nesse mesmo momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência.

A retórica da Geografia na escola do contexto europeu, no final do século XIX, é fruto do embate entre duas correntes de pensamento: o Possibilismo e o Determinismo. O enfoque tradicional do currículo escolar permitiu que a cultura, os ideais, as crenças e os valores da então classe dominante fossem repassados à massa populacional mediante os conteúdos, conceitos e rituais escolares, que tinham em sua proposta pedagógica formar um cidadão passivo, ordeiro, disciplinado e ingênuo, segundo preceitos da sociedade burguesa industrial.

No enfoque tradicional do currículo, segundo Giroux (1986, p.72-87), o conteúdo transmitido em sala de aula não é questionado quanto aos interesses políticos e econômicos, que a cultura, os ideais, as crenças e os valores legitimam; a reprodução da cultura, dos valores e das crenças dominantes por meio do currículo oculto são reconhecidas e aceitas como força positiva do processo de escolarização; a homogeneidade das tarefas de sala de aula reproduz nos alunos o comportamento desejável para lidar com sucesso e desempenhar papéis hierárquicos no trabalho e a paciência e disciplina requeridas para se funcionar na sociedade industrializada; as escolas são locais onde os alunos aprendem normas e habilidades valiosas na sociedade, que eles não aprenderiam no âmbito da família; o currículo oculto é explorado por via de normas sociais e crenças morais transmitidas por intermédio dos processos de socialização; as noções de conflitos e ideologia desaparecem dessa perspectiva.

Na análise desse contexto, Vlach (1991) explica que

Entre as várias transformações introduzidas pela burguesia (industrial) com vistas à sua manutenção e expansão, a mais importante, a nosso ver, foi a organização da escola que, veiculando a ideologia dominante, não só dificultava e impedia a crítica da sociedade dividida em dominantes e dominados, como também adestrava a mão de obra que interessasse à indústria (uma mão de obra barata e dócil, que sequer percebesse a parcelização do seu trabalho e seu ritmo mecânico, alienante, sempre igual).

.....

A geografia, enquanto mais uma ciência moderna que emergiu no seio da sociedade europeia do século XIX, expressa uma verdadeira singularidade: suas raízes encontram-se na escola, pois ela fazia parte das disciplinas aí presentes, na medida em que inculcava nas crianças e adolescentes **a ideologia do nacionalismo patriótico**, de decisiva importância na constituição dos Estados-Nações europeus de maneira geral, e de maneira particular do Estado-Nação alemão, onde surgiu a Geografia moderna. (p.48 e 52, grifo do autor).

Com efeito, a História, a Língua Nacional e a Geografia, como disciplinas escolares, desempenharam bem o papel no cumprimento da moral social. Nesse período, “O discurso geográfico desempenhou importante papel na difusão do imaginário nacional de cada Estado-Nação e, inversamente, o lugar que lhe foi reservado no sistema escolar influenciou enormemente a evolução da Geografia moderna”. (VESENTINI, 1992, p. 17,18).

Vesentini (1992) e Pereira (1993) asseguram que é profunda a relação entre a Geografia e o sistema de ensino, pois ambos são frutos do século XIX.

É evidente que estamos nos referindo à Geografia moderna (ou científica ou tradicional, denominações para a mesma formação discursiva, que recebe tal ou qual rótulo de acordo com a opção teórico-metodológica de quem fala), estruturada em meados do século XIX, e ao ensino na sociedade capitalista (e conhecemos alguma outra?), em especial à instituição escola surgida após a Revolução Industrial, fruto das reformas pedagógicas do século XIX. (VESENTINI, 1992, p.15).

Em concordância, Pereira exprime a seguinte argumentação:

A presença constante da Geografia entre as disciplinas que compõem as diferentes propostas curriculares da escola de 1º e 2º graus oferece indícios de que as relações entre essa disciplina e o sistema escolar são mais profundas do que se possa imaginar à primeira vista. É tanto que a Geografia moderna (também denominada científica ou tradicional) como o sistema público de ensino são frutos do século XIX. Até essa época, as escolas, além de passarem um saber extremamente elitista, estavam praticamente atreladas às instituições religiosas. (1993, p.20).

As abordagens do conhecimento geográfico nas escolas, sob a perspectiva tradicional do currículo, no contexto europeu, foram influenciadas pelas correntes de pensamento desenvolvidas por Friedrich Ratzel e Paul Vidal de La Blache. Vesentini (2005a, p.33) lembra o peso que teve a Geografia moderna, fundamentada nas correntes de pensamento Determinista e Possibilista. Ambas estiveram comprometidas com o projeto de consolidação do Estado-Nação, transmitindo, por meio dos conteúdos escolares, o ‘discurso da Pátria’ que, com poucas alterações, foi o paradigma que se tornou hegemônico durante décadas.

Ao contrário, a Geografia libertária de Piotr Kropotkin e Elisée Reclus, desenvolvida no mesmo período, é marginalizada por não enaltecer o Estado Nacional. Esses geógrafos viveram nos fins do século XIX e início do XX e desenvolveram uma linha de pensamento bem diversa daquela dada por aqueles geógrafos há pouco citados. Lacoste (2009, p.105) assinala que Vidal de La Blache não foi o primeiro grande geógrafo da França. Antes, existiu Elisée Reclus (1830-1905), cuja obra alcançou um sucesso considerável, na

França e no Exterior, no meio de um vasto público, fora dos sistemas escolares. Andrade nos ensina que

Enquanto os primeiros se colocaram de acordo com a classe dominante, ocuparam cátedras universitárias e assessoraram príncipes e presidentes [Vidal de La Blache e Ratzel], os dois [Reclus e Kropotkin] se colocaram contra a estrutura de poder, negaram validade ao Estado, adotaram ideias de reformas sociais radicais e defenderam as classes menos favorecidas. Embora positivistas e com posições que se opunham a Marx, na militância política, eles adotaram algumas categorias marxistas e abriram perspectivas a uma visão libertária, tanto da sociedade como da Geografia como ciência. (1992, p.56).

Apesar da divulgação de seus estudos, a obra de Reclus teve pouca influência no meio universitário. Em relação à Piotr Kropotkin, este estava mais preocupado com a Educação e a juventude. Condenava a abordagem do ensino de Geografia que se fazia, considerando-o muito teórico e rico de nomenclatura. Afirmava que este ensino não despertava o interesse dos estudantes e defendia o trabalho de campo como forma de fazer o aluno compreender melhor os textos didáticos, assim nos esclarece Andrade (1992, p.61). Estes dois geógrafos-anarquistas não conseguiram espaço no meio acadêmico em virtude do período de exacerbação do nacionalismo e da institucionalização universitária da Geografia, fundamentados nas correntes de pensamento Determinista e Possibilista.

A primeira corrente de pensamento geográfico desenvolvida na Alemanha entendia o homem como produto de uma evolução, resultado de uma seleção natural. Ratzel, precursor da concepção Determinista, mantinha a visão naturalista do espaço geográfico, ou seja, reduzia o homem a um animal, ao não diferenciar as suas qualidades específicas (MORAES, 1995, p.52-60). O método geográfico utilizado era análogo aos métodos empregados pelas Ciências da Natureza. Dessa maneira, o homem era produto do meio, muito embora ele pudesse moldar e vencer esse meio, na medida em que a ele se adaptava. Ratzel concebia o Estado como organismo, protetor e também responsável pelo território nacional. Essa dominação do território caracterizava o próprio Estado, que se legitimava na expansão espacial de seus povos. Na perspectiva de Pereira (1993, p.37), a Alemanha foi um país que se consumou como Estado moderno de maneira tardia, mas ele se tornou pioneiro na introdução da Geografia como disciplina integrante do currículo escolar e universitário. Assim, a Geografia já se fazia importante no projeto estatal. Ela foi ensinada pela primeira vez por Kant, na Universidade de Königsberg, de 1756 a 1796.

Vale lembrar que, na Europa, durante o século XIX, o centro de debate da Geografia esteve concentrado na Alemanha. Somente no final daquele século é que a

discussão chegou à França. Nesse país, a Geografia se desenvolveu com respaldo no advento da Terceira República, sendo introduzida como disciplina em todas as séries do ensino básico. Nessa ocasião, foram criadas as cátedras e os institutos de Geografia, estimulando dessa maneira a formação de geógrafos e de professores da disciplina (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007, p.43, 44).

A segunda corrente de pensamento geográfica, a Possibilista, foi desenvolvida na França. Paul Vidal de La Blache, seu principal precursor, criticou a concepção fatalista e mecanicista da obra de Ratzel. Vidal propõe uma atitude relativista, dizendo que tudo o que se refere ao homem é mediado pela contingência. Em termos de método, Vidal não rompeu com as formulações de Ratzel, mas foi, antes, um prosseguimento destas. Diferencia a obra dos dois o fato de que Vidal era mais relativista, negando a ideia de causalidade e determinação de Ratzel. O fundamento positivista, contudo, aproxima as concepções dos dois autores, anota Moraes (1995, p.61-72). Lacoste assegura que, na França,

[...] o ensino da Geografia foi instituído no fim do século XIX, já exatamente na época em que o processo de espacialidade diferencial começava a se expandir para a maioria da população. A geografia está, então, a tal ponto ligada à escola, na representação coletiva, que a carta da França ou o globo terrestre figuram sempre em local destacado, entre as imagens que estão expostas numa sala de aula. (2009, p.55).

No tocante aos fundamentos do ensino de Geografia na França, Isabelle Lefort expressa os seguintes dados sobre sua periodização:

O ensino da Geografia na França, se se aceita considerar o corte a partir dos anos 1870, apresenta uma periodização em três momentos distintos, claramente desequilibrados. O primeiro refere-se ao período entre 1870 e 1902. Trata-se do momento da instalação. Depois, de 1902 a 1977, o ensino da Geografia na França submete-se à proeminência do paradigma vidaliano, caracterizando-se por uma notável estabilidade. Os programas mudam pouco na sua filosofia geral, mesmo quando ajustamentos (em particular a partir de 1945) sublinham os pesos e as disfunções dos programas. Enfim, de 1977 até nossos dias, o ensino de Geografia é caracterizado por um retorno às hesitações, passando por múltiplas reformas e outras releituras de programa. (2005, p.148, 149).

A Geografia ganhou respaldo tanto no âmbito acadêmico quanto científico na França, assegura Silva (2012). Em seus estudos, esse autor traz a seguinte contribuição, quando analisa o contexto da institucionalização da Geografia na França:

Em sua trajetória, a Geografia francesa teve anos de glória, fundada na obra de uns poucos geógrafos, optou durante algum tempo pela Geografia Lablacheana e, por meio de sua institucionalização, foi criando centros de formação e de pesquisa.

Esses centros, ao mesmo tempo em que serviram para criar a imagem de Mundo na França e de França no Mundo, constituíram-se em referências bibliográficas com enorme capacidade de divulgação e difusão cultural, tendo momentos mais voltados à explicação de um mundo que se transforma. (p.55).

A perspectiva lablacheana de Geografia desempenhou papel importante na constituição da Geografia, tanto acadêmica, quanto escolar no contexto brasileiro. A difusão dessas ideias de modo mais sistemático ocorreu pela intensiva relação estabelecida entre a França e o Brasil no século XIX.

4.2 O sentido da Geografia na escola no contexto brasileiro

Referenciando-se ao contexto brasileiro, Rocha (2000, p.129) explica que “Até o século XIX, os conhecimentos geográficos ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes no Brasil não estavam organizados a ponto de constituírem uma disciplina escolar específica”. Esse autor explica ainda que, no Brasil, durante o monopólio da educação jesuítica, a Geografia não teve assento nas escolas como disciplina escolar. Foi somente após a criação do Imperial Colégio Pedro II³², localizado no Rio de Janeiro (antiga Corte), que

[...] a disciplina Geografia passa a ter um novo *status* no currículo escolar. Influenciado pelo modelo curricular francês, no novo estabelecimento de ensino predominavam os estudos literários, mas apesar de não serem a parte mais importante daquele currículo estavam presentes as Ciências Físicas e Naturais, a História, as Línguas Modernas e a Geografia.

Durante quase todo o Período Imperial, o ensino de Geografia manteve-se quase que inalterado em suas características principais, tendo sofrido poucas alterações no que diz respeito ao conteúdo ensinado ou mesmo na forma de ensinar. Praticou-se durante todo o período, a Geografia escolar de nítida orientação classista, ou seja, a Geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do(a) aluno(a). (ROCHA, 2000, p.131).

³² Informa Santos (2010) que, a origem do Colégio Pedro II remonta ao Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado pela provisão do bispo D. Frei Antonio de Guadalupe, em 1739, no Rio de Janeiro. Depois de 27 anos, passou a se chamar Seminário de São Joaquim e exerceu também a função de escola, representando um polo de cultura. Esse papel ganhou ainda mais relevância com a expulsão dos jesuítas, em 1759. Sem os religiosos, os jovens da Colônia ficaram com poucas opções de ensino. A educação era feita em casa com preceptores ou em seminários ligados às paróquias locais. O Seminário de São Joaquim foi transformado em Colégio Pedro II, graças a um decreto publicado em 1837. A iniciativa foi do ministro interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, durante a Regência de Pedro de Araújo Lima (1793 -1870). O nome dado à escola foi estratégico, já que dava a ideia de que a instituição pertencia ao imperador, confirma Santos. Paralelo a esse projeto de ensino no Brasil Imperial, inauguram-se também os liceus provinciais. Segundo Zotti (2004, p.44), afora o Colégio Pedro II, os primeiros estabelecimentos provinciais públicos de ensino secundário foram o Ateneu, do Rio Grande do Norte (1835), e os liceus da Bahia e da Paraíba (1836).

No contexto brasileiro, nos anos 1930, é esta a posição teórico-metodológica da maioria dos livros didáticos e, em praticamente, todos os departamentos de Geografia do Brasil, como confirma Oliveira (2005, p.26).

Mediante os conceitos de pátria, povo, nação e território, por exemplo, a Geografia escolar brasileira passava a imagem de um país harmônico, exuberante, gigante e com um povo forte totalmente desprovido de conflitos sociais. Segundo Vlach (2005, p. 195), “a ideia de território dissimulou as ações concretas dos líderes (políticos, intelectuais etc.) que conduziam, ‘de cima para baixo’, a construção da nação e do cidadão para consolidar o Estado brasileiro, dissimulando mesmo o fato de que o Estado construía a nação brasileira”.

Essas ideologias apregoadas no estudo desses conceitos legitimavam os ideais do Estado nacional, cujo objetivo principal era efetuar a harmonia e o controle social, camuflando assim os conflitos sociais. Eco e Bonazzi (1980, p.11) nos lembram de que “Decorávamos poemas cívicos que moviam a nossa imaginação, criando a imagem de um país colorido como sua bandeira, imenso e rico, vegetal e nosso”. Os autores prosseguem, trazendo à lembrança esse amor patriótico pelo Brasil na estrofe recitada por um menino de sete anos de uma escola rural paulista:

*O amarelo representa o ouro.
O azul a cor do anil.
O verde as imensas matas.
Do nosso querido Brasil.
(Id.). (Grifo no original).*

Assim, os conteúdos escolares sistematizados nos livros didáticos desenhavam um cenário de ilusão sobre o nosso País. Acertadamente, os autores denominam de mitos:

Mitos que falam de um país tropical, rico e exuberante, habitado por uma gente cordial, virtuosa em sua pobreza e conformada no trabalho escravo. Mitos que são lidos pelas crianças em manuais de catequese atuais, mas que são a releitura de um antigo testamento escolar, infelizmente inesquecível. (ECO E BONAZZI, 1980, p.11).

Conforme consta no histórico do Colégio Pedro II, a criação desse Estabelecimento representou importante elemento do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e formação do Brasil. Como agência oficial de educação e cultura, co-criadora das elites condutoras do País, essa instituição foi criada para ser modelo da instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias, das aulas avulsas e dos estabelecimentos particulares. (ANDRADE, 2012).

Como se reporta Zotti (2004, p.46), “A primeira matriz curricular do Colégio Pedro II foi determinada pelo regulamento de 31/1/1838”. Silva (2012, p.66) assinala que a Geografia aparece no currículo vinculada aos compêndios de Geografia e outros trabalhos, como, por exemplo, os de Delgado de Carvalho, que lecionou no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e publicou vários livros, dos quais destacamos os seguintes: *O Brasil Meridional*, em 1910; *Geografia do Brasil*, em 1913, *Meteorologia do Brasil*, em 1916. Silva prossegue explicando que, historicamente “a Geografia francesa firmou-se no país a partir dos primeiros compêndios produzidos por brasileiros, embora dominados por conteúdos da Geografia francesa”. (2012, p.69).

Os princípios da corrente de pensamento Possibilista de origem francesa passaram a influenciar amplamente a Geografia brasileira quando da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil, criada em 1935, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Consoante Silva (2012., p.65,66),

Nos termos da periodização proposta, 1934 desponta como ano privilegiado, pois é a data de criação do primeiro curso superior de geografia no país. Marca o início da geografia acadêmica, da Geografia científica, o surgimento dessa geografia de caráter mais acadêmico.

[...] Ele marca o início de uma forte influência francesa com a presença de professores daquele país que criaram escola e deixaram marcas profundas nas instituições por onde passaram além de imprimir um “modo” francês de se fazer a ciência geográfica.

Os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar nesta área foram abrigados nas respectivas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras dessas universidades (ROCHA, 2000, p.132). Essa influência, informa Silva, é justificada pela nacionalidade francesa dos primeiros mestres da FFCL/USP, entre estes Pierre Monbeig, Pierre Deffontaines, Emile Coonaert, Fernando Braudel, C. Lévi-Strauss, Paul Arbousse-Bastide, Etienne Borne, Jean Mogüé, Robert Garric, Pierre Hourcade, François Perroux, René Courtin, Pierre Fromont; na Universidade do Distrito (Rio de Janeiro), com destaque para a presença de François Ruellan, Henri Hauser, Gaston Leduc, Maurice Bye. (SILVA, 2012, p.71).

Vesentini (1992) refere-se ao peso que teve a obra de Vidal de La Blache nos rumos que tiveram a Geografia acadêmica em França e, no Brasil, por influência da corrente de pensamento Possibilista, a obra de Aroldo de Azevedo, renomeado professor da Universidade de São Paulo, “[...] que difundiu e deu respeitabilidade à Geografia com seus famosos livros didáticos.” (SILVA, 2012, p.69). Esses dois geógrafos, segundo Vesentini,

“começaram como autores de livros didáticos para o ensino elementar e transmitiram aí uma visão da Geografia como ‘discurso da Pátria’”. (1992, p. 18).

A seleção e organização dos conteúdos dos livros didáticos refletem a concepção de Geografia apregoada pela Escola Francesa (corrente de pensamento Possibilista). A esse respeito Ponstuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 46) expõem a seguinte asserção:

Vale ressaltar que a Geografia, no antigo ginásio, até a época da fundação da FFCL/USP, nada mais era do que a dos livros didáticos escritos por não geógrafos. Esses expressavam, geralmente, o que foi a ciência até meados do século XIX, na Europa: enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos, capitais, cidades principais, totais demográficos de países, de cidades etc. A memória era a capacidade principal para o estudante sair-se bem nas provas.

No magistério de Petrone (1993), a formação de professores em Geografia constitui fator de mudança nesse ensino, porque, com a criação das referidas faculdades, nos anos 1930, pela primeira vez, se colocavam em sala de aula professores com formação em Geografia, preparo este assentado numa concepção científica. Até então, as aulas de Geografia eram ministradas por profissionais oriundos das diversas áreas, como advogados, engenheiros, médicos e seminaristas. Conforme noticia Rocha (2000, p. 132), de 1936 em diante, “formar-se-iam os(as) primeiros(as) professores(as) licenciados(as) para atuar no ensino secundário, oriundos daquelas novas faculdades”.

Rocha (2000, p.133) prossegue, explicando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61, estabelece para os cursos de formação de professores um currículo mínimo de caráter nacional para todos, segundo o Parecer n. 412/62, aprovado em 19 de dezembro de 1962. Foi proposto o seguinte currículo mínimo para o curso de licenciatura em Geografia, com duração de quatro anos:

- Geografia Física;
- Geografia Biológica ou Biogeografia;
- Geografia Humana;
- Geografia Regional;
- Geografia do Brasil;
- Cartografia.
- Duas matérias escolhidas dentre as seguintes: Antropologia Cultural; Sociologia; História Econômica Geral e do Brasil; Etnologia e Etnografia do Brasil; Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia; Mineralogia; Botânica.

No que diz respeito ao ensino primário, segundo Zotti (2004, 119), foi prescrito um currículo para os estados e municípios composto pelas seguintes disciplinas, além do ensino religioso que era opcional:

- Literatura e linguagem oral e escrita;
- Aritmética;
- Geografia e História do Brasil;
- Ciências;
- Desenho;
- Canto orfeônico;
- Educação Física.

Dos 1950 em diante, houve maior difusão dos cursos de formação de professores de Geografia, com novas turmas que qualificavam profissionais para atuar com a docência nos vários níveis de ensino, como evoca Rocha (2000, p.132,133).

Em meados dos anos 1950, surgiram os primeiros questionamentos sobre a validade da Geografia moderna (científica ou tradicional). O embasamento teórico dessa ciência foi intensamente questionado pelos geógrafos pragmáticos. Para estes, o método adotado até então pela Geografia, pautado na observação, descrição e análise dos fatos, não configura método confiável para uma ciência do mundo contemporâneo. Os geógrafos pragmáticos buscavam nos métodos estatísticos e nos modelos matemáticos uma análise mais rigorosa do espaço. Sobre este assunto, Moraes (1995, p. 100, 101) explica que

[...] os autores pragmáticos vão propor uma ótica prospectiva, um conhecimento voltado para o futuro, que instrumentalize uma Geografia aplicada. [...] A finalidade explícita é criar uma tecnologia geográfica, um móvel utilitário. [...] Passa-se, de um conhecimento que levanta informações e legitima a expansão das relações capitalistas, para um saber que orienta esta expansão, fornecendo-lhe opções e orientando as estratégias de alocação do capital no espaço terrestre. [...] Neste sentido, o pensamento geográfico pragmático e o tradicional possuem uma continuidade, dada por seu conteúdo de classe – instrumentos práticos e ideológicos da burguesia.

Dessa maneira, o conhecimento geográfico, fundamentado no positivismo lógico, passou a ser aplicado ao terreno prático da intervenção do Estado e das empresas hegemônicas. A Geografia pragmática não teve influência direta no ensino primário e secundário. Nos anos 1970, entretanto, sob o regime militar, a Geografia escolar mostrada nos livros didáticos é um saber bastante empobrecido em seu conteúdo, desvinculado da realidade brasileira e descaracterizado pela proposta dos Estudos Sociais, oficializado pela Lei nº 5.692/71 (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 53).

Uma das inovações trazidas pela Lei nº 5.692/71 foi a fusão do Ensino Primário, que tinha a duração de quatro a cinco anos, com o Ensino Secundário (curso ginásial), com quatro anos de duração. Segundo Zotti (2004, p.164), essa inovação relativa à legislação anterior, “diz respeito à extensão da escolaridade obrigatória, de quatro para oito anos, sendo denominada 1º grau, de caráter obrigatório e gratuito”. Esse ensino obrigatório para as crianças de sete aos 14 anos de idade compreendia uma carga horária anual de 720 horas. A inovação adveio pela inclusão, nesse currículo, de matérias obrigatórias, como Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde.

Em estudos realizados por Zotti (s/d), a autora faz uma análise sobre os objetivos dessas matérias na estrutura curricular do ensino de 1º grau e chega à seguinte conclusão:

Analisando os objetivos e conteúdos dos programas, percebemos que a intenção era o enquadramento do indivíduo em uma sociedade harmônica, baseada no lema ‘Deus, Pátria e Família’ [...], em que há ênfase nos papéis individuais, como meio de progresso e bem-estar de todos. São enfatizados os deveres, e, praticamente, os programas não abordam as questões relativas aos ‘direitos’ do cidadão. Estes, por sua vez, serão conquistados se bem cumpridos os deveres. A noção de cidadão como cumpridor de deveres e, portanto merecedor de direitos é enfatizado em todos os objetivos. A ênfase ao ensino dos símbolos da Pátria, também, vinha ao encontro da padronização imposta pela ditadura militar.

A autora continua e enfatiza que,

Nesse contexto, a política educacional será a expressão da dominação burguesa, não só pelo autoritarismo que tomou conta das escolas e universidades, mas pelo conjunto de reformas, pensadas pelos técnicos americanos, a serviço dos interesses econômicos e da manutenção da ‘ordem’ ditatorial. Era necessário alinhar o sistema educacional aos objetivos do Estado capitalista militar e isso significava a subordinação da educação à produção capitalista, segundo a Teoria do Capital Humano, concretizada pela lei nº 5.692/71. (ZOTTI, 2004, p.222).

Sobre esse contexto, Pontuschka conclui que se viu, após essa Lei,

[...] a extinção do exame de admissão e a fusão do ginásio ao primário, constituindo a escola de 1º grau de oito anos. Se olharmos isoladamente, isso foi um avanço, no entanto o que realmente aconteceu foi que as verbas destinadas à educação permaneceram as mesmas, insuficientes para atender o aumento do público a ser escolarizado. Mudanças no currículo e na grade curricular, como a criação de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, contribuíram para causar danos à formação de toda uma geração de estudantes.

A criação de Estudos Sociais destinava-se a eliminar gradativamente a História e a Geografia da grade curricular. As medidas legais foram tomadas pelo Conselho Federal de Educação e demais órgãos decisórios sobre o ensino, em plena ditadura militar, quando a discussão dos problemas reais do país estava muito distante do grande público.

[...]

[...] A ação política das associações culturais ligadas à Geografia – AGB – e à História – ANPUH –, junto com os professores da Universidade de São Paulo e da rede pública dessas disciplinas, muito contribuiu para reverter a situação e as disciplinas escolares de Geografia e História retornaram para o currículo de 5ª e 6ª séries. (1999a, p.13).

Somente no início dos anos 1980, a produção do conhecimento pautada na Geografia crítica trouxe uma contribuição ímpar para a Geografia escolar. Na luta pela constituição de uma Geografia envolvida com a crítica, a produção do conhecimento e a conquista da cidadania, destacam-se os intelectuais envolvidos com a teoria social de Marx.

Ao analisar o dilema também da História como disciplina escolar - pois esta vivia o mesmo embate da Geografia escolar, uma vez que estas duas disciplinas se transformaram em Estudos Sociais, e buscavam reconquistar as especificidades e autonomias como disciplinas -, Schmidt e Cainelli (2004, p.11) observam que os anos 1980 foram expressivos no que se refere à luta encetada em universidades, associações e entidades profissionais com o objetivo de abolir os Estudos Sociais, identificou com os interesses e a ideologia dos representantes da ditadura militar brasileira.

Fundamentados nas teorias críticas do currículo, os geógrafos começaram a denunciar a Geografia como um saber útil à legitimação dos interesses do Estado e à manutenção das classes sociais mediante a escolarização. A Geografia escolar, estabelecida como um saber despretensioso e desinteressado, é revelada sob a perspectiva do currículo crítico como um saber útil às estratégias do Estado e das empresas monopolistas. De forma camuflada, essa matéria escolar, isto é, a “geografia dos professores”, no entendimento de Moraes (1995, p. 114 e 115), oferece “informações precisas sobre os vários lugares da Terra, sem gerar suspeita, pois tratar-se-ia de um conhecimento eminentemente apolítico, e, ainda mais, inútil”.

Na crítica conduzida por Yves Lacoste à Geografia tradicional, há uma denúncia sobre a existência de duas geografias: A Geografia dos Estados-maiores e a Geografia dos professores (LACOSTE, 2009, p. 31). Para esse autor, a Geografia dos Estados-maiores “é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referentes ao espaço, esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder”. Por sua vez, a Geografia dos professores segundo Lacoste

[...] se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes, é a de mascarar a importância dos raciocínios centrados no espaço.

[...] a Geografia dos professores se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de conhecimento

mais ou menos ligados entre os diversos tipos de raciocínios, que têm todos um ponto comum: mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado [...]

A Geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégias econômicas e sociais que uma outra Geografia permite elaborar. (2009., p. 31-33).

A preocupação básica do ensino proposto pelo movimento de renovação da Geografia crítica foi a de contribuir com as condições teóricas necessárias para que o aluno apreenda criticamente a realidade e possa participar ativamente das transformações que se fazem necessárias, possibilitando, assim, a conquista plena da cidadania; uma Geografia comprometida com o ser humano e a sociedade, não com o ser humano abstrato, mas com o ser humano concreto, com a sociedade tal qual ela se mostra, dividida em classes portadoras de conflitos e contradições e que contribua para a sua transformação.

A Educação para a cidadania na perspectiva da Teoria Crítica, conforme explica Giroux (1986, p.263), sinaliza para a ideia de que os estudantes aprendam não apenas a avaliar a sociedade de acordo com suas pretensões, mas devem também ser ensinados a pensar e agir de forma que tenham relação com as distintas possibilidades da sociedade e a variados modos de vida. A questão, nesse sentido, segundo Callai (2001, p.138) “é situá-lo neste mundo e através da análise do que acontece dar-lhe condições de construir os instrumentos necessários para efetivar a compreensão da realidade”. Essa realidade, por sua vez, está inserida num todo, numa totalidade, e isso é impossível de ser compreendido mediante a análise de fatos isolados e de compreensão difícil. Nesse sentido, a teoria da totalidade sugerida por Giroux (1986, p. 253) nos faz pensar na globalidade. Encontramos respaldo nessa teoria, quando esta exprime a ideia de totalidade com o seguinte enfoque:

[...] a noção de totalidade deve ser definida como mais do que uma ciência de interconexões, ela tem que clarificar como as dimensões ideológicas e estruturais das práticas sociais existentes podem ser atribuídas a seus determinantes sociais, políticos e econômicos, na sociedade maior. Esse enfoque não apenas ajuda a ver as práticas educacionais como produtos históricos e sociais, mas também suscita questões a respeito de como esses determinantes se revelam nas percepções de senso comum dos professores, nas relações de sala de aula e na forma e conteúdo dos materiais curriculares. (GIROUX, 1986, p. 254).

Os estudos geográficos fundamentados na Teoria Crítica representaram mudança significativa na prática política dos geógrafos, levando-os ao envolvimento com a pesquisa comprometida com questões socioespaciais e, no tocante ao ensino, a Geografia assume o compromisso com uma formação cidadã dos educandos.

A Geografia crítica foi bastante difundida no meio acadêmico por meio de estudos de geógrafos comprometidos com a crítica social e, na escola, veiculada nos livros didáticos, tendo destaque o trabalho dos professores José Willian Vesentini e Vânia Vlach, autores de livros didáticos e atuantes na Academia. Embora esta seja a proposta para o ensino de Geografia, não estamos afirmando que esta encontrou lugar fácil e definitivo dentro da prática diária das escolas. A Geografia crítica chega às escolas pelos livros didáticos, tornando-se muito mais um discurso do que propriamente uma transformação prática dos professores. Isso, no entanto, é absolutamente compreensível, visto que os professores da Educação Básica mais uma vez ficaram fora do debate sobre as reformas no ensino de Geografia.

4.2.1 A renovação da Geografia escolar no Brasil: a proposta acadêmica

Na perspectiva internacional, segundo Vesentini (2005b, p.222), a Geografia crítica começou a delinear-se em meados dos anos 1970. Inicialmente, surgiu nos Estados Unidos (com a Geografia radical) e na França e, posteriormente, na Espanha, Itália, Alemanha, Suíça e em muitos outros países. Conforme já mostramos, a produção geográfica até os anos 1970, com exceção às obras de Reclus e Kropotkin, entre outros, sempre denotou uma pretensa neutralidade e costumava deixar de lado os problemas sociais, alegando que não eram geográficos (VESENTINI, 2005b, p.223).

O surgimento da Geografia crítica, bem como as teorias críticas do currículo³³, tiveram raízes nos movimentos e protestos realizados nos anos 1960. Dessa maneira, Vesentini avalia a Geografia crítica como havendo florescido

[...] num contexto de revisão de ideias e valores: o maio de 1968 na França, as lutas civis nos Estados Unidos, os reclames contra a guerra do Vietnã, a eclosão e a expansão do movimento feminista, do ecologismo e da crise do marxismo. [...] Desde o seu nascedouro, a Geografia crítica encetou um diálogo com a teoria crítica (isto é, com os pensadores da Escola de Frankfurt), com o anarquismo (Reclus, Kropotkin), com Michel Foucault, com Marx e os marxismos [...]. (2005b, p.223).

O movimento de renovação da Geografia eclodiu no Brasil no final dos anos 1970 e expandiu-se nos 1980. Esse movimento é fruto de amplas discussões em torno da organização do currículo na escola, e, uma busca a tentativa de fazer uma Geografia

³³ Segundo Silva (2009, p.29, 30), esse movimento de revisão da teoria curricular efetua uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. As teorias críticas sobre o currículo colocam em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais; desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais; são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.

alternativa e autônoma desvinculada da ideologia do Estado e dos ditames dos grupos econômicos hegemônicos. Com propósito, foi delatado o sentido da Geografia na escola como associada ao projeto da sociedade capitalista. As diversas falas denunciavam, em reuniões, simpósios, encontros e assembleias, o comprometimento da Geografia escolar com o discurso oficial, que, por consequência, legitimava, por via dos seus conteúdos, a cultura dominante.

No Brasil, a ruptura com as teorias tradicionais tem como marco inicial o III Encontro Nacional de Geógrafos, promovido pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), realizado em Fortaleza – CE, em julho de 1978. Segundo Kaercher (2010, p.64), “Ali fez-se veemente crítica à Geografia tradicional e despolitizada. (Re)inicia-se, mais uma vez, uma longa caminhada na busca da democratização da sociedade e da escola, e, por conseguinte, da própria Geografia”.

Esse momento inicial alavancou outras possibilidades para discussão que posteriormente ascenderam nos eventos científicos, travando-se um verdadeiro embate contra a Geografia que se fazia e se ensinava. Sobre esse momento inicial de renovação, Silva faz uma consideração sobre o Encontro de 1978, acentuando que

O referido Encontro foi um verdadeiro “virar de mesa” no contexto da discussão, organização e mobilização em torno de questões centrais do país que ainda sofria os fortes efeitos de uma política comandada pela ditadura militar. Todo o acúmulo de repressão, o “calar a boca” forçado eclodiu em grito de liberdade que teve excessos, magoou muita gente, destituiu lideranças da AGB chamadas na época de “mandarins” e elegeu outras. (2012, p.102)

Conforme consta na “Apresentação” dos Anais do 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia, realizado em 1987,

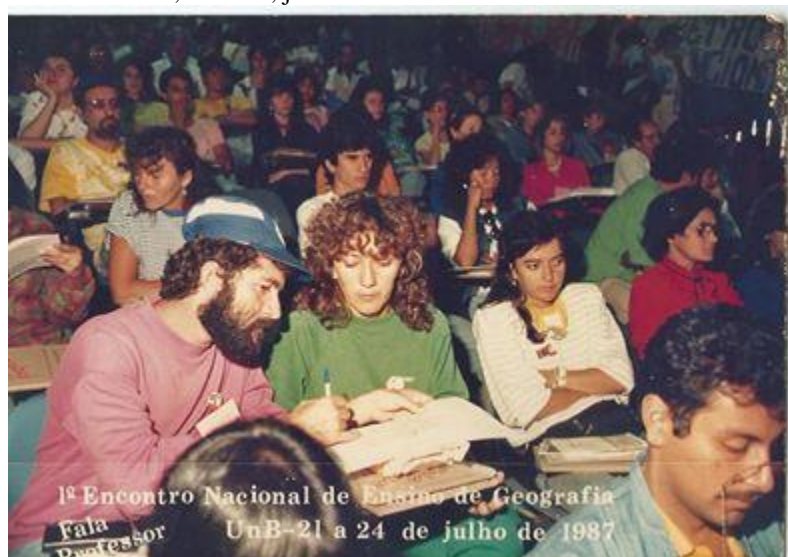
A 34ª Assembleia Ordinária da AGB, realizada durante o VI Encontro Nacional de Geógrafos (Campo Grande, 1986), tornou deliberação a necessidade, já sentida, de promoção de reuniões frequentes da entidade, para dar vazão à discussão de assuntos urgentes ou temáticos, de interesse geral da categoria. A deliberação apontava no sentido da realização de reuniões nacionais intercaladas aos encontros bianuais. A situação do Ensino de Geografia no País, que estava a exigir conhecimento mais aprofundado e questionamento melhor fundamentado foi à época, eleita como prioritária. (ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA – FALA PROFESSOR, 1987, p.01).

Deliberada a necessidade de debater sobre o ensino de Geografia no Brasil, os geógrafos reuniram-se no I Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor (I ENEGE), em julho de 1987, em Brasília. Esse Encontro representa um marco para a categoria, pois os professores tiveram a oportunidade de questionar e propor mudanças no

ensino. Os docentes de todos os estados do Brasil debateram sobre as condições de trabalho dos professores e, sobretudo, acerca da prática de ensino de Geografia nos diversos níveis, com fundamentos na Geografia crítica.

O I ENEGE reuniu aproximadamente 2000 pessoas, entre brasileiros e estrangeiros, os quais se organizaram em forma de painéis e grupos de trabalho, o que permitiu, com a troca de experiências entre professores e alunos, melhor compreensão da realidade do ensino de Geografia no Brasil. Nesse evento (Fotografia 3), os participantes propuseram uma revisão dos conteúdos e das formas de ensinar, aprender e avaliar os conhecimentos geográficos na Educação Básica.

Fotografia 3 – 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor. UnB, Brasília, julho de 1987



Fonte: Cedido gentilmente por Luciene Fernandes (Arquivo particular).

O grande objetivo desse Encontro foi debater e elaborar uma estratégia capaz de transformar o ensino de Geografia do “1º e 2º Graus, com base em uma ciência que, dialeticamente, busque a integração do arranjo espacial com relações sociais existentes em cada momento histórico”. (ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA – FALA PROFESSOR, 1987, p.04). Os professores alegavam que a Geografia ensinada estava distante da realidade vivenciada pelo aluno, era descritiva, compartimentada; fatural, e mais, era reforço para a manutenção de uma análise fragmentária do espaço. Cavalcanti contribui, assegurando que “A partir de então, essa Associação passou a exercer um papel importante na busca de aproximação entre a universidade e os professores de ensino fundamental e médio.” (2006, p.19).

No ensino, a Geografia crítica, representante maior do movimento de renovação, denuncia o estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas; os procedimentos didáticos pautados na descrição e na memorização dos elementos que compõem as diversas paisagens terrestres; a estruturação dos conteúdos dos livros didáticos pautados na sequência clássica elementos naturais, humanos e econômicos. Nesse contexto,

Aqueles que anseiam por mudanças, diagnosticam este estado da Geografia no ensino de 1º e 2º graus como sendo de crise, e a insatisfação quanto aos problemas gerados pela defasagem entre o mundo real e o mundo pedagógico faz com que busquem novas teorizações que lhes permitam novas visões da disciplina geográfica, modificações de conteúdo e da dinâmica da aprendizagem. Procuram uma Geografia do movimento e em movimento nos cursos secundários. (ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA – FALA PROFESSOR, 1987, p.28).

A crítica recai de forma contundente sobre as ideologias impregnadas nos materiais didáticos, no discurso do nacionalismo patriótico dos rituais escolares que, de maneira geral, legitimavam a cultura dominante. Quanto à questão dos materiais didáticos, Ferreira (1987, p.43) salienta que

[...] a forma mais comum encontrada nos livros didáticos é aquela que partindo da tradição geográfica baseada no positivismo, comparte o processo de apreensão da realidade quando desfia a sequência, iniciando pelos elementos naturais da paisagem e continuando em seguida com os elementos humanos e depois os econômicos.

[...]

Coisas que aparentemente são inocentes e neutras escondem uma clara mensagem ideológica, como o fato de colocarmos um mapa mundi com a projeção de Mercator onde o hemisfério sul aparece apenas 60° e a Europa aparece bem no centro do mundo, ou ainda, o de estarmos um mapa de paisagens vegetais quando sabemos que essas paisagens já foram todas consumidas pelas atividades produtivas.

Nessa conjuntura, encontramos a influência de Lacoste no movimento, “visto que suas obras mais difundidas no Brasil, nesse período (1974-1988), tratam, prioritariamente, da função ideológica da Geografia na escola e dos fundamentos (ou falta deles) teórico-metodológicos da ciência geográfica”. (CAVALCANTI, 2006, p.19).

Em face das denúncias e protestos levantados pelos professores-geógrafos, desde os anos 1970, o ensino de Geografia ao longo dos anos propõe um ensino e uma aprendizagem consubstanciada numa abordagem de ensino humanista, considerando o aluno sujeito histórico, participante da elaboração e reprodução do espaço geográfico onde este habita e estuda, um sujeito com papel ativo, elaborador de conhecimentos, e, por consequência, um aluno consciente, emancipado e autônomo envolvido com as questões sociais.

Na contextura dessas discussões, o papel do professor também é ressignificado, pois, se considerando a perspectiva crítica, este deixa de ser um repassador de conhecimentos e assume o papel de mediador do ensino e da aprendizagem, situando-se como também produtor de conhecimentos com suporte em sua prática docente reflexiva.

Os anos de 1980-90 trouxeram para a Ciência geográfica e para a Geografia escolar, novos paradigmas teóricos e metodológicos que buscavam responder aos dilemas da sociedade contemporânea. Segundo Moraes, o movimento de renovação do pensamento geográfico

[...] agrupa aquele conjunto de propostas que se pode denominar Geografia crítica. Esta denominação advém de uma postura crítica radical, frente à Geografia existente (seja a Tradicional ou a Pragmática), a qual será levada ao nível de ruptura com o pensamento anterior. [...] São os autores que se posicionam por uma transformação da realidade social, pensando o seu saber como uma arma desse processo. São, assim, os que assumem o conteúdo político de conhecimento científico, propondo uma Geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa. São os que pensam a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem. (1995, p. 112).

Inúmeros são os esforços para se implantar nas escolas uma Geografia crítica que tenha um significado prático na vida dos educandos. O movimento de renovação da Geografia, contudo, ainda não conseguiu alcançar as salas de aula em sua plenitude. Na compreensão de Lana Cavalcanti, desde o movimento de renovação da Geografia, que teve início no final dos anos 1970,

[...] muitos caminhos foram escolhidos para se fazer uma análise crítica da fundamentação teórico-metodológica da ciência geográfica e para propor alternativas ao modo de trabalhar essa ciência como matéria escolar. É verdade que as discussões teóricas e as propostas para o ensino de Geografia têm tido pouca penetração na prática desse ensino ou têm demorado muito a chegar a essa instância, mas já é possível observar alterações no cotidiano das aulas de Geografia, alterações essas fruto de experiências fundamentadas por teorias críticas da Geografia que já foram realizadas. (2002, p.11,12).

Nesta citação, a autora aduz um dado importante, quando se reporta à pouca inovação na prática de ensino na Educação Básica. Igualmente Kaercher expõe sua preocupação, levantando as seguintes indagações:

Sinto um certo esgotamento, estagnação (não sei se estes termos são bons) do movimento de renovação do ensino de Geografia. Melhor dizendo, não lanço a ideia de um certo esgotamento da renovação como uma hipótese, mas sim como uma preocupação! Será que está havendo realmente uma renovação – para melhor, com mais qualidade técnica, com maior densidade política e ética – do ensino da Geografia nas escolas do ensino fundamental e médio? Ou será que, em geral, ainda

predominam aulas meramente informativas, desvinculadas da realidade dos alunos, portanto desinteressantes?

[...]

Será que não estamos confundindo “Geografia Crítica” (O que é isso? Resolve algo este rótulo?) como mostrar as últimas novidades da mídia, ou seja, mera atualização informativa? (2006, p.221).

A tese de Kaercher (2004), defendida no Programa de Doutorado em Geografia Humana, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo – USP, tem como título *A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica* trabalha com dois focos de interesse: o ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio e a formação de professores de Geografia nas escolas públicas de Porto Alegre - RS. Sua preocupação estava em saber como o movimento de renovação da Geografia, genericamente denominado Geografia Crítica (GC), chegou ao Ensino Fundamental e Médio. Os objetivos principais foram averiguar como a efervescência e a renovação da Geografia Acadêmica pós-1978 chegaram ao ensino de Geografia do Ensino Fundamental e Médio (EFM), qual a contribuição do ensino desta disciplina e quais as concepções de Educação e de Geografia que os licenciados realizaram com e para seus alunos do EFM.

Em suas conclusões, Kaercher entende com lucidez que a enorme carga de trabalho do professor é o fator estrutural limitante das atividades docentes. Com efeito,

O cansaço e a desmotivação são tão frequentes e constantes que tendem a levar o professor ao “*bour out*”. [...] Esse cansaço e desânimo deságua numa dicotomia forte: de um lado o professor tem um discurso inspirado no viés da GC, mas no nível da prática é comum manter-se a hegemonia da GT. [...] O professor praticamente não professa, não expõe uma linha de raciocínio sobre os temas abordados. O livro didático, ou o texto reproduzido, é o protagonista. (2004, p.334-336).

Em suas análises, aponta a formação inicial do professor também como fator limitante das atividades docentes. “A universidade tem deixado um pouco de lado a preparação para a licenciatura. Os assuntos vistos na graduação são pouco refletidos, e, menos ainda, praticados num contexto de ensinar para o nível fundamental e médio” – acentua Kaercher (2004, p. 346).

O autor continua a tecer sua crítica e reafirma “[...] que o problema do descrédito do ensino de Geografia não está nos seus conteúdos, mas sim na concepção de conhecimentos e na metodologia dos seus professores. Um problema, portanto, em nossa formação”. (2006, p.225).

Os estudos recentes sobre o ensino de Geografia levantam outros elementos que justificam a crise da Geografia na escola. Muitos estudiosos asseguram que uma formação inicial deficitária ocasiona falhas na orientação teórico-metodológica por parte dos professores. Há uma insegurança com relação ao método, à visão de mundo, ao campo teórico-metodológico, que fundamentam a prática de ensino de Geografia. Straforini (2006) segue alguns caminhos para explicar os motivos da crise, dentre os quais destaca a questão do método. O autor explica que o desinteresse em relação à Geografia nas escolas pode ser compreendido pelo desencontro dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação com os da Geografia, ou seja,

A crise do ensino de Geografia é, enfim, a materialização da não coerência dos pressupostos teórico-metodológicos da própria disciplina geográfica com os da Educação, uma vez que na prática educativa elas caminham em sentido oposto, ou seja, quando os professores primários dominam os avanços teórico-metodológicos da Educação, não os dominam da Geografia e vice-versa. Essa crise continua a reproduzir em sala de aula a noção de espaço absoluto, fragmentado e congelado temporalmente. (STRAFORINI, 2006, p.72).

A ausência ou indefinição da ideia de Geografia nas escolas é um problema identificado nos próprios documentos que normatizam a Educação Básica, influenciando, conseqüentemente, nos textos dos livros didáticos e nas atitudes dos professores, uma vez que estes se orientam pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Oliveira critica abertamente os PCN de Geografia, alegando incoerência e ecletismo teórico-metodológico na proposta. O autor elabora a crítica ao texto nos seguintes termos:

A análise dos textos sobre a geografia presentes nos PCNs obviamente deve ser iniciada pela identificação da corrente de pensamento a partir da qual a concepção de Geografia foi desenvolvida. Os autores optaram por não deixar claramente explicitada a concepção de Geografia que têm. Agindo dessa forma, deixaram abertas múltiplas possibilidades de interpretações.

[...]

Estas diferentes concepções da ciência geográfica presentes no texto permitem que se afirme que os autores adotaram a concepção de Geografia baseada no ecletismo. Ao que se sabe, o ecletismo revela mais a ausência do que a presença de uma concepção filosófica. É aqui que a armadilha da pluralidade se manifesta. Não eleger uma concepção de Geografia para dar sustentação e consistência epistemológica, em nome da pluralidade, deixou a descoberto a possibilidade de o ecletismo aparecer como concepção dominante. Por isso os PCNs de Geografia têm uma concepção eclética, queiram ou não seus autores. (OLIVEIRA, 1999, p.48 e 50).

Dessa análise, depreende-se a fragilidade que permeia a elaboração das aulas de Geografia na Educação Básica. Um professor que porta uma formação inicial deficitária tenderá a orientar-se pelos livros didáticos e pelos PCN, a fim de planejar as suas aulas. Dessa

maneira, seu fazer pedagógico ficará submetido a um discurso vazio de uma Geografia sem sentido para si e para os educandos.

Outros autores assumem preocupação mais focalizada nos recursos didáticos e nas metodologias utilizadas em sala de aula. Assinalam que as aulas de Geografia são enfadonhas em virtude da ausência desses recursos ou metodologias mais dinâmicas. A tese de Bado (2009), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, tinha como propósito investigar a prática de ensino de Geografia na Educação Básica. Nessa tese, cujo título é *Desafios da Geografia: a cidade como conteúdo escolar no ensino médio*, a autora investiga a cidade como conteúdo escolar de Geografia nas escolas públicas de Ensino Médio de Ijuí/RS. Em seus dados, a autora revela que os professores carecem de mapas para trabalhar nas aulas de Geografia, e, em especial, para trabalhar o espaço local. Conclui, ainda, que a qualidade do ensino e da aprendizagem de Geografia depende da interação que fazem o professor e o livro didático, apontado como o principal recurso utilizado nas aulas do Ensino Médio.

Kaercher corrobora, aludindo sobre a ausência de mapas das salas de aulas como uma característica-obstáculo do ensino de Geografia. Segundo esse autor, “Pode parecer paradoxal, mas se usa pouco o mapa nas aulas de Geografia. E, curiosamente, para a maioria das pessoas Geografia faz lembrar...mapas”. (2006, p.228).

Cavalcanti entende que a reduzida incorporação das novas propostas teóricas da Geografia nas salas de aula

[...] diz respeito à pouca difusão dessas propostas entre os professores de ensino fundamental e médio. Isso se explica em parte, pelas condições precárias do trabalho nas escolas que dificultam o investimento (objetivo e subjetivo) dos professores no seu crescimento intelectual, além da fragilidade dos programas de capacitação de docentes em serviço e, em parte, por deficiências institucionais de divulgação das análises e propostas produzidas, na maioria, no ambiente restrito das universidades. (2006, p.21).

Essas posições são pertinentes, quando deparamos a realidade das escolas públicas e a diversidade de propostas de renovação para o ensino de Geografia. A realidade é promissora, pois a Academia expressa avanços nessa direção, fato constatado pelo saldo positivo em relação à produção científica. A escola, entretanto, avança na mesma proporção? Como se caracteriza o ambiente escolar para atender às reformulações curriculares? Quais são as condições reais de trabalho dos professores para atender a essa diversidade de metodologias prescritas nas reformulações para fazer com que a aprendizagem aconteça?

4.2.1.1 Metodologias do ensino e da aprendizagem em Geografia

A seguir, reunimos algumas proposições curriculares para o ensino de Geografia, que evocam um ensino mais contextualizado voltado à cidadania. Cavalcanti destaca-se nessa área de estudo, por contribuir com inúmeras obras reportando-se à temática, dentre as quais destacamos os livros *Geografia e práticas de ensino* (CAVALCANTI, 2002) e *O ensino de Geografia na escola* (2012). São referências que colaboram no aprofundamento do debate sobre a temática didática da Geografia. Nas obras referenciadas, nos itens em que Cavalcanti (2002, 2012) expõe sobre os procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista e a organização da atividade docente, a autora discute sobre as sequências didáticas para o ensino de Geografia, semelhante ao que Libâneo (1994, p. 179,180) propõe em seu livro *Didática*, quando escreve sobre a estruturação didática da aula.

No sequencial didático relacionado ao passo “Preparação e introdução da matéria”, Cavalcanti aduz sugestões de atividades, como observação da paisagem, o trabalho com a linguagem da sociedade tecnológica (cinema, audiovisuais, televisão), música, poesia, literatura; no passo didático “Tratamento didático da matéria nova”, a sugestão é trabalhar com projetos de investigação e o estudo do meio; e, para lidar com o passo didático “Consolidação, aprimoramento e aplicação dos conhecimentos e habilidades: controle e avaliação dos resultados escolares”, a proposta vai para a inserção das atividades de simulação, como os jogos e a dramatização, trabalho com mapas, gráficos e tabelas.

Os objetivos de ensino de Geografia, segundo a referida autora,

[...] orientam a estruturação de conteúdos e o modo de encaminhá-los nas atividades de sala de aula para propostas pedagógicas de cunho socioconstrutivista, que considera o ensino como processo de construção de conhecimentos e o aluno como sujeito ativo nesse processo. Nas propostas de ensino mais recentes, percebe-se uma ênfase nas atividades que permitem essa construção do aluno, uma preocupação em superar uma visão de ensino reprodutor de conhecimento [...]. (CAVALCANTI, 2002, p.18).

Esses procedimentos pretendem conceder à Geografia caráter de disciplina que permite a interatividade dos sujeitos e o dinamismo nos espaços de ensino e aprendizagem, porquanto, Cavalcanti (2002., p. 30) toma o construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia escolar. Nessa perspectiva, a ênfase é conferida ao nível das metodologias e da seleção dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Com efeito, a “Geografia do aluno” é tomada como referência para constituir o conhecimento em sala de aula. Callai destaca a

importância de considerar os saberes prévios dos alunos como ponto de partida para trabalhar a Geografia escolar, e faz a seguinte consideração:

A geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. Não é aquela geografia que mostra um panorama da terra e do homem, fazendo uma catalogação enciclopédica e artificial, em que o espaço considerado e ensinado é fracionado e parcial, e onde o aluno é um ser neutro, sem vida, sem cultura e sem história. O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico. (2003a, p.58).

Considerando essa perspectiva, Cavalcanti (2012) toma o construtivismo crítico como referência didático-pedagógica para o ensino de Geografia, uma vez que não existe concepção única dessa proposta. Dessa maneira, a autora arrola alguns dados explicativos para diferenciar o construtivismo a que ela se refere:

Para compreender melhor a metodologia do ensino de geografia formulada com base em um construtivismo crítico (para marcar a diferença em relação a outras concepções construtivistas), entendido como expressão para designar um entendimento da linha histórico-cultural de Vygotsky, é útil indicar os elementos fundamentais desse processo de ensino – aluno, professor e geografia escolar – e o papel que cada um desempenha [...]. (p.43).

Na perspectiva de Solé e Coll (2009, p.25), o construtivismo

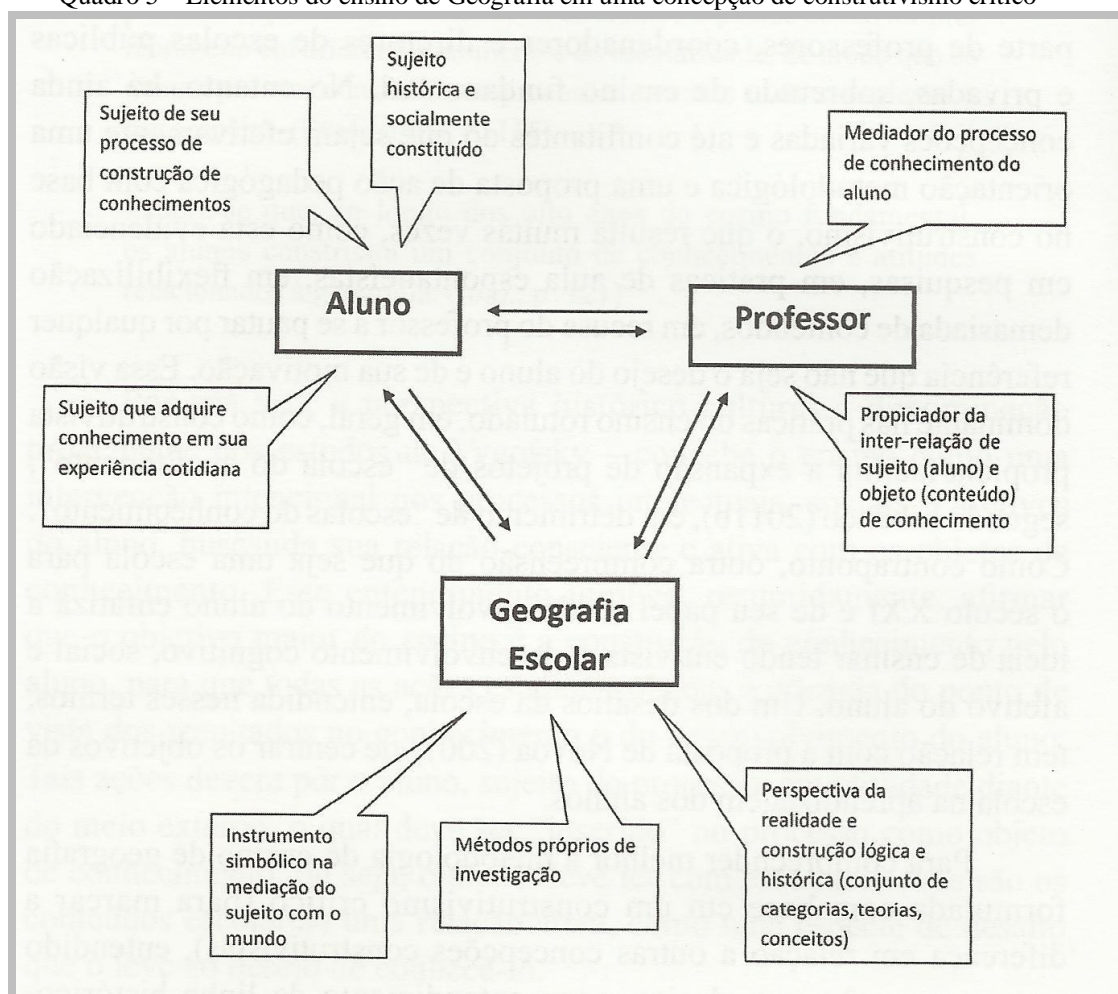
[...] oferece ao professor referencial para analisar e fundamentar muitas das decisões que toma no planejamento e no decorrer do ensino – por exemplo, dela são extraídos critérios para comparar materiais didáticos; para elaborar instrumentos de avaliação coerentes com o que se ensina; para elaborar unidades didáticas etc. [...]
[...] A concepção construtivista é um referencial útil para a reflexão e tomada de decisões compartilhada, que pressupõe o trabalho em equipe de uma escola; como referencial, é ainda mais útil quando esse trabalho for articulado em torno das grandes decisões que afetam o ensino e que estão sistematizados nos Projetos Curriculares das Escolas.

Nessa compreensão, a ideia construtivista da aprendizagem escolar e do ensino não se refere apenas a um modo de proceder em sala de aula. Não se trata também de estabelecer princípios de como se dá uma boa aula. O construtivismo oferece, sim, elementos para que o professor avalie e busque melhoria de sua prática. Os autores citados anteriormente explicam que

Não se trata de fazer um amálgama de princípios daqui e dali que ‘fiquem bem’, mas de partir de um elemento estruturador – neste caso, o caráter social e socializador da educação escolar e seu impacto sobre o desenvolvimento pessoal – que permita fazer uma leitura integrada das diversas contribuições, obrigando, ao mesmo tempo, sem dúvida, a elaborar novas hipóteses e princípios. (SOLÉ E COLL, 2009, p. p.25).

No quadro a seguir, Cavalcanti expõe um esquema com base nos elementos do ensino de Geografia – aluno, professor, Geografia escolar – e explica o papel que cada um desempenha segundo a concepção de construtivismo crítico.

Quadro 5 – Elementos do ensino de Geografia em uma concepção de construtivismo crítico



Fonte: CAVALCANTI (2012, p. 44).

Como reforço para melhor compreender a relação entre os elementos do ensino e aprendizagem, exposto no quadro anterior, lançamos mão das explicações de Moretto (2000, p.112), pois este acentua que uma das condições para desenvolver uma proposta construtivista é o professor conhecer os três focos da relação com o aluno e com o conhecimento. Como bem assegura precisamos pensar nos três focos dessa relação, quais sejam: as características psicossociais e cognitivas dos alunos, os conteúdos específicos de sua disciplina e seu

contexto e as habilidades e competências do mediador do processo da aprendizagem. Explicitando o seu construto, Moretto garante que

[...] é preciso que o professor conheça as características psicossociais e cognitivas de seus alunos. Ele precisa ter sensibilidade e fundamentação necessárias para detectar o contexto de vivência de seus alunos e, com isso, saber ancorar os novos conhecimentos propostos pela escola. Assim, o professor precisa identificar, analisar e compreender as características de desenvolvimento psicológico e social de seus alunos para que seu ensino seja eficiente e eficaz.

[...] Ao professor cabe conhecer com boa profundidade os conteúdos de sua disciplina ou área do saber. [...] conhecer os conteúdos não significa apenas conhecer conceitos, definições ou fórmulas, mas as relações que ligam esses conteúdos conceituais às experiências vividas pelos alunos em seu dia a dia. [...] É preciso que o professor conheça as tecnologias disponíveis para o apoio pedagógico e as melhores técnicas de intervenção pedagógica, de modo a criar as melhores condições para que o aluno aprenda. (2000, p.112-115).

Orientando-se por uma proposta socioconstrutivista, o estudo geográfico na escola, segundo Cavalcanti (2002, p. 13), tem o espaço geográfico como objeto de estudo, “entendido como um espaço social, concreto, em movimento”. Por tudo isso, o ensino de Geografia abre a possibilidade de trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos. É com base na experiência cotidiana e o seu confronto com o saber sistematizado que o educando aprende a formular conhecimentos na escola de maneira significativa. Solé e Coll (2009, p.19 e 20) nos ensinam um pouco mais sobre as características do construtivismo, acentuando que,

[...] Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade. Poderíamos dizer que, com nossos significados, aproximamo-nos de um novo aspecto que, às vezes, só parecerá novo, mas que na verdade poderemos interpretar perfeitamente com os significados que já possuíamos, enquanto, outras vezes, colocará perante nós um desafio ao qual tentamos responder modificando os significados dos quais já estávamos providos, a fim de podermos dar conta do novo conteúdo, fenômeno ou situação. Nesse processo, não só modificamos o que já possuíamos, mas também interpretamos o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo nosso.

Tomar o construtivismo como referencial explicativo para trabalhar com a Geografia escolar é desafiar as estruturas curriculares postas na maioria dos estabelecimentos de ensino. A escola vivencia um tempo rígido programado para iniciar e terminar tal conteúdo, e essa estrutura curricular inflexível compromete a gestão do ensino e aprendizagem na perspectiva construtivista. O professor necessita de tempo para administrar

esses conteúdos prévios e o educando igualmente solicita tempo para lidar com os seus saberes e os conhecimentos novos.

Pontuschka (1999b, p.131) nos adverte de que o domínio sobre o conteúdo geográfico a ser ensinado constitui ainda a primeira condição para que o professor desempenhe o seu papel de maneira eficaz. É necessário também que domine os conteúdos da Psicologia da Aprendizagem, da Psicologia Social, da História da Educação, da História da Disciplina Geográfica, de linguagens e métodos a serem utilizados em sala de aula.

Outro trabalho de destaque sobre a temática refere-se aos estudos de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007). Nessa obra, uma das preocupações das autoras está relacionada à formação docente de Geografia. Elas assinalam que um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transformação didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar.

Para iniciar a discussão, nessa obra, mencionadas autoras fazem breve relato da Geografia como ciência e disciplina escolar. Em relação às propostas metodológicas, as autoras propõem o trabalho com textos escritos, com destaque para o expediente da literatura; o uso da linguagem cinematográfica; o emprego das representações gráficas e cartográficas; a metodologia do estudo do meio. Elas destacam os grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia, acentuando em relação “[...] à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar.” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007, p.99).

Neste estudo, realizamos um levantamento bibliográfico sobre as principais orientações metodológicas e indicações de recursos de ensino que, atualmente, ganham centralidade na reflexão sobre o ensino de Geografia no contexto da sociedade tecnológica e informacional. Esses recursos são componentes do ambiente que estimulam e provocam a aprendizagem dos alunos e, quando usados adequadamente, segundo Piletti (2007, p.154), colaboram para motivar e despertar o interesse do aluno; favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação; aproximar o aluno da realidade; visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem; oferecer informações e dados; permitir a fixação da aprendizagem; ilustrar noções mais abstratas; e desenvolver a experimentação concreta.

A descrição sobre as possibilidades de metodologias e recursos representa neste estudo uma síntese da leitura realizada com base nas obras de autores geógrafos dedicados a escrever sobre a Geografia escolar, e também de não geógrafos. Destacamos os trabalhos de

Albuquerque (2006), Antunes (2001, 2005, 2008), Castrogiovanni (2008), Cavalcanti (2002, 2012), Castellar e Vilhena (2010), Kaercher (2008), Leão e Leão (2008), Passini; Passini; Malysz (2007), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Simielli (2007), Pontuschka (2005), Schäffer *et al* (2005), Oliveira e Assis (2009), Menezes, Toshimitsu e Marcondes (2007), entre outros.

Conforme já avaliamos, a proposta de ensino na perspectiva construtivista crítica valoriza o cotidiano do aluno como ponto de partida para se trabalhar a Geografia de modo contextualizado. Para tanto, deve-se considerar a realidade social, caso contrário, a cultura escolar torna-se distante do aluno dificultando o seu aprendizado. Segundo Albuquerque (2006, p.344),

Se a realidade social em que está inserido o adolescente não for levada em consideração, no processo de ensino-aprendizagem ele não encontra identidade entre si próprio e o conteúdo oferecido pela escola. Nessas condições, o conteúdo se torna distante do aluno e, por isso, pouco interessante.

A realidade social desses educandos está imersa em informações que estes adquirem mediante os **textos de circulação social** (MENEZES, TOSHIMITSU E MARCONDES, 2007), como jornal impresso e televisivo, letras de música, anúncios de *outdoors*, revistas, programas de TV, entre outros relacionados ao cotidiano. Estes textos são recursos didáticos que trazem mensagens codificadas e sua leitura implica a decodificação da mensagem pela compreensão e acompanhamento do raciocínio do autor. O uso desses materiais em sala de aula auxilia os estudantes no aperfeiçoamento da leitura e na produção textual. Cabe à escola ensinar a ler (decodificar) as formas simbólicas que circulam na mídia. Os conhecimentos adquiridos nas aulas de Geografia devem proporcionar aos alunos a análise do discurso “midiático”, pois este é carregado de ideologias, imprecisões e distorções geográficas. As notícias veiculadas pelas mídias são analisadas, interpretadas e compreendidas pelos educandos, quando estes são incentivados a assumir atitude de receptor crítico. Landim Neto e Barbosa (2012, p.157) atentam para a importância da utilização desses textos, explicando sobre a facilidade do acesso a estes materiais e versam sobre a dimensão coletiva que se estabelece entre o aluno e o professor, no esforço para interpretar, descobrir, discutir os significados contidos nos textos e, sobretudo, perceber quais são as geografias contidas nos materiais lidos.

Esses materiais em forma de textos ou imagens favorecem a interdiscursividade com os *media*, na medida em que estivermos instrumentalizados pelo conhecimento

geográfico - anotam Leão e Leão (2008, p.40, 41). Referidos autores asseguram que “O professor de Geografia pode, assim, transformar qualquer texto mediático em um texto útil para o ensino da Geografia, desde que este seja o ponto de partida para a reflexão em que o conhecimento geográfico seja a referência”.

As **representações cartográficas, plásticas e gráficas** são recursos que fazem parte do repertório didático do professor de Geografia de maneira mais usual. Tradicionalmente são recursos, pelo menos em se tratando das representações gráficas, que aparecem nos livros didáticos e auxiliam os professores e alunos na compreensão do texto didático. São exemplos: os desenhos, as cartas mentais, os croquis, as plantas e os mapas. A utilização dessas representações pressupõe a capacidade de abstração, pois representam a realidade por via de símbolos.

Quanto à linguagem cartográfica (CAVALCANTI, 2012) apontamos alguns impasses com relação ao (des)uso na Educação Básica, considerada muitas vezes como um conteúdo a mais do saber geográfico. É, no entanto, um conteúdo procedimental importante na educação geográfica, que deveria estar no cotidiano das aulas de Geografia. O mapa é a imagem mais forte da Geografia na escola. O seu uso no cotidiano das aulas de Geografia auxilia no desenvolvimento de habilidades de observação, manuseio, reprodução, interpretação, correção e elaboração de mapas. Na leitura e interpretação de mapas, os alunos desenvolvem habilidades de “localização, análise, correlação e síntese”. (SIMIELLI, 2007).

A maquete constitui uma linguagem plástica que exprime um modelo tridimensional do espaço (PONTUSCHKA, PAGANNELLI e CACETE, 2007). As autoras esclarecem que a criança, em princípio, durante as suas brincadeiras, vai fazendo construções espontâneas, utilizando fragmentos vegetais, vários tipos de pedras, miniaturas de pessoas e, assim, constroem casas, igrejas, fortes, carros, trens e cidades. Com a entrada na escola, a criança é estimulada a empreender vários tipos de construções e aos poucos passa a construir maquetes da sala de aula, da casa, da escola, da rua, do bairro, do relevo. Dessa maneira, o aluno vai defrontando questões referentes a proporcionalidade e tamanho dos objetos em relação uns aos outros nas escalas qualitativas e quantitativas. Na concepção de Castrogiovanni (2008, p.76), “A construção da maquete é um dos primeiros passos para um trabalho mais sistemático das representações geográficas”.

Os mapas, globos, plantas, entre outras representações gráficas e plásticas, são recursos que deveriam ficar expostos de maneira mais acessível e visível no ambiente escolar. O globo terrestre (SCHÄFFER *et al*, 2005) mostra com propriedade a localização dos fenômenos geográficos. É um texto que tem linguagem simbólica, cuja escola tem o papel de

desenvolver. O globo auxilia no aprendizado sobre localização, orientação, coordenadas geográficas, posição da Terra no espaço e suas relações no sistema planetário. Este recurso ajuda a esclarecer a diferença de representação espacial e as distorções de correntes da projeção de um sólido (a Terra) sobre um plano (o papel de mapa) e para explicar a relação entre a esfericidade da Terra e a diversidade ambiental, especialmente a climática.

Cavalcanti, em suas lições sobre a escolha dos conteúdos procedimentais a serem trabalhados na escola, indica a cartografia e fala de sua importância no desenvolvimento de diversas habilidades:

[...] é importante o uso do mapa no cotidiano das aulas de geografia, para auxiliar análises e desenvolver habilidades de observação, manuseio, reprodução, interpretação, correção e construção de mapas. Os alunos podem ter a oportunidade de construir seus mapas, suas representações de realidades estudadas, aplicando operações mentais já desenvolvidas (como os mapas mentais), ou aprendendo elementos da cartografia para representar melhor a realidade. Os alunos precisam ter, também, a oportunidade de ler mapas, de localizar fenômenos, de fazer correlações entre fenômenos. (2012, p.51, 52).

Fundamentadas em pesquisa realizada sobre o uso da cartografia no ensino fundamental Câmara e Barbosa (2012, p.49) fazem as seguintes considerações:

Mediante as observações de sala de aula, constatamos que os professores se limitam a utilizar o livro didático, considerado o principal manual para o planejamento das aulas. A Cartografia é transformada em um conteúdo geográfico. Então, Escala, Projeção Cartográfica, Coordenadas geográficas, são conteúdos trabalhados em sala de aula de forma expositiva. Não verificamos o uso da linguagem cartográfica como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. A ausência de mapas, globos, entre outros recursos em sala de aula, denota um ensino ainda baseado na aula expositiva, com conteúdos essencialmente fragmentados. Quando o professor utiliza mapas é para localizar fenômenos. Tal postura é recorrente nas aulas de Geografia [...]

A situação reivindica a reorganização do ambiente escolar com salas temáticas apropriadas para se trabalhar com essa linguagem. Em vez de mapas empoeirados e arquivados nas secretarias e nas bibliotecas das escolas, de globo terrestre servindo como objeto decorativo nas salas dos diretores e coordenadores, a escola deveria dispor desses materiais nas paredes das salas de aula, nos corredores das escolas, nas estantes e nos armários das próprias salas de aula.

Os meios digitais, no jargão informático – ferramentas - **ou tecnologias da geoinformação** ajudam os professores e os alunos no estudo do espaço geográfico, possibilitam explorar o ambiente e realizar mapeamentos de maneira colaborativa por meio de microcomputadores e *internet*. O uso desses meios torna o aprendizado mais eficaz na

compreensão dos sistemas físicos e humanos. São programas desenvolvidos e distribuídos pelo *Google* que, associados ao uso da cartografia, compõem um instrumental instigante no estudo dos conteúdos geográficos.

O *Google Earth*, por exemplo, tem como principal função indicar um modelo tridimensional do globo terrestre, constituído com suporte em imagens de satélite obtidas em fontes diversas, uma delas a *National Aeronautics and Space Administration* (NASA). O programa permite dar *zoom* para visualizar detalhes, inclinar ou girar uma imagem, identificar e marcar locais para visitá-los posteriormente, medir a distância entre dois pontos, traçar trajetos ou rotas e até mesmo ter uma visão tridimensional de uma determinada localidade. Esses expedientes são importantes para o aprendizado na área da cartografia; auxiliam no estudo sobre temas relacionados a localização, orientação, coordenadas, entre outras possibilidades. (MARANHÃO e BARBOSA, 2013).

As tecnologias da informação e comunicação fazem parte do repertório cultural do educando, ajudando-o no processo comunicativo com o mundo. São instrumentos intensamente utilizados pelas crianças e jovens para se expressar e se relacionar de maneira rápida e fácil. A escola deve dispor e incentivar o uso desses recursos como meio didático no ensino e na aprendizagem. Libâneo (2011, p.66), porém, faz uma advertência quanto ao perigo da “tecnologização” do ensino, uma vez que esta pode incentivar “a crença de que o computador e outras mídias podem substituir a relação pedagógica convencional”.

Dentre os principais objetivos para a utilização das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDCI) Libâneo reúne a contribuição para a democratização de saberes socialmente significativos e desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas, tendo em vista a formação de cidadãos contemporâneos; a possibilidade de oferecer oportunidade a todos para aprender sobre mídias e multimídias e a interagir com elas; a possibilidade para propiciar preparação tecnológica comunicacional, a fim de desenvolver competências, habilidades e atitudes para viver num mundo que se “informatiza” cada vez mais; e a contribuição no aprimoramento do processo comunicacional entre os agentes da ação docente-discente e entre estes e os saberes significativos da cultura e da ciência. (LIBÂNEO, 2011, p.69). A inserção dessas tecnologias para ajudar no ensino e na aprendizagem induz à existência de ambientes escolares adequados para o desenvolvimento das ações. Não basta dispor apenas de computadores, mas ter um número suficiente de máquinas, acessibilidade à *internet* e aos programas atualizados e específicos para trabalhar com os alunos.

As intervenções pedagógicas para o ensino da Geografia no contexto contemporâneo transcendem o espaço físico da sala de aula. Não podemos conformar os atos de ensinar e aprender Geografia apenas ao espaço interno da escola. Para tanto, são sugeridas **aulas em campo** no entorno da escola, no próprio bairro, nas praças, feiras, museus, parques ecológicos, bibliotecas públicas, centros culturais, entre outros. A aula em campo, conforme orientam Oliveira e Assis (2009, p. 154, 155),

[...] pode despertar os alunos do sono/descontrole eterno da sala de aula fatigante, simplória, decoreba e ainda longe de estar conectada com a realidade, a não ser pela fantasia.

.....

A Aula em Campo é uma aula que não tem como ser separada da sensação de lazer e ansiedade, de angústias e novidades, porém, é aula, e por isso os docentes e discentes devem se preocupar com o objetivo de estar em “campo”, com as etapas que o constroem como pedagógico e o legitimam como processo de formação humana dos alunos e dos próprios professores na escola. A Aula em Campo não é um simples passeio, um dia de ócio fora da escola, o momento de alívio e brincadeiras, um caminhar para relaxar as mentes “bagunçadas” das crianças e jovens do mundo moderno.

O planejamento dessa metodologia está associado à elaboração de projetos de **estudo do meio** (PONTUSCHKA, 2005; PONTUSCHKA, PAGANNELI e CACETE, 2007), proposta didática que tenciona romper com o paradigma curricular disciplinar, uma vez que se trata de uma metodologia interdisciplinar, que pretende desvendar a complexidade de um espaço por meio de uma investigação a fim de apreender os aspectos sociais, físicos e biológicos. Envolve trabalho de campo, pesquisa bibliográfica e iconográfica. Dela participam diversas áreas do conhecimento: Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Artes, entre outras. O objetivo do estudo do meio é mobilizar, em primeiro lugar, as sensações e as percepções dos alunos no processo de conhecimento, para depois proceder à elaboração conceitual. Esta metodologia leva a um processo de descoberta e desenvolve no aluno uma atitude autônoma e crítica ante os conteúdos escolares, bem como aguça a reflexão e, conseqüentemente, a produção do conhecimento; desenvolve as habilidades de observar, sistematizar, interpretar e descrever lugares e paisagens.

No planejamento escolar, essas atividades deverão ser previstas, incluindo nos planos de ensino e planos de unidade os possíveis espaços de aprendizagem fora da sala de aula. Nesse sentido, as salas de aula de Geografia podem ser as feiras, as praças, os museus, as fábricas, os parques ecológicos, a beira de um rio, o entorno de uma lagoa, o centro histórico da cidade, a velha casa de farinha, os engenhos, os fortes, as comunidades

tradicionais, enfim, lugares que contam a história e a geografia da sociedade no tempo e no espaço. Como desdobramento das aulas em campo são sugeridas excursões, visitas técnicas, turismo geoescolástico³⁴. Para sua viabilidade, deverão ser previstos os meios de deslocamento dos alunos, professores e do pessoal de apoio para a efetivação das aulas.

A **linguagem literária** (PONTUSCHKA, PAGANNELI e CACETE, 2007) constitui uma forma prazerosa de conhecer o mundo. A leitura de romances, contos, novelas, crônicas, poemas ou outro gênero literário sempre foi incentivada pela escola, principalmente pelo professor de Língua Portuguesa, para desenvolver habilidades de ler, escrever, analisar e interpretar. Na Geografia, este recurso pode ser utilizado, pois nos dá a conhecer as culturas vividas pelas personagens, os aspectos físicos e humanos das cidades, regiões e países. Ao trabalhar com a literatura analisamos as mudanças que ocorrem no tempo e no espaço, portanto abre a possibilidade de explorar o estudo das paisagens em variadas épocas. A leitura desses textos também é responsável pelo aperfeiçoamento da linguagem do aluno, pois enriquece o vocabulário e, por consequência, melhora a expressão verbal.

A **linguagem cinematográfica** no ensino de Geografia (PONTUSCHKA, PAGANNELI e CACETE, 2007) constitui uma produção cultural importante para a formação do intelecto dos alunos, porque com ela aparecem questões cognitivas, artísticas e afetivas de grande significado. A exibição de filmes na escola suscita possibilidades para se trabalhar os conteúdos programáticos e aprofundar as discussões sobre temas geográficos como, por exemplo, localização, formação das paisagens, modos de vida, diferenças culturais, produção e reprodução do espaço, agentes modeladores do espaço, impactos ambientais e sustentabilidade, a vida nas cidades e no campo, condições climáticas etc.

Os jogos de simulação ou jogos pedagógicos³⁵ como metodologias de ensino, visam a estimular a aprendizagem mediante brincadeiras socializadoras. São meios para apreensão, análise, síntese, percepção de um novo conhecimento, transformado e assumido pela experiência do aluno. Os jogos e as brincadeiras, segundo Castellar e Vilhena (2010), são situações de aprendizagem que propiciam a interação de alunos e dos alunos com os professores, estimulam a cooperação, contribuem também com a descentração, auxiliando na superação do egocentrismo infantil, ao mesmo tempo em que ajudam na formação de conceitos. Isso significa que eles atuam no campo cognitivo, afetivo, psicomotor e atitudinal. Eles permitem integrar as representações sociais adquiridas pela observação da realidade e dos recursos percorridos no jogo. Cavalcanti (2012) e Antunes (2005, 2008) dão exemplos de

³⁴ cf. OLIVEIRA e ASSIS, 2009.

³⁵ cf. CAVALCANTI, 2012; ANTUNES, 2005, 2008.

jogos: sobre o meio, de busca, de localização, de desenvolvimento econômico de países, de construção de cidades, de itinerários e viagens, de ecologia e meio ambiente, de palavras etc.

O conjunto de jogos e situações-problema, na explicação de Silva (2007, p.143),

[...] contribui para um ensino que confere um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, pois permite a interação com o objeto a ser conhecido incentivando a troca e a coordenação de ideias e hipóteses diferentes, além de propiciar conflitos, desequilíbrios e a construção de novos conhecimentos fazendo com que o aluno aprenda o fazer, o relacionar, o constatar, o comparar, o construir e o questionar.

Ademais, o professor de Geografia dispõe de uma infinidade de metodologias e recursos que sugerem movimento dentro e fora da sala de aula. Ao selecionar os conteúdos geográficos, o professor deve estar instrumentalizado por uma conjunção de metodologias e técnicas capazes de viabilizar essa proposta de ensino, pois “Cada uma das linguagens possui seus códigos e seus artifícios de representação, que precisam ser conhecidos por professores e alunos para maior compreensão daquelas a serem trabalhadas com conteúdos geográficos.” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007, p.216).

Tomar como referência o construtivismo, conhecendo os procedimentos de ensino e os variados recursos não é garantia para reverter a situação do ensino da Geografia na escola. Então, quais seriam as outras variáveis metodológicas da prática de ensino que estariam a inviabilizar esse projeto?

A variedade de metodologias e recursos didáticos é ampla! Assistimos nos últimos anos (décadas de 1990-2010) a uma intensificação de pesquisas sobre essa temática, a qual estimula cada vez mais a produção científica, com a publicação de artigos, periódicos e livros e com expressiva divulgação. Nos encontros científicos da área, a exemplo do Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (ENPEG), é farta a variedade dos temas de mesas, grupos de trabalho, painéis e pôsteres. A hipótese que continuamos a perseguir é a de que as condições estruturais das escolas públicas não comportam essa variedade de metodologias e recursos. Conteúdo e forma continuam em desacordo. Propomos, mas não dispomos de ambiente adequado para uma aprendizagem significativa!

4.3 A proposta curricular oficial e o Ensino Fundamental

Como marco de renovação para esse nível de ensino e os demais componentes curriculares, identificamos também no âmbito das políticas educacionais, nos anos 1990, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com proposta de orientação

curricular para a Educação Básica. Compreender essas duas posições – a proposta acadêmica e a propositura oficial – nos ajudam a desvendar o embate entre o discurso acadêmico e o discurso oficial sobre o sentido da Geografia na escola. Como propõe Cavalcanti,

O conteúdo dessa discussão pode ser situado em duas posições: numa, busca-se consolidar um projeto oficial para o ensino e para a geografia, em particular; noutra, como resistência a esse projeto, investigam-se modos alternativos e mais autônomos de trabalho com a Geografia, sem vínculo explícito com as orientações de caráter oficial. (2012, p.39,40).

Os PCN são uma proposta de currículo formal, prescrita pelo Governo Federal, que tem como objetivo oferecer uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental, que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas salas de aula. Propõem ainda garantir a todo aluno de qualquer região do País, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a constituição de sua cidadania. (BRASIL, 1998a, p.9).

Na elaboração deste documento, existe para cada área e para todos os temas referidos um documento específico que parte de uma análise da área ou do tema, de sua importância na formação do aluno do Ensino Fundamental e, em função disso, traz uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas.

Os PCN estão organizados em ciclos, numa tentativa de superar a segmentação do regime seriado e minimizar a ocorrência da repetência e da evasão escolar (LIBÂNEO, 2013, p.165). O primeiro ciclo diz respeito à primeira e à segunda séries; o segundo ciclo, à terceira e à quarta séries; o terceiro ciclo se refere à quinta e à sexta séries; e o quarto ciclo se reporta à sétima e à oitava séries.

No documento introdutório, para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental são indicadas as linhas norteadoras, que constituem propostas de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC) oferece às secretarias de Educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em Educação, dos estados e municípios brasileiros (BRASIL, 1998a, p.9).

Os PCN também são constituídos por Temas Transversais, um documento que permite discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e

Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes (BRASIL, 1998a, p.9). Os conteúdos relativos a esses assuntos, bem como o enfoque adotado em cada qual, estão explicitados nos documentos de áreas. Para aprofundar os assuntos, há textos de fundamentação que também podem contribuir para o desenvolvimento de projetos específicos que a escola tenha necessidade e interesse em desenvolver (BRASIL, 1998a, p.65). Segundo Libâneo,

A transversalidade pressupõe, portanto, um tratamento integrado das áreas e uma vivência no âmbito da organização da escola dos valores trabalhados em sala de aula. Implica, também, adaptações a contextos locais. Por exemplo, ao se tratar da educação ambiental, serão contemplados conteúdos e vivências conforme peculiaridades locais, por exemplo, nos seringais da Amazônia ou na periferia das grandes cidades. (2013, p.165).

Quanto aos objetivos gerais para o ensino da Geografia (Ensino Fundamental II), segundo os PCN (BRASIL, 1998b, p.34,35), espera-se que, ao longo dos oito anos, os alunos constituam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia, que lhes permitam ser capazes de:

- conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem;
- identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construam referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais;
- conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreendam o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar;
- compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;
- compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las;
- conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;
- compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço;

- saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos; e
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia.

Conforme avaliamos nos objetivos, a criança, ao término do Ensino Fundamental, deverá ter desenvolvido um conjunto de saberes que lhe permite compreender a organização do espaço geográfico, bem como atuar na sociedade como cidadão consciente de seu papel no contexto em que vive. São conceitos, procedimentos, atitudes e valores propostos para a matéria Geografia, que exige da escola uma estrutura flexível e diversificada; do professor, requer dinamismo e criatividade na mediação do conhecimento; do aluno espera-se a capacidade de desenvolver habilidades que ajudam na elaboração de conteúdos procedimentais, quais sejam: pesquisar, conceituar, calcular, ler, descrever, observar, identificar, comparar, associar, analisar, relacionar, interpretar, representar, entre outras.

Para garantir o alcance desses objetivos, necessitamos de uma organização escolar diferente da configuração convencional. Conhecer o mundo atual por meio da Geografia na escola sugere utilizar-se cada vez mais das tecnologias da informação e comunicação para ter acesso às imagens, às informações que dão conta dos lugares mais longínquos; identificar e analisar as ações das pessoas em sociedade e da própria natureza requer uma leitura do espaço geográfico, que poderá ser explorada por meio de forma indireta, de imagens, mas também pela leitura direta, de aula em campo; compreender os fenômenos geográficos como, por exemplo, dados populacionais, dinâmica espacial das indústrias, das grandes empresas nacionais e multinacionais exige a manipulação de dados expressos em mapas, gráficos, tabelas e quadros. Com isso, a escola deverá oferecer, além dessas representações gráficas expressas nos livros didáticos, materiais e fontes de consulta de fácil acesso. A escola também deverá reconhecer e valorizar o patrimônio cultural, demandando práticas escolares dinâmicas, como visitas a museus, praças, parques ecológicos, ou seja, em diversos espaços formativos que a cidade pode oferecer, para auxiliar no ensino e na aprendizagem.

Assim, a concepção de escola é ampliada em ultrapassagem aos seus limites físicos. Enfim, estes objetivos passam uma mensagem tácita, fazendo alusão a outro tipo de escola, ou seja, uma escola mais aberta e com espaços plurais, capaz de garantir condições adequadas de ensino e aprendizagem aos professores e educandos. Entendemos que a diversidade é própria da natureza humana! Oferecer um espaço fechado às crianças e aos jovens é convidá-los a esquecer o seu potencial criativo, desconsiderar as diversas inteligências e cair no marasmo, no desencanto, num universo monocromático, enquanto lá

fora o mundo se expressa policolorido. Segundo Antunes (2005, p.62), a inteligência constitui um potencial biopsicológico do ser humano que o ajuda a resolver problemas. Este atributo é inato à espécie, e assim nascemos com nossas inteligências, cabendo ao ambiente, no qual se inclui naturalmente a escola, mais acentuadamente estimulá-las.

A reorganização curricular também perpassa a ampliação do Ensino Básico. O Ensino Fundamental de nove anos remonta ao antigo Ensino de 1º Grau instituído pela Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, em atenção à Lei nº 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Conforme essas diretrizes, o Ensino de 1º e 2º graus, art. 1º, tinha como objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (ZOTTI, 2004, p.163).

O Ensino Fundamental de nove anos constitui uma das etapas da Educação Básica, que tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. As etapas da Educação Básica são Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (LIBÂNEO, OLIVEIRA TOSCHI, 2012, p.344).

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou os artigos da LDB de 1996 e ampliou de oito para nove anos essa etapa da escolarização brasileira, com matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade. As unidades escolares tiveram um prazo até 2010 para se adaptarem à nova lei.

O Ensino Fundamental, com duração de nove anos, conforme as Diretrizes Curriculares, Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, abrange a população na faixa etária dos seis aos 14 anos de idade, e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo. Consoante o Art. 9º dessa Resolução, que trata sobre o currículo, este deve ser entendido como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para formar as identidades dos estudantes (BRASIL, 2010a).

Os alunos em fase de escolarização que frequentam essa etapa do ensino estão assim distribuídos: Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos), crianças de seis a dez anos de idade; Ensino Fundamental II (sexto ao nono anos), crianças de 11 a 14 anos de idade. “O ensino fundamental, como toda a educação básica, pode organizar-se por séries anuais, por períodos semestrais, por ciclos, por períodos de estudos, por grupos não seriados, por idade, por

competência ou por qualquer outra forma que o processo de aprendizagem requerer”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p.349).

Segundo o art. 32 da LDB, os objetivos do Ensino Fundamental devem proporcionar uma formação básica do cidadão mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

De acordo com essas Diretrizes, a carga didática mínima para esse nível de ensino é de 800 horas/relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 dias de efetivo trabalho escolar. Está prescrito também que os conteúdos estão constituídos por uma

[...] base nacional comum e a parte diversificada tem origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e, ainda, incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. (BRASIL, 2010a).

Esses conteúdos são formados por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diversificados conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados (BRASIL, 2010a).

Consta no art. 14 que o currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Esses componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental estão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
 - b) Língua Materna, para populações indígenas;
 - c) Língua Estrangeira moderna;
 - d) Arte; e
 - e) Educação Física;
- II – Matemática;
- III – Ciências da Natureza;
- IV – Ciências Humanas:
- a) História;
 - b) Geografia;
- V – Ensino Religioso.

As alterações no Ensino Fundamental II, em virtude da ampliação do ensino de oito para nove anos, se dão nas séries iniciais, pois o último ano da Educação Infantil foi transformado no primeiro ano do Ensino Fundamental. No sistema público de ensino, essa ampliação representou uma conquista para as crianças carentes que não tinham acesso à pré-escola. Com isso, elas passaram a ter um tempo maior de escolarização. Este privilégio já era garantido pelo sistema de ensino privado, que atende às crianças abastadas. No que diz respeito aos alunos do Fundamental II, a modificação se traduz muito mais numa mudança de nomenclatura, e não provocando trocas no ensino da Geografia.

A garantia da qualidade da Educação para esse nível de escolarização é prevista na forma da lei que orienta os sistemas de ensino e as escolas. Conforme o Art. 26 das DCN para o Ensino Fundamental de nove anos, os sistemas de ensino e as escolas assegurarão adequadas condições de trabalho aos seus profissionais e o provimento de outros insumos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 e em normas específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem, com base:

- I – no trabalho compartilhado e no compromisso individual e coletivo dos professores e demais profissionais da escola com a aprendizagem dos alunos;
- II – no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante abordagens apropriadas;
- III – na utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno;

IV – na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa;

V – no cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias.

A lei sugere a criação de um ambiente, onde os professores possam encontrar condições de trabalho favoráveis; este ambiente adequado deverá estar vinculado a espaços que transcendem os espaços físicos das escolas, ou seja, o ensino e a aprendizagem poderão acontecer em “espaços sociais e culturais do entorno”, portanto, a escola deverá considerar o potencial formador que existe no bairro, na cidade... Dessa maneira, compreendemos a mensagem implícita: não só a escola deverá estar preparada para receber os alunos, mas também a cidade de maneira geral. Esse projeto convida a escola a estabelecer conexões entre os demais espaços da cidade para que esta venha a se preparar para desenvolver o seu potencial formador.

No capítulo a seguir, expomos os dados colhidos na Escola pesquisada e realizamos a análise destes indicadores, refletidos à luz das discussões sobre a Teoria Crítica da Educação e o Ensino de Geografia.

5 OS PROFESSORES E A GEOGRAFIA NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA: RESISTÊNCIA E POSSIBILIDADES.

“Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. [...] Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.”

(Henry Giroux, 1997)

Neste capítulo, trazemos a análise sobre a estrutura da Escola pesquisada, procurando evidenciar os conflitos, lutas e tensões que compõem o repertório da docência nas condições reais de trabalho. Descrevemos a forma de mobilização dos professores de Geografia no contexto escolar, com seus tempos de aula definidos, conteúdos selecionados, com sua disponibilidade e acessibilidade aos recursos. Mostramos, enfim, como os escolares acionam estratégias para resistir no chão da escola pública, fazendo-a um espaço dinâmico e democrático e exercendo o papel de intelectuais críticos transformadores. Procuramos demonstrar aquilo que os professores conseguem realizar de fato em situações reais de trabalho na unidade de ensino pesquisada.

5.1 A organização dos tempos e espaços escolares

Analisamos, nos capítulos precedentes, o papel dos professores na nossa sociedade e os desafios dessa profissão; estudamos o sentido da Geografia ao longo de sua história, atribuindo ênfase ao contexto contemporâneo; e procuramos compreender a função da escola nessa sociedade tecnológica e informacional. Mediante este estudo, identificamos nos textos acadêmicos os diversos fatores que, ao largo do roteiro da docência e da Geografia como matéria de ensino, vão se configurando fatores negativos para justificar as dificuldades da escola. Sem pretensão de esgotar o assunto, inventariamos alguns desses aspectos:

- a) a formação inicial do professor apontada como deficitária sendo incapaz de dar respostas às situações que emergem no cotidiano profissional;
- b) a maior importância atribuída aos saberes disciplinares em detrimento dos saberes didático-pedagógicos durante a formação inicial;
- c) a dicotomia entre teoria e prática no fazer docente que ora prioriza a teoria, ora privilegia a prática;
- d) a inconsistência do método dos professores que não consegue romper com a postura tradicional que persiste na Disciplina Geográfica e na prática pedagógica;
- e) uma Geografia conteudista e distante da realidade dos alunos e dos professores;
- f) a falta de habilidades, por parte dos professores, para lidar com as metodologias e os recursos didáticos mais inovadores e condizentes com o contexto atual;
- g) as condições salariais aviltantes dos professores e a desvalorização social da profissão; e
- h) as políticas educacionais, com destaque para as de avaliação, que deixam poucas possibilidades para os professores inovarem e opinarem sobre o seu fazer e saber docentes.

Conforme observamos, muitos são os fatores para justificar o quadro instável em que a escola se encontra e o ensino que nela se realiza, em particular, o de Geografia. Com o objetivo de mudar esta realidade de incertezas e instabilidades, muitas soluções e sugestões são expostas e decisões são tomadas. Essas diretrizes e parâmetros curriculares definem o que fazer na escola e como os professores devem proceder. Da mesma maneira, a Academia cada vez mais sugere metodologias, procedimentos de ensino e recursos didáticos, inspirados num contexto social sustentado pelas inovações tecnológicas. Na nossa leitura, as inovações são necessárias para que as transformações ocorram no chão da escola. Não podemos, todavia, confundir o termo inovação com a simples inserção de metodologias e destreza para lidar com os recursos de ensino. A Geografia escolar contextualizada, na nossa compreensão, excede a constatação da escola como palco de inovações e concebe-a como

[...] um lugar onde se aprende por meio da ação, e não da passividade, onde os conteúdos se relacionam, sempre que possível, com situações vividas pelos jovens e pelas crianças, e a aprendizagem aconteça em situações em que eles se reconheçam. [...] um lugar voltado para desenvolver e estimular o gosto por aprender e a alegria de produzir conhecimentos, sempre com o objetivo de ler e intervir no mundo. É preciso valorizar os conteúdos que os alunos já têm, o saber que trazem, e saber que

as coisas mais importantes que aprendemos na vida não necessariamente foram aprendidas na escola. (MOSÉ, 2013, p.56).

Neste local, o professor desempenha o seu trabalho, confiando nos saberes provenientes de sua formação inicial e, adquiridos em sua experiência; desenvolve capacidades e habilidades importantes para avaliar a sua prática e tomar decisões com relação aos desafios da sua profissão. Acrescente-se a este entendimento uma mudança de perspectiva também do que é ser professor, qual seja, o reconhecimento, pela própria sociedade, do seu papel como praticante reflexivo. A inovação e a transformação da escola e do ensino de Geografia viriam dessa mudança de pensamento. Por consequência, teríamos o desenvolvimento de uma nova linguagem sobre a escola e o professor: a primeira, como local onde se elabora conhecimentos com base nos saberes das experiências cotidianas e os sistematizados pela ciência, para assim no mundo intervir; o segundo, como intelectual crítico, mediador do conhecimento do aluno e “propiciador da inter-relação de sujeito (aluno) e objeto (conteúdo) de conhecimento”. (CAVALCANTI, 2012, p.44).

Constatamos, contudo, o fato de que muitas questões relacionadas à prática de ensino, e a de Geografia em particular, têm por base abstrações, ou seja, é um pensar sobre a escola e o papel do professor que desconsidera o contexto real de atuação destes profissionais. Em concordância com o anunciado, Tardif (2012, 115) explica que muitas das pesquisas realizadas sobre ensino não levam em consideração coisas simples do trabalho docente, e que são fundamentais, como, por exemplo, o tempo de trabalho, o número de alunos por sala, a matéria a ser dada e sua natureza, a disponibilidade e acessibilidade dos recursos, os condicionantes, as relações com os pares, os saberes dos agentes e o controle da administração escolar. Constata, ainda “que a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino fala sobretudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam ou não fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente”. (TARDIF, 2012, 116).

Dizemos, então, tentando compreender Tardif, que essas pesquisas estão muito preocupadas em determinar aquilo que os professores deveriam fazer nas escolas, e deixam parecer que não o fazem porque lhes faltam competências, habilidades, destreza, iniciativa. Numa atitude inequívoca, os gestores da Educação e os acadêmicos vão impondo normas ao trabalho dos professores da Educação Básica, fazendo subentender a condição de papel subalterno. Existe, portanto, um abismo entre o que se produz e o que de fato se pode realizar na escola.

Delineamos, assim, interesse naquilo que os professores de Geografia efetivamente fazem diante das situações de trabalho reais nas escolas. Tardif, em suas lições

sobre o trabalho docente, assegura que “[...] como qualquer outra ocupação, o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais”. (2012, p.116).

Nessa linha de raciocínio, tencionamos na nossa investigação buscar mais elementos empíricos na perspectiva de oferecer subsídios à nossa indagação inicial, que consiste em identificar as possibilidades de os professores de Geografia realizarem um ensino contextualizado, em face da organização dos tempos e espaços escolares herdados de um modelo de ensino proposto ainda pela sociedade moderna.

Durante o primeiro semestre de 2013, estabelecemos os contatos com os professores, diretora e coordenadora da unidade de ensino pesquisada. Desenvolvemos algumas atividades que nos aproximaram da Escola e de seus gestores. Dentre as atividades destacamos a participação:

- a) em uma reunião de planejamento da área de Ciências Humanas, da qual participaram os professores de Geografia e História, a diretora e uma professora-regente de multimeios;
- b) na campanha de prevenção à dengue, cujas atividades foram desenvolvidas pelas ruas do bairro Benfica, Fortaleza – CE, com manifestação e distribuição de panfletos, que visavam a conscientizar a comunidade local acerca dos cuidados relacionados à prevenção à dengue (Fotografia 4); e
- c) na culminância dos trabalhos da IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, como membro da banca para julgamento dos projetos desenvolvidos pelos alunos. Essa atividade foi programada para exposição dos projetos dos alunos e apresentações artísticas no pátio da Escola com participação dos professores e alunos. Dentre estas atividades, destacamos dança, teatro, recital e música (Fotografia 5).

Entramos nas salas de aula no primeiro semestre de 2013, para observar duas turmas do 8º ano, cujo objetivo era testar e validar o instrumento de pesquisa, no caso, o roteiro de observação sistemática da aula de Geografia. Os primeiros contatos foram fundamentais para estabelecermos os vínculos com os professores e demais integrantes da Escola. Também foram necessários para programarmos o cronograma de observação de sala de aula, conforme Quadros 1, 2, 3 e 4 (*cf.* páginas 41 e 42).

Fotografia 4 – Campanha de prevenção à dengue pelas ruas do bairro Benfica



Fonte: Registro da própria autora. Fortaleza-CE (2013).

Fotografia 5 – Culminância dos trabalhos da IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (pátio da Escola)



Fonte: Registro da própria autora. Fortaleza-CE (2013).

Após esses primeiros dias de convivência na Escola, utilizamos a sala da coordenação, para fazermos as primeiras consultas aos documentos como o PPP, o Regimento Escolar³⁶, o cronograma, e realizamos as primeiras escutas e observações na Sala dos Professores, procurando conhecer a rotina da Escola. Analisamos alguns aspectos da organização escolar relacionados à sua ritualização, como, por exemplo, aspectos físicos,

³⁶ Documentos da Escola consultados: Projeto Político- Pedagógico (PPP) da Escola, 2010 e Regimento Escolar 2010.

pedagógicos e curriculares. Ficamos centrada nesses aspectos visto que se trata de uma organização bem mais ampla. Segundo Libâneo (2013, p.107), a estrutura tem o sentido de ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento da escola. Esta é constituída por Conselho de Escola, Direção, Setor Pedagógico, Setor Técnico-Administrativo, Professores – Alunos, Pais e Comunidade – APM (Associação de Pais e Mestres). Cumpre esclarecer que vivenciamos a Escola de forma parcial, pois nos detivemos muito mais no trabalho dos professores de Geografia no conjunto do ambiente escolar.

Falar dessa organização não significa saber simplesmente como as disciplinas estão disponibilizadas na matriz curricular, ou seja, esta “[...] não se resume apenas a uma sequência de disciplinas e atividades; incluem-se os processos de planejamento vivenciados e reformulados em múltiplos espaços de aprendizagem por múltiplas singularidades no corpo social da escola.” (DIAS e TEIXEIRA, 2011, p.42).

Realizamos uma descrição do currículo real, no sentido de analisar e interpretar a articulação entre os vários aspectos desse currículo com o ensino e a aprendizagem de Geografia, procurando compreender o que de fato acontece na sala de aula em decorrência do que está previsto no PPP e nos planos de ensino. Situamos nossa análise no controle do tempo e na apropriação dos espaços destinados ao ensino e à aprendizagem, na distribuição da carga horária letiva, nos recursos didáticos, no papel desempenhado pelos sujeitos escolares, na organização dos componentes curriculares e das classes, e, sobretudo, no trabalho do professor de Geografia.

A análise também perpassa uma visão sobre o que se oculta nas práticas cotidianas, que permeiam a sala de aula e demais espaços da Escola, representados nos atos e atividades dos professores e alunos, mensagens espontâneas e expressões dos professores que afetam a aprendizagem dos alunos, ou seja, o currículo oculto, aquilo que não está prescrito e não aparece no planejamento, muito menos nos documentos legais, mas que de fato constitui importante fator de aprendizagem. Acrescentamos também aqueles aspectos concretos do ambiente escolar omitidos e que limitam o potencial dos escolares. Dessa maneira, compreendemos que estão

Entranhadas nessas relações pedagógicas, [...] uma série de mensagens e normas que constituem um currículo oculto, que em seu corpo de conhecimentos e relações sociais não examinados concretiza e legitima a impotência humana. Alguns críticos têm argumentado que a significação real desse enfoque tem mais a ver com o que omite do que com o que inclui, e salientam que o que realmente ensina é uma forma de educação cívica não realista. (PEAK & ZEIGLER, 1970 *apud* GIROUX, 1986, p.235).

Sintetizamos no quadro a seguir as atividades gerais do ritual escolar com seus horários e atividades programadas:

Quadro 6 – A ritualização do trabalho escolar no turno manhã

Horários	Atividades
7h	Encontro dos professores na Sala dos Professores e organização dos materiais didáticos, livros, diários. Conversas e café. Chegada dos alunos que aos poucos vão entrando e ocupando os corredores e o pátio da escola. Uma funcionária aguarda no portão de entrada. Os coordenadores pedagógicos e a diretora circulam pelas dependências da Escola. Primeiro toque da sirene. Alerta para entrada dos professores e alunos em sala de aula.
7h10min	Segundo toque da sirene. Entrada dos professores e alunos em sala de aula. Os alunos aguardam o professor que tem a incumbência de abrir e fechar a porta/o portão da sala de aula.
7h10-9h40min	Período de aula. São três aulas seguidas. A cada 50 minutos, o sinal toca para a troca de professores, quando há mudança de disciplina.
9h40min	Toque da sirene para o recreio. Os alunos saem correndo da sala em direção à cantina da Escola. Durante o recreio os alunos merendam sentados no chão do pátio e nas muretas, alguns brincam no pátio, na quadra e outros no Centro de Multimeios. Os professores merendam na Sala dos Professores.
10h	Sinal para retorno às salas de aula. Os alunos aguardam os professores na porta/no portão da sala de aula.
10h-11h40min	Período de aula. São duas aulas seguidas. A cada 50 minutos, a sirene toca.
11h40min	Toque para avisar o término do turno da manhã e saída dos alunos. Estes saem em direção ao portão de entrada e aos poucos vão se dispersando em meio à grande avenida movimentada pela circulação de carros.

Fonte: Elaboração própria (2013).

Inclui-se nessa rotina o planejamento semanal que ocorre ao longo da semana, tendo um dia definido para cada área, a saber: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas. O planejamento das Ciências Humanas, que inclui Geografia e História, era realizado nas quintas-feiras pela manhã e coordenado pelo Professor Coordenador de Área (PCA), neste caso o professor PG1. Nesses encontros, os professores planejam as atividades em comum acordo com os docentes de apoio, coordenadores pedagógicos, diretora, fazem leituras reflexivas, elaboram as provas, preenchem os diários de

classe, discutem sobre a rotina de sala de aula e problemas de notas dos alunos, entre outros assuntos.

Na composição curricular e na distribuição da carga horária, a Escola se caracteriza da seguinte maneira:

Quadro 7 – Ensino Fundamental: carga horária semanal e anual por componente curricular diurno da Escola – 6º ao 9º anos

Disciplinas	Carga Horária (h/a) Semanal	Carga Horária (h/a) Anual
Língua Portuguesa	5	200
Língua Estrangeira (Inglês)	2	80
Arte/Educação	1	40
Educação Física	2	80
Matemática	5	200
Ciências	3	120
História	3	120
Geografia	3(6º ao 8º anos)	120
	2(9º ano)	80
Ensino Religioso	1	40
Cidadania	1(9º ano)	40

Fonte: Dados obtidos mediante consulta ao Projeto Político-Pedagógico da Escola, 2010.

A primeira leitura que realizamos sobre a Escola é sobre o tempo das atividades e distribuição da carga horária. Ocorre uma rotina que subdivide o tempo em cargas horárias iguais para todos. Na perspectiva de Tardif e Lessard (2011, p. 166), esse tempo coletivo reproduz, por alto, esse *pattern* básico: períodos de trabalho em classe, intervalos e atividades de preparação para os professores. Esse ritual escolar reproduz fielmente o modelo que está na base do trabalho coletivo das sociedades industriais. Nesta mesma obra os autores explicitam que

[...] todos os alunos conhecem perfeitamente o ciclo cotidiano e repetitivo do trabalho escolar, com suas alternâncias de aulas e pausas. *Esse ciclo é o tempo instituído da escola*: com o tempo, todas as aulas, todos os recreios, todos os professores acabam ficando parecidos e se confundindo, formando uma espécie de imagem *prototípica* da vida escolar e do tempo passado nos bancos da escola.

.....

[...] Ir à escola é, portanto, viver uma experiência temporal nova, é integrar-se num universo ritmado como um relógio, cadenciado por campanhas, lições e recreios. Um pouco como prisioneiros, os alunos precisam aprender a ‘dar tempo ao tempo’ e tomar seu tempo ocupando-se com diversas coisas *que, em princípio, não lhes interessam no plano emocional nem existencial*. (p.166,167, grifo dos autores).

Com efeito, essa administração racional do tempo de aula no qual são organizadas as rotinas diárias da escola transcorre sem levar em consideração as diferenças, os interesses subjetivos dos alunos, ou mesmo as próprias aprendizagens. Assim, constatamos que a Escola segue um cronograma com seus horários definidos, que põe fim às tarefas propostas pelos professores a cada toque da sirene. Não importa se os alunos estão estudando Geografia, se estão gostando, se há dúvida ou algo que precisa ser explicado melhor. O toque da sirene interrompe a tarefa, o raciocínio, para anunciar a troca de matéria e de professores.

Segundo Enguita (1989, p.175), “[...] o que o aluno encontra é que seu tempo é fragmentado, normalizado e recomposto na forma de um quebra-cabeças de atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender”. Zabala indaga a esse respeito, quando discute sobre a variável “tempo”: “O que acontece quando o ritmo se rompe justamente quando havíamos conseguido uma boa participação? E se isto acontece no momento mais interessante de um debate, de uma experiência ou de uma observação?” (1998, p.135).

Nessa Escola, de acordo com os registros nos Quadros 6 e 7, identificamos uma organização herdeira da escola do ensino proposto pela sociedade moderna. É uma Escola seriada e disciplinar, dispondo de um tempo fracionado que condiciona a transmissão do conhecimento de forma parcelar e hierárquica: primeiro ensino isso, depois aquilo, valendo o mesmo para a aprendizagem. Esse tempo é utilizado para realizar a frequência, apresentar um conteúdo, passar exercícios, corrigir tarefas, fazer provas, enquanto os alunos permanecem sentados nas carteiras organizadas em filas, com pouco tempo para a conversa ou estabelecer vínculos entre os conteúdos e os conhecimentos prévios.

Esse tempo coletivo e linear observado na Escola se opõe ao tempo evanescente da sociedade tecnológica e informacional, onde as ações dos sujeitos são variadas e acontecem simultaneamente. A escola nesta sociedade necessita de um outro tempo com horários mais flexíveis, que podem variar consoante as atividades planejadas; tempo para a comunicação entre os saberes disciplinares, que podem acontecer numa manhã inteira, a depender da natureza das atividades, enfim, tempo para os alunos deixarem de ser dependentes e colocarem-se como os protagonistas da sala de aula.

Observamos, contudo, que esse tempo fracionado e linear da Escola justifica a sua organização espacial e a disponibilidade de seus recursos. Dessa maneira, nossa atenção esteve centrada na análise do espaço escolar. Nessa organização interna observamos os resquícios da concepção de escola proposta pela sociedade moderna com sua estrutura física, representada pelas classes e corredores. O trabalho isolado em salas separadas ainda é o

modelo curricular que permanece. Quando a sirene toca, cada professor, das diversas áreas, se direciona à sua sala e lá permanece até a sirene tocar novamente.

A Escola tem uma estrutura semelhante à maioria das escolas pequenas do sistema público de ensino do Município de Fortaleza – CE. Conforme está prescrito no PPP da Escola, esta tem a função de “promover ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, a produção de novos conhecimentos; preocupar-se com a formação de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que está inserido”. Em se tratando do marco doutrinal, segundo o PPP, os sujeitos escolares sonham “com uma escola democrática, formadora do caráter de seus educandos, preparando-os para uma vida harmônica em sociedade”. Almejam, ainda,

[...] uma escola com atividades atrativas, com melhor infraestrutura (quadra coberta, laboratório de ciências, salas climatizadas, laboratório de informática com capacidade de receber mais alunos, refeitório, auditório, com aulas mais dinâmicas, com professores mais capacitados e atuantes, uma escola com um currículo mais vivo em sua vivência.³⁷

Depreendemos a sinalização, no PPP, da necessidade de espaços condizentes às atividades escolares. Os educadores entendem que, para se usufruir do pleno direito à escolarização de qualidade, não é suficiente estabelecer parâmetros e diretrizes curriculares, mas conjugar com estas outras medidas de natureza física e arquitetônica. Libâneo escreve que é uma questão de justiça as escolas atenderem, da melhor maneira possível, aos direitos de todos, proporcionando uma educação de qualidade, apta a preparar os alunos para a empregabilidade, a fim de participar da vida política e cultural e para desenvolver a capacidade reflexiva a fim de atuar e transformar a realidade social (2013, p.17).

De acordo com o art. 3º do Regimento Escolar, a Escola tem por finalidade ministrar a Educação Básica nos níveis de Ensino Fundamental II (ensino regular), e Fundamental e Médio (modalidade educação de jovens e adultos), conforme a legislação educacional vigente, proporcionando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho³⁸.

Consta ainda, no art. 5º do Regimento Escolar, que o Ensino Fundamental, organizado em nove anos, tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

³⁷ Dados obtidos mediante consulta ao PPP da Escola (2010).

³⁸ Dados obtidos mediante consulta ao Regimento da Escola (2010).

- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- V. melhorar sua condição de cidadania, desenvolvendo atitudes participativas e conhecendo melhor seus direitos e deveres de cidadão;
- VI. aumentar a autoestima, fortalecer a confiança em sua capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social.

Tais objetivos evocam movimento, dinamismo e interação que devem ocorrer na escola com seus espaços e, os escolares, prevista ainda a participação da própria família dos educandos. Para atingir estes objetivos, a Escola dispõe de um ambiente bastante limitado em sua estrutura física, se consideramos o alcance dessas atividades e ações (Quadro 8).

Assim, com o objetivo de caracterizar o panorama escolar, indicamos aspectos físicos e arquitetônicos, pedagógicos e curriculares. Descrevemos muitos destes aspectos com base na fala dos sujeitos investigados, nas observações realizadas e nas consultas aos documentos da própria Escola.

Essa unidade de ensino está composta pelos seguintes ambientes:

Quadro 8– Ambientes do espaço escolar

- Estacionamento	- Quadra esportiva
- Secretaria	- Pátio
- Diretoria	- Corredores
- Sala da Coordenação	- Centro de Multimeios
- Sala dos Professores	(Laboratório de Informática e
- 01 (um) banheiro para os docentes	Biblioteca)
e demais funcionários	- 9 (nove) salas de aula
- 02 (dois) banheiros para discentes	- Depósito
- Cozinha	-Dispensa

Fonte: Elaboração própria (2013).

Do ponto de vista arquitetônico, a fachada da Escola e alguns ambientes internos relembram uma residência, por se tratar de um prédio adaptado às atividades escolares: o estacionamento lembra o jardim da residência; o pátio nos traz a lembrança de uma garagem; os primeiros cômodos como Secretaria e Sala dos Professores lembram a sala de estar e a sala de jantar. Pelo aspecto arquitetônico interno, identificado pelo piso e pelas paredes, esta é a parte mais antiga, pois o restante dos ambientes é composto por construções mais recentes (Fotografia 6).

Fotografia 6 – Planta do espaço escolar. Elaborada pelos alunos do 6º ano B, turno tarde, 2013



Fonte: Registro da própria autora. Fortaleza – CE (2013).

A identidade de uma escola, na nossa compreensão, está associada também aos aspectos estéticos, a começar pela fachada. Não obstante, nesta Escola identificamos as marcas de um tempo distante, vivenciado por outra geração e definido assim, para desempenhar uma função bem distinta da que hoje ela exerce. A fachada que deveria revelar a identidade do uso que é dado pelos escolares tem aspecto de residência. Aprendemos das lições de Lima (2002, p.28) que “o panorama que se descortina fora do espaço escolar traz à tona aspectos que talvez nunca tenhamos observado antes: [...] as marcas do tempo histórico vivenciado”. A escola, assim, segundo Fraidenraich (2011), “deve ter traços que a identifiquem enquanto instituição de ensino. A começar pela fachada, que, afinal, é um dos cartões de visitas de qualquer escola. Bem cuidada, ela será motivo de orgulho para todos que ali circulam”.

De acordo com a estrutura, deduzimos o quanto é laborioso para os professores e para os alunos circularem nesse ambiente tão compacto, se levarmos em consideração o número de alunos matriculados por turno, organização por turma, número de professores e área total da Escola.

No ano de 2013, o total de alunos matriculados era de 671, distribuídos da seguinte maneira por turno: manhã, 266 alunos; tarde, 269 alunos; e noite, 136 alunos (Quadro 9). A distribuição dos alunos por turma configura-se da seguinte maneira:

Quadro 9 – Total de alunos matriculados e organização por turma (2013)

MANHÃ	TARDE	NOITE
6° A = 36	6° B = 34	EJA III= 37
7° A = 33	6° C = 27	EJA IV = 43
7° B = 34	7° C = 35	EJA V. A= 17
8° A = 28	7° D = 38	EJA V.B = 39
8° B = 29	8° C = 32	
8° C = 25	8° D = 32	
9° A = 30	9° D = 22	
9° B = 25	9° E = 25	
9° C = 26	9° F = 24	
9 turmas = 266 alunos	9 turmas = 269 alunos	4 turmas = 136 alunos

Fonte: Informações cedidas pela secretária da Escola (2013).

Conforme a análise realizada sobre a distribuição dos professores, estes somam um total de 30 que trabalham nos turnos manhã e tarde. A distribuição de professores por disciplina configura-se da seguinte forma: Português (7), Matemática (6), Ciências (4), História (3), Geografia (3), Inglês (2), Educação Física (2), Artes (2). Alguns desses professores, a exemplo dos de Geografia, Artes, Ciências e Inglês, completam a sua carga horária ministrando aulas de Religião e de Cidadania (*cf.* ANEXOS B e C).

Dada a maneira pela qual o espaço escolar está estruturado, este pode permitir ou não as interações das pessoas; pode contribuir para ajuntar ou ainda para fracionar e isolar. A organização do espaço escolar nos revela a ideia de Educação que se tem. Se se busca uma Educação de qualidade, tão preconizada pela política educacional brasileira, e um ensino de Geografia tão contextualizado, conforme apontam os estudos acadêmicos, pressupomos a adequação da Escola às condições físicas e materiais desejáveis. A Sala dos Professores, por exemplo, deveria exprimir características mais confortáveis e condizentes ao desempenho do saber-fazer docente. O que constatamos, no entanto, foi uma sala apenas de acolhimento, um misto de sala de descanso e copa, onde os professores verificam os diários de classe, fazem as reuniões de planejamento, conversam, tomam café, lancham e atendem aos alunos. Nesta sala, encontramos um computador, os armários onde os professores guardam os objetos pessoais e diários de classe, um armário com as louças, o aparelho com suporte para água, cadeiras, poltronas, quadros de avisos e uma mesa principal no centro da sala. Enfim, a Sala dos Professores não sinaliza condições ideais e viáveis para a convivência pedagógica desejável.

A valorização dos professores, na nossa avaliação, passa pela organização da Sala dos Professores, como ambiente adequado à convivência pedagógica e à reflexão. Neste sentido, concordamos com Amaral (2013), quando propõe que uma sala ideal tem de acomodar toda a equipe e contar com pelo menos dois ambientes: um de estudo e outro de descanso. Dessa maneira, deverá compor-se de computador e impressora, estantes para livros, revistas e jornais, armários individuais e coletivos, mural da equipe, quadro institucional e, sobretudo, espaço de leitura e planejamento. Organizar este ambiente significa valorizar o profissional que ali trabalha, conclui o autor.

Em se tratando da quantidade e qualidade dos materiais, acessibilidade e disponibilidade, os dados revelaram que o acervo de livros e jogos pedagógicos é bem significativo. Quando verificamos, porém, os recursos tecnológicos como computadores e os demais recursos materiais mais direcionados ao ensino da Geografia, o quadro é escasso. Verificamos a existência dos seguintes recursos no Centro de Multimeios:

- 10 (dez) computadores de mesa;
- 02 *notebooks*;
- 03 projetores de imagens;
- 01 aparelho de TV LCD de 31 polegadas;
- 01 aparelho de TV pequena comum;
- Três aparelhos de DVD;
- 12 aparelhos de som *micro system*;
- 01 lousa digital.

Entrevistamos duas professoras, lembrando que elas são identificadas como professora RM1 e professora RM2, responsáveis pelo Centro de Multimeios composto por Biblioteca, Laboratório de Informática, equipamentos audiovisuais, videoteca e outros recursos didáticos. Este ambiente escolar tem por objetivo atender aos professores e estudantes no que se refere ao desenvolvimento de suas atividades de ensino e aprendizagem.

A primeira, a professora RM1, exerce a função de regente de multimeios, atuando há cerca de dez anos nesta Escola. A professora enfatiza que esse cargo só pode ser exercido por alguém que tenha formação em Pedagogia; é graduada em Pedagogia pela UFC; possui pós-graduação em Planejamento Educacional e Educação Inclusiva pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). A professora RM2 exerce a função de apoio na regência de multimeios, atuando principalmente com os recursos tecnológicos. É graduada em História e faz pós-graduação em Informática Educativa. Portanto, são professoras com formação adequada e

preparadas para lidar com essa tecnologia, de maneira a contribuir positivamente com as atividades dos professores e dos estudantes.

Solicitamos à professora RM1 para fazer breve descrição da Escola idealizada por ela, e o que seria necessário fazer, em atenção às ações pedagógicas, a função e aos objetivos propostos no PPP. O panorama descrito foi o seguinte:

Reformar a quadra, porque ela não serve só para a prática esportiva da Educação Física. Serve para movimentos artísticos, aulas extra sala, serviria para muita coisa e acho que em cima, um primeiro ou segundo andar faria uma biblioteca bem maior, uma sala de vídeo só para vídeos [...] auditório, anfiteatro...laboratório, aqui precisaria de laboratório. Por que laboratório só no Ensino Médio? É importante que desde o Fundamental os alunos sejam motivados e acostumados a manusear, trabalhar a prática, eles chegariam no Ensino Médio peritos, não teriam tanto receio de trabalhar. Laboratório de Ciências e Laboratório de Informática que realmente funcionassem e que tenham maquinários para todos. Uma biblioteca ... porque aqui não dá nem pra pensar em biblioteca, porque de repente tem gente lendo aí entram 25 ou 30 alunos, então acabou o clima de leitura. Então, eu não chamo de biblioteca. Esse é o sonho que eu sonho para esta escola. Fora isso, realmente uma escola democrática que todo mundo possa participar. (PROFESSORA RM1).

Neste depoimento, a professora, ao falar de sonhos, situa a Escola como um lugar de possibilidades, pois demonstra interesse, esperança e capacidade crítica para superar o estado das coisas. Essas situações opressivas estimulam a criatividade e permitem que ela vislumbre um futuro para a Escola mais condizente com os desafios da escola contemporânea.

A professora RM2, quando indagada sobre a disponibilidade dos recursos materiais, fala da dificuldade de planejar as aulas e executá-las no Centro de Múltiplos Usos. (Fotografia 7).

A dificuldade que tem aqui com o uso do computador é que as máquinas não são atualizadas, elas são muito antigas. Se a gente abrir um site e todos acessarem, cai num, trava no outro... Os professores acham desgastante o aluno ficar [repetindo]‘Não tá funcionando professor!...’. Muitos deles não vêm por causa disso, porque perdem a aula, o aluno não faz nada, fica na brincadeira. Seria bom que fizessem atualizações, mudassem essas máquinas aqui. Com turmas de 20 e 30 alunos é complicado até mesmo pra eu colocar 2 alunos em cada computador, não tem espaço. Então, eles são utilizados pelos alunos para pesquisa, para fazer trabalho. O professor passa um trabalho, então eles ficam vindo aqui no contraturno, na hora do almoço... Os professores às vezes vêm pesquisar também. Eu digo que aqui não é um Laboratório de Informática, aqui é o apoio para os professores. (PROFESSORA RM2).

A dificuldade encontrada pelos professores está associada à acomodação das turmas e à disponibilidade dos recursos, visivelmente inviáveis se considerarmos as práticas de ensino contextualizadas. Para que estas práticas sejam implantadas, em primeiro lugar, deve estar prevista uma reforma curricular na dimensão material. Isso significa dizer que a

transformação passa pelo investimento material, ou seja, pela maximização do ambiente educativo fornecendo-lhe os meios para o ensino e a aprendizagem enquadrados no contexto da sociedade tecnológica e informacional.

Fotografia 7 – Centro de Multimeios: Laboratório de Informática



Fonte: Registro da própria autora. Fortaleza-CE (2013).

As professoras regentes de multimeios exprimiram seus sentimentos e intenções com relação à Escola e demonstraram o quanto é importante o trabalho do pessoal de apoio na viabilidade do exercício da docência. A professora traduz essa Escola como a sua segunda casa e diz:

Trabalho aqui fazendo esse trabalho dinâmico de atender aluno, dá suporte ao professor, de participar de planejamentos e também atender aos alunos na questão de empréstimos de livros e livros didáticos. [...] Essa Escola já está no meu coração. Já tive até outros convites para ir para outras escolas [...]. Desde 2003 que eu trabalho aqui, e aqui eu considero a minha segunda casa. Aqui eu me identifico com todas as pessoas, os alunos também, eu me sinto importante para eles, porque há momentos que eu sinto que eles precisam de um ... não é nem corretivo no modo cruel de dizer, mas no sentido de estar dando 'uns toques': de postura, de comportamento, de aprendizado, aqueles conselhos que às vezes faltam até na família deles [...] procuro suprir, por assim dizer, essa falta e isso me faz sentir importante nessa Escola [...]. Há momento em que a gente dá suporte na parte material, mas também dá suporte na parte motivacional. Professor chega aqui e a gente dá aquele ânimo e isso para mim é muito importante. (PROFESSORA RM1).

As palavras da professora denotam um senso de responsabilidade muito grande, na medida em que sua preocupação com a rotina da Escola não se limita à questão técnica de apoio ao corpo docente e discente. Sua preocupação transcende seu espaço concreto de

atuação, pois compreende que por trás de uma sala de aula existe uma complexidade no fazer docente que requer o apoio dos educadores que ali se encontram. Nesse sentido,

Conhecer a organização do espaço escolar e as relações entre os sujeitos é uma necessidade, na medida em que a aula não é um acontecimento isolado de uma sala, mas está inserida no espaço social de uma instituição de ensino.

Ao pensarmos no estudo da organização do trabalho na instituição escolar, incluímos a aprendizagem dos alunos e o trabalho de todo o corpo de educadores, nele compreendido também o pessoal de apoio, com vista à melhoria da qualidade de ensino. Deve ser contínua a perseguição da melhoria da produtividade de todos os sujeitos atuantes nas atividades escolares, sendo preciso organizar e dividir as tarefas de acordo com cada função. Há carências, na literatura, de uma análise funcional e objetiva dessa organização, principalmente que tome uma escola específica, realize um estudo de caso da rotina de seus sujeitos, da estrutura existente, e proponha melhorias. (SATO; FORNEL, 2007, p. 53).

Indagamos à professora RM1, sobre a relação entre a Escola e a SEDUC, no sentido de saber como se adquirem recursos materiais e como estes são distribuídos. A professora dá o seguinte depoimento:

Quando eu cheguei aqui, o acervo era ainda muito pequeno, muito originado de doações, que a diretora ia buscar, ia pedir... Comecei a trabalhar aqui e era assim, só que as políticas públicas têm melhorado, pelo menos ainda não é o ideal, mas está melhorando na questão assim material mesmo. Assim, o FNDE manda muito material prá cá. Tem também aquelas bienais que o Governo do Estado dá uma quantia tanto para o professor como para a escola pra comprar algum material. Os alunos também doam livros [...] e, assim, a gente vai conseguindo mais coisas. E aí a biblioteca daqui é um misto de tudo isso, misto de doação [...] e tem também a questão do livro didático que a gente cuida da entrega e devolução. E as revistas que são os periódicos que vêm a grande maioria do PNE: Revista de Geografia, História, Ciência Hoje. (PROFESSORA RM1).

Conforme nossa análise, esse “misto” da biblioteca é composto de livros científicos, compêndios didáticos, paradidáticos, revistas, entre outros materiais bibliográficos. É intenso o movimento na biblioteca com alunos fazendo empréstimos de livros, devolução, realizando leituras no contraturno e na hora do recreio. O acervo também é composto por materiais bibliográficos publicados pela própria SEDUC; alguns ainda estavam lacrados quando do momento desta pesquisa (Fotografia 8). Então, questionamos sobre o uso desses materiais produzidos e a professora-regente de multimeios relatou que: “Segundo os professores, essas apostilhas não estão ao nível dos alunos, ou são muito elementares ou fogem da grade do que eles planejaram. Então, eles não querem, os alunos também não. [...]”. (PROFESSORA RM1).

Assim, percebemos a resistência dos professores ao uso dos materiais didáticos sugeridos pela Secretaria de Educação, demonstrando uma atitude reflexiva e ação baseadas

nas experiências e saberes disciplinares, o que denota certa autonomia ante o trabalho docente. Na avaliação dos professores, esses materiais expressam conteúdos simplificados, atividades que não desenvolvem o senso crítico dos alunos e que exigem as habilidades de apenas “copiar e colar”. A recusa é unânime e parte dos professores dos turnos manhã e tarde, que trabalham com o ensino regular, exceto os professores do turno da noite, responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos. A professora RM1 informou que alguns professores da EJA chegam a utilizar, visto que os alunos dessa modalidade de ensino exprimem dificuldades de leitura, então, por estes livros oferecerem textos curtos, a viabilidade de uso é possível.

Convém esclarecer que os materiais curriculares determinam as possibilidades de interação e renovação das aulas. Segundo Zabala (1998),

Os materiais curriculares ou materiais de desenvolvimento curricular são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação. Assim, pois, consideramos materiais curriculares aqueles meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam. (p. 168, 169).

Fotografia 8– Centro de Multimeios: Biblioteca



Fonte: Registro da própria autora. Fortaleza-CE (2013).

Nesse diálogo com a professora RM1, perguntamos sobre a formação e a capacitação dos professores com relação ao manuseio e uso dos recursos materiais. De acordo com a professora, nessa rotina escolar são propostas e realizadas as seguintes ações:

No começo do ano a gente fez as diretrizes de funcionamento e utilização do acervo e da sala de multimeios. Então, não tem os planejamentos de área? Então, a gente combinou com os PCAs [Professores Coordenadores de Área] de trazerem os professores para cá e nós iríamos passar todas as regrinhas básicas de funcionamento e mostrar o que nós temos aqui. Como eu falei há pouco, tem sido muito dinâmico isso. De repente você está no mês com um material e chega outro. Realmente, isso é uma conquista. Eu vejo isso como um lado positivo, porque o acervo, antes, quando eu cheguei aqui, demorava pra chegar alguma coisa nova e isso tem mudado. [...] No começo do ano, nós fizemos essa reunião, mostrei para cada professor o que tinha, os jogos, o que tinha de material na área literária, só que ao longo do tempo muda muito de professor, sai um aí vem um estagiário, professor temporário. Muda muito, então, não tem como a gente parar todo mês pra mostrar tudo. Mas na medida em que vai chegando eu vou mostrando [...] se não fosse essa mudança constante de professores o quadro seria mais positivo. (PROFESSORA RM1, grifo nosso).

A fala da professora RM1 é alusiva à instabilidade dos professores temporários, que impede um planejamento mais consistente. Esse quadro rotativo dos professores constitui uma característica-obstáculo. Assim, dificilmente o professor nessas condições consegue avaliar a sua prática, pois se há algo que não foi bem-sucedido, como o professor vai replanejar? Para Tardif (2012, p.90), “Essas numerosas mudanças tornam difícil a edificação do saber experiencial no início da carreira”.

Sobre a orientação repassada aos professores com relação ao uso de filmes e vídeos, a professora RM1 diz:

Primeiro a gente pede para os professores não exagerarem nos filmes, porque cai no marasmo. A gente aconselha ser filmes não tão longos que peguem 2, 3 ou 4 aulas. Quando isso acontece, às vezes quebra, aí diz assim “olha, na próxima semana a gente continua”, então não surte efeito. Quando volta na outra semana, aí fica “sim, aonde foi que nós paramos?”. O ideal [...] é passar documentários, se for um filme, que ele possa dá as paradas e ressaltar o que ele planejou [...] Tem o TV Escola, nós temos aqui o acervo todinho do TV Escola [...]. (PROFESSORA RM1).

Sobre o uso do espaço do Centro de Multimeios, a professora RM1 fala de sua multifuncionalidade, que se dá em razão da ausência de ambientes adequados para o desenvolvimento das diversas atividades. Sobre o controle, organização dos espaços e preparação das atividades a professora relatou:

Quando os professores vêm dar aula, porque a sala de multimeios atua como sala de aula, a gente agenda para controlar e organizar, para saber quem vem na primeira, na segunda aula... Anteriormente o professor vem aqui e agenda comigo, com a professora [professora RM2] ... Para cada atividade o cenário muda. Por exemplo, se for uma aula de leitura a gente tem que arrumar as mesinhas, colocar as cadeiras, porque as mesas ficam guardadas no depósito por conta do espaço. Se o professor disser assim: ‘agenda aí que dia tal eu venho com minha turma aqui’. Então eu pergunto: “- O senhor vai fazer o que nesse dia? - Vou fazer leitura”. Aí a gente se organiza para o cenário ser de leitura, coloco as mesas, cadeiras. Se ele disser assim: ‘Não, hoje eu vou utilizar um multimídia’, então vai ser uma aula explicativa, aí a

gente já coloca as cadeirinhas brancas direcionadas para frente da televisão, e assim vai [...]. (PROFESSORA RM1).

Quando indagamos sobre os materiais didáticos utilizados para o ensino de Geografia, o quadro se caracteriza da seguinte maneira:

Com relação aos mapas, quem mais utilizava era o professor FR [ex-professor de Geografia da Escola]. O professor ... [professor PG1], no caso que é o professor de Geografia ele utiliza muito aqui os documentários. Ele traz, porque ele tem o acervo pessoal dele, então ele já agenda aqui [...] Os mapas, no meu modo de entender, precisavam melhorar aqui na Escola. Nós não temos bons mapas. Os dois mapas-múndi que nós temos já estão muito velhos. O que a gente tem muito é mapa do Ceará, mapas das regiões. IBGE? O que nós temos é de 2010, o populacional [a professora fala do Censo Populacional]. Então é uma coisa que anualmente tem que ser renovado [...]. Globo terrestre nós temos 4. Atlas, nós temos um para cada aluno. Mas não é um atlas atualizado. (PROFESSORA RM1).

Tal realidade é preocupante, pois sabemos o quanto é importante o professor de Geografia ter acesso a esses recursos tão imprescindíveis em suas aulas. Esse problema já foi detectado como um dos fatores para justificar o fracasso da Geografia nas escolas. Kaercher classifica-o como uma característica-obstáculo a uma prática educativa significativa.

Em concordância, no sentido de dizer que esses materiais devem fazer parte da rotina da sala de aula, Vieira e Sá, em suas lições, nos ensinam que,

Como professores de Geografia, precisamos insistir nesses recursos e orientar sua aquisição pela escola, para que todas as salas de aula tenham o planisfério, o mapa do Brasil físico e político e um mapa da localidade, sem prescindir de itens também relevantes, como termômetro de máxima e mínima, barômetro, pluviômetro, lupa etc. É desejável que todas as salas da escola também tenham um globo, para que o aluno possa localizar os fenômenos em estudo no mapa e no globo, possibilitando-se assim a educação cartográfica. (2007, p.111).

Assim, consideramos, com suporte nesses depoimentos, que a Escola precisa de uma base material melhor e mais adequada para atender as expectativas dos estudantes e do próprio corpo de educadores que notavelmente conseguem diagnosticar os principais problemas da instituição. Na perspectiva de Libâneo, Oliveira e Toschi, “Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens.” (2012, p.420,421).

A questão de pauta nessa análise dos tempos e espaços escolares é de fundamental importância, pois nos ajuda a compreender a rotina do professor e a relação que ele estabelece

com o seu ambiente de atuação e os recursos materiais de apoio no desenvolvimento de sua prática. Nessa compreensão, Kimura enfatiza que,

Na teia de relações que é a escola, todos esses materiais destinados ao ensinar-aprender se entrelaçam em questões sobre a forma de como eles são/podem ser usados. Esses materiais ficam disponíveis em quais momentos, em que circunstâncias, em qual quantidade, se para todos os alunos ou não, se eventual ou permanentemente, se há ambientes apropriados ou precários para serem guardados ou utilizados. Ou seja, esses materiais se entrelaçam na organização dos espaços e tempos escolares, que pode, ainda, tomar várias outras feições. (2008, p.26, 27).

Como complemento à nossa análise do ambiente escolar, trazemos alguns fragmentos de falas de professores de outras áreas, registrados em nosso caderno de anotações, para mostrar o nível da dificuldade no que se refere à disponibilidade de espaços e ao uso dos tempos escolares. Com base em nossa escuta na Sala dos Professores, identificamos algumas queixas de profissionais, como, por exemplo, percebemos na conversa entre a professora de Artes e o professor de Educação Física:

Como desenvolver quatro habilidades numa aula apenas? Impossível! Em que país isto acontece? Quanto mais jovem, mais espaço o aluno precisa. (PROFESSORA DE ARTES. 09/09/2013, pela manhã).

Se colocarem todos os alunos na quadra vão ficar se esbarrando um no outro. (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA. 09/09/2013, pela manhã).

As meninas não querem fazer atividade física porque borra a maquiagem. (PROFESSORA DE ARTES. 09/09/2013, pela manhã).

Em conversa com a professora de História, também notamos na sua fala uma angústia quando relata sobre aquilo que poderia fazer e não consegue. A professora faz referência ao uso de músicas, filmes e documentários nas aulas de História, que poderiam ser mais bem aproveitados no tratamento dos conteúdos, mas que nesta Escola sente dificuldade de explorar estes recursos; às vezes o obstáculo está na própria sala de aula, pois os alunos sempre associam à aula a leitura do livro didático: “Eles chegam a se inscrever logo que iniciamos a aula, para ler o texto do livro didático! Tenho dificuldade de trabalhar com o Ensino Fundamental. Prefiro o Ensino Médio”. (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Assim, a docente nos explica que os próprios alunos têm dificuldade de romper com o paradigma tradicional. Eles estão condicionados ao uso do livro, e a qualquer tentativa de substituir este material, eles exprimem resistência. O livro didático em sala de aula é sinônimo de aula. Zabala (1998, p.182), contudo, nos ensina que

O livro é útil como compêndio do saber, como lugar onde se encontram resumos ou ampliados os conhecimentos que são trabalhados ou podem ser trabalhados em classe, como meio para aprofundar, fundamentalmente como material de consulta. Por outro lado, a construção do conhecimento necessário para a aprendizagem dos conceitos e dos princípios requer outras atividades e, portanto, outros materiais.

Os desabaços dos professores são alusivos às condições limitantes da Escola que dificultam a execução das atividades de acordo com as especificidades de cada área, porém, constatamos foi que estes obstáculos não imobilizam os professores, antes, tornam a docência mais densa, retirando deles energia que deveria ser canalizada para outras tarefas. Primeiro, os professores falam da incoerência entre as habilidades e a indisponibilidade do espaço-tempo para o ensino de Artes; depois, é destacado o desconforto térmico causado pela exposição ao Sol, pois a quadra esportiva é pequena e descoberta (Fotografia 9); e, por fim, a professora relata sobre a dificuldade de romper com os rituais tradicionais de sala de aula.

Em consulta realizada aos PCN de Artes, verificamos que este documento prescreve que, no transcorrer do Ensino Fundamental, os alunos deverão desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte, a saber: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 1997a). Como desenvolver tantas competências e habilidades sem oferecer condições espaciais como anfiteatros, auditórios, quadras esportivas cobertas, bibliotecas, ginásios, pátios, entre outros espaços formativos? Observamos que a quadra esportiva da Escola não é coberta e isso impede a prática das atividades de Artes e Educação Física, pelo desconforto térmico e pela exposição ao Sol.

Averiguamos a inviabilidade das atividades no turno normal de aula, também pela condição acústica, pois pela aproximação da quadra esportiva com as salas de aula e o Centro de Multimeios, a situação se agrava pelo ruído produzido durante as atividades esportivas, causando incômodo nas salas de aula e na biblioteca (Fotografia 10).

O professor de Educação Física, em sua fala, expressa incômodo nas aulas, por conta da quadra pequena, pois esta não permite a permanência de uma turma completa neste mesmo espaço, e isso vai de encontro ao que está prescrito nos PCN de Educação Física, que prevê o desenvolvimento de atividades relacionadas ao Conhecimento Sobre o Corpo, Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica. Segundo os PCN, a escola deve oferecer as condições espaciais e de equipamentos sofisticados, como campos, piscinas, bicicletas, pistas, ringues, ginásios etc. para o desenvolvimento das práticas (BRASIL, 1997b). Quanto a isso, Mosé nos faz pensar nessa estrutura nos lembrando de que,

Sem os grandes pátios e os teatros que as escolas antigas possuíam, a escola de massas é dividida em inúmeras salas e corredores, com pouco espaço de convivência, com pouca circulação, um espaço que mais lembra um reformatório. Mas também uma fábrica, com uma imensa linha de montagem, uma absurda fábrica de pessoas. (2013, p.49).

Fotografia 9 – Quadra de esportes da Escola



Fonte: Registro da própria autora. Fortaleza-CE (2013).

Fotografia 10 – Quadra de esportes (lado esquerdo), corredores, salas de aula e Centro de Multimeios (lado direito)



Fonte: Registro da própria autora. Fortaleza-CE (2013).

Prosseguindo com a nossa análise, em entrevista realizada com alguns alunos do 6º ao 9º anos, perguntamos sobre as condições estruturais da Escola e estes fizeram alguns comentários e emitiram algumas opiniões que dão significado ao ambiente escolar em vários aspectos. Os trechos a seguir revelam o sentimento que os estudantes têm da Escola:

Você passa cinco aulas na Escola, não tem essa aula de dança... A Educação Física, a gente faz na quadra, no pátio e às vezes é aula teórica. Tem mais aula teórica. (ALUNA DO 6º ANO A. Em 12/11/2013).

Deveria colocar o teto na quadra, porque às vezes chove, fica no Sol... Quando a gente volta pra sala de aula parece uma 'pimenta'. (ALUNA DO 6º ANO A. Em 12/11/2013).

No intervalo é meio confuso porque todas as séries são juntas [...] A Escola não é muito espaçosa aí fica todo mundo junto. Seria bom que cada série tivesse o seu recreio, porque todo mundo junto é uma confusão, todo mundo correndo pra ir pra fila do lanche, todo mundo correndo pro multimeios pra sentar nas cadeiras. (ALUNA DO 6º ANO A. Em 12/11/2013).

A Escola está muito pequena pra muita gente. Na matrícula deveria diminuir o número de alunos. Tem muita sala aqui que tem quase 40 alunos. (ALUNA DO 7º ANO A. Em 20/11/13).

Deveria separar a biblioteca da sala de multimeios. (ALUNO DO 7º ANO A. Em 20/11/13).

Poderia comprar a ... [empresa comercial que fica ao lado da Escola] aí do lado pra expandir a Escola. (ALUNO DO 7º ANO A. Em 20/11/13).

Seria bom que a Escola tivesse mais projetos pra nós...dança, teatro... (ALUNA DO 8º ANO A. Em 10/12/13).

Precisaria melhorar a aula de informática. Tem computador, mas praticamente a gente não usa. (ALUNA DO 8º ANO A. Em 10/12/13).

No dia em que eu vim fazer minha matrícula, eu pensava que aqui era uma casa, e não uma escola. (ALUNO DO 9º ANO C. Em 10/12/13).

Aqui tem problema na sala de multimeios, porque tem professor que já tem praticamente reservado a semana toda. Aí, outro professor quer reservar e não consegue. Eu penso que deveria ser mais organizado. (ALUNO DO 9º ANO C. Em 10/12/13).

Em razão das críticas e sugestões realizadas sobre a organização da Escola, nos perguntamos sobre o professor de Geografia: o que ele consegue fazer nessa estrutura? Como logra alcançar os objetivos propostos pelos PCN e sugestões dos textos acadêmicos?

De maneira introdutória, utilizamos essas falas para ir escalando os níveis de dificuldades que os professores e os alunos, de maneira geral, enfrentam com o tempo e os espaços escolares. A dificuldade para se realizar um ensino mais contextualizado não é exclusivo da Geografia! Sendo assim, torna-se insuficiente o discurso acadêmico que direciona o problema da Geografia escolar à dificuldade que os professores têm com a teoria e a prática; de reduzir os obstáculos apenas à competência do professor, ou à questão do método, seja a sua ausência ou inconsistência; de dizer que a dificuldade existe no ensino e na aprendizagem porque os professores desconhecem as metodologias ou os recursos didáticos;

de querer associar todas as dificuldades às políticas educacionais de avaliação. Essas explicações, porém, não são excludentes!

Com isso, a Academia cria uma “cortina de fumaça” que camufla outros fatores pelos quais a Geografia não consegue oferecer um ensino de qualidade e ser significativa para os alunos; cai num discurso frenético sobre as metodologias e os recursos didáticos que soa muito mais como uma acomodação ao discurso oficial, quando deduz que a simples inserção destes mudaria a realidade escolar. Então, o problema seria instrumental?

Entendemos que o currículo formal proposto e os modos alternativos de se trabalhar a Geografia, indicados pela Academia, denotam uma dimensão material implícita nos conteúdos, objetivos, recursos didáticos, metodologias e avaliações. Devemos entender é que este currículo não exige inovações apenas no campo das ideias e nas metodologias e recursos de sala de aula, mas investimento concreto nas escolas, para viabilizar as intervenções pedagógicas, provocar um ensino de qualidade, uma aprendizagem significativa e, sobretudo, uma escola com ambientes agradáveis e atraentes, onde as crianças e os jovens tenham o desejo de estar lá. Então, considerando-se a estrutura de escola que temos atualmente e, no tocante ao ensino de Geografia, quais são os óbices e as potencialidades das escolas para desenvolver um ensino contextualizado? O que a Escola dispõe para viabilizar as práticas pedagógicas? Como tornar o aprendizado de Geografia relevante, crítico e transformador?

McLaren (1997, p.223) nos explica que o conhecimento é relevante quando levamos em consideração as experiências que os estudantes trazem consigo da cultura ao seu redor; é crítico, quando essas experiências são mostradas como sendo, algumas vezes, problemáticas (ex.:, racistas, sexistas); e é transformador, quando os estudantes começam a usar o conhecimento para ajudar a conferir poder aos outros, incluindo os indivíduos da sua comunidade. Nessa perspectiva, a escola deve ser um ambiente mais aberto, pois, para ser pública e democrática, deverá compor-se de condições ideais para permitir a valorização, a problematização dos saberes dos alunos e a produção de conhecimentos úteis à vida das pessoas. Para ser relevante, necessita mais do que 50 minutos de aula; se considera a vida do aluno como alvo, precisa conversar mais, expor mais as experiências dos alunos, considerar as individualidades; tempo para todos, pois as turmas compostas a partir de 25 e 35 alunos inviabilizam a escuta, a troca de experiências, enfim, o diálogo. A escola, para ser transformadora, deverá estar cada vez mais vinculada à cultura dos alunos, à valorização dos saberes dos professores e à compreensão destes, cada vez mais como intelectuais críticos e menos como burocráticos da Educação.

Ademais, preconizamos em outros capítulos que a escola pública na sociedade contemporânea não oferece as condições adequadas para atender o ensinar-aprender no contexto desta sociedade. Esse espaço concebido à época da sociedade moderna expressa uma rigidez que parece ignorar a fluidez, a flexibilidade, a simultaneidade e a complexidade inerentes dessa sociedade amparada pelos recursos tecnológicos e informacionais. Em decorrência desses fenômenos, Tardif e Lessard (2011, p.143) nos lembram de que o sistema escolar parece mais um dinossauro, e segue seu caminho como se nada houvesse e demonstra ter muita dificuldade para integrar as inovações e mudanças em curso.

5.2 O docente de Geografia e os ritos de resistência

Nossa pesquisa, nesta unidade de ensino, iniciou considerando alguns eventos cotidianos, como, por exemplo, a escuta na Sala dos Professores, a conversa com alguns alunos no pátio, a observação dos diversos espaços, o portão de entrada e saída da Escola. Nossa intenção era participar da rotina e ouvir os escolares em situações naturais no momento de trabalho e estudo. No item anterior, relatamos o nível de dificuldade dos professores de apoio e professores de outras áreas de conhecimento, e o sentimento dos alunos, para que, na sequência, pudéssemos denotar as situações de trabalho do profissional de Geografia.

O professor PG1 está no magistério e trabalha como professor na Escola há três anos e como PCA há dois anos e seis meses. Dedicar 100 h/a em sala de aula, como professor de Geografia e 100 h/a como PCA. Possui Licenciatura Plena em Geografia, pela UECE. Iniciou o curso em 2003 e concluiu em 2007. Fez o curso de Extensão em Conselheiro Escolar no período de 2012-2013, pela UFC.

O professor PG2 é licenciando do curso de Geografia da UECE. Iniciou o curso em 2009.1 e a previsão para o término é julho de 2014. Atua como professor temporário nesta Escola desde o primeiro semestre de 2013, em substituição a um professor de Geografia que na ocasião estava deixando a Escola. Portanto, são dois professores de formação recente que têm acompanhado as transformações curriculares da Geografia escolar e da própria formação inicial dos professores da Educação Básica.

Para os professores de Geografia (PG1 e PG2) com quem conversamos sobre os obstáculos que dificultam a atividade docente, obtivemos alguns depoimentos esclarecedores sobre o ensino de Geografia, a docência, a escola, os alunos, enfim, questões relacionadas à prática docente.

Na entrevista realizada sobre o ensino da Geografia, perguntamos sobre os fundamentos teórico-metodológicos da prática de ensino, e o professor fez o seguinte comentário:

Procuro empregar a metodologia de forma transversal, visando associar os conteúdos, as atividades, as avaliações e o livro adotado sempre se somando à indicação de textos que possam enriquecer o conhecimento dos alunos, sem nunca desprezar a forma tradicionalista, porém, buscando associá-la às novas formas de ensino-aprendizagem, dessa forma sempre levando em consideração o local onde residem e sua realidade.

A metodologia deve subsidiar ou nortear as minhas ações para que eu possa melhorar a qualidade do meu trabalho, sempre procurando aliar a teoria, o método e a técnica de maneira plural e buscando auxílio em outras disciplinas. Dessa forma, relacionando o conteúdo científico ao cotidiano da sala de aula, agora cada vez mais me vejo atrelado a utilização da tecnologia da informação, sem desprezar, como falei anteriormente, o lado tradicional [...]. (PROFESSOR PG1, grifo nosso).

O professor nessa fala denota consciência sobre o contexto cultural no qual está inserido, demonstrando preocupação com temas atuais, ou seja, a transversalidade, a relação teoria e prática, o trabalho interdisciplinar. Está no centro de suas preocupações o desenvolvimento de uma nova linguagem para a escola, pois, em meio às adversidades e, por intermédio desta postura, considera a Escola um espaço de luta e resistência contra os desígnios das políticas educacionais.

Ao ser indagado sobre a sua prática de ensino, em particular acerca do uso dos recursos didáticos e das metodologias nos transmite o seguinte relato: “Procuro inovar, mas a estrutura da Escola apresenta algumas dificuldades. Por exemplo, ao levar uma turma para o Laboratório de Informática quando todos acessam [a internet] ao mesmo tempo, a rede cai”. (PROFESSOR PG1)

Neste depoimento, o professor PG1 aponta uma dificuldade ligada à questão dos recursos materiais, como a quantidade de computadores e a capacidade para suportar o acesso simultâneo dos alunos no desenvolvimento das atividades. A Escola dispõe de um Centro de Mídia com Laboratório de Informática, composto por dez computadores de mesa e dois *notebooks*, todavia não consegue viabilizar a contento o conjunto de atividades previstas pelos professores.

Ao ser indagado sobre os obstáculos e desafios para se trabalhar com a Geografia no contexto contemporâneo, o professor fez o seguinte comentário:

O professor hoje não é apenas um mero transmissor de conhecimento, todos os profissionais da educação têm o dever de ensinar não apenas os aspectos conteudistas, mas também ser um formador de opinião e um transformador de vidas.

Com a Geografia também não é diferente, pois temos o dever cotidiano de ensinar a aprender, com pluralidade de vivências dos nossos alunos. Acredito que um dos grandes obstáculos enfrentados por todos os professores no contexto contemporâneo é a falta de vontade ou iniciativa dos alunos em apreender os conteúdos repassados, cada vez mais eles encontram distrações que acabam por tomar o lugar dos estudos no seu dia a dia. (PROFESSOR PG1).

O professor PG1 demonstra em sua fala algo que o torna singular: tem uma preocupação em estimular não apenas o intelecto dos estudantes, mas também despertá-los de sua condição diante das forças que os oprimem, para assim transformá-las. Poderíamos dizer, conforme aprendemos com Callai (2001, p.139), que este professor exerce certa hegemonia ideológica, pois com suporte em suas práticas, ele difunde para uma parcela da população [neste caso uma classe de estudantes], ideias, valores, crenças. Daí vem o poder que ele possui que é exercido como uma forma de domínio cultural, no sentido gramsciano. Ele aguça a mente dos estudantes, suas paixões e imaginação, de modo que estes são “[...] compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas”. (GIROUX, 1986, p.262). Isso o torna diferente, a linguagem que utiliza na sala de aula está comprometida com o desenvolvimento de um pensamento crítico, reflexivo e uma postura que se contrapõe ao discurso do ajustamento.

Quando este professor se refere aos alunos e o contexto em que vivem, nos esclarece sobre a sua condição de professor e o papel que exerce como educador: “Muitas vezes o ‘espelho’ de casa dessas crianças está quebrado. A única referência ou o ‘espelho’ que elas têm é o professor. Por isso minha preocupação não pode ser apenas com o conteúdo”. (PROFESSOR PG1).

Ao se referir às propostas da Universidade, em conversa com o professor PG1, este afirma com muita segurança que “[...] a Universidade, às vezes, propõe algo que não condiz com a realidade da escola. Tive dificuldades no início, pensei em desistir”.

Durante o período de observação das aulas de Geografia ministradas pelo professor PG1, vivenciamos diversas situações de ensino e aprendizagem, em que este buscava fazer da sala de aula um espaço de elaboração de conhecimentos. Das aulas assistidas nas turmas do 6º ano A e no 7º ano A (cf. Quadros 1 e 2, p.41), observamos a organização social da classe, as relações interativas de sala de aula, a organização dos conteúdos, as metodologias e o uso dos recursos didáticos.

O 6º ano A era uma turma composta por 36 alunos, e ficava acomodada na sala 01. Na análise das instalações, verificamos ser um ambiente pequeno, mas com boa

iluminação, ar-condicionado, forro PVC³⁹, paredes com pintura razoável, porta de alumínio com vidro. O 7º ano A era uma turma composta por 33 alunos, e ficava acomodada na sala 02. As instalações denotam bom estado de conservação, porém a sala de aula era pequena, com forro de PVC, três ventiladores, paredes com pintura razoável, com portão de ferro.

Normalmente, as aulas ocorrem nas salas de aula, seguindo o ritual bastante conhecido: alunos sentados em suas carteiras dispostas em fileiras; o professor cumprimenta a turma; faz a frequência chamando o aluno pelo nome; faz correção de exercícios; passa o visto no caderno dos alunos; expõe o conteúdo tendo como instrumentos a lousa e o livro didático; depois de um período de aulas o professor passa provas. Nessa Escola, as provas são bimestrais, mas ao longo dos bimestres são realizadas avaliações parciais e são atribuídos pontos pelas tarefas de casa realizadas. Esse é um ritual que se tornou tradição nas salas, o que acontece na maioria das escolas.

Na leitura que realizamos sobre as relações interativas de sala de aula, constatamos que o diferencial na aula do professor PG1 é a forma como aborda os conteúdos, ponderando sempre os saberes dos alunos e colocando-os em confronto com os conteúdos sistematizados. O professor utiliza o diálogo crítico na abordagem dos conteúdos, argumentando com insistência na possibilidade de mudança de vida por meio da Educação. Nas experiências de aprendizagens, o professor leva a sério a necessidade de dar aos estudantes voz ativa; para tanto promove o diálogo. Não raro, o professor em suas abordagens desperta os alunos para o uso racional das redes sociais; adverte sobre o cuidado que se deve ter com as fotos e mensagens publicadas *no Facebook, WhatsApp, Instagram* etc.; incentiva a leitura e os estudos como meio para mudança de vida. Para isso, fala acerca dos países desenvolvidos que conseguiram diminuir as desigualdades sociais investindo em Educação.

Por tudo isso, consideramos as atitudes do Professor PG1 semelhantes àquelas características expressas por Giroux para designar o que ele chama de intelectual transformador, pois este está preocupado em

[...] desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. (GIROUX, 1997, p.163).

³⁹ PVC – sigla do inglês *poly, vinyl, chloride* - Policloreto de vinila, material plástico com utilizações muito diversificadas, notadamente em tubagens, obtido pela polimerização do cloreto de vinila.

Para trabalhar os conteúdos sistematizados, além de usar os recursos didáticos disponíveis, como a lousa e o livro didático, sendo estes recorrentes nas aulas, utiliza, ainda que de forma circunstancial, o globo terrestre, mapas, imagens projetadas em *slides*, lousa digital, documentários etc. Embora os globos e os mapas sejam escassos na Escola, o professor utiliza vez por outra pelo menos um exemplar de mapa, que, afixado na lousa ou sobre a mesa, serve de instrumental para explorar os conteúdos. A lousa é utilizada com frequência para desenhar, fazer esquemas, pontuar o conteúdo à medida que vai explicando e para escrever conteúdos que não estão no livro didático.

O livro didático de Geografia é utilizado com frequência em sala de aula. A coleção adotada pelos professores de Geografia (turnos manhã e tarde), desta Escola, faz parte da Coleção Para Viver Juntos – Geografia, Ensino Fundamental, 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2009. É uma coleção indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), conforme consta no Guia de Livros Didáticos de 2011 (BRASIL, 2010c, p.53).

A coleção caracteriza-se pela coerência entre a proposta teórico-metodológica anunciada no Manual do Professor e a efetivada nos textos e atividades. Destaca a valorização dos saberes prévios dos alunos, estimula a competência leitora, o trabalho com mapas e o desenvolvimento de diferentes habilidades. Os conteúdos destacam as relações sociedade-natureza, articulam as diversas escalas geográficas e voltam-se para resolução de problemas geográficos estimulando a formação cidadã. Os conceitos geográficos de paisagem e região orientam a abordagem dos conteúdos.

Nesta coleção, verificamos na sua apresentação, que os autores oferecem aos estudantes os caminhos para conhecer melhor o mundo, compreendendo as distintas relações que nele se estabelecem, em variados tempos e espaços, no passado e no presente. As propostas metodológicas e os recursos didáticos são diversificados, para tanto, sugerem seções com o objetivo de organizar o ensino e a aprendizagem e, assim, contribuir para a formação de pessoas críticas, capazes de julgar e tomar decisões, e atuantes, habilitadas a transformar seus lugares de vivência (SAMPAIO, 2009, p.3).

O título da coleção faz menção a um dos quatro pilares da Educação que, segundo Delors (2012, p. 73), diz respeito

[...] as quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida de cada indivíduo, serão de algum modo os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente *aprender a ser*, conceito essencial que integra os três precedentes. (Grifo do autor).

Na nossa compreensão, a coleção didática adotada, é traduzida como um desafio para os professores pela complexidade com que expõe as sugestões de metodologias e recursos didáticos. A análise desses materiais leva-nos a reforçar a necessidade urgente de transformação das estruturas escolares.

O livro didático está organizado em seções que se estruturam da seguinte forma:

Quadro 10 – Estruturação dos livros didáticos

Nomes das seções	Conteúdo das seções
Capítulos subdivididos em módulos	São iniciados por uma grande imagem relacionada aos conteúdos que serão estudados. Em cada módulo, além do texto principal, há imagens variadas relacionadas aos conteúdos.
Verifique o que aprendeu	São propostas algumas perguntas que retomam os principais conteúdos estudados.
O que vai aprender	Apresenta, de forma resumida, os principais conteúdos do capítulo
Pense nisso	Traz questões os estudantes conversarem sobre a imagem e também sobre os conteúdos que serão estudados
Boxe de valor	São apresentados temas para os estudantes discutirem. Esses temas visam relacionar o assunto tratado no texto principal à realidade em os alunos vivem.
Atividades	Os estudantes são convidados a verificar seus conhecimentos por meio de descrições, comparações, leituras, elaboração de sínteses e críticas, levantamento de hipóteses.
Mundo aberto	Apresenta textos com fatos interessantes e do dia a dia sobre um assunto relacionado ao tema estudado.
Fazendo Geografia	Um momento para ler, comparar, interpretar e analisar diferentes representações cartográficas, como mapas, plantas e imagens de satélite, além de gráficos de diversos tipos.
Lendo Geografia	Leitura e interpretação de textos retirados de diferentes fontes, como jornais, revistas, livros, <i>sites</i> da <i>internet</i> , relatórios governamentais e institucionais.
Aprender a ...	Apresenta técnicas e procedimentos para os estudantes realizarem atividades práticas, como elaborar mapas e gráficos, ler e comparar imagens de satélite, construir instrumentos, montar um diário de viagem, entre outros.
Viajando pelo mundo	Por meio de texto, imagens, gráficos e mapas, apresenta diferentes aspectos (históricos, naturais, culturais, econômicos) e curiosidades sobre vários países do mundo.
Questões globais	O capítulo é encerrado com novas atividades, que possibilitam aprofundar os conhecimentos sobre os temas estudados nos diferentes módulos.
Caixa de ferramentas/Projeto	Sugere trabalho em grupo para desenvolver projetos relacionados aos assuntos estudados.
Síntese	Relaciona os principais conceitos estudados, compondo um resumo do capítulo.
Para saber mais	Sugestões de leitura de livros e de <i>sites</i> da <i>internet</i> para aprofundar os conhecimentos sobre os assuntos estudados.

Fonte: SAMPAIO, 2009; SAMPAIO e MEDEIROS, 2009; SAMPAIO e SILVA, 2009; ANDRADE e MEDEIROS, 2009.

As atividades propostas na coleção sugerem para o uso constante de muitas das metodologias e recursos, que consideram o contexto da sociedade contemporânea, e anunciadas por nós, no capítulo 4 (4.2.1.1 *Metodologias do ensino e da aprendizagem em Geografia*, p. 121). Desse modo, identificamos sugestões para a utilização, em sala de aula, de poemas, letras de músicas, literatura, jornal, revista, fotografias, gráficos, desenhos, diagramas, croquis, plantas, mapas, globo terrestre, imagens de satélite, filmes, bússola, GPS⁴⁰, além da indicação de *sites* e livros para consulta e leitura complementar.

Sem dúvida, esta coleção constitui um instrumento valioso nas mãos do docente, que carrega a responsabilidade social de na Educação formal, junto com os demais professores, contribuir na formação de pessoas que sejam capazes de, não apenas, desenvolver aprendizagens relacionadas aos conteúdos, ou seja, aprender conhecer, que enseja o contato com a cultura geral e a qualificação profissional. O grande desafio, porém, anota Delors (2012, p. 82 e 83), é o aprender a viver juntos e o aprender a ser, ou seja, desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – e respeitar os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com maior capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

Nos livros do 6º e 7º anos, os principais assuntos organizados por capítulos conforme os sumários são (Quadro 11):

Quadro 11 – Conteúdos dos livros didáticos dos 6º e 7º anos

6º Ano A	7º Ano A
1 Paisagem e lugar	1 O território brasileiro
2 Orientação e localização	2 A população brasileira
3 Interpretação cartográfica	3 Trabalho, consumo e sociedade
4 O planeta Terra	4 Brasil rural
5 A crosta terrestre	5 Indústria
6 Formação e modelagem do relevo terrestre	6 A urbanização brasileira
7 A hidrosfera terrestre	7 As regiões Sudeste e Sul
8 A atmosfera terrestre	8 As regiões Norte e Centro-Oeste
9 A biosfera	9 Região Nordeste

Fonte: SAMPAIO, 2009; SAMPAIO e MEDEIROS, 2009.

A exploração do livro didático ocorre durante as aulas mediante a leitura dos textos e interpretação das imagens, como fotos, gráficos e mapas. Na medida em que expõe os

⁴⁰ Sigla do inglês *Global Positioning System* (GPS) que significa sistema de posicionamento global em português.

conteúdos, o professor exemplifica, trazendo as realidades de outros países, pondo em confronto com as realidades locais. Como forma de consolidar os conteúdos estudados em sala de aula, o professor passa as tarefas de casa, orientando sobre o teor do enunciado das questões.

Numa dada situação de aula, para trabalhar temas da cartografia no 6º ano, como coordenadas geográficas, orientação, localização, escala, legenda, título, por exemplo, o professor utilizou o espaço da biblioteca para projetar um vídeo sobre estes assuntos. (Fotografia 11). Durante a aula, o professor utilizou o *Google Earth* para exibir imagens aéreas do mundo e de Fortaleza, onde os alunos participaram fazendo o reconhecimento do lugar onde vivem, identificando os seguintes locais: Centro de Fortaleza, rio Ceará, Parque da Criança, bairro Mucuripe, Ginásio Paulo Sarasate, Aeroporto Pinto Martins e *Campus* da UECE no bairro Itaperi. O professor demonstrou habilidade no manuseio dos recursos e programas da *internet* para ministrar a aula. Na sequência, o professor mostrou outro vídeo para falar sobre o histórico da cartografia, fazendo a demonstração de vários mapas antigos.

Fotografia 11 – Aula de Geografia – 6º ano A



Fonte: Registro da própria autora. Fortaleza-CE (2013).

A aula transcorreu de maneira bastante participativa, com o olhar atento às imagens. À medida que estas eram projetadas, o professor pausadamente explicava o assunto e respondia aos questionamentos. Ao terminar o vídeo, retornaram para a sala de aula. O professor continuou a explicação, fazendo uso da lousa para desenhar e escrever notas de aula. Utilizou ainda o globo e o mapa político do Brasil para prosseguir com o assunto.

Numa outra situação de aula, nesta mesma série, o professor reorganizou a sala, posicionando as carteiras em pares: duas filas do lado direito, duas filas do lado esquerdo e no centro ficou um espaço, onde ele circulava enquanto ministrava o conteúdo. Ao mesmo tempo em que as filas eram formadas, também formou duplas de alunos. Cada aluno ou aluna tinha o seu “anjo” na sala de aula. Isso significava que o “anjo” era responsável por seu companheiro de trabalho na sala de aula, faziam as tarefas e as provas juntos. Nesse dia, o assunto abordado foi “Ambientes que a Terra possui: atmosfera, biosfera, litosfera e hidrosfera”. Com o auxílio da lousa digital, foram projetadas imagens desses ambientes. Durante a exposição, o professor fez referência ao Museu de Paleontologia de Santana do Cariri, localizado ao sul do Ceará, instigando a curiosidade dos alunos sobre o Estado do Ceará e estimulando a participação. Sobre essa aula, uma aluna fez a seguinte observação:

A lousa digital é ‘massa’... nós estudamos sobre a crosta terrestre, sobre o manto. O professor explicou sobre sedimentos e biosfera, litosfera, hidrosfera, atmosfera. É impressionante como o professor junta tudo isso numa coisa só. Você aprende tudo de uma vez. (ALUNA DO 6º ANO A).

Em concordância com o que observamos e relatamos, um aluno faz a seguinte apreciação das aulas do professor PG1: “O professor consegue simplificar a matéria de um jeito que a gente se diverte com a aula dele. Você aprende como se estivesse brincando. Ele é um ótimo professor”. (ALUNO DO 6º ANO A).

E assim o professor se movimenta na Escola, acionando estratégias que fogem à rotina das aulas convencionais, procurando vencer as limitações do espaço e do tempo definidos na estrutura curricular. Os espaços ganham formas e configurações de acordo com a natureza das atividades e, também, forçadas pelas condições da estrutura física da Escola. Em razão de problemas nas instalações elétricas da Escola, flagramos o professor PG1 ministrando sua aula no pátio da escola. A sala onde ele deveria ministrar estava sem ventilação e luz elétrica, forçando-o a utilizar outros espaços da Escola. A disposição e a criatividade fazem deste professor um docente excepcional, pois o que se faz naturalmente, neste caso, é simplesmente dispensar os estudantes mandando-os para casa. Com este ato, o professor PG1 motiva, estimula e inspira os estudantes a persistirem e vencerem em meio às adversidades (Fotografia 12).

Constatamos que essas são formas alternativas encontradas pelo professor para fugir da mesmice da Escola e das dificuldades estruturais. As aulas são sempre movidas por uma boa dose de humor, que ele vai buscar em elementos da vida cotidiana dos alunos e do

próprio professor, o que contribui para estabelecer um clima descontraído entre professor-alunos e alunos-alunos. As atividades formam um sequencial didático onde aparecem os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Assim, os alunos controlam o ritmo da sequência, pois utilizam constantemente uma série de técnicas e habilidades, tais como: diálogo, debate, trabalho em pequenos grupos e pesquisa bibliográfica. Aprendem ainda a lidar com uma série de conflitos pessoais e grupais de sociabilidade, proporcionada pela natureza das atividades que os ensina a ser tolerantes, cooperativos, companheiros, solidários e respeitosos.

Fotografia 12 – Aula de Geografia do 6º ano A (pátio da Escola)



Fonte: Registro da própria autora. Fortaleza-CE (2013).

Na sala de aula do 7º ano, no período de observação, não verificamos aulas em outros espaços, ficando assim concentradas na sala 02 (Fotografia 13); exceto um dia em que não podemos acompanhar e o professor exibiu um filme sobre a urbanização da Europa no Centro de Multimeios. O ritmo da sala era bem diferente da sala do 6º ano, em virtude de os horários de aula serem bem mais fragmentados. As três aulas semanais eram ministradas em dias diferentes, ficando uma aula nas segundas-feiras e duas aulas nas quartas-feiras pela manhã durante quase todo o semestre. A partir do mês de novembro, com mudanças de horários, a aula da segunda-feira passou para a terça-feira.

O sequencial didático ocorreu dentro de um padrão caracterizado por: leitura do texto, exposição do conteúdo, diálogo do professor com os alunos, exercícios e correção, trabalho em grupo, provas.

Fotografia 13 – Aula de Geografia do 7º ano A



Fonte: Registro da própria autora. Fortaleza - CE (2013).

Os recursos utilizados com bastante frequência foram a lousa, os livros didáticos e algumas vezes, mapas. Em algumas aulas, a organização da sala também se deu no formato mostrado anteriormente. O diferencial da aula do professor estava no diálogo, na movimentação na sala de aula. O teor dos conteúdos trabalhados no 7ª ano também proporciona o debate, por se tratar de estudos sobre a população, a urbanização, industrialização, modos de vida, a cidade, entre outros. Com insistência, o professor buscava aproximar os conteúdos sistematizados com o modo de vida em Fortaleza, no que, implicitamente, ele trabalhava uma consciência educativa, abordando, nesse conjunto de saberes, questões de natureza racial, regional, aspectos relacionados a religião, classe social, convívio social e cidadania.

Observamos uma postura do professor de Geografia (Professor PG1) muito voltada aos interesses de seus alunos no sentido de adotar práticas que superassem as condições materiais e ideológicas em curso. Esse professor sempre resiste ao que está posto, e lança mão de estratégias que fazem dos ambientes escolares espaços cambiantes, pois mudam de função, ganham novas formas a cada atividade proposta. Assim, a biblioteca, o pátio, o Centro de Multimeios se transformam em salas de aula, conforme as necessidades pedagógicas. A tentativa de mudança não se encontra apenas nas atitudes, mas na fala como conduz as aulas, nas relações interativas de sala de aula e no uso de recursos didáticos.

Ao conversar com os alunos do 7º ano A, estes fizeram algumas apreciações relacionadas às aulas do professor nos seguintes termos:

Com o professor... [PG1] tudo se torna mais fácil, porque ele deixa a matéria bem mais legal, bem mais interessante e ainda faz a gente ri. (ALUNO DO 7º ANO A. Em 20/11/13).

Conseguimos fazer a relação da Geografia com o nosso cotidiano através da urbanização, industrialização... O professor.... fala do dia a dia, da criminalidade. (ALUNA DO 7º ANO A. Em 20/11/13).

As aulas são muito boas, “maneiras”... As aulas acontecem de vez em quando na sala de multimídias. (ALUNO DO 7º ANO A. Em 20/11/13).

Às vezes tem aula fora da Escola. A gente já foi pra UNIFOR, pro Museu de Artes perto da reitoria com a Av. 13 de maio, pro Planetário... mas é difícil! (ALUNO DO 7º ANO A. Em 20/11/13).

No *Facebook* ele tem um grupo, o G..., aí ele coloca o conteúdo que ajuda. (ALUNA DO 7º ANO A. Em 20/11/13).

Ele é engraçado... Ele explica de uma forma que a gente interage. Ele não é aquele professor que fica passando só conteúdo. Ele explica, ele vai trazendo exemplos da vida. (ALUNA DO 7º ANO A. Em 20/11/13).

Na estruturação didática das aulas, o professor PG1 não descarta estratégias convencionais de ensino como a exposição do conteúdo de modo mais sistematizado, a leitura do livro didático e os exercícios de memorização, o que denota preocupação de caráter mais conceitual da Geografia - o aprender a conhecer. Os conteúdos procedimentais, o aprender a fazer, aparecem nas atividades propostas que incentivam a ler, interpretar, analisar, comparar etc. Os conteúdos atitudinais e valorativos, o aprender a viver juntos e o aprender a ser, aparecem na forma como conduz o debate na sala de aula, incentivando o respeito pelo momento de cada um se posicionar e respeito à opinião dos outros.

Como o professor PG1 tem formação recente, conhece o trabalho dos pesquisadores que atualmente escrevem sobre a Geografia escolar. Entende, contudo, que a realidade do cotidiano escolar é bem mais dura, necessitando de uma postura que vai sendo condicionada pelas circunstâncias. Embora denote estratégias contextualizadas, consideramos que elas são contingentes, não havendo constância dessas práticas durante o ano letivo. Na avaliação de Barbosa (2013, p. 38),

Uma das grandes dificuldades dos professores da Educação Básica é propor e realizar atividades escolares que envolvam pesquisas, expressão gráfica, plástica e corporal, representações cartográficas e jogos pedagógicos, enfim, atividades que desloquem os educandos da inércia provocada pela sala de aula tradicional.

No quadro a seguir (Quadro 12), sintetizamos o sequencial didático do professor PG1, numa tentativa de mostrar como aparecem as tipologias de conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal.

Quadro 12 – Estruturação didática da aula do Professor PG1

1 Introdução da matéria

- Apresentação, por parte do professor, de um tema do livro didático.
- Apresentação dos aspectos problemáticos do tema e os que são desconhecidos pelos alunos.
- Instiga os alunos a emitir opinião sobre o que já sabem.
- Diálogo entre professor e alunos durante a exposição do conteúdo, fazendo alguns apontamentos na lousa.
- O professor tem como estratégia principal o diálogo com os alunos, o que promove o surgimento de dúvidas, questões e problemas relacionados com o tema.
- Comparação entre pontos de vista.
- O professor considera os conhecimentos prévios dos alunos e isso facilita a exposição de pontos de vista e promove a discussão em grupo.

2 Tratamento didático da matéria

- Exposição do professor de modo mais sistematizado, fazendo apontamentos na lousa.
- Leitura do texto do livro didático em sala de aula. Explicação da matéria alternadamente com a leitura intercalada.
- Análise e interpretação das imagens do livro didático.
- Uso de vídeos documentários.

3 Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades

- Exercícios de memorização (questionário individual).
- Leitura de textos do livro didático.
- Leitura complementar com postagem no grupo do *Facebook*.

4 Avaliação da aprendizagem

- Todos os alunos fazem a mesma prova bimestral.
- Correção de exercícios de forma comentada, revisando o conteúdo estudado.
- São atribuídos pontos pelos exercícios de casa.

Fonte: Elaboração da própria autora (2014).

Com isso, observamos que o professor se apoia, geralmente, nos saberes provenientes de sua prática, sem descartar os saberes da Ciência, os didático-pedagógicos e, assim, ao longo do tempo, vai elaborando um *know-how*, um modo de ser e estar na Escola. Isso é perceptível na prática do professor PG1, pois o fato de ser efetivo lhe permite maior estabilidade no campo de atuação. O professor fala das dificuldades no início da carreira, pois pensou em desistir, devido a dura realidade da escola, e aponta a dificuldade de lidar com os alunos nos primeiros anos da docência.

Segundo Tardif (2012), a fase de estabilização e de consolidação (de três a sete anos), é o período em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, apropriação pessoal dos programas etc.), o que se manifesta por via de um equilíbrio profissional.

Dando prosseguimento às nossas análises, averiguamos o trabalho do professor PG2. Convém esclarecer que ele vive outra situação de trabalho que se diferencia do professor PG1. Essa diferença se traduz na instabilidade de trabalho, pois, enquanto o primeiro experimenta situação estável como professor efetivo do Governo do Estado do Ceará, o professor PG2 é temporário; ainda se diferencia pelo tempo, pois ainda é licenciando do curso de Geografia, e tem pouca experiência na docência.

Tardif (2012, p. 89, 90) caracteriza esse estado de “situação precária” e explica como essa precariedade afeta a aprendizagem da profissão e a aquisição dos saberes profissionais, ou seja, o fenômeno principal está na instabilidade da carreira, caracterizada por mudanças frequentes e de natureza diferente (turma, escola...). Essas mudanças tornam difícil a elaboração do saber experiencial no início da carreira.

Pedimos ao professor PG2 para fazer uma análise das leituras que ele tem realizado sobre o ensino de Geografia. O professor faz a seguinte declaração:

Atualmente, eu estou lendo geralmente nos dias de planejamentos. O PCA traz alguns textos complementares sobre a questão do ensino, ou seja, textos mais reflexivos sobre o professor em sala de aula e também estou lendo algumas coisas para a minha monografia: PNL, PCN, LDB, fora os textos da faculdade vinculados a algumas disciplinas da área de ensino [...]. (PROFESSOR PG2).

Solicitamos a ele para fazer uma avaliação sobre o que ele tem lido na Universidade relacionado ao ensino de Geografia, qual a associação entre o que está escrito e o que ele vive no dia a dia da Escola. O depoimento ocorreu nos seguintes termos:

Pra mim, [...] os textos teóricos são muito bons, bonitos... quando ficamos apenas com a parte teórica, [...] mas quando a gente se depara com a realidade, vê que aquilo não consegue se aplicar na realidade vivida no trabalho, não condiz com a realidade dos alunos, dos professores. Por exemplo, a questão do tempo e da estrutura para que possamos fazer tudo aquilo.
[...] a estrutura das escolas não consegue suprir as necessidades para que a gente consiga dar aula... embora exista atualmente um tempo de planejamento relativamente bom, ele ainda não é o suficiente, pois falta estrutura. Por exemplo, aqui no colégio, eu tenho um monte de coisas pra fazer de planejamento, mas não faço, porque eu não tenho como fazer, pois o computador está sempre ocupado, o sistema é diferente [ele se refere à versão do programa do computador do colégio diferente da versão que ele trabalha em casa], quando vou imprimir desconfigura

tudo [...] a questão às vezes da sala de aula atrapalha um pouco... pouco espaço da sala de aula. Em algumas salas eu até pensei em fazer algumas coisas diferentes, mas não consigo por conta da falta de espaço, fica bem apertado. (PROFESSOR PG2).

O professor PG2, ao ser lotado na Escola, veio para substituir um professor de Geografia, que já havia iniciado o primeiro semestre de 2013. Por ser temporário e com pouca experiência de sala de aula, vivencia outras situações, como a dificuldade de liderar as turmas, de propor um diálogo mais criativo com os alunos, de sugerir aulas mais contextualizadas. Junto com ele, nesse momento inicial de carreira, vêm as dúvidas sobre a identidade da profissão docente. Na realidade, os professores temporários “passam” pela escola, e assim não conseguem estabelecer um vínculo com as turmas, com os seus pares, com a escola, e também não dispõem de tempo para rever os planejamentos que não foram bem-sucedidos. Tardif explica que “A instabilidade é uma dura realidade para os jovens professores em situação precária, pois o fim do contrato representa muitas vezes, segundo eles, uma ruptura com a escola e com os alunos aos quais eles se haviam apegado”. (2012, p.91).

Quando perguntamos ao professor sobre as suas propostas para inovar o ensino de Geografia, ele conduziu a seguinte resposta:

Na realidade eu não propus nada, porque quando cheguei aqui já estava caminhando, eu fui correndo organizar as coisas, eu peguei os diários, fui fazer o preenchimento dos meses anteriores, porque o professor que saiu tinha deixado em branco, aí depois vieram as provas, [...] eu também estava trabalhando em outro colégio, aí ficou muito corrido, então não deu para planejar coisas diferentes. Depois, com o passar do tempo, eu não fiz pela dificuldade do espaço e também pela questão da própria turma. As poucas vezes em que eu tentei passar vídeo para trazer o debate na sala de aula e fazer algo diferente, eles se dispersam muito. (PROFESSOR PG2).

Os dados mostrados no depoimento do professor são um prenúncio da realidade da sala de aula, caracterizada por práticas convencionais de ensino. Durante o período de observação das aulas ministradas pelo professor PG2, não evidenciamos situações de ensino mais contextualizadas. Das aulas assistidas nas turmas do 8º ano A e 9º ano C (*cf.* Quadros 3 e 4, p. 42), a organização social da classe sempre se manteve com as carteiras dispostas em fileiras, com o professor posicionado na parte frontal da sala, apresentando uma postura bastante estática junto à pequena mesa localizada próximo à lousa.

O 8º ano A era uma turma composta por 28 alunos, e ficava acomodada na sala 04. As instalações apresentavam as seguintes características: sala pequena, boa iluminação, forro PVC, paredes com pintura razoável, portão de ferro e quatro ventiladores de parede (Fotografia 14).

Fotografia 14 – Aula de Geografia - 8º ano A



Fonte: Registro da própria autora. Fortaleza-CE (2013).

Fotografia 15 – Sala de aula - 9º ano C



Fonte: Registro da própria autora. Fortaleza-CE (2013).

O 9º ano C era uma turma composta por 26 alunos, e ficava acomodada na sala 09. Podemos descrever as instalações da seguinte maneira: sala muito pequena, com precário estado de conservação, sem forro, dois ventiladores de teto em péssimo estado de uso, paredes com pintura razoável, muita claridade em decorrência da ausência do forro no teto, existência de portão de ferro e uma parede de cobogós (Fotografia 15).

Ordinariamente todas as aulas ocorreram nas salas de aula, seguindo o ritual tradicional da aula expositiva, exceto um dia apenas na turma do 8º ano, quando foi proposta uma atividade no Centro de Múltiplos Meios, mas também sem muito sucesso em razão de problemas técnicos. Na turma do 9º ano C, as carteiras são “coladas umas nas outras”, o que impedia a movimentação dos alunos e do próprio professor. O professor sempre cumprimentava a turma; fazia a frequência chamando o aluno pelo nome. No momento da frequência, todas as vezes o professor pedia silêncio e avisava que “quem não responder vai ficar com falta”. O clima era sempre de muita euforia e conversa.

Na sequência, o professor fazia a correção de exercícios; passava o visto no caderno dos alunos; explicava o conteúdo tendo como auxílio o livro didático; a lousa foi pouco utilizada, pois o professor se limitava a passar apenas as tarefas de casa, escrevendo os números das páginas onde os exercícios se encontravam no livro didático; depois de um período de aulas, o professor passava provas bimestrais e ao longo do semestre eram realizadas provas parciais e atribuídos pontos às tarefas de casa.

Os livros didáticos pertencem à mesma coleção do 6º e 7º anos, já mencionada. São materiais bastante utilizados pelo professor e pelos alunos que seguem fielmente os conteúdos e as atividades propostas. Não verificamos o emprego de recursos didáticos, como globos, mapas, lousa digital, ou qualquer outro material, embora a natureza dos conteúdos das duas séries demande o uso de mapas e globos especialmente. Vejamos a seguir uma síntese dos conteúdos propostos para os 8º e 9º anos conforme sumários dos livros (Quadro 13):

Quadro 13 - Conteúdos dos livros didáticos dos 8º e 9º anos

8º Ano A	9º Ano C
1 Mundo atual: população e meio ambiente.	Características físicas e naturais da Europa.
2 Mundo atual: um mundo de diferenças.	2 Europa: aspectos econômicos.
3 Mundo atual: globalização.	3 A população europeia.
4 América: aspectos naturais e ocupação.	4 Urbanização europeia.
5 América: população.	5 Ásia: aspectos gerais.
6 América: contrastes no desenvolvimento.	6 O Leste e o Sudeste Asiático.
7 África: um continente de contrastes.	7 Ásia Central e Meridional.
8 África: desenvolvimento econômico.	8 Oriente Médio.
9 África: população e urbanização.	9 Oceania.

Fonte: SAMPAIO e SILVA, 2009; ANDRADE e MEDEIROS, 2009.

Quando indagamos ao professor sobre o uso das linguagens para abordar os conteúdos, insistimos em saber quais as dificuldades e ele respondeu:

A dificuldade que tem é com relação à carga horária. O 9º ano é inviável passar filme longo. Aqui são três aulas por semana de Geografia, mas no 9º ano eles tiraram uma aula para fazer uma disciplina sobre 'Cidadania'. Até alguns alunos estavam reclamando porque, segundo eles, não têm um bom aproveitamento. [...] Com relação ao tempo, dificulta muito passar o filme e mesmo nas salas onde eu tenho três aulas, não é possível porque as aulas são 'quebradas'. (PROFESSOR PG2).

O professor continua a falar sobre a dificuldade de inovar e faz um comentário relevante, associando-a à questão do tempo:

Eu, particularmente, como estou começando agora, acaba que eu fico muito preso ao livro didático. Eu ainda não tive tempo para preparar coisas extras para formar um acervo de coisas como vídeos, trabalho dirigido,...para trabalhar com eles. Então eu fico preso ao livro didático. Mas eu considero o livro didático uma ferramenta essencial, por mais que alguns digam que não, eu acho que é um material que resume bem os conteúdos, norteiam, organizam, afinal, os livros distribuídos têm boa qualidade.

Dessa análise, presumimos a linguagem crítica do professor quando identifica a necessidade de mudar para transformar o ensino que ele pratica em sala de aula. Identificamos um sentimento de angústia pela dificuldade de incorporar as metodologias e os recursos didáticos à sua prática. Há um certo lamento na sua fala por algo que pode ser realizado e que ainda não pôde de fato acontecer em decorrência das circunstâncias materiais.

Conversamos com os alunos do 8º A e 9º C e eles fizeram algumas apreciações sobre as aulas do professor PG2:

O professor gosta de ler e explicar o que ele está lendo. Pra gente entender e tirar alguma dúvida...pode levantar o braço depois que ele falar.(ALUNA DO 8º ANO A. Em 10/12/13).

Ele passa filme em outro horário. Ele marca e a gente vem em outro horário. (ALUNA DO 8º ANO A. Em 10/12/13).

A aula na sala às vezes é chata, dá sono, porque ele tem uma maneira de explicar que fica muito naquilo, é muito lento...ele fica só falando, falando direto. (ALUNA DO 9º ANO C).

Ele deveria falar coisas mais jovens... Ele usa só o livro. Ele usou o mapa só uma vez. (ALUNO DO 9º ANO C).

No quadro a seguir, sintetizamos o sequencial didático do professor PG2 numa tentativa de mostrar como aparecem as tipologias de conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal.

Quadro 14 – Estruturação didática da aula do Professor PG2

1 Introdução da matéria

- Comunicação da lição. O professor avisa sobre o tema a ser tratado. Escreve o tema na lousa.

2 Tratamento didático da matéria

- Leitura do texto do livro didático em sala de aula. Explicação da matéria alternadamente com a leitura intercalada.

- Análise e interpretação das imagens apresentadas no livro didático.

3 Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades

- Exercícios de memorização (questionário individual).
- Leitura de textos do livro didático.

4 Avaliação da aprendizagem

- Todos os alunos fazem a mesma prova bimestral.
- Correção de exercícios.
- São atribuídos pontos pelos exercícios de casa.

Fonte: Elaboração da própria autora (2014).

Nessa estruturação didática, o professor PG2 prioriza fundamentalmente os conteúdos conceituais, utilizando a técnica expositiva. Essa técnica, segundo Zabala (1998, p.59), dificilmente trata de outra coisa que não sejam conteúdos conceituais. A leitura do livro didático e os exercícios de memorização são priorizados na aprendizagem. O tratamento didático é basicamente conceitual. Os conteúdos procedimentais ficam restritos a leitura e interpretação dos textos e das imagens apresentados nos livros. As atitudes que se desenvolvem nessa sequência didática não vão além da insistência do professor em manter a ordem da classe e o respeito enquanto se está falando. A preocupação com o ensino consiste em passar o conteúdo e conseqüentemente a apropriação deste ocorre via memorização.

Como suporte material, tem-se o livro didático como guia para as lições e a lousa como local de anotações das tarefas de casa. Sem muita novidade, essa sequência didática fica restrita à informação e à memorização. Zabala (1998, p. 177) adverte para o fato de que o texto escrito pode contribuir para criar as condições necessárias para o aluno aprender, mas é imprescindível considerar as experiências, a contraposição de ideias entre professores e alunos e outras atividades que promovam a atividade mental. É necessário oferecer outros textos, ilustrações e imagens em movimento, a fim de promover a realização de atividades de motivação, consulta e observação, assim como atividades para a generalização e a síntese.

5.3 A sala de aula de Geografia: possibilidades além dos muros da Escola

Quando nos lembramos das formas de ensinar e aprender Geografia na escola, a primeira ideia que nos vem à memória é um professor posicionado à frente de uma classe, com um livro didático, mapas e globos terrestres expostos, alunos copiando o texto escrito na lousa, cadernos, tarefas, correção, visto no caderno... Dessa maneira, a aula de Geografia para muitos alunos é um momento de tortura, com professores ditando textos com terminologia de compreensão difícil, sem relação alguma com o cotidiano dos alunos. Essa Geografia distante que compôs o quadro organizacional da escola tradicional serviu para estigmatizar essa matéria de ensino como chata, enfadonha, para alguns, e ainda para outros, como fácil, afinal basta apenas decorar. Qual a serventia dessa Geografia “decorativa”? Ao escrever um texto sobre a Geografia que se ensina mantendo tais características, Sousa Neto (2003, p.63) define que

A Geografia é um desses negócios chatos que inventaram para ser a palmatória intelectual das crianças. Não dá prazer nenhum brincar de ser recipiente de nomes difíceis e ainda ter que repetir tudo certinho na hora das provas. A tortura geográfica, comum na maioria das escolas, é um exercício constante de ver um mundo de coisas, decorar o máximo e não aprender nada. São aquelas palavras cheias de nós consonantais que, vez por outra, o sujeito tem que repetir lá na frente, correndo o risco de se engasgar com uma montanha e ser motivo de deboche a semana inteira.

Toda a história da Geografia escolar é caracterizada como aquela matéria menos importante na estrutura curricular; uma matéria que é trabalhada sempre do mesmo modo. A desconstituição dessa ideia é uma tarefa árdua para os professores geógrafos. No dia a dia, esses professores lidam com alunos, entre outros profissionais da escola, com uma concepção cristalizada sobre a Geografia, como se não houvesse outra possibilidade. Nesta perspectiva, Sousa Neto traduz essa ideia de aula, dizendo que

[...] para muitos, é a imagem da morte. Aquele lugar fúnebre onde toda a vida deixou de existir, onde apenas foram paralisados os movimentos em torno dos objetos imobilizados pela desesperança, onde o professor foi completamente esvaziado de sua autoestima e agarra-se ao livro por detrás de sua mesa infestada de cupins, como o naufrago que jamais se salvará do afogamento e espera conformado a visita de Hades – o deus da morte. (p.18,19).

Como desconstituir essa concepção de aula e de Geografia? Como a escola poderá proporcionar o desenvolvimento de um ensino mais eficaz? Afinal, o que é uma aula?

Libâneo nos explica que a aula é a forma predominante de organização do ensino.

Esse autor define a aula como

O conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula. (1994, p.177, 178).

Compreendemos que o desenvolvimento de uma aula necessita de meios pelos quais os professores e alunos possam atingir seus objetivos; evoca um ambiente, um espaço onde recursos humanos e materiais se entrelaçam adequadamente para determinados fins que são o ensino e a aprendizagem. Sousa Neto nos lembra que

A escola, que é nossa oficina de trabalho por excelência, foi o lugar por onde passou a totalidade dos profissionais de curso superior nesse país e no resto do mundo durante pelo menos o último século. Os professores e professoras que atuaram nessa oficina quase completamente *fordista*, que foi a escola do século XX, formaram médicos, psicanalistas, padres, advogados, biólogos, historiadores. [...]

[...]

Pensando por esse viés pode-se dizer que os profissionais da educação, nomeadamente os professores e professoras, por intermédio da sala de aula, tiveram e têm grande responsabilidade sobre os destinos que a sociedade tomou e toma. (2005, p.256).

Ademais, podemos entender que a sala de aula é o espaço onde os professores direcionam o destino de uma grande parcela da população. Mais do que ensinar a ler, escrever e calcular, os professores, agindo como intelectuais transformadores, devem atentar

[...] seriamente para a necessidade de dar aos alunos voz ativa em suas experiências de aprendizagem; significa desenvolver um vernáculo crítico que seja adequado aos problemas experienciados ao nível da vida diária, especialmente quando estes são relacionados com experiências pedagógicas desenvolvidas por práticas de sala de aula. (GIROUX, 1988, p.33).

Em sala de aula, esses intelectuais, motivam as crianças e os jovens e plantam em seus corações sementes de esperança. Para tanto, é necessário que a escola atente para os elementos importantes da estrutura organizacional capazes de motivar a aprendizagem dos alunos. Dentre estes, “disponibilidade de condições físicas e materiais, de recursos didáticos, de biblioteca e outros, que propiciem aos alunos oportunidades concretas para aprender”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 422).

Vale lembrar que entendemos

[...] como sala de aula todo espaço onde a aprendizagem ocorre, ou seja, todos os ambientes de aprendizagem, como, por exemplo, a quadra poliesportiva, a biblioteca, o Laboratório de Informática Educativa, a horta, o pátio escolar, entre outros espaços. Além destes, igualmente importantes são os *lócus* de atividades livres, o recreio, a merenda, pois constituem oportunidades pedagógicas que não podem ser desperdiçadas. Todos eles se configuram como *lócus* para o desenvolvimento curricular, inclusive os espaços do entorno da escola e da cidade. Tais orientações devem estar contidas no projeto político-pedagógico de cada escola. (DIAS e TEIXEIRA, 2011, p.42).

Portanto, nossa observação está ancorada numa concepção muito mais ampla do que seria uma sala de aula entre quatro paredes e, compreendendo dessa maneira, interpretamos no espaço da Escola investigada que existe uma tentativa de ultrapassar os próprios muros. As formas de resistência iniciam quando os espaços como quadra esportiva, pátios, corredores, Centro de Mídias (Biblioteca e Laboratório de Informática) vão se configurando numa sala de aula com origem nas propostas pedagógicas dos professores. Espaços como as ruas, praças e museus existentes no bairro também se configuram em espaços da aprendizagem.

Em virtude de não termos vivenciado a Escola durante os anos anteriores, ficando restrito ao ano de 2013, não podemos acompanhar, nem presenciar toda a sua rotina, ficando assim comprometido o registro de algumas atividades escolares. Na análise realizada na página disponível da Escola na *internet*, porém, constatamos o movimento dos educadores pela cidade transformando outros espaços, em *locus* de aprendizagem, como, por exemplo, no Museu de Artes da UFC (MAUC), no Theatro José de Alencar, no Teatro Sesc Emiliano Queiroz, aula de campo na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), na Reserva Ecológica do Serviço Social do Comércio (SESC), em Iparana, localizada no Município de Caucaia, CE. Tudo isso demonstra a capacidade de os professores vencerem as limitações das condições de trabalho, proporcionando um ensino comprometido com a formação cidadã dos alunos.

As tensões que marcam a docência são recorrentes ao ambiente de trabalho, considerado sempre hostil, laborioso, exigindo um investimento considerável de determinação e esforço. Na verdade, é um trabalho movido por uma consciência crítica e uma Pedagogia da possibilidade, uma responsabilidade social que não os faz desistir, antes se entregam à labuta diária, tentando fazer do chão da escola um espaço de transformação.

Quando procuramos analisar a prática do docente de Geografia, pensamos sobre a sua postura diante de uma multidão de atribuições reveladas nas diretrizes, nos parâmetros curriculares e nos textos acadêmicos. Esses professores não são indiferentes ao modo

alternativo de se trabalhar a Geografia! A realidade denota, contudo, situações difíceis que comprometem o desempenho da docência.

O diagnóstico que fazemos do espaço da Escola é de escassez. São lugares reduzidos que tendem a limitar e até bloquear as ações das pessoas que ali se encontram. Embora o ambiente escolar expresse um aspecto de limpeza, zelo e organização, são *locus* pequenos, apertados e não respondem às demandas do currículo e da sociedade tecnológica e informacional, que prima pela ação e não mais pela passividade, como ocorre no currículo tradicional. Se considerarmos que a aprendizagem transpõe a sala de aula convencional, essa carência de espaço interno prejudica o ensino e a aprendizagem. No contexto da sociedade tecnológica e informacional, a sala de aula desempenha outro papel, pois passa “a ser um local de processamento e produção de conhecimento e não apenas um local de transmissão e avaliação do conhecimento”. (ALARCÃO, 2011, p.31).

Em suas lições, Kenski exprime especial atenção ao ambiente escolar:

A disposição e uso dos móveis e equipamentos nas salas e laboratórios definem a ação pedagógica. A imagem apresentada pelas bibliotecas e salas ambientes, espaços e quadras de esportes, pátios, jardins e centros de convivência comunicam visualmente a filosofia de trabalho da escola. O espaço é uma das linguagens mais poderosas para dizer do que fazer da escola. (2000, p.124).

Em concordância, exprimimos que o espaço é uma linguagem poderosa para condicionar as ações dos escolares! Este vai cadenciando as ações e definindo se utilizaremos as diversas linguagens no ensino de Geografia, se realizaremos atividades em grandes grupos, se elaboraremos projetos interdisciplinares, enfim, se poderemos investir nas intervenções.

O sistema de ensino brasileiro parece alheio a tudo isso, pois não compreende o quão é complexa a atividade docente, e isso é no mínimo paradoxal, porque, ao mesmo tempo em que exige dos professores novas atitudes, pois reconhece as exigências do mundo contemporâneo, limita as suas ações quando subtrai destes as condições materiais adequadas para a sua efetivação!

Esses fenômenos são reconhecidos pelos professores que vivem a escola por dentro e sentem no dia a dia o peso da responsabilidade social com a árdua tarefa de educar as crianças e os jovens, tarefa intensificada, é claro, pela precariedade das escolas. No chão da escola pública os professores resistem ante essa realidade de escassez e realiza um verdadeiro malabarismo profissional para efetuar o seu trabalho de maneira eficaz, graças aos saberes da experiência, determinação e resistência. Segundo Tardif (2012, p. 38), “[...] professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos,

baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. Estes saberes adquiridos na experiência é que orientam os professores na prática do cotidiano, que ajudam a definir e estabelecer estratégias de ensino e aprendizagem, considerando-se o meio para desenvolvê-las.

Os professores intelectuais transformadores são aqueles que no dia a dia do chão da escola resistem às imposições do sistema capitalista, que travam uma luta ante os limites estruturais das escolas e estão dispostos a ajudar os alunos a desenvolver um senso de justiça, tendo a convicção de que com suporte no conhecimento se adquire a capacidade para lidar com as adversidades da vida, capacidade para mudar a si mesmo e o mundo. Isso significa dizer, segundo Giroux (1988, p. 33, 34), que esses professores trabalham no sentido de criar as condições materiais e ideológicas na escola e na sociedade para oferecer oportunidade de os alunos se tornarem agentes cívicos. O autor explica que os cidadãos devem atuar como se estivessem numa autêntica democracia, fazendo desaparecer o desespero e que a esperança seja exequível. Na realidade, os professores intelectuais transformadores falam de uma linguagem crítica, que, unida a uma linguagem da possibilidade, indicam as condições necessárias para novas formas de cultura, para práticas sociais alternativas, para novos modos de comunicação e para uma visão realizável do futuro.

Ao ponderar o conceito de professores intelectuais transformadores na nossa investigação, desembaraçamos uma questão bastante comum na sociedade: a de achar que os professores da Educação Básica estão alheios às posições ideológicas e materiais que sustentam a escola e, em geral, a sociedade. Pelo contrário, estes profissionais vivem a escola por dentro, e por si mesmos, expressam as condições teóricas e práticas para realizar uma análise consistente de nossa Educação. Estes profissionais é que, no exercício da docência, refletem sobre ela e agem com base na reflexão, o que lhes oferece autonomia para reelaborar a sua prática. Não são como muitos classificam de profissionais acomodados ou “intelectuais adaptados”, técnicos ou burocratas da Educação, embora sejam tratados como tais. Na explicação de Giroux,

[...] os intelectuais adaptados são aqueles que adotam uma posição ideológica e um conjunto de práticas materiais que sustentam a sociedade dominante e os grupos de elite. Tais intelectuais não estão, geralmente, conscientes desse processo, uma vez que não se definem como agentes do **status quo**, embora sua postura política promova os interesses das classes dominantes. (1988, p.37, grifo do autor).

Esses profissionais técnicos atuam como reprodutores da sociedade dividida em classes sociais antagônicas com suas práticas escolares amparadas pela inércia e negligência,

quando ficam isentos de uma postura crítica. Os intelectuais transformadores, pelo contrário, desenvolvem um discurso crítico unido a uma linguagem da possibilidade e estão conscientes de seu papel político na escolarização.

Para finalizar a nossa análise, trazemos a seguir a conclusão a que chegamos com esta pesquisa.

6 CONCLUSÕES

Noticiamos na introdução deste trabalho que as primeiras inferências a respeito da escola e do ensino de Geografia foram sendo forjadas pela aproximação que obtivemos por meio da supervisão dos estágios curriculares em cursos de licenciatura em Geografia, realizada por nós desde 2006; o contato com os textos acadêmicos e os documentos oficiais da Educação, também, comportaram um quadro onde desenhamos aquilo que de alguma maneira foi definindo a nossa concepção sobre a temática de estudo. Dessa forma, fica evidente que a problematização desta pesquisa foi outorgada pela reflexão promovida pelas vivências nas escolas durante estes estágios e nos encontros de mediação na Universidade.

Com base nessa experiência, ousamos apontar os impasses com relação às dificuldades de se realizar o ensino de Geografia de modo mais contextualizado, previsto nos textos acadêmicos e nos documentos oficiais. Nessa trajetória com os estágios, fomos aprendendo a pesquisar, a levantar dúvidas, a fazer suposições sobre a condição da escola, do ensino de Geografia e do trabalho docente, no contexto da sociedade contemporânea. Desde então, é uma constante pensar sobre o trabalho do professor de Geografia na Educação Básica no contexto real da escola, e uma análise cuidadosa dos textos, analisando nas entrelinhas as mensagens tácitas que aos poucos foram se revelando e tornando compreensíveis os seus conteúdos. Dessas experiências vem, em parte, a consistência teórica e metodológica deste estudo. Tudo isso nos faz lembrar as lições de Lima (2012, p. 19) sobre este aprendizado: “O caminho percorrido é um *continuum* formativo, realizado em diálogo constante com as vivências de sala de aula na escola e na universidade”. Foi assim, em meio às conversas entre formadores e formandos, que surgiram as dúvidas, as descobertas, e fluíram as novas possibilidades, enquanto outras certezas foram deixadas de lado. Com essa experiência e com a pesquisa realizada, desenvolvemos uma nova linguagem sobre a escola e o trabalho que nela se realiza, ou seja, a linguagem da possibilidade, numa tentativa de superação das ideias pessimistas que foram se alojando em nossa consciência ao longo da caminhada docente. A superação consiste na crença que depositamos na capacidade das pessoas recriarem e superarem o estado das coisas.

Em princípio, expusemos suposições e especulações, sob fundamento de breves passagens pelas escolas. Hoje, contudo, fazemos afirmações de excelência, com espelho numa base teórica e metodológica consistente, promovida no decurso das disciplinas do doutorado. A escolha por um campo teórico ocorre em meio às disciplinas cursadas, nas conversas com os professores, no encontro e desencontro de ideias dos amigos e professores, nas

experiências cotidianas da sala de aula na Universidade, em especial no curso Licenciatura em Geografia da UFC. Daí vem a definição por um campo teórico, que nos orienta, nos situa no mundo e nos identifica como profissional deste ou daquele campo teórico. Essa definição teórica justifica nossas ações e a nossa maneira de conceber o mundo. Os caminhos percorridos promovem “aperfeiçoamento dos nossos conhecimentos à ressignificação dos nossos saberes”. (LIMA, 2012, p.39). Apontamos como um dos maiores aprendizados neste percurso o encontro com a Teoria Crítica da Educação, expressa veementemente avessa a todas as formas de dominação, e isto é algo que muito nos identifica, qual seja, prerequisite indispensável para se elaborar uma crítica à escola e ao ensino de Geografia, numa tentativa de romper com as forças opressoras das políticas educacionais e do cotidiano escolar.

Situados neste campo teórico - a Teoria Crítica - e tendo o estudo de caso descritivo como método e técnica de pesquisa, avaliamos a Geografia escolar e estabelecemos uma série de argumentações sobre o sentido dessa disciplina no currículo escolar. À luz dessa teoria, examinamos a escolarização, o ensino de Geografia e o trabalho docente, tendo como compromisso central, conforme orienta Giroux (1986, p.22), penetrar o mundo das aparências objetivas para expor as relações sociais subjacentes que nos iludem, ou seja, expor mediante uma análise crítica, as relações sociais que tomaram o *status* de coisas ou objetos.

Com este compromisso, procuramos conhecer com profundidade o desenvolvimento histórico da Geografia escolar, reconhecendo o seu papel nos vários contextos históricos. Sobre a Geografia escolar, compreendemos que na escolarização em massa, a escola foi designada a desempenhar um papel importante como doutrinadora da sociedade industrial. Nesta, não cabia o questionamento, a dúvida sobre a validade dos conteúdos, muito menos sobre sua organização curricular, pois os objetivos da Educação escolarizada era formar o cidadão para a vida adulta, para o trabalho. Então, dessa análise, concluímos que a Geografia moderna (Ciência e matéria escolar) ajudou a elaborar um projeto nacionalista dissimulado, pois aprendíamos por meio da “Geografia dos professores” que as nossas matas eram as mais verdes, o nosso céu o mais azul, que o nosso solo era o mais dourado, o povo brasileiro o mais forte. Assim, a escola e a Geografia trataram de esconder e camuflar os problemas da nossa Nação, que vivia cheia de conflitos, injustiças e contradições sociais. A realidade na escola era de harmonia e foi desenhado nas lições geográficas de verde, amarelo, azul e branco, cores estas que rapidamente definham dos estojos de lápis de cor, pela intensidade com que se desenhavam os mapas do Brasil.

No final da década de 1970 e início de 1980, no Brasil, iniciou-se um movimento de renovação da Geografia, que passou a colocar em xeque essa produção do conhecimento,

pautado na Geografia Pragmática. Muitos eventos foram realizados com a proposta de debater sobre a Ciência Geográfica e, também, passaram a questionar o papel desse ensino na escola, apontado como a serviço do projeto estatal e das empresas hegemônicas. Vale lembrar o papel da AGB na organização desses eventos científicos, como o ENG (1978) e o ENEGE (1987). Essa resistência constitui um revirar dos paradigmas, que sustentavam a Ciência e a matéria escolar, pois muitos pontos foram suscitados acerca dos conteúdos ensinados, que legitimavam a cultura dominante; as formas de ensinar e aprender, que situavam o professor como detentor do conhecimento e o aluno como mero receptor; a escola como agenciadora do projeto estatal e da classe dominante, enfim, um ensino que ajudava a reproduzir o sistema social.

Nesse período, a fundamentação no materialismo histórico e dialético trouxe uma contribuição ímpar para a Geografia escolar. Na luta pela constituição de uma Geografia envolvida com a crítica, a produção do conhecimento e a conquista da cidadania, destacam-se os intelectuais envolvidos com a teoria social de Marx. Essa foi expressiva no tocante à luta encetada em universidades, associações e entidades profissionais com o objetivo de abolir a matéria Estudos Sociais criada nos anos 1970, identificada com os interesses e a ideologia dos representantes da ditadura militar brasileira. Fundamentados nas teorias críticas do currículo, os geógrafos começaram a denunciar a Geografia como um saber útil à legitimação dos interesses do Estado e à manutenção das classes sociais mediante a escolarização.

A crítica recaí de forma contundente sobre as ideologias impregnadas nos materiais didáticos, no discurso do nacionalismo patriótico dos rituais escolares que, de maneira geral, legitimavam a cultura dominante. A Geografia escolar, estabelecida como um saber desprezioso e desinteressado, é revelada sob a perspectiva do currículo crítico como um saber útil às estratégias do Estado e das empresas monopolistas.

Esse movimento de renovação se estende durante os anos 1980-90 e a Geografia passou a ser privilegiada por novos paradigmas teóricos e metodológicos, por novas tendências didático-pedagógicas que buscam atender às demandas da sociedade contemporânea. No contexto atual, a Geografia na escola tenciona problematizar os conteúdos por ela trabalhados, a fim de instrumentalizar o aluno, oferecendo-lhe as condições adequadas para que seja realmente constituída a sua cidadania.

No ensino, a Geografia crítica, representante maior do movimento de renovação, denuncia o estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas; os procedimentos didáticos pautados na descrição e na memorização dos elementos que compõem as diversas paisagens terrestres; a estruturação didática dos conteúdos dos livros didáticos pautados na

sequência clássica elementos naturais, humanos e econômicos. Este ensino corresponde ao conjunto de saberes que propicia uma formação cidadã capaz de instrumentalizar o aluno para enfrentar os desafios e as tarefas concretas impostas pela realidade social e exprime preocupação com as condições psicológicas e socioculturais dos alunos.

Assim, a Geografia fundamentada no construtivismo crítico compreende o professor como mediador do ensino e da aprendizagem; o aluno é o sujeito de seu processo de formulação de conhecimentos, que, por sua vez, adquire conhecimento em sua experiência cotidiana; e a Geografia escolar é o instrumento simbólico de mediação do sujeito com o mundo, amparada por métodos, procedimentos e recursos didáticos próprios para o ensino e a aprendizagem. Incluem-se nesses recursos materiais as condições de tempo-espço das escolas que permitem viabilizar as propostas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a ênfase é conferida ao nível da seleção dos conteúdos e das metodologias a serem trabalhadas nas escolas. No tocante aos conteúdos, a “Geografia do aluno” é tomada como referência para constituir o conhecimento em sala de aula e ponto de partida para contextualizar melhor a Geografia. Para tanto, deve-se considerar a realidade social, caso contrário, a cultura escolar se torna distante do aluno, dificultando o seu aprendizado.

Em relação às metodologias, os procedimentos e os recursos didáticos, verificamos uma variedade de propostas, que consideram a escola e o “novo” aluno num contexto intensivamente caracterizado pelo aparato tecnológico e informacional. A inserção dessas propostas evoca dinamismo, ao mesmo tempo em que se anuncia a escola não mais como espaço de informação e instrução, mas como espaço de mediação entre o aluno e o mundo. Nos materiais acadêmicos, nos documentos oficiais e livros didáticos foram identificadas as seguintes orientações para o uso:

- da linguagem cinematográfica (filmes, vídeos/documentários, programas televisivos, audiovisuais);
- das representações gráficas (desenhos, charges, quadros, tabelas, fluxograma, diagramas etc.);
- das linguagens cartográfica e plástica (mapas, plantas, croquis, maquetes, globos, telas);
- dos textos de circulação social (jornal impresso, letras de música, *outdoors*, revistas);
- da linguagem literária (romances, poemas, contos, crônicas etc.);
- dos jogos de simulação ou jogos pedagógicos;
- da aula em campo, do estudo do meio; e
- dos expedientes digitais ou tecnologias da geoinformação, incluindo o GPS, entre outros.

Assim, constatamos com esta investigação uma orientação variada de metodologias e recursos didáticos para o ensino de Geografia. Assistimos nos últimos anos (de 1990-2010) a uma intensificação de pesquisa sobre essa temática, que estimula cada vez mais a publicação de artigos, periódicos e livros, orientadores desse ensino na escola.

O estudo revelou, contudo, pouca preocupação com o que os professores realmente fazem no cotidiano das escolas. O discurso acadêmico, assim como o repertório oficial, demonstra muito mais preocupação com o que os professores deveriam saber e como deveriam proceder dentro das escolas. Essas pesquisas não levam em consideração coisas simples da atividade docente, e que são fundamentais, como, por exemplo, o tempo de aula, a organização social das classes, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, a disponibilidade e a quantidade dos recursos, os saberes dos professores, a relação com os docentes de apoio, o ambiente escolar etc.

Preocupada com o currículo real, com o que de fato acontece na sala de aula e demais espaços de formação na Escola investigada, nossos dados revelaram a seguinte estrutura curricular:

- uma organização inspirada nos princípios do currículo tradicional, herdeira da escola do ensino, seriada e disciplinar, dispondo de um tempo fracionado que condiciona a transmissão do conhecimento de forma parcelar e hierárquica;
- um tempo organizado para as atividades escolares utilizado de forma coletiva e linear, reproduzindo o *pattern* básico: períodos de trabalho em classe, intervalos e atividades de preparação para os professores. Assim, reproduz fielmente o modelo que está na base do trabalho coletivo das sociedades industriais;
- um ciclo cotidiano e repetitivo do trabalho escolar, com suas alternâncias de aulas e pausas que lembram os princípios que fundamentam a escolarização em massa;
- um espaço escolar que guarda em sua estrutura física os resquícios do ensino tradicional, representados pelas classes separadas e corredores; e
- para caracterizar essa escola “moderna” no contexto contemporâneo, a sirene, cadenciando as ações dos sujeitos escolares.

Com base na pesquisa, os dados demonstraram que a quantidade e a qualidade dos materiais, acessibilidade e disponibilidade, como o acervo de livros e jogos pedagógicos, nesta Escola, são bem significativos. Os recursos materiais, porém, direcionados ao ensino da Geografia, são bastante escassos, assim como os recursos tecnológicos como computadores e os demais instrumentos tecnológicos.

Esse quadro mostrado sobre a estrutura da Escola induz a pensarmos sobre o quanto é laborioso para os professores e para os alunos circularem nesse ambiente tão compacto, e tão carente de materiais, se levarmos em consideração o número de alunos matriculados por turno/organização por turma, igualmente, se pensarmos sobre as várias atribuições dos professores definidas nas diretrizes e parâmetros curriculares.

Apesar dessa organização, o que constatamos, na fala dos professores, dos alunos e da análise dos documentos da Escola, é que eles não estão alheios a tudo isso. Eles reivindicam outra Escola com maiores espaços e que sejam adequados à natureza das atividades propostas pelos professores e estudantes, e que atendam às demandas dessa sociedade; uma Escola com auditório, anfiteatro, laboratório, quadra esportiva, refeitório, biblioteca, Laboratório de Informática, salas de aula confortáveis etc. Assim, percebemos uma consciência crítica dos professores sobre seu ambiente de trabalho e resistência às condições aviltantes às quais são submetidos, e para tanto se mobilizam dentro da Escola a fim de promover um ensino que possibilite aos estudantes aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Com muita dificuldade, os escolares resistem e lançam mão de opções que desconstituem a retórica de que os professores da escola pública estão acomodados e entregues ao desânimo e à falta de perspectiva.

Em atenção à pergunta proposta na nossa investigação, que era saber sobre os fundamentos teórico-metodológicos da prática de ensino dos professores, constatamos que são professores com formação recente e sintonizados com o que acontece no contexto das políticas educacionais e das pesquisas acadêmicas. O professor PG1 aposta na transversalidade para superar a fragmentação dos conteúdos escolares; exprime desenvoltura ao lidar com os expedientes digitais, possui uma linguagem atual que demonstra familiaridade com os recursos tecnológicos. Revela, no entanto, que nem sempre é possível introduzir essas propostas na Escola pelas dificuldades estruturais, a exemplo do Laboratório de Informática inadequado do ponto de vista da quantidade e dos *softwares* quase sempre desatualizados. Compreende, também, que o professor no contexto atual não pode ser apenas um mero transmissor de conhecimento, pois todos os profissionais da Educação têm o dever de ensinar não apenas os aspectos conteudistas, mas também de serem formadores de opinião e transformadores de vidas; reconhecem a pluralidade das vivências dos alunos e seu reflexo na sala de aula. Enfim, se evidencia na postura do professor PG1, os fundamentos da Teoria Crítica, quando se identifica neste processo de formação uma preocupação com a totalidade do ser humano, com suas dimensões cognitivas, físicas e afetivas.

Normalmente, as aulas do professor PG1 acontecem seguindo um ritmo bastante conhecido, com os alunos sentados em suas carteiras organizadas em filas, lições, exercícios, correção das tarefas, provas e o uso corrente da lousa e do livro didático. Identificamos, entretanto, momentos contingenciais, em que o professor consegue desafiar a rigidez do espaço escolar, propondo alterações na organização social da classe, bem como desenvolvendo atividades no Centro de Multimeios e no pátio. Há um esforço também pelo uso dos recursos, como a lousa digital e a exibição de documentários.

O que nos chamou a atenção no professor PG1 foi a forma como utiliza o diálogo crítico na abordagem dos conteúdos, argumentando com insistência na possibilidade de mudança de vida por via da educação. O professor leva a sério a necessidade de dar aos estudantes voz ativa. Para tanto, promove o diálogo e se apoia nos saberes provenientes dos três anos de experiência nesta Escola, conjugando-se também com os saberes da Ciência, os didático-pedagógicos para estabelecer um *know-how*, um modo de ser e estar na Escola.

O professor PG2, por sua vez, vive um contexto diferenciado do professor PG1. A instabilidade no trabalho constitui um dos obstáculos ao exercício da docência. É um docente temporário; ainda em decurso inicial de formação no curso de Geografia. Uma das dificuldades expressas pelo professor foi a de acompanhar o ritmo da Escola, pois, ao ser lotado em sua carga horária de 100 h/a, pegou o semestre já encaminhado por outro professor de Geografia. Ao assumir as turmas, debruçou-se sobre o trabalho burocrático como o preenchimento dos vários diários deixados em branco pelo antigo professor. E na sequência dessa rotina escolar, teve que “correr” com os conteúdos para realizar as provas bimestrais, restando, assim, poucas possibilidades de ações pedagógicas mais contextualizadas.

Mediante as observações de sala de aula, verificamos quase nenhuma alteração na organização social da classe: as carteiras sempre em filas, o professor posicionado na parte frontal da sala, uma postura estática junto à pequena mesa localizada próximo à lousa e a explicação da lição sempre guiada pelo livro didático, e ausência total de recursos como mapas e globos.

A situação parecia não muito confortável para o professor, que denotava uma fala sempre angustiada pela impossibilidade de realizar atividades mais contextualizadas. Os horários das aulas eram bastante fragmentados. Com isso, atribuiu a mesmice de suas aulas tanto às questões estruturais, à organização do tempo das disciplinas, como também à falta de experiência para lidar com os jovens. Dessa maneira, justifica o apego exagerado ao livro didático.

Embora seja perceptível a precariedade da Escola, não há como negar a luta dos professores de Geografia e demais educadores por uma Educação de qualidade. Verificamos o esforço, dentro das limitações, para oferecer o melhor para as crianças e jovens. Para tanto, lançam mão do potencial criativo a fim de criar espaços adaptados e multifuncionais, com o fim de atender às demandas da prática de ensino.

Verificamos que os professores são conhecedores conscientes dessa realidade, porque, no dia a dia, no fazer docente, defrontam os obstáculos que impedem o desenvolvimento de propostas de ensino contextualizadas. Com efeito, reconhecem a necessidade de transformação do espaço escolar para poderem ficar em consonância com as demandas da sociedade tecnológica e informacional.

Entendemos, porém, que uma mudança na estrutura escolar e suas reais consequências sobre o ensino de Geografia não dependem simplesmente da capacidade criativa do professor, que historicamente não tem autonomia ou domínio sobre a sua prática. O docente ainda é visto como simples técnico que executa as propostas prontas advindas dos órgãos gestores da Educação. É necessário que estes vejam os professores como capazes de refletir sobre a sua prática, dar voz a estes sujeitos que são conhecedores da vida nas escolas com seus ritmos e desafios. Escutar as suas reivindicações é, sem dúvida, um passo significativo, a fim de que a escola deixe de ser um local de instrução e passe a representar um espaço de emancipação e transformação.

Apesar dessas características-obstáculos, os dados revelam que os professores e demais integrantes do núcleo gestor exprimem um grande potencial para desenvolver ações criativas que tentam superar as dificuldades da Escola.

Destacamos, nesta análise, uma possibilidade de melhoria da qualidade do ensino de Geografia na Educação Básica, pela maximização do ambiente escolar e pela valorização dos saberes experienciais dos professores como elementos importantes nas reformas curriculares e na transformação da escola pública. Nesta Escola, os docentes demonstraram uma atividade movida por uma linguagem crítica que, unida a uma linguagem da possibilidade, não os faz desistir, antes se entregam à labuta diária, tentando fazer do chão da escola um espaço de transformação e possibilidades.

Ademais, com a conclusão desta pesquisa, vislumbramos outras perspectivas de estudo, sobretudo, aquelas oferecidas por meio dos estágios curriculares quando do nosso trânsito entre a Universidade e as escolas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Escola e televisão. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. Umbelino de. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p.343-351.
- ALMEIDA, Ana Maria de; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel. (Orgs.) **Dialogando com a escola**: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas**: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.
- ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e a suas regras. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- AMARAL, Aurélio. Sala dos professores: vamos tomar um cafezinho?. **Revista Nova Escola**. Gestão Escolar. São Paulo, ed. 24, fev./mar., 2013. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/espaco/sala-professores-vamos-tomar-cafezinho-734420.shtml>>. Acesso em: 25 mar. 2014.
- ANDRADE, Júlia Cossermelli de; MEDEIROS, Marlon Clóvis. **Para viver juntos**: Geografia, 9º ano: ensino fundamental. 1. ed. rev. São Paulo: Edições SM, 2009.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1992.
- _____. **Uma geografia para o século XXI**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- ANDRADE, Vera Lúcia Cabana. (2012). **Histórico do Colégio Pedro II**. Disponível em: <<http://www.cp2centro.net>>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e história**: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- _____. **Aprendendo o que jamais se ensina**. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2005.
- _____. **Professores e professores**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

ASSOUN, Paul-Laurent. **A Escola de Frankfurt**. Tradução Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1991.

BADO, Sandra Regina de Lima. **Desafios da Geografia**: a cidade como conteúdo escolar no Ensino Médio. 2009. 164 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia. Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

BARBOSA, Maria Edivani Silva; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. O ensino de Geografia e a organização dos tempos e espaços escolares. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA. FORMAÇÃO, PESQUISA E PRÁTICAS DOCENTES: REFORMAS CURRICULARES EM QUESTÃO, 2013, 12., João Pessoa, PB. **Anais ...** João Pessoa, PB, 2013.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. A Geografia e a organização do espaço escolar. *In*: OLIVEIRA, Kátia C. C. de. *et al.* **Aprendendo na travessia**: dilemas do ensino-aprendizagem na Escola Básica. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 32-44.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC/CNE, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a .

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: geografia (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Parâmetros em Ação. v.1, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Parâmetro em Ação. v.2, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 2000b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Fixa Diretrizes Curriculares para O Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos**. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010a, Seção 1, p.34.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Define Diretrizes Curriculares para Educação Básica**. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de julho de 2010b.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Geografia**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, 562p.

BUARQUE, Cristóvam. **Formação e invenção do professor no século XXI**, out. 1998. Disponível em: <<http://www.reescrevendoeducacao.com.br>>. Acesso em: 15 dez. 2008.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**. São Paulo. n. 16, p.133-152, 1º semestre/2001.

_____. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003a.p.57-63.

_____. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003b.

_____. (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2011.

CÂMARA, Camila de Freitas; BARBOSA, Maria Edivani Silva. Abordagem cartográfica no ensino de Geografia: reflexões para o ensino fundamental. **Revista Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 5, p.31-53, jul./dez. 2012.

- CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.
- CARNEIRO, C. B. e S. Vislumbrando aspectos da formação do docente da educação superior de Química nas décadas de 1960 e 1970 na UFC. *In*: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- CASTELLAR, Sônia. (Org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage, 2010.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 6.ed. Porto Alegre:Mediação, 2008a.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 6.ed. Porto Alegre:Mediação, 2008b. p.13-83.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- _____. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- _____. A Geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. *In*: TONINI, I. Maria (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRS, 2011.p.77-96.
- _____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução José Carlos Eufrázio. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DIAS, Ana Maria Iório. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. *In*: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- DIAS, Ana Maria Iório; TEIXEIRA, Flávia Regina de Gois. (Orgs.). **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. v.1. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Sousa. 23. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades**. Tradução de Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980.

ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA – FALA PROFESSOR. 1., 1987, Brasília. **Anais ...** Brasília: ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS (AGB), 1987. 127p.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1984.

FERREIRA, Diamantino A. C. Livro didático. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA – FALA PROFESSOR. 1., 1987, Brasília. **Anais ...** Brasília: ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS (AGB), 1987. p.43-45.

FRAIDENRAICH, Verônica. A fachada revela a identidade da escola. **Revista Nova Escola**. Gestão escolar. São Paulo, ed. 12, fev./mar. 2011. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/espaco/fachada-revela-identidade-escola-reforma-infraestrutura-619500.shtml>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 21. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2009.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: subsídios**. Tradução Tradução Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. **Escola crítica e política cultural**. Tradução Dagmar M. L. Zibas. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Bruneta. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Tradução Vera Joscelyne. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 11.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica**. São Paulo. 2004. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2004.

_____. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. *In: PONTUSCHKA, Nídia Nacibi; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. de. (Orgs.). Geografia em perspectiva*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 221-231.

_____. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. *In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 6.ed. Porto Alegre:Mediação, 2008. p. 137-171.

_____. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. Múltiplas linguagens na escola. *In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 123-140.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: o ensino e suas relações*. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p.127-147.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

LANDIM NETO, Francisco Otávio; BARBOSA, Maria Edivani Silva. Desafios na formação inicial do professor de Geografia: reflexões acerca da teoria e da prática. **Revista Geosul**, Florianópolis, v.27, n.53, p.139-161, jan./jun.2012.

LAYTON , Julia; STRICKLAND, Jonathan; BRYANT, Charles. "HowStuffWorks - Como funciona o Google Earth". Publicado em 24 de outubro de 2005 (atualizado em 24 de

fevereiro de 2010). Disponível em: < <http://informatica.hsw.uol.com.br/google-earth.htm>>. Acesso em: 09 maio 2013.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEÃO, Vicente de Paula; LEÃO, Inêz de Carvalho. **Ensino de geografia e mídia**: linguagens e práticas pedagógicas. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2008.

LEFORT, Isabelle. O ensino de Geografia na França. *In*: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2005. p.145-171.

LELIS, Isabel. A construção da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução Lucy Magalhães. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.54-66.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério).

_____. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. O portão da escola. *In*: ALMEIDA, Ana M.; LIMA, Maria Socorro L.; SILVA, Silvina P. (Orgs.). **Dialogando com a escola**: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. p.21-33.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**. Tradução Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria. Lisboa, PT: Antropos, 1983.

_____. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa, PT: Edições 70, 2009.

_____. **O ecrã global**: cultura mediática e cinema na era hipermoderna. Tradução Luís Filipe Sarmiento. Lisboa, PT: Edições 70, 2010.

LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARANHÃO, Rosa Maria Ramos; BARBOSA, Maria Edivani Silva. **Ferramentas digitais, estudo do meio...** As possibilidades para o ensino de geografia, Fortaleza, [2013]. No prelo.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução Juracy C. Marques, Angela M. B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução Lucia Pellanda Zimmer *et al.* 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: 1988.

MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís; MARCONDES, Beatriz. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MICHEL, Cristiane Celestina; MENEZES, Magali Mendes de. Concepções de tempo no espaço escolar a partir de uma abordagem bergsoniana. V Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUCRS, 2010, p.1190-1192. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/XISalaoIC/Ciencias_Humanas/Educacao/83422-CRISTIANECELESTINAMICHEL.pdf> Acesso em: 30 abril 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Antônio Carlos R. **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **A gênese da geografia moderna**. 2. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo**: a produção do conhecimento em sala de aula. Rio de Janeiro: DF & A, 2000.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha,

Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Situação e tendências da geografia. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.) **Para onde vai o ensino de geografia**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 24-29.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.43-67.

OLIVEIRA, Christian D. M. de. **Sentidos da Geografia escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

OLIVEIRA, Christian D. M. de; ASSIS, Raimundo J. S. de. *In*: OLIVEIRA, Christian D. M. de. **Sentidos da Geografia escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.151-176.

PÁDUA, Elisabete M. Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (Orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PETRONE, Pasquale. O ensino de geografia nos últimos 50 anos. **Revista Orientação**, n.10. p. 13-17. São Paulo: Departamento de Geografia da USP, 1993,

PILLETI, Claudino. **Didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.p.17-52.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. *In*: CARLOS, Ana Fani A.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). **Reformas**

no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999a. p.11-18.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. *In:* CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). **Novos caminhos da geografia.** São Paulo: Contexto, 1999b.

_____. O conceito de estudo do meio transforma-se ...em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. *In:* VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI.** Campinas, SP: Papirus, 2005. p.249-288.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.). **Geografia em perspectiva.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. PAGANNELLI, Tamoko Iyda. CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Ed Cortez, 2007.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Revista Sitientibus**, Feira de Santana, nº31, jul./dez.2004. p.103-118.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942).** 1994. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SAMPAIO, Fernando dos Santos. **Para viver juntos:** geografia, 6º ano: ensino fundamental. 1. ed. rev. São Paulo: Edições SM, 2009.

SAMPAIO, Fernando dos Santos; MEDEIROS, Marlon Clóvis. **Para viver juntos:** Geografia, 7º ano: Ensino Fundamental. 1. ed. rev. São Paulo: Edições SM, 2009.

SAMPAIO, Fernando dos Santos; SILVA, Vagner Augusto da. **Para viver juntos:** Geografia, 8º ano: Ensino Fundamental. 1. ed. rev. São Paulo: Edições SM, 2009.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

_____. **A natureza do espaço:** Técnica e tempo. Razão e Emoção. 2. ed. São Paulo: 1997.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Beatriz B. M. dos. Uma escola para poucos - criado no século XIX, o Colégio Pedro II tinha seus programas estabelecidos pelo governo imperial. 2010. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/uma-escola-para-poucos>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

SATO, Elisabeth Cristina Macceo; FORNEL, Silvia Renata. Conhecimento do espaço escolar. *In*: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (Orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007. p.52-57.

SCHÄFFER, Neiva Otero *et al.* **Um globo em suas mãos**: práticas para a sala de aula. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SENE, Eustáquio de. **Globalização e espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, José Borzacchiello da. **França e a escola brasileira de geografia**: verso e reverso. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto, PT: Porto Editora, 2000.

_____. **Documentos de identidade**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Luciana Gonçalves da. Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. *In*: CASTELLAR, Sônia. (Org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. 2.ed.São Paulo: Contexto, 2007. p.137-156.

SIMIELLI, Maria E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.92-108.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. COLL, César. (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 9-28.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes. **Aula de geografia e algumas crônicas**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

_____. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Cad. Cedec**, Campinas, vol. 25, n.66, p.249-259, maio/ago.2005.

SPEGIORIN, Mônica de Toledo e Silva. **Por uma outra geografia escolar**: o prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem de Geografia. 2007. 205 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2.ed. São Paulo: Annablume, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução Lucy Magalhães. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Vila Nova de Gaia/PT: Fundação Manuel Leão, 2008.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar**: uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2011.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. **Didática**: o ensino e suas relações. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: D&P, 2000.p.9-20.

VESENTINI, José Willian. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

_____. Geografia crítica e ensino. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 9.ed. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 30-38.

_____. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. *In*: VESENTINI, José Willian (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2005b. p.219-248.

_____. A formação do professor de geografia – algumas reflexões. *In*: PONTUSCHKA, Nídia Nacibi; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2006. p.235-240.

VIEIRA, Carlos E.; SÁ, Medson Gomes de. Recursos didáticos: do quadro-negro ao projetor, o que muda? *In*: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ. (Orgs.) **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.p.101-116.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. *In*: VESENTINI, José Willian (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2005.p.187-218.

_____. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOTTI, Solange Aparecida. **As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da ditadura militar**. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/213.pdf>>.

Acesso em: 25 abr. 2013.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA DA SALA DE AULA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO
EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TÍTULO DA PESQUISA: Docência e Geografia escolar: espaço, tempo e possibilidades.
DOUTORANDA: Maria Edivani Silva Barbosa
PROFESSOR ORIENTADOR: Luiz Botelho Albuquerque

OBSERVAÇÃO Nº _____

Data: ___ / ___ / ___ Dia da semana: _____
Turno: _____ Hora início: _____ Término: _____
Série/Ano: ___ Quantidade de alunos presentes: _____ Matriculados: _____
Nome do Professor: _____

1 - SALA DE AULA (aspectos físicos)

- a) Dimensão/forma da sala–
- b) Quantidade de carteiras e tipo de carteira –
- c) Disposição usual das carteiras –
- d) Recursos disponíveis (móveis e recursos didáticos)–
- e) Iluminação –
- f) Ventilação (conforto térmico) –
- g) Paredes, telhados, portas e janelas -

2) SALA DE AULA (aspectos metodológicos)

- a) Tema da aula:
- b) Metodologia utilizada:
- c) Recursos didáticos utilizados:
- d) Organização da lousa:
- e) Desenvolvimento da aula:
 - Categorias/conceitos geográficos trabalhados:
 - Conhecimentos prévios dos alunos (como o professor explora e como os alunos expõem)
 - Uso do livro didático pelo professor (Como o professor explora o livro?)
 - Uso do livro didático pelos alunos (Como os alunos exploram o livro?)
 - Postura do professor em sala de aula (ele circula entre as carteiras?)
 - Distribuição do tempo com relação as atividades propostas (há coerência entre o que se propõe e o tempo que se tem disponível?)
 - Utilização do espaço (sala de aula ou outro espaço) (há coerência entre a natureza das atividades propostas e o espaço que se tem disponível para desenvolvê-las?)

3) SALA DE AULA (Relações professor- aluno)

- a) Tratamento do professor com relação ao aluno (como o professor mantém diálogo? A disciplina? Formas de tratamento/ Tipos de controle?)
- b) Tratamento do aluno com relação ao professor (como os alunos se dirigem ao professor? Formas de tratamento?)

4) Impressão pessoal:

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA CONHECIMENTO DO ESPAÇO ESCOLAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO
EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TÍTULO DA PESQUISA: Docência e Geografia escolar: espaço, tempo e possibilidades.
DOUTORANDA: Maria Edivani Silva Barbosa
PROFESSOR ORIENTADOR: Luiz Botelho Albuquerque

O ESPAÇO ESCOLAR

- Caracterização geral da escola (Localização, Histórico da escola; cursos, arquitetura do prédio etc.).
- Estrutura Pedagógica (Planejamento da escola, Projeto Pedagógico, Coordenação).
- Estrutura administrativa e de apoio (Pessoal técnico-administrativo).
- Estrutura física e material (Instalações: biblioteca, auditório, refeitório, pátios, quadras de esporte, banheiros; Materiais: Projetor de imagens, computadores, aparelho de TV/DVD, som, jogos pedagógicos, mapas, globos, atlas etc.

APÊNDICE C – ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
 LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO
 EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TÍTULO DA PESQUISA: Docência e Geografia escolar: espaço, tempo e possibilidades.

DOUTORANDA: Maria Edivani Silva Barbosa

PROFESSOR ORIENTADOR: Luiz Botelho Albuquerque

1) IDENTIFICAÇÃO

Formação profissional:

Nome: _____ Código: PG 1 () PG 2 () Formação Inicial:

Instituição: _____

Início: _____ Término: _____

Pós-graduação: () especialização () mestrado () doutorado () outros

Especifique: _____

Instituição: _____

Início: _____ Término: _____

2) ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA

- Fundamentos teórico-metodológicos da prática de ensino (autores, textos lidos recentemente).
- Avaliação dos textos acadêmicos (sugestões, por exemplo, sobre os procedimentos de ensino). O que eles propõem para o ensino de Geografia e sua viabilidade na escola?
- Obstáculos e desafios para se trabalhar com a Geografia no contexto contemporâneo.
- Opinião sobre a organização escolar (tempos e espaços da aprendizagem) e como esta influencia no planejamento.
- Inovação nas aulas de Geografia e as condições reais da escola (quais as metodologias e as principais técnicas de ensino utilizadas)?
- Carga horária de trabalho e sua influência no desempenho das aulas.

3) SOBRE A ESCOLA E AS DIRETRIZES E PARÂMETROS CURRICULARES

- Relação entre as condições reais da escola e o que se prescreve nas diretrizes e parâmetros curriculares.
- Opinião sobre o curso onde você se formou e a realidade do dia a dia da escola.
- Informações complementares.

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS REGENTES DE MULTIMEIOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO
EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TÍTULO DA PESQUISA: Docência e Geografia escolar: espaço, tempo e possibilidades.

DOUTORANDA: Maria Edivani Silva Barbosa

PROFESSOR ORIENTADOR: Luiz Botelho Albuquerque

IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS (2 PROFESSORAS QUE TRABALHAM NA SALA DE MULTIMEIOS / BIBLIOTECA)

FUNCIONÁRIA:

FUNÇÃO:

FORMAÇÃO:

QUANTO TEMPO TRABALHO NA ESCOLA?

ROTEIRO DE PERGUNTAS

- 1) Relação Escola x SEDUC x Recursos didáticos
- 2) Apoio aos professores - acessibilidade, disponibilidades, orientação didático-pedagógica e capacitação para uso dos recursos.
- 3) Frequência com que esses materiais são utilizados nas aulas de Geografia? Justificativa.
- 4) O uso do espaço com relação as aulas para uso dos computadores e materiais bibliográficos.
- 5) Participação dos professores com relação a sugestões de materiais.
- 6) Estado de conservação dos materiais.
- 7) Principal dificuldade encontrada na escola para o desenvolvimento do trabalho dos professores e demais funcionários.
- 8) Como você idealiza esta escola.
- 9) Observações complementares

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SOBRE OS RECURSOS DIDÁTICOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
 LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO
 EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1) MATERIAIS DIDÁTICOS (quantidade).

a) Recursos mais específicos das aulas de Geografia	}	Mapas Sim ().....Não ()..... Quantidade () Globos..... Sim ().....Não ()..... Quantidade () Atlas..... Sim ().....Não ()..... Quantidade ()
b) Recursos Tecnológicos	}	Projetor de imagem (data show)..... Sim ().....Não ()..... Quantidade () Lousa digital Sim ().....Não ()..... Quantidade () Computadores de mesa..... Sim ().....Não ()..... Quantidade () Notebook. Sim ().....Não ()..... Quantidade () Aparelho de TV Sim ().....Não ()..... Quantidade () Aparelho de DVD..... Sim ().....Não ()..... Quantidade () Aparelho de som..... Sim ().....Não ()..... Quantidade ()
c) Materiais bibliográficos	}	CDs/DVDs (filmes, vídeos) Jogos pedagógicos Biblioteca (livros – paradidáticos) Revistas
		d) Outros: _____

ANEXO A – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA****RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 (*)**

Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, no art. 32 da Lei nº 9.394/96, na Lei nº 11.274/2006, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010, resolve:

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola.

FUNDAMENTOS

Art. 3º O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos.

Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

Parágrafo único. As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Art. 5º O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

§ 1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

(*) Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

§ 3º Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

§ 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

PRINCÍPIOS

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Art. 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS E CARGA HORÁRIA

Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

§ 3º A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

CURRÍCULO

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA: COMPLEMENTARIDADE

Art. 10 O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

Art. 11 A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

§ 2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Art. 12 Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 13 Os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V – Ensino Religioso.

§ 1º O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal.

§ 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96).

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

§ 4º A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 5º A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 6º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

§ 1º Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97).

§ 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 3º Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Art. 17 Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

Parágrafo único. Entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/2005.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Art. 18 O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.

Art. 19 Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 20 As escolas deverão formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática.

§ 1º O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

§ 3º O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração.

§ 4º O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

§ 5º Na implementação de seu projeto político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.

Art. 21 No projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, será considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social.

Parágrafo único. Como sujeito de direitos, o aluno tomará parte ativa na discussão e na implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecerá indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a participar das organizações estudantis.

Art. 22 O trabalho educativo no Ensino Fundamental deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação.

Art. 23 Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços

de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS, INTEGRAÇÃO E ABORDAGENS

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

§ 3º Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução.

Art. 25 Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas.

Art. 26 Os sistemas de ensino e as escolas assegurarão adequadas condições de trabalho aos seus profissionais e o provimento de outros insumos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 e em normas específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem, com base:

I – no trabalho compartilhado e no compromisso individual e coletivo dos professores e demais profissionais da escola com a aprendizagem dos alunos;

II – no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante abordagens apropriadas;

III – na utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno;

IV – na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa;

V – no cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias.

Parágrafo único. Como protagonistas das ações pedagógicas, caberá aos docentes equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política.

Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

§ 1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

§ 2º A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural.

Art. 28 A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;

II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola.

ARTICULAÇÕES E CONTINUIDADE DA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização.

§ 2º Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada:

I – pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais;

II – pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

AVALIAÇÃO: PARTE INTEGRANTE DO CURRÍCULO

Art. 32 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

- a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;
- b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;
- c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;
- d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal com determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96;

IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

V – prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96;

VI – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas;

VII – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série.

Art. 33 Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.

§ 1º A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

§ 2º A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Art. 34 Os sistemas, as redes de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas devem expressar com clareza o que é esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem.

Art. 35 Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os parâmetros de referência dos insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação e respectivo custo aluno-qualidade inicial (CAQi), consideradas inclusive as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral.

Parágrafo único. A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação obriga:

I – os sistemas de ensino a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação;

II – as escolas a uma apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos educandos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que delas mais necessitem.

A EDUCAÇÃO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Art. 36 Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

§ 2º As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico.

§ 3º Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras.

§ 4º Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 38 A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

Art. 39 A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

§ 1º As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 3/99).

§ 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

§ 2º Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia.

§ 3º As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

§ 4º A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e à oferta de materiais escolares e no que diz respeito a transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 41 O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Parágrafo único. Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Art. 42 O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 43 Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames, conforme estabelece o art. 37, § 1º, da Lei nº 9.394/96.

Art. 44 A Educação de Jovens e Adultos, voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, é pautada pela inclusão e pela qualidade social e requer:

I – um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular;

II – um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais;

III – a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação;

IV – uma política de formação permanente de seus professores;

V – maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados.

Art. 45 A idade mínima para o ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos (Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010).

Parágrafo único. Considerada a prioridade de atendimento à escolarização obrigatória, para que haja oferta capaz de contemplar o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos na faixa dos 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade/série, tanto na sequência do ensino regular, quanto em Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, torna-se necessário:

I – fazer a chamada ampliada dos estudantes em todas as modalidades do Ensino Fundamental;

II – apoiar as redes e os sistemas de ensino a estabelecerem política própria para o atendimento desses estudantes, que considere as suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III – incentivar a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos períodos diurno e noturno, com avaliação em processo.

Art. 46 A oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será presencial e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, tal como remete o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ano ao 9º ano, os cursos poderão ser presenciais ou a distância, devidamente credenciados, e terão 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração.

Parágrafo único. Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando:

I – a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências;

II – a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes.

Art. 47 A inserção de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo, além da avaliação do rendimento dos alunos, a aferição de indicadores institucionais das redes públicas e privadas, concorrerá para a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo.

A IMPLEMENTAÇÃO DESTAS DIRETRIZES: COMPROMISSO SOLIDÁRIO DOS SISTEMAS E REDES DE ENSINO

Art. 48 Tendo em vista a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover:

I – os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

II – a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;

III – a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional;

IV – o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas.

Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução).

Parágrafo único. Cabe, ainda, ao Ministério da Educação elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes.

Art. 50 A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

ANEXO B - Horário de Aulas – Turno: Manhã (2013)

SÉRIE	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
6º ANO A SALA 01	1. Matemática 2. Artes 3. Ed. Física INTERVALO 4. Ed. Física 5. Religião	1. Geografia 2. Geografia 3. Geografia INTERVALO 4. Matemática 5. Matemática	1. Português 2. Inglês 3. Inglês INTERVALO 4. Português 5. Português	1. Ciências 2. História 3. Matemática INTERVALO 4. História 5. História	1. Ciências 2. Português 3. Português INTERVALO 4. Matemática 5. Ciências
7º ANO A SALA 02	1 Ed. Física 2. Ed. Física 3. Ciências INTERVALO 4. Geografia 5. Artes	1. Português 2. Matemática 3. Matemática INTERVALO 4. História 5. História	1. Português 2. Português 3. Geografia INTERVALO 4. Geografia 5. Inglês	1. Matemática 2. Português 3. Ciências INTERVALO 4. Inglês 5. Português	1. Matemática 2. Português 3. Religião INTERVALO 4. História 5. Matemática
7º ANO B SALA 03	1. Geografia 2. Matemática 3. Matemática INTERVALO 4. Português 5. Matemática	1. Matemática 2. Geografia 3. Português INTERVALO 4. Geografia 5. Ed. Física	1. Ciências 2. História 3. História INTERVALO 4. Artes 5. Ed. Física	1. Português 2. Matemática 3. Português INTERVALO 4. Português 5. Ciência	1. História 2. Inglês 3. Inglês INTERVALO 4. Ciências 5. Religião
8º ANO A SALA 04	1. Geografia 2. Ciências 3. Português INTERVALO 4. Português 5. Português	1. História 2. Matemática 3. Artes INTERVALO 4. Geografia 5. Geografia	1. Português 2. Ed. Física 3. Português INTERVALO 4. Ciências 5. História	1. Inglês 2. Matemática 3. Matemática INTERVALO 4. Ciências 5. Religião	1. Inglês 2. Matemática 3. Matemática INTERVALO 4. Ed. Física 5. História
SÉRIE	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
8º ANO B SALA 05	1. Matemática 2. Matemática 3. Ed. Física INTERVALO 4. Matemática 5. Geografia	1. Português 2. História 3. Geografia INTERVALO 4. Português 5. Matemática	1. Artes 2. Religião 3. Ed. Física INTERVALO 4. História 5. Ciências	1. Português 2. Matemática 3. Português INTERVALO 4. Português 5. História	1. Ciências 2. Ciências 3. Geografia INTERVALO 4. Inglês 5. Inglês
8º ANO C SALA 06	1. Ed. Física 2. Geografia 3. Matemática INTERVALO 4. Ed. Física 5. Matemática	1. Matemática 2. Português 3. História INTERVALO 4. Matemática 5. História	1. Ciências 2. Geografia 3. Português INTERVALO 4. Ciências 5. Português	1. Religião 2. Artes 3. Geografia INTERVALO 4. Matemática 5. Português	1. Português 2. História 3. Ciências INTERVALO 4. Inglês 5. Inglês
9º ANO A SALA 07	1. Cidadania 2. Português 3. Português INTERVALO 4. Geografia 5. Ciências	1. História 2. Ciências 3. Ciências INTERVALO 4. Matemática 5. Matemática	1. História 2. Inglês 3. Português INTERVALO 4. Português 5. Português	1. Ed. Física 2. Matemática 3. Artes INTERVALO 4. Matemática 5. Matemática	1. Inglês 2. Geografia 3. Ed. Física INTERVALO 4. História 5. Religião
9º ANO B SALA 08	1. Cidadania 2. Matemática 3. Matemática INTERVALO 4. Português 5. Português	1. Ciências 2. Matemática 3. Matemática INTERVALO 4. Ciências 5. Artes	1. Inglês 2. História 3. Geografia INTERVALO 4. História 5. História	1. Religião 2. Português 3. Ed. Física INTERVALO 4. Português 5. Ciências	1. Ed. Física 2. Inglês 3. Matemática INTERVALO 4. Português 5. Geografia
9º ANO C SALA 09	1. Cidadania 2. Ed. Física 3. Geografia INTERVALO 4. Ciências 5. Ed. Física	1. Matemática 2. História 3. Matemática INTERVALO 4. Matemática 5. Ciências	1. Português 2. Português 3. Inglês INTERVALO 4. Inglês 5. Geografia	1. Matemática 2. Português 3. Artes INTERVALO 4. Ciências 5. História	1. Religião 2. Português 3. História INTERVALO 4. Matemática 5. Português

Fonte: Cedido pela Escola, em 12/08/13.

ANEXO C - Horário de Aulas – Turno: Tarde (2013)

SÉRIE	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
6º ANO B SALA 01	1. História 2. Português 3. Ciências INTERVALO 4. Português 5. Artes	1. Geografia 2. Geografia 3. Inglês INTERVALO 4. Matemática 5. Inglês	1. Religião 2. Geografia 3. Português INTERVALO 4. Português 5. Português	1. História 2. Ed. Física 3. Matemática INTERVALO 4. História 5. Ed. Física	1. Matemática 2. Matemática 3. Ciências INTERVALO 4. Matemática 5. Ciências
6º ANO C SALA 06	1. Matemática 2. Ed. Física 3. Inglês INTERVALO 4. Ciências 5. História	1. Matemática 2. Ciências 3. Ciências INTERVALO 4. Matemática 5. Matemática	1. Geografia 2. História 3. História INTERVALO 4. Religião 5. Geografia	1. Ed. Física 2. Inglês 3. Geografia INTERVALO 4. Português 5. Português	1. Artes 2. Matemática 3. Português INTERVALO 4. Português 5. Português
7º ANO C SALA 02	1. Ciências 2. Ciências 3. Ciências INTERVALO 4. História 5. Português	1. Inglês 2. Inglês 3. Ed. Física INTERVALO 4. Português 5. Matemática	1. Matemática 2. Português 3. Matemática INTERVALO 4. Matemática 5. História	1. Ed. Física 2. História 3. Português INTERVALO 4. Geografia 5. Matemática	1. Geografia 2. Português 3. Religião INTERVALO 4. Artes 5. Geografia
7º ANO D SALA 03	1. Ciências 2. Matemática 3. Geografia INTERVALO 4. Matemática 5. Matemática	1. Ed. Física 2. Matemática 3. Matemática INTERVALO 4. Ed. Física 5. História	1. História 2. Ciências 3. Geografia INTERVALO 4. Português 5. Português	1. Religião 2. Inglês 3. Inglês INTERVALO 4. Artes 5. História	1. Português 2. Português 3. Português INTERVALO 4. Geografia 5. Ciências
SÉRIE	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
8º ANO D SALA 04	1. Português 2. Inglês 3. Português INTERVALO 4. História 5. Matemática	1. Ciências 2. Português 3. Religião INTERVALO 4. Português 5. Artes	1. Ciências 2. Inglês 3. História INTERVALO 4. História 5. Ciências	1. Geografia 2. Ed. Física 3. Ed. Física INTERVALO 4. Matemática 5. Matemática	1. Matemática 2. Geografia 3. Geografia INTERVALO 4. Português 5. Matemática
8º ANO E SALA 05	1. História 2. Geografia 3. Artes INTERVALO 4. Ed. Física 5. História	1. Matemática 2. Matemática 3. Religião INTERVALO 4. Inglês 5. Matemática	1. Português 2. Português 3. Português INTERVALO 4. Ciências 5. Matemática	1. História 2. Geografia 3. Matemática INTERVALO 4. Inglês 5. Geografia	1. Ed. Física 2. Ciências 3. Ciências INTERVALO 4. Português 5. Português
9º ANO D SALA 07	1. Geografia 2. Ciências 3. História INTERVALO 4. Geografia 5. Matemática	1. Matemática 2. Ciências 3. Ciências INTERVALO 4. História 5. Cidadania	1. Português 2. Português 3. Português INTERVALO 4. História 5. Matemática	1. Matemática 2. Matemática 3. Religião INTERVALO 4. Português 5. Português	1. Artes 2. Ed. Física 3. Inglês INTERVALO 4. Inglês 5. Ed. Física
9º ANO E SALA 08	1. Matemática 2. Português 3. Geografia INTERVALO 4. Matemática 5. Geografia	1. Português 2. Religião 3. Matemática INTERVALO 4. Matemática 5. Ed. Física	1. História 2. Português 3. Português INTERVALO 4. Artes 5. Ciências	1. Ciências 2. Ciências 3. História INTERVALO 4. Matemática 5. História	1. Cidadania 2. Inglês 3. Português INTERVALO 4. Ed. Física 5. Inglês
9º ANO F SALA 09	1. Ed. Física 2. Matemática 3. Matemática INTERVALO 4. Artes 5. Inglês	1. História 2. História 3. História INTERVALO 4. Português 5. Geografia	1. Inglês 2. Geografia 3. Ciências INTERVALO 4. Português 5. Português	1. Português 2. Matemática 3. Português INTERVALO 4. Matemática 5. Matemática	1. Cidadania 2. Ciências 3. Ed. Física INTERVALO 4. Ciências 5. Religião

Fonte: Cedido pela Escola, em 01/08/2013.