



PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS E REFORMAS CURRICULARES: INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE

Ismael Donizete Cardoso de Moraes

ismaelcardoso4@hotmail.com¹

Leovan Alves dos Santos

leovanalves@yahoo.com.br²

Diego Nascimento Mustafé

diego_mustafe@hotmail.com³

Resumo

O texto apresenta os resultados parciais da pesquisa "Percepções dos professores de Geografia do Ensino Médio em Goiás: as reformas curriculares e suas influências na prática docente". Parte-se do argumento frequentemente utilizado por parte daqueles que corroboram para as atuais mudanças curriculares e educacionais a serem implementadas no país de que essas reformas não são atos novos e isolados. Quase sempre, suas argumentações vão no sentido de rememorar as orientações curriculares anteriores, como os PCNs e as DCNs, no sentido de tentar incluir as atuais reformas na educação e a própria BNCC em um processo natural que se desenvolve desde a aprovação da primeira LDB em 1961. Com o intuito de subsidiar o desenvolvimento da pesquisa, principalmente em relação ao seu foco principal, ou seja, a influência das políticas públicas curriculares nas atividades pedagógicas dos professores de Geografia do Ensino Médio, buscamos referências teóricas em estudos e pesquisas precedentes, na legislação específica para o do Estado de Goiás e na realização de entrevistas com professores de Geografia que atuam no ensino médio em Goiás. Para a leitura e interpretação dos dados da pesquisa subdividiu-se os instrumentos de análise em três categorias: a questão da reforma educacional atual; os dados relacionados à prática em sala de aula; e o que se refere ao currículo propriamente dito. Sobre estas três categorias, estabeleceu-se como referencial teórico a análise de Libâneo (2016, 2018), no que concerne às questões relacionadas as reformas educacionais; Young (2010), em relação as questões curriculares; Shulman (2014) e Cavalcanti (2011, 2012) para se pensar a realidade prática e as questões pedagógicas para o professor, em um contexto em que tais reformas direta ou indiretamente influenciam o ensino de geografia na educação básica. A reforma educativa implantada na rede estadual de ensino do Estado de Goiás, nos últimos anos, representa, no âmbito local, as políticas em curso no contexto nacional, que, por sua vez, fazem ressoar o processo de internacionalização das políticas educacionais, deixando como marca o processo

¹ Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professor da rede estadual de Mato Grosso.

² Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professor da rede estadual de Goiás e da rede municipal de Goiânia. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG).

³ Mestrando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)



de padronização e uniformização da educação escolar. A incidência da internacionalização das políticas educacionais sobre o trabalho docente modifica estruturalmente o ensino escolar, excluindo determinadas formas de ensino e inserindo outras, padronizadas e mecanizadas, fazendo que o professor perca de vista cada vez mais seu objeto de trabalho – o conhecimento – e as formas conscientes de compreendê-lo, planejar e realizar seu ensino. A pesquisa que está em andamento tem proporcionado aos pesquisadores uma profunda discussão sobre aspectos que direta e indiretamente afetam o ensino e a aprendizagem em nossas escolas, e que precisam de ampla discussão crítica e consciente, pois entendemos que o professor orienta suas atividades por convicções e opções pedagógico-didáticas resultantes de sua formação inicial e continuada, e de sua prática, fundamentadas em concepções teórico-metodológicas e no papel que a Geografia escolar exerce na formação de alunos que participem ativamente no projeto social que defende.

Palavras-chave: Geografia escolar; Currículo; Reformas educacionais.

Introdução

Este texto relaciona-se aos resultados parciais da pesquisa "Percepções dos professores de Geografia do Ensino Médio em Goiás: as reformas curriculares e suas influências na prática docente" desenvolvida pelo do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade (NUPEC)⁴. Com o intuito de subsidiar o desenvolvimento da pesquisa, principalmente em relação ao seu foco principal, ou seja, a influência das políticas públicas curriculares nas atividades pedagógicas dos professores de Geografia do Ensino Médio, buscamos referências teóricas em estudos e pesquisas precedentes, na legislação específica para o do Estado de Goiás e na realização de entrevistas com professores de Geografia que atuam no ensino médio em Goiás.

Embora não tenhamos a intenção de refutar ou comprovar hipóteses, algo que nos aproximaria de uma tendência positivista/liberal, que pouco contribuiria para a uma reflexão coletiva acerca das potencialidades da educação escolar para a formação cidadã, temos como pressuposto⁵ a ideia de que a política educacional do estado de Goiás segue os parâmetros das políticas educacionais de resultado, estabelecidos por organismos internacionais como o Banco Mundial e colocados em prática pelo governo brasileiro.

⁴ O núcleo é coordenado pelos professores Lana de Souza Cavalcanti e Vanilton Camilo Souza e está vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Este grupo é composto por estudantes de graduação, pós-graduação e professores orientadores.

⁵ O termo pressuposto é utilizado para o estabelecimento de parâmetros básicos que possibilitem a investigação empírica qualitativa sem as conotações da abordagem quantitativa.

Aliás essa é uma discussão que vem se desenvolvendo desde as últimas décadas do século passado, como já apontava Saviani, ao analisar a proposta tecnicista de educação para o Brasil.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, (...) advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. (...) na pedagogia tecnicista (...) é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão (SAVIANI, 1986, p. 11-13)

Assim, empunhando a bandeira da racionalidade, eficiência e produtividade essa proposta tem se efetivado nos estados e municípios nos últimos 10 anos, principalmente pela adesão irrestrita desses entes federativos a ideia que atrela a qualidade da educação às avaliações periódicas das disciplinas de língua portuguesa e matemática e em alguns casos ciências da natureza. “Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como ‘standards’, medidos em testes ‘padronizados’” (FREITAS, 2012, p. 383).

Nesse sentido, especificamente em relação as propostas educacionais para o Estado de Goiás, Libâneo (2011) afirma que:

O governo do Estado de Goiás e a Secretaria da Educação do Estado, por meio do secretário, Sr. Tiago Peixoto, divulgaram no jornal O Popular de 5/9/2011, de Goiânia, documento denominado *Diretrizes do Pacto pela Educação – Reforma Educacional Goiana*, um programa ambicioso de mudanças na educação goiana na perspectiva da escola de resultados. (Grifo do autor) (LIBÂNEO, 2011, p. 1)

Segundo o autor, as diretrizes do Pacto pela educação do governo do estado de Goiás seguiu a tendência de outros estados brasileiros como Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, entre outros, além de países da América Latina como Colômbia e Chile. Adverte que esta tem sido uma tendência do Estado brasileiro desde o Governo de Fernando Collor de Melo, passando pelos Governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, todos influenciados pela lógica economicista neoliberal de eficácia, eficiência e produtividade que em termos educacionais se materializa em uma escola de resultados.

Vejamos alguns pontos levantados pelo autor que revelam essa concepção de educação:

Formulação centralizada de objetivos, metas e competências do sistema de ensino, dentro de uma política de resultados; Introdução de métodos de avaliação para o sistema escolar por meio de testes standardizados [...]; Ensino de tipo tecnicista,



instrumental, em que se mede a qualidade da aprendizagem com base na porcentagem atingida pelo aluno em conhecimentos determinados pelo sistema de ensino; Obtenção de resultados por meio de provimentos de insumos (textos didáticos apostilados, avaliação externa por testes, formas de capacitação de professores com custo baixo, gerenciamento, parcerias com empresas privadas, prêmios e bônus aas escolas e professores bem sucedidos), sem atender a aspectos qualitativos. Descentralização do sistema visando autonomia das escolas e responsabilização dos professores pelos resultados, medida pela avaliação externa [...]; Comparação de resultados entre escolas, professores e alunos, promovendo competição entre eles; Implantação de modelos empresariais de gerenciamento (metas quantificadas, valorização da meritocracia, incentivo ao desempenho individual, tutoria e *coaching*, monitoramento) (LIBÂNEO, 2011, p. 3)

Com o objetivo de analisar a continuidade e o aprofundamento dessa proposta de educação para o estado de Goiás, tomaremos com base as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017 e o currículo de referência.

Na apresentação das diretrizes operacionais evidencia-se a centralização dos objetivos e metas, ao afirmar que a gestão central da secretaria de estado da educação, cultura e esporte é responsável pela criação, implantação, acompanhamento, monitoramento e avaliação da política estadual de educação (GOIÁS, 2016, p. 13). O fato não está em se pensar que estas não são atribuições da secretaria de educação, aliás toda atividade humana requer acompanhamento e avaliação, sejam eles realizados individual ou coletivamente, essa deve ser também uma preocupação dos órgãos proponentes das políticas públicas.

O problema está na maneira como o acompanhamento e a avaliação é realizado. No que diz respeito a avaliação o documento prevê que os alunos serão avaliados de maneira continua pela Avaliação Dirigida Amostral.

A ADA é elaborada a partir das expectativas de aprendizagem do Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino de Goiás e dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática, relacionados na Matriz de Referência do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Em relação à área de Ciências da Natureza, o ponto de partida para a formulação da ADA são os descritores/matriz, elaborados pela SEDUCE, com assessoria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Assim, a ADA é aplicada em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza para os estudantes do 5º ao 9º anos do Ensino Fundamental, 1ª a 3ª séries do Ensino Médio. Cada prova contém 10 itens, totalizando 30 questões. (GOIÁS, 2016, p. 61)

Embora se afirme no documento que se trate de uma avaliação diagnóstica para a realização de intervenções pedagógicas, não se evidencia a preocupação com a didática e a pedagogia, mas sim de monitoramento e treinamento para a Prova Brasil, integrante do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), responsável pela classificação dos alunos e elaboração do ranking das escolas. Isso se evidencia nas placas obrigatoriamente colocadas nas

fachadas das escolas com as notas obtidas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Para Libâneo (2011), na lógica desse modelo predomina a concepção instrumental de educação de valor imediatista na qual o conteúdo presente nos manuais e livros didáticos é repassado aos alunos pelos professores. “É, também, uma concepção que reduz a pessoa (professor, aluno) ao seu lado individualista, cada um por si; os indivíduos são motivados por meio de gratificações; as diferenças individuais não são importantes, as relações humanas são como relações entre objetos” (LIBÂNEO, 2011, p. 7).

Em síntese o que se tem como base para o desenvolvimento mental dos alunos é representado por um professor que transmite o conteúdo responsabilizado pelo fracasso dos alunos nas avaliações ou que recebe uma gratificação caso o desempenho atinja as metas estabelecidas.

Na mesma direção o estado apresenta o currículo de referência com expectativas de aprendizagem, eixos temáticos e conteúdo para serem desenvolvidos em todos os anos da educação básica. Em resumo, o plano de aula do professor é elaborado previamente por técnicos da secretaria e os professores são monitorados via sistema, pela equipe gestora ou por um tutor responsável pela escola. Assim o foco da escola recai sobre o fato de o professor ter ou não trabalhado o conteúdo e não sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Dessa forma, em tese, não há por parte do professor a preocupação com o conhecimento pedagógico e didático, desnecessários em um modelo no qual prevalece a transmissão direta do conteúdo a serem memorizados pelos alunos.

Contudo, se tomarmos como base as Diretrizes Operacionais da Rede e o Currículo de Referência do estado de Goiás há uma aproximação das propostas disseminadas pelo Banco Mundial, principalmente em relação ao papel a ser desempenhado pelos professores no sistema de ensino. Se no estado de Goiás há uma evidente preocupação com que os professores e alunos sejam cumpridores de tarefas elaboradas externamente, o Banco Mundial estabelece a receita para a formação dos professores.

Em vez de cursos teóricos, os programas de formação profissional projetados a partir das evidências das observações em sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para ensinar técnicas eficazes de uso do tempo na sala de aula, do uso de materiais de aprendizagem e para manter os estudantes ocupados na tarefa. Este treinamento voltado para a prática é a nova direção na qual os países da OCDE estão partindo [...]. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 6)



Assim, em uma análise mais minuciosa dos documentos, percebemos que, na visão economicista do Banco Mundial, presentes no estado de Goiás, os docentes com mais anos de estudo e qualificações não são, necessariamente, os que conseguem melhor rendimento com seus alunos. Portanto, a política do BM é desaprovar os investimentos na formação inicial de professores, priorizando a capacitação em serviço (treinamento), uma vez que esta passou a ser mais efetiva em termos de custo. Ademais, também para privilegiar o barateamento da formação inicial, propõe a modalidade à distância.

Porém, esses pressupostos são gerais e não existem estudos recentes e específicos sobre a influência dessas propostas na atuação dos professores de Geografia no Ensino Médio do Estado de Goiás, nesse sentido, acreditamos que a pesquisa que está sendo desenvolvida contribua e seja referência para a formação inicial e continuada de professores, uma das preocupações do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Cidade.

Reformas curriculares e influências na prática docente.

O argumento frequentemente utilizado por parte daqueles que corroboram as atuais mudanças curriculares e educacionais a serem implementadas no país é o de que essas reformas não são atos novos e isolados. Quase sempre, suas argumentações vão no sentido de rememorar as orientações curriculares anteriores, como os PCNs e as DCNs, no sentido de tentar incluir as atuais reformas na educação e a própria BNCC em um processo natural que se desenvolve desde a aprovação da primeira LDB em 1961.

Para se pensar o currículo e as políticas educacionais no Brasil de forma mais contextualizada Libâneo (2016) adverte sobre o fato de que as políticas educacionais que estão sendo implementadas no Brasil e em outros países emergentes ou em desenvolvimento vêm das orientações internacionais de organismos multilaterais, em um movimento inserido no contexto da globalização. São, segundo ele, de natureza estritamente conservadora e buscam instituir um padrão universal de políticas educacionais, baseado em resultados e metas quantificáveis para a elaboração dos currículos. Ao falar sobre a influência dos organismos internacionais na formulação de políticas educacionais em âmbito global, Libâneo (2013) declara:

Mais especificamente no campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em um agenda globalmente estruturada

para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como programas, projetos de lei, etc (LIBÂNEO, 2013, p. 50).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o Ensino Médio, foi aprovada no final de 2018 (BRASIL, 2018). Diferentemente da base para o Ensino Fundamental, a BNCC do Ensino Médio não apresenta um currículo por disciplinas, mas organizado por áreas do conhecimento.

Como não estão completamente definidos os temas e conteúdos para as disciplinas e sim para os itinerários formativos, torna-se natural a preocupação entre os professores e especialistas das disciplinas que, supostamente, fariam parte das outras duas áreas do conhecimento apresentadas no documento. Young (2010) aponta algumas experiências, no âmbito educacional, nas quais esteve diretamente envolvido, no Reino Unido e na África do Sul, para tecer algumas críticas em relação às políticas educativas desenvolvidas nesses lugares. Este autor defende uma abordagem sociorrealista em relação à educação, contra o que ele chama de perspectivas relativistas, para se pensar a educação e o currículo.

Nesse sentido, Young (2010) centraliza a importância do conhecimento científico na construção do currículo e na formulação das políticas para a educação. Nota-se, contudo, que muitas críticas feitas pelo autor em relação às experiências do passado possuem semelhanças com o que vem ocorrendo no Brasil, no que concerne às mudanças e aos projetos de mudanças para a educação do país atualmente. Uma questão fundamental para a escolha desse autor como uma das principais referências da pesquisa é formulada aqui por ele nas seguintes palavras:

[...] até que ponto as questões epistemológicas são relevantes não apenas para o currículo, mas também para o desenvolvimento profissional daqueles que o desenham e o oferecem – neste caso, os professores dos referidos estabelecimentos de ensino. Em boa parte da literatura, especialmente a que se refere ao desenvolvimento profissional, estas questões raramente são discutidas. (YOUNG, 2010, p. 335-336).

Um questionamento frequentemente feito em relação as atuais reformas educacionais para o país é a respeito das possibilidades práticas destas propostas serem implementadas de forma efetiva no contexto da difícil realidade cotidiana enfrentada pelos professores da rede pública de ensino do país. Sobre isto, as contribuições de Shulman (2014) fornecem subsídios teóricos importantes para se pensar as questões relacionadas às práticas pedagógicas em meio às reformas e mudanças propostas para a educação no país:



Temos o dever de elevar os padrões no interesse do aperfeiçoamento, mas também devemos evitar a criação de ortodoxias rígidas. Precisamos elaborar padrões sem padronização. Precisamos tomar cuidado para que a abordagem baseada em conhecimento não produza uma imagem excessivamente técnica do ensino, um empreendimento científico que perdeu sua alma. Os problemas mais sérios da medicina e de outras profissões da área de saúde surgem quando os médicos tratam a doença e não a pessoa, ou quando as necessidades de trabalho ou pessoais do profissional têm precedência sobre suas responsabilidades para com os pacientes. (SHULMAN, 2014, p. 223-224).

Para a leitura e interpretação dos dados da pesquisa, que será desenvolvida na próxima seção, subdividiu-se os instrumentos de análise em três categorias: a questão da reforma educacional atual; os dados relacionados à prática em sala de aula; e o que se refere ao currículo propriamente dito. Sobre estas três categorias, para a análise dos dados, ficou estabelecido a partir da análise de Libâneo (2016, 2018), no que concerne às questões relacionadas as reformas educacionais; Young (2010), em relação as questões curriculares; Shulman (2014) e Cavalcanti (2011, 2012) para se pensar a realidade prática e as questões pedagógicas para o professor, em um contexto em que tais reformas direta ou indiretamente influenciam o ensino de Geografia na educação básica.

A próxima seção ocupar-se-á com as leituras e análises dos dados colhidos nas entrevistas com os professores de Geografia do Ensino Médio que atuam na rede estadual de ensino do estado de Goiás.

A visão dos professores de Geografia sobre os impactos das reformas no Ensino Médio.

A reforma educativa implantada na rede estadual de ensino do Estado de Goiás, nos últimos anos, representa, no âmbito local, as políticas em cursos no contexto nacional, que, por sua vez, fazem ressoar o processo de internacionalização das políticas educacionais, deixando como marca o processo de padronização e uniformização da educação escolar.

Libâneo (2018) destaca que as políticas educacionais devem ser analisadas como estratégias de planejamento e de gestão estabelecidas no plano da economia política global, para além das demandas internas dos países. A partir da análise das entrevistas realizada com professores da Rede Estadual de Goiás⁶ é possível identificar a relação entre finalidades e

⁶ Utilizaremos a sigla EP para Entrevista com o Professor e suas variações de 1 a 12 representando o número de sujeitos entrevistados.

objetivos escolares, critérios de qualidade da educação escolar e sua ressonância na formulação de currículos, objetivos da formação escolar, formas de organização e gestão das escolas, ações de ensino-aprendizagem incluindo práticas de avaliação, políticas de formação de professores, etc.

“Eu, assim, na minha opinião, eu acho que essas reformas elas são feitas por pessoas que não conhecem a realidade das escolas, que não conhecem a realidade dos alunos, e elas sempre vem de cima para baixo, sendo que elas deveriam serem feitas daqui da nossa realidade para eles.” (EP3)

“Eu acredito que essas reformas, a gente que participa da Educação a muito tempo, eles estão voltando ao que era antes, que é a questão dos técnicos né, antigamente tinha técnicos. Eu acho assim muita gente tendo acesso a faculdade e eles criaram os técnicos para facilitar, diminuir as entradas dos alunos.” (EP8)

Os professores, muitas vezes, distantes das discussões que envolvem as reformas que orientam sua prática na escola, se tornam meros executores dos programas e projetos: para o que são treinados, supervisionados e avaliados. Neste sentido, passam a organizar conteúdos, as metodologias e os procedimentos de avaliação dos alunos segundo os interesses empresariais, numa lógica de mercado.

Os instrumentos de pressão e de controle instituídos por meio de avaliações externas, associados ao desempenho de alunos e à premiação de professores e, ao mesmo tempo, de punições e sanções, veladas ou explícitas, parecem ter produzido inúmeras estratégias visando a melhoria dos índices educacionais no interior das escolas estaduais, buscando assim, formas de controle sobre os professores e sua atuação em sala de aula. Tais percepções podem ser observadas no relato a seguir:

“O currículo está sendo voltado não para a formação integral do cidadão e sim para atingir números e sim para atingir índices, então, o Governo está treinando o aluno para ter um bom índice de Ideb, não para ser um cidadão digno, consciente e crítico na sociedade (...) Existem o tempo todo né, as interferências na educação elas são gritantes nós trabalhamos com uma desestrutura física muito grande igual um exemplo as salas muito quente, falta de livro didático, falta de material, o giz até hoje, essa é uma desestrutura que a gente tá se esbarrando a todo tempo.(...) Tenho, eu tenho liberdade para ensinar... Na verdade eu não tenho, eu tenho Liberdade com a fala, mas eu não tenho Liberdade com avaliação com planejamento porque é engessado, nosso planejamento aqui no Estado de Goiás ele estabelece uma matriz curricular pronta você só copia e cola, então talvez no meu falar no meu entender geográfico eu posso passar uma visão diferenciada para eles, mas eu tenho que trabalhar dentro daquela base só para você ter noção teve épocas em que coordenadores pegava o seu plano de aula assistia sua aula e analisava para ver se você estava realmente trabalhando o conteúdo que era exposto pelo governo” (EP2)



Ao expor sobre o empirismo, que insistentemente perdura na prática docente, Cavalcanti (2011, p. 197) afirma que “[...] no ensino é também um desafio escapar da ilusão do empirismo e buscar métodos para abordar didaticamente os conteúdos geográficos que possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico-crítico dos alunos”.

Entretanto, as entrevistas com os professores evidenciam a precarização do ensino e a falta de autonomia quanto à organização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o que se reflete diretamente na qualidade do ensino de geografia, na contramão da formação do conhecimento e do pensamento críticos. Em termos de pensamento didático, segundo Cavalcanti (2012, p. 35) esta formação demanda “reflexões sobre princípios, metas e caminhos do ensino, tendo em vista uma visão política de educação e uma concepção epistemológica do processo de aprender.”

Essa não tem sido nossa realidade, pois para Libâneo (2018) a institucionalização da regulação do funcionamento do sistema escolar pelas avaliações externas levou à exacerbação do tecnicismo pedagógico, sendo uma de suas consequências a banalização do processo ensino-aprendizagem ao reduzi-lo a práticas de ensino meramente transmissivas e baseadas no “decoreba”, e à restrição da avaliação escolar à aplicação de teste standardizados.

Alguns dos professores entrevistados mostram acreditar no papel da escola de assegurar sólida aprendizagem aos alunos; mas, pressionados por uma política de resultados, se veem constrangidos a adotar estratégias para melhorar os indicadores de desempenho da escola por meio de treinamento dos alunos para a realização das avaliações externas.

“Com relação ao conteúdo eu tenho autonomia total, o conteúdo se eu quiser, se eu quisesse, por exemplo, falar para os alunos assim, porque aqui a gente tem uma situação que os livros ficam na sala os alunos não levam livro pra casa sempre ficam aqui, agora a gente não tem liberdade em questão de notas de avaliações da cobrança das avaliações por que a escola responde o Estado, tem um índice que tem que ter de aprovações, o índice que tem que ter de frequência de evasão e a gente tem que fazer esses índices funcionarem de um jeito ou de outro.” (EP4)

Tais situações nos revelam as nuances da crise na educação imposta pela materialização das políticas educacionais atuais no estado de Goiás. O relato do Professor (EP4) deixa evidente a relação entre a fragmentação do currículo, a formação integral dos estudantes e a encruzilhada em que se encontram os professores com a responsabilidade de encontrar meios para que o “aprendizado” imposto pela política de resultados realmente aconteça. Libâneo (2018) destaca que a obrigação de resultados e o currículo instrumental visam muito mais atender a um

problema de economia da educação do que da formação e desenvolvimento humano dos alunos, o real critério de qualidade da educação.

“Na realidade, muitas vezes, o que nós lançamos naqueles papéis que a gente tem que cumprir, burocráticos, toda aquela papelada de escola, não é o que a gente faz na realidade dentro da sala. Não tem como, não condiz com nossa realidade. Então, você tem que preencher fichas e entregar relatórios, sendo que lá na realidade não é isso que você trabalha, porque você tem um diferencial dentro da sua sala, e você coloca em prática aquilo que você acha mais adequado.” (EP3)

“Sim, a sala de aula é o seu universo, é o seu momento lá, você conduz, você não pode se calar para o que vem aí, o que vem você tem que expor. Vários de nós fazemos isso aqui, mesmo que esteja em escola militar e tal, às vezes chamam a gente e dizem que estamos falando demais da ditadura, coisa que a gente acha importante falar.” (EP7)

Apesar das limitações e insuficiências de espaço físico, materiais didáticos, laboratórios, materiais e outros procedimentos, os professores de Geografia realizam um grande esforço didático-pedagógico e buscam assegurar, na medida do possível, a qualidade do ensino. É possível, desta forma, perceber um movimento de resistência por parte dos professores que estão de fato preocupados com a aprendizagem dos alunos.

O trabalho de ensinar requer a mobilização de diversos saberes e conhecimentos específicos para essa função e, por outro lado, as demandas a que as escolas e seus professores devem atender exigem que eles façam uma seleção do que sabem e das referências curriculares para o Ensino Médio. Shulman (2014) destaca as categorias da base de conhecimento que são subjacentes à compreensão do professor: o conhecimento do conteúdo; o conhecimento pedagógico geral; o conhecimento do currículo; o conhecimento pedagógico do conteúdo; o conhecimento dos alunos e suas características; o conhecimento de contextos educacionais; e, o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Esse parece ser o grande desafio para a formação inicial e continuada de professores de Geografia, em um contexto em que o capitalismo amplamente globalizado clama por uma escola inclusiva, mas que reproduza valores nos quais a lógica do capital e do mercado sobreponha a genericidade humana em termos de conhecimento.

Considerações finais

Como deixam em evidência os dados da pesquisa, a incidência da internacionalização das políticas educacionais sobre o trabalho docente modifica estruturalmente o ensino escolar, excluindo determinadas formas de ensino e inserindo outras, padronizadas e mecanizadas,



fazendo que o professor perca de vista cada vez mais seu objeto de trabalho – o conhecimento – e as formas conscientes de compreendê-lo, planejar e realizar seu ensino. Os professores de Geografia precisam aprender a usar a sua base de conhecimento para prover fundamentos para escolhas e ações. E neste sentido, o bom ensino não pode ser apenas eficaz em termos de desempenho docente, mas também deve repousar sobre premissas adequadamente fundamentadas.

Sobretudo na modernidade, a Geografia adquire importância substancial para a construção de uma inteligibilidade realmente eficaz acerca de uma sociedade que se torna cada vez mais contraditória e complexa. Com a atual fase do modo de produção capitalista, principalmente no que se refere ao desenvolvimento daquilo que Santos (1996) denominou de meio técnico-científico-informacional, o espaço geográfico adquire renovada importância como conhecimento fundamental para a formação. As novas mudanças culturais, impostas pela velocidade das informações, imprimem forçosamente uma nova dinâmica e um novo ritmo às compreensões e às leituras da realidade social e seu espaço.

A grande importância da Geografia na formação dos alunos da Educação Básica ocorre porque todos eles estão em processo de formação para a vida adulta e, constantemente, produzindo espacialidades em seu cotidiano. Influenciando e recebendo influências do espaço que os cerca. Por isso, o aperfeiçoamento da instrumentalidade conceitual, para o desenvolvimento do pensamento geográfico, torna-se fundamentalmente importante para a vida em sociedade. Isto fica ainda mais dramático com a complexificação do mundo contemporâneo e suas inter-relações multidimensionais entre os lugares.

As influências espacialmente recebidas não ocorrem mais apenas no nível imediato, do lugar de origem, ou da cidade, mas, por causa dos processos de globalização acelerados, constituem-se numa sobreposição de escalas, em um mosaico de discursos e intenções (sobretudo relacionados ao poder econômico). Estas influências chocam-se, de maneira crua e sem parcimônia, com as percepções sensoriais dos jovens que se encontram nesta etapa de ensino. A Geografia é, portanto, disciplina fundamental para as práticas da vida em sociedade, no que concerne às relações do cidadão com sua espacialidade, por meio do desenvolvimento do pensamento geográfico.

O professor de Geografia tem, pois, o papel de proporcionar elementos, relacionados aos conteúdos da disciplina, que estimulem diversos aspectos da capacidade cognitiva dos alunos, como: atenção, memória, abstração, comparação, generalização, capacidade de associação entre o geral e o particular, percepção de padrões espaciais, etc (VIGOTSKI, 2001). É a partir deste tipo de exercício cognitivo que são construídos conceitos geográficos mais sólidos para o entendimento do aluno. Assim, o estudante começa um processo de ampliação da sua percepção espacial, a partir do seu bairro, da sua cidade, do espaço cotidiano com que lida, tornando-se, então, não mais um mero receptáculo de informações, mas um cidadão capaz de filtrar, através do raciocínio crítico que desenvolveu pelos conceitos geográficos construídos, as inverdades de diversas informações que lhe chegam sobre o mundo.

A pesquisa que está em andamento tem proporcionado aos pesquisadores uma profunda discussão sobre aspectos que direta e indiretamente afetam o ensino e a aprendizagem em nossas escolas, e que precisam de ampla discussão crítica e consciente, pois entendemos que o professor orienta suas atividades por convicções e opções pedagógico-didáticas resultantes de sua formação inicial e continuada, e de sua prática, fundamentadas em concepções teórico-metodológicas e no papel que a Geografia escolar exerce na formação de alunos que participem ativamente no projeto social que defende.

Referências bibliográficas

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos** - Sumário executivo (em português). Washington, D.C.: Banco Mundial, 2010. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/38171661293020543041/ESummary_Atingindo_Educacao_nivel_Mundial_Brasil_DEZ2010.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF:MEC, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.



FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017**. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte – SEDUCE. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do pacto pela educação: reforma educacional goiana”** – setembro de 2011. [Goiânia], 2011. Disponível em: <http://sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

LIBÂNEO, José. Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didáticas e formação de professores**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2013.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de pesquisa, v. 46, n. 159, jan./mar. 2016, p. 38-62.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais na escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 45-88.

SANTOS, Milton. **Natureza do espaço**. São Paulo: Nobel, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SHULMAN, Lee. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**: Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto editora, 2010.