UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

A DIDÁTICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: CASO DA CIDADE DE SÃO PAULO

MARIA DAS GRAÇAS DE LIMA

Tese apresentada ao programa de Doutorado em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do titulo de Doutor em Geografia Humana.

Orientação: Prof[a] Dr[a] Ana Maria Marques Camargo Marangoni.

SÃO PAULO
2001

MARIA DAS GRAÇAS DE LIMA

A DIDÁTICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: CASO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Tese apresentada ao programa de Doutorado em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do titulo de Doutor em Geografia Humana.

Orientação: Prof[a] Dr[a] Ana Maria Marques Camargo Marangoni.

SÃO PAULO

2001

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Central da UEM – Maringá – PR.

LIMA, Maria das Graças de.

A didática do professor de Geografia – caso da na cidade de São Paulo / Maria das Graças de Lima. São Paulo: USP, 2001. p. 207: tabs. 23.

Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2001.

Orientadora: Dr Ana Maria Marques Camargo Marangoni.

I. Geografia – Ensino. 2. Prática. 3. Universidade 4. Políticas Educacionais 5. Formação de Professores 6. Propostas Pedagógicas. 7. Propostas Curriculares. Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Geografia II. Título.

Comissão Examinadora:

Profª Drª Ana Maria Marques Camargo Marangoni (Orientadora – DG - USP)

Profª Drª Alice Yatiyo Assari (Geociências - UEL)

Prof. Dr. Roberto Braga (UNESP - Rio Claro)

Prof. Dr. José Bueno Conti (USP – DG)

Profª Drª Maria Aparecida Aquino (USP – DH)

Agradecimentos

À Prof[a] Dr[a] Ana Maria Marques Camargo Marangoni, pelo privilégio do convívio amigo e da orientação generosa e segura em todas as etapas deste trabalho, meu mais sincero e profundo reconhecimento.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, pelo auxilio fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao Prof Dr Sérgio Luiz Thomas, e Prof[a] Dr[a] Vera Beatriz Kohler – Departamento de Geografia – Universidade Estadual de Maringá.

À Agnes Munhoz Rubira Babata e Eduardo Liquio Takao – Núcleo de Processamento de Dados – NPD-UEM, pela disponibilidade e ajuda no trabalho de tabulação dos dados.

À Prof[a] Dr[a] Luzia Marta Bellini e Rogério Mendes, pela ajuda fundamental na conclusão do trabalho.

À presença calorosa e humorada do amigo e professor Celso Diniz Nobre, que emprestou dicas fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, principalmente a parte de campo.

Ao privilégio do convício com alguns professores que marcaram profundamente a trajetória percorrida pela pesquisadora no cotidiano escolar do Ensino Fundamento e Médio na cidade de São Paulo: Marco Antonio Martins Fernandes; Antonio José "Bigode" Lopes; Ângela Marsiglio Carvalho, Maria Conceição Carneiro de Oliveira, Silva Martins, Nívea Maria Barros, Maria do Rosário, Marcos muller, Leda Maria Lucas.

À amiga Crismere Gadelha (Kika), pela leitura apurada e pela discordância, em sua leitura sociológica, de que nossa pesquisa seja "quantitativa".

Aos amigos maringaenses Telma Maranho Gomes e Roberto de Azevedo Santos, pela ajuda fundamental e carinhosa; à Dora e Tito, Bala e Bila o desfrute da vida feliz – da rua ao pé de carambola

Aos professores aposentados pela referência de uma prática fundamentada na realidade concreta.

Aos amigos e parentes por compreenderem a ausência do convívio. Cada um a seu modo, contribuiu para que este trabalho se realizasse.

Dedico

Aos meninos e meninas da escola e fora dela.

Aos professores de Ensino Fundamental e Médio que solidariamente buscam o conhecimento para fugir da prática que atualmente é possível realizar no ensino escolar.

Aos professores Pasquale Petrone, e José Marinho Gusmão Pinto, pela contribuição generosa que deram ao ensino de Geografia no Brasil.

SUMÁRIO

RESUMO xiii

RESUMEN xiv

ABSTRACT xv

PRÓLOGO xvi

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: Possibilidades 9

1.1. Ensino de Geografia: antecedentes 9

1.2. A formação dos professores 19

1.3. Breve histórico sobre as reformas educacionais: período 1891 – 1930 25

1.4. Breve histórico sobre as reformas educacionais: 1931 - 1961 29

1.5. Elaboração e Implementação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1961 41

1.6. Condições do sistema de ensino: 1970 – 1980 52

CAPÍTULO II. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO: Antecedentes. 56

2.1. Reformas educacionais do estado de São Paulo – 1892 – 1924 57

2.2. Reformas educacionais do ensino federal – 1930 – 1961 63

2.3. Sistematização e implementação das LDBs – 1961 74

CAPÍTULO III. – CONHECIMENTO DIDÁTICO: POSSIBILIDADES PARA REPENSAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 82

3.1. Conhecimento didático: fundamentação teórica 89

3.2. Técnicas didáticas – processos didáticos 98

CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO – CONTEÚDO – DIDÁTICA – estudo de caso na cidade de São Paulo 107

4.1. Formação básica dos professores de Geografia: Primário, Ginásio, 1º e 2º Graus. .. 109

4.2. Formação inicial dos professores de Geografia: graduação 115

4.3. Ingresso no magistério: professores da escola pública 123

4.4. Ingresso no magistério: professores da escola particular 126

4.5. Habilitação para ensinar Geografia 128

4.6. Os conteúdos de Geografia e a formação básica dos professores 134

4.7. Atuação pedagógica dos professores de Geografia 150

4.8. Conteúdos de Geografia – trabalho integração – experiências didáticas..... 153

4.9. Conteúdos de Geografia: sugestão dos professores..... 158

4.10. Política atual de ensino – opinião dos professores..... 174

CAPÍTULO V - CONCLUSÃO 181

REFERÊNCIAS CONSULTADAS..... 185

REFERÊNCIAS..... 194

ANEXO..... 197

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de bolsas nas escolas públicas e privadas do estado de São Paulo – 1960. ---------- 43
Tabela 2 – Número de alunos matriculados no sistema nacional de ensino – 1958-----44
Tabela 3 – Verbas destinadas a educação no orçamento de alguns municípios do estado de São Paulo.----------67
Tabela 4: Verbas destinadas aos sistemas de ensino municipais----------68
Tabela 5 – Ano de conclusão do ensino fundamental----------110
Tabela 6 – Escolaridade: ensino fundamental – 1 a 8 séries----------110
Tabela 7 – Habilitação recebida na Graduação----------115
Tabela 8 – Formação contínua e/ou em serviço----------117
Tabela 9 – Conclusão da graduação----------117
Tabela 10 – Ingresso dos professores de Geografia na rede pública de ensino – sem concurso seletivo ----------124
Tabela 11 – Ingresso dos professores na rede pública de ensino – concurso seletivo ----------125
Tabela 12 – Bibliografia do concurso ---------- 126
Tabela 13 – Processo seletivo de escola particular x apoio pedagógico escolar particular ---------- 127
Tabela 14 – Registro para lecionar ----------128
Tabela 15 – Habilitação para lecionar Geografia---------- 129
Tabela 16 – Atuação dos professores no ensino fundamental e médio ---------- 129
Tabela 17 – Estrutura e funcionamento do sistema de ensino – quadro comparativo ----------130
Tabela 18 – Memorização dos conteúdos da Geografia escolar----------131
Tabela 19 - Abordagem geográfica recebida na formação ---------- 132
Tabela 20 – Falta de apoio institucional----------151
Tabela 21 – Falta de apoio no planejamento de Geografia----------152
Tabela 22 – Integração com outras disciplinas----------153
Tabela 23 – Política atual do ensino – opinião dos professores----------174

LISTA DE FIGUSRAS

Figura 01: Mapa de São Paulo com a distribuição das escolas entrevistadas ----------198

SIGLAS UTILIZADAS NO TRABALHO

- ABI – Associação Brasileira de Imprensa
- ANFOPE – Associação Nacional de Formação dos Profissionais em Educação
- ANPED – Associação Nacional dos Profissionais em Educação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBE – Confederação Brasileira de Educação
- CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- IEA-USP – Instituto de Estudos Avançados – Universidade de São Paulo
- INEP – Instituto de Estudos Pedagógicos
- LDBs – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MDB – Movimento Democrático Brasileiro
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
- PEC – Programa de Educação Continuada
- SINPRO – Sindicato dos Professores de São Paulo
- USAID – United States Agency for International Development

RESUMO

O estudo aqui sistematizado apresenta uma explicação para os problemas presentes no processo de ensino-aprendizagem do ensino escolar de geografia na cidade de São Paulo. A pesquisa bibliográfica abrangeu a produção educacional acerca das Reformas sugeridas pelo sistema nacional; a produção referente às propostas pedagógicas e curriculares sugeridas pelo sistema estadual de ensino de São Paulo; e a produção, considerada clássica para a geografia brasileira, concernente ao período de Institucionalização do ensino no estado de São Paulo – fins do século XIX e decorrer do século XX. Esta análise, somada à pesquisa realizada junto aos professores (questionário e entrevistas abertas – 1999 – 2000), possibilitou uma interação para os problemas encontrados com o ensino dessa disciplina escolar. A análise por nós realizada sobre os documentos base das reformas indicou uma séria limitação quanto às questões didáticas, levando à necessidade do aprofundamento quanto a institucionalização do ensino no estado de São Pulo, referência adquirida com a leitura de clássicos da geografia. A organização precursora experimentada pelo sistema paulista de ensino, advinda das necessidades impostas pelo desenvolvimento econômico, concentraram-se principalmente nas condições necessárias para este processo (experiências didáticas, adoção de métodos de ensinos modernos, implementação de propostas curriculares). Este deslocamento para o sistema estadual evidenciou que as medidas tomadas para sua organização haviam contribuído e, influenciado, sobremaneira, a proposta sugeridas pelo sistema nacional. Evidenciavam também os reflexos dos embates políticos travados entre educadores, cujas posições políticas eram antagônicas. A pesquisa realizada sobre a formação e atuação dos professores de geografia da cidade de São Paulo (ensino fundamental e médio), permitiu reconhecer e compreender sua prática como reflexo da história de organização do sistema de ensino, tanto estadual quanto federal. A realização da análise bibliográfica e a pesquisa realizada junto aos professores evidenciaram que, partindo do conhecimento pedagógico, os problemas resultaram da não vinculação direta entre o sistema de ensino e a realidade brasileira. E no que diz respeito ao conhecimento da geografia, os problemas encontrados resultam, entre outras coisas, da ausência de pesquisas sobre as relações possíveis entre o conhecimento didático e a utilização dos instrumentais técnicos acumulados pela área. As informações levantadas junto aos professores, comprovam a ausência da preocupação com o conhecimento didáticos nas propostas sugeridas pelos órgãos oficiais, porém, evidenciaram também uma peculiaridade, a de que parte destes professores demonstram preocupação com o conhecimento didático. Esta peculiaridade sinaliza um caminho possível para os problemas encontrados com o processo de ensino-aprendizagem, indicando também a urgência de reflexões pautadas pelas questões didáticas e não apenas pedagógicas do ensino escolar.

Palavras- Chave: Ensino de Geografia; Sistema de ensino; Propostas pedagógicas; Propostas curriculares; Experiências didáticas.

RESUMEN

El estúdio aquí sistematizado presenta una explicación sistemática para los problemas presentes en el processo de enseñanza-aprendizaje de la enseñanza escolar de Geografía em la ciudad de São Paulo. La investigación bibliográfica abarco la producción educacional acerca de las Reformas sugeridas por el sistema nacional; la producción referente a las propuestas pedagógicas y curriculares sugeridas por el sistema estatal de enseñanza de Sao Paulo; y la producción, considerada clásica para la Geografía brasileña, concernente al período de institucionalización de la enseñanza en el estado de São Paulo - A finales del siglo XIX y transcurrir del siglo XX. Este análisis, sumado a la investigación realizada junto a los profesores (cuestionarios y entrevistas abiertas - 1999 - 2000), possibilitó una interacción para los problemas encontrados com la enseñanza de esa disciplina escolar. El análisis por nosotros realizado sobre los documentos base de la Reforma, indicó una seria limitación a lo que se refiere a lãs cuestiones didácticas, levando a la necesidad de la profundización com relación a la institucionalización de la enseñanza em el estado de São Paulo, referencia adquirida com la lectura de clásicos de la Geografia. La organización precursora experimentada por el sistema paulista de enseñanza, advenida de las necesidad impuestas por El desarrollo económico, se concentraron principalmente em las condiciones necessárias para este proceso (experiências didácticas, adopción de métodos de enseñanza modernos implementación de propuestas curriculares). Este desplazamiento para el sistema estatal evidenció que las medidas tomadas para su organización había contribuido e influenciado, sobremanera, las propuestas sugerida por el sistema nacional. Evidenciaban también los reflejos de los embates políticos trabados entre educadores, cuyas opiniones eran antagónicos. La investigación realizada sobre la formación y actuación de los profesores de Geografía de la ciudad de São Paulo (Enseñanza General Básica y Secundaria), permitió reconocer y comprender su práctica como reflejo de la historia de organización de Lo sistema de enseñanza, tanto estatal, como federal. La realización del análisis bibliográfico, y la investigación realizada junto a los professores, evidenciaron que, proviniendo del conocimiento pedagógico, los problemas resultan de la no vinculación directa entre el sistema de enseñanza y la realidad brasileña. Y a lo que se refiere al conocimiento de la Geografía, los problemas encontrados resultan, entre otras cosas, de la ausência de investigaciones sobre las relaciones posibles entre el conocimiento didáctico y la utilización de los instrumentales técnicos acumulados por el área. Las informaciones levantadas junto a los professores, comprobaron la ausencia de la preocupación com El conocimiento didáctico em lãs propuestas sugeridas por los organos oficiales, sin embargo, evidenciaron también una peculiaridade, la de que parte de estos professores de nuestra preocupación com El conocimiento didáctico. Esta peculiaridad señala um caminho posible para los problemas encontrados con el processo de enseñanza-aprendizaje de la enseñanza de Geografia, indicando también la urgencia de reflexiones pautadas em lãs cuestiones didácticas y no solamente pedagógicas dela enseñanza escolar.

Palabras-llave: Enseñanza de Geografía; Sistema de enseñanza; Propuestas pedagógicas; Propuestas curriculares; Experimentos didácticas.

ABSTRACT

This paper presents an explanation to the problems found in the teaching-learning process of Geography in São Paulo city`s schools. The bibliographical research included the educational production on the Reforms suggested by country system, the production on the pedagogical and course propasals suggested by the São Paulo states teaching system; and the production, so-called classical to the Brazilian Geography, regarding the institution period of its teaching in São Paulo state – ending of the XIX Century and alapsing of the XX Century. This analyses plus the surveys carried out with the teachers (questionnaires and open interviews – 1999/2000), made possible an interpretation to the problems found on this school subject teaching. Theanalyses made about the Reforms base documents, indicated a worrying limitation on the didactic questions, leading to the need of depth regarding the teaching institution in São Paulo state, reference acquired by reading the classics on Geography. The precursory organization experienced by the *paulista* system of teaching resulting from the needs imposed by the economical development, concentrated mainly on the necessary conditions for this process (didactics experiments, adoption of modern methods of teaching, course proposals accomplishment). This displacement to the state system demonstrated that the measures taken for its organization would have excessively contributed and influenced the proposals suggested by the country system. Demonstrated also the reflexes of the political collisions engaged by professors which positions were opposing. The research carried out about the Geography teacher`s formation and performance in São Paulo city (primary and high school systems) has permitted to recognize and understand their practice as the organization history reflex of both state and national teaching system. The bibliographical analyses doing and the survey carried out with the teachers, demonstrated that, airsing from the pedagogical knowledge, the problems result from the nondirect entailment between the teaching system and the Brazilian reality. And concerning the Geography knowledge, the foud problems result from the lack of researches about the possible relation between the didactic knowledge and the utilization of technical tools gathered by the area. The information arisen from the teachers, proved the lack of concerning on the didactic knowledge with the suggested proposals by the official offices, but, demonstrated also a peculiarity, that part of these teacher chow they are concerned about didactic knowledge. This peculiarity signals a possible answer to the problems found on Geography teaching-learning process, indicating also the urgency of reflection based on didactic questions and not only on the school system pedagogical ones.

Keywords: Geography teaching; System teaching; Pedagogical proposals; Course proposals; Didactic experiments.

PRÓLOGO

Nossas primeiras preocupações, que levariam a futuras reflexões acerca do ensino de Geografia, ocorrem ainda durante nossa formação acadêmica, quando a conjuntura vivida pela comunidade geográfica brasileira discutia as possibilidades de mudanças na Geografia nacional, imprimindo-lhe uma leitura marcadamente social, sobre a realidade então vigente.

Tais preocupações, relacionadas ao papel da Geografia na sociedade brasileira, estenderam-se para um ensino, cujas principais características estariam marcadas por abordagens que, segundo criticas presentes na variada produção que analisa a prática dessa disciplina escolar naquele contexto, eram insuficientes para o processo de ensino-aprendizagem.

Em decorrência desse quadro, a formação acadêmica fornecida era permeada pelas críticas, praticamente sempre negativas, dirigidas à atuação dos geógrafos e à prática de ensino dessa disciplina escolar.

Na literatura especializada e no debate acadêmico, essas críticas dirigiam-se à dicotomia que se dizia existir nas abordagens e análises realizadas pela Geografia e apontavam deficiências nas leituras, que ora privilegiavam os aspectos humanos, ora os aspectos físicos.

Em meio à esses embates, recebemos duas habilitações: a licenciatura que habilitava para o magistério, e o bacharelado, que habilitava para o trabalho técnico-profissional[1]. A formação recebida no bacharelado permitiu o contato com os instrumentais técnicos acumulados historicamente pela área, principalmente daqueles utilizados pela Geografia Física; enquanto que a formação oferecida na licenciatura fornecia o conhecimento pedagógico.

Esses enfrentamentos entre abordagens que permitiam leituras diferenciadas sobre a realidade brasileira acompanhou nossa atuação no Ensino Fundamental e Médio, quando, após a licenciatura nos transferimos para a cidade de São Paulo.

Durante nossa experiência escolar, desenvolvida ao longo das décadas dos anos 1980 e 1990, na escola pública e na escola particular, e nossa experiência com a formação de professores do Ensino Fundamental e Médio, pudemos ler e ouvir manifestações de muitas das críticas acima mencionadas e dirigidas a essa prática:

[1]O bacharelado habilitava também para a "Pesquisa Científica", para o ingresso nos cursos de Pós-Graduação, e para o magistério do Ensino Superior.

dicotomia humano/físico nos assuntos abordados em sala de aula; inadequação das atividades realizadas em seu interior; conhecimento pedagógico e didático insuficientes; além dos problemas encontrados com a estrutura disponível na escola, como a falta de apoio pedagógico, didático e institucional.

Os cursos de formação oferecidos aos professores de Geografia buscavam resolver os problemas relacionados à formação teórica especifica da área, pois acreditava-se que o desconhecimento sobre a história da Geografia resultava em uma abordagem que no conseguia imprimir sentido aos conteúdos trabalhados, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Nossa atuação no Ensino Fundamental e Médio possibilitou-nos presenciar algumas experiências (e mesmo fazer parte delas em alguns momentos singulares da vida escolar) que começaram a colocar em questão as críticas então habitualmente dirigidas para a prática escolar dessa disciplina, centrada principalmente na formação deficiente dos professores.

As questões que colocaram em dúvida a pertinência das críticas dirigidas à prática dos professores passavam pela observação de que nem mesmo os profissionais que haviam recebido a formação oferecida pela licenciatura e pelo bacharelado, como é possível em algumas Universidades e Faculdades, conseguiam responder aos problemas encontrados com o processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina.

Embora nossa experiência tenha limitado-se à cidade de São Paulo, foi possível perceber, por meio de análises de outras realidade, a ocorrência do mesmo quadro.

Verificávamos, no entanto, que o profissional que havia recebido a formação do bacharelado reagia mais rapidamente aos problemas encontrados em sala de aula[2], pois lançava mão do conhecimento técnico da área para a elaboração das atividades didáticas, embora lhe faltasse o conhecimento pedagógico e didático, necessários para a atuação no magistério, o que também implicava em problemas com o processo de ensino-aprendizagem.

Essa deficiência sobre o conhecimento pedagógico e didático resultava nas inúmeras inadequações encontradas nas atividades de sala de aula, como, por exemplo, a adoção de métodos de ensino convencionais (aula expositiva, temas abstratos[3]).

O conhecimento adquirido com a formação no bacharelado atingia melhores resultados nas salas de aula quando o diálogo com o conhecimento didático era flagrado

[2]Ao contrário do licenciado
[3]Temas envolvendo a compreensão elaborada de conceitos

no interior de alguma experiência em períodos comumente restritos aos de implementação das propostas curriculares ou ainda, quando, por iniciativa própria, os professores conseguiam formar grupos de interesses afins.

Ao fazermos parte de grupos como estes, foi possível observar que aqueles professores que buscavam autonomia em relação à sua prática questionavam as propostas curriculares sugeridas e implementavam outras propostas diferenciadas em conteúdos, temas, processos didáticos, dentre outras atividades, tentando tornar viável e produtivo o seu trabalho em sala de aula.

Essa prática era característica de professores que já atuavam a algum tempo no magistério, que dispunham de alguma formação teórica e que haviam superado o preconceito existente no ambiente de trabalho escolar em relação ao conhecimento pedagógico e didático necessário para sua atuação, estabelecendo estreito diálogo com os professores que atuam de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

Esses professores trabalhavam integrados com outras áreas do currículo escolar: os conteúdos que propunham buscar propiciar esse tipo de trabalho e experiência.

Em paralelo à nossa experiência, aconteciam os cursos de formação em serviço oferecidos aos professores no momento de implementação das propostas curriculares, trazendo as novidades necessárias para o ambiente escolar, mais precisamente para a prática desenvolvida por essa disciplina.

À nossa experiência escolar, soma-se a experiência como professora-formadora durante a implementação de 2 (duas) propostas pedagógicas e curriculares (1986, 1997), trabalhando com a "reciclagem", formação e capacitação de professores dos três segmentos de ensino: escolas estaduais, municipais e particulares.

Estes cursos de formação, em que o principal objetivo era a preparação dos professores, expressavam momentos críticos do sistema de ensino. Neste acirravam-se as críticas às práticas desenvolvidas pelos professores, à infraestrutura presente na escola, via de regra, concluía-se o trabalho com a apresentação e sugestão de outras propostas.

A prática dos professores, analisadas no interior de cursos de formação não estava isenta de críticas. No entanto a experiência realizada durante os cursos de formação, também não isentava a formação oferecida aos professores[4].

[4]Formação oferecida pelo corpo institucional das secretarias de educação (coordenadores, professores) e por professores ligados às Universidades, tanto públicas, quanto particulares.

Foi possível perceber que muito mais do que auxiliar os professores, elas descartavam suas experiências, em nome da implementação de outra proposta curricular.

Esse embate entre as experiências realizadas nas escolas por alguns professores, e as experiências sugeridas nos cursos de formação, foi permitindo outras possibilidades de compreensão dos problemas envolvendo o processo de ensino-aprendizagem.

Estava sendo possível reconhecer, ainda, uma série de experiências didáticas sugeridas para as atividades de sala de aula que não constituíam nenhuma novidade para o ambiente escolar. Essas experiências deslocavam-se de reforma-em-reforma, sempre com roupagens novas.

Reconhecer a recorrência dessas experiências, tanto para os professores que atuavam no Ensino Fundamental e Médio, quanto para os professores que coordenavam a implementação das propostas curriculares não chegou a resultar em prática reflexiva significativa, senão em um debate que permanece até os dias atuais no sistema de ensino.

Debate este que evidencia não apenas os conflitos de ensino de Geografia propriamente dito, como também as forças antagônicas que sempre fizeram parte da organização do sistema de ensino brasileiro.

Neste contexto e buscando explicações para os problemas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina escolar, cuja principal característica notada por nós em nossa prática diária, é a da distinção entre as tarefas pedagógicas e didáticas, propusemo-nos à realização desta pesquisa, elegendo para a interlocução a respeito da questão seus maiores interessados: os professores de Geografia que atuam no ensino Fundamental e Médio na cidade de São Paulo – SP.

INTRODUÇÃO

As primeiras reflexões realizadas sobre o tema proposto e desenvolvido nesta pesquisa emergiram do cenário experimentado pelo ensino de Geografia na cidade de São Paulo, no ensino Fundamental e Médio, nas duas últimas décadas.

O objetivo que inicialmente moveu a pesquisa buscava explicar o que desencadeava os problemas encontrados com o ensino da disciplina, principalmente nas atividades de sala de aula, mais especificamente no processo de ensino-aprendizagem, que parecia imprimir características marcadamente sem significados para os conteúdos programáticos.

Embora não fosse, do ponto de vista do ensino, mais especificamente da abordagem pedagógica, uma questão inédita no cenário da produção escrita e nos debates referentes ao ensino de geografia que atuam na cidade de São Paulo, poderiam evidenciar outra explicação para o persistente problema encontrado com o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina escolar.

As preocupações com problemas referentes ao ensino de Geografia (MORAES, 1982; GONÇALVES, 1986; VESENTINI, 1987 e 1992; OLIVEIRA, 1989; PONTUSCKHA, 1994; dentre outros), conviviam com as preocupações referentes aos problemas presentes na organização do sistema de ensino (SAVIANI, 1981; CURY, 1986; FREITAG, 1978; LIBÂNEO, 1993; MELLO, 1984) e ficavam evidentes nas críticas dirigidas à estrutura escolar – na falta de recursos materiais, na falta de apoio pedagógico e didático, nas condições assalariais – e à formação dos professores.

Embora essa conjuntura experimentada pelo ensino de Geografia fosse analisada e explicada por diversos autores, alguns já mencionados anteriormente, as experiências acumuladas com a prática em sala de aula, com as tarefas pedagógicas que envolviam as atividades no âmbito escolar (reuniões de área, planejamento didáticos e do ano letivo, elaboração de projetos pedagógicos, cursos de formação), constituíram-se parte de um processo[5] que permitiu algumas inadequações, assim compreendidas naquele momento, entre as intenções que eram veiculadas nas propostas curriculares, procurando suprir as

[5]Processo característico do contexto das implementações de propostas pedagógicas e curriculares sugeridas pelos órgão (municipal, estadual e federal), ao longo das décadas de 80-90 para seus sistemas de ensino na cidade de São Paulo.

lacunas do ensino de Geografia e a prática desenvolvida pelos professores na sala de aula.

O acompanhamento permanente das questões referente ao ensino dessa disciplina escolar – principalmente das preocupações referente ao método de ensino utilizado, dos processos e formas didáticas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, em relação aos conteúdos específicos, durante a implementação das propostas pedagógicas e curriculares, e das críticas que permeavam esse processo – deflagrou a "estranheza" que levou à pesquisa.

À implementação das propostas pedagógicas e curriculares, seguia-se a formação, a capacitação e a "reciclagem" dos professores, cuja necessidade justificava-se por alegada formação inicial deficiente apontada nas críticas, como o principal problema do Ensino de Geografia.

As medidas tomadas para suprir essa formação deficiente começavam a ser, por nós, percebidas como tendência presente nos períodos de implementação das propostas que, em geral, desconsideravam experiências já realizadas.

A conjuntura educacional das décadas dos anos 1980-1990 experimentou, na cidade de São Paulo implementação de três propostas pedagógicas e curriculares precedidas, em sua etapa inicial, pela preocupação com a formação dos professores.

Passada a etapa inicial da implementação das propostas, os problemas referentes ao processo de ensino-aprendizagem permaneciam.

Os professores que frequentavam os cursos de formação criticavam a falta de apoio pedagógico para o trabalho didático que desenvolviam considerando as propostas oficiais sugeridas; nos responsáveis pela implementação das propostas – professores que assumiam as coordenações das secretarias de educação e os estudos que analisavam as experiências teóricas destes no momento de implementação das propostas oficialmente sugeridas pelas secretarias de educação.

Grande parte da produção que atualmente analisa a implementação das propostas pedagógicas e curriculares no ensino brasileiro, partem da segunda justificativa para explicar os encontrados com o ensino, não só de Geografia, como de outras áreas que compõem o currículo escolar.

Considerando que a infraestrutura disponível é suficiente, pois via de regra investem nesse setor, principalmente em recursos técnicos (compreendido como sinônimo de recursos didáticos), este ponto de vista explica os problema encontrados com o processo de ensino-aprendizagem a partir da formação deficiente dos professores.

À época, os estudos que analisavam a prática dos professores, apontavam as deficiências do sistema de ensino – falta de apoio institucional, pedagógico e didático – como fatores que auxiliam na inviabilização de muitas propostas pedagógicas e curriculares, mas acreditava-se que a formação oferecida aos professores poderia superar e modificar este cenário.

Neste contexto o que nos instigou a realizar a presente pesquisa, foram as medidas tomadas em relação à formação dos professores nos períodos de implementação das propostas, e as persistentes críticas ao ensino da disciplina.

Uma análise, mesmo superficial de tais medidas, já nos permitia perceber uma mesma tendência quanto à interpretação dos problemas encontrados com o ensino escolar de Geografia.

Outra compreensão para o problema do ensino de Geografia pressupunha, inicialmente, a interpretação de que havia uma "contradição" instalada no sistema de ensino. Da ausência de estrutura adequada para a formação dos professores esse outra visão abriu para outras possibilidade de explicação, que agora, considerava a historia de organização do sistema de ensino.

Essa compreensão identificava uma coerência entre estrutura fornecida e o que dela resultava na formação inicial dos professores que atuariam nos diferentes níveis de ensino.

Mas porque algumas experiências realizadas na escola de ensino Fundamental e Médio eram diferentes?

Nossa experiência como professora e professora-formadora possibilitou que a questão referente à formação dos professores ganhasse uma outra possibilidade de explicação à medida que emergia a necessidade em evidenciar a diferença que havia entre uma formação inicial sólida e a formação oferecida aos professores em serviço.

Analisando mais profundamente os fatos que caracterizavam a conjuntura educacional desse período (década de 1980), chagamos a estudos que mostravam que essa conjuntura de implementação de outras propostas pedagógicas e curriculares, havia ocorrido em outros períodos da história educacional brasileira, mais especificamente no interior da organização do sistema de ensino. Assim, esses estudos modificaram a compreensão que tínhamos sobre a implementação daquelas propostas e sobre a preparação do corpo docente.

Era possível verificar que a conjuntura educacional do período analisado, marcada pelas proposições pedagógicas e curriculares, compunha cenário semelhante ao

presente na organização do sistema de ensino em outros períodos, principalmente em relação às preocupações pedagógicas. A forma de implementação destas propostas é que havia se modificado.

Nesta altura, nossa hipótese inicial propunha, em certa consonância com a interpretação teórica vigente, que os problemas encontrados no ensino de Geografia, mais especificamente no processo de ensino-aprendizagem, resultavam da desconsideração que os responsáveis por esta disciplina escolar tinham em relação ao conhecimento didático necessário para a prática em sala de aula ou fora dela.

Neste trabalho as informações advindas da pesquisa desenvolvida sobre a formação dos professores, sua atuação, a maneira pela qual estão precedendo em ralação ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos pedagógicos específicos, além da identificação e elaboração dos processos didáticos utilizados, serviram de referência à leitura realizada sobre a história de implementação das propostas pedagógicas e curriculares.

Para evidenciar o percurso das várias etapas desta pesquisa explicaremos, em seguida, a organização que imprimimos a este trabalho, na verificação da hipótese inicialmente levantada.

Neste sentido, extrapolando a conjuntura do período analisado, ponto de partida de nossa pesquisa, reconstruímos no Capitulo I, a **"história da educação no Brasil: possibilidades"**, referente à implementação das propostas pedagógicas e curriculares inseridas na organização do sistema de ensino, com o objetivo em verificar nas Reformas anteriores as questões envolvidas no seu processo de implementação. Este histórico traz subsídios para explicar o quadro encontrado atualmente no país.

Esta leitura, referenciada pelas diretrizes pedagógicas para o ensino, permitiu perceber as divergências entre as propostas que envolviam a organização do sistema nacional de ensino e as preocupações envolvidas com a definição de seu papel e função, e levavam à polarização de outras questões deste processo: pedagogia e didática; pioneiros e conservadores; ensino confessional e ensino leigo; intelectuais / artistas / empresários / educadores e movimento de organização do sistema de ensino público; teoria e prática.

Com a investigação dos problemas encontrados com o ensino desta disciplina, delimitamos as questões referentes ao conhecimento didáticos como norteadora desta preocupação.

Até 1961 os conhecimentos didáticos de Geografia e Pedagogia apareceram vinculados aos trabalhos dos autores que propunham a organização de um sistema de ensino baseado na realidade concreta, ou seja, na relação entre conteúdo da disciplina e a realidade do alunos, um tratamento significativo dos conteúdos didáticos.

Foram Florestan Fernandes, Antonio Candido, Antonio Teixeira, Fernando de Azevedo que compuseram o corpo de pesquisadores que estava naquele momento, consolidando as ciências humanas no país.

A partir de 1961 com a implementação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961); da reforma universitária (1968); e da reforma de 1^{o} e 2^{o} Graus (1971 – Lei 5692); além de uma série de outras leis e resoluções modificando leis e resoluções anteriores, o conhecimento didático necessário para o ensino escolar não foi considerado de acordo com a concepção mencionada no parágrafo anterior. Ganhou, na organização impressa ao sistema de ensino implementado a partir desse período a concepção tecnicista de conhecimento didático, privilegiando as preocupações pedagógicas produzidas externamente às experiências de sala de aula.

As medidas pedagógicas tomadas neste período como as tentativas de resolução dos problemas encontrados na organização do sistema de ensino brasileiro dariam prioridade à ampliação da rede escolar estimulando o crescimento do número de matrículas provocando o reajuste do período escolar, desconsiderando, porém, a estrutura necessária implicada no processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido.

A investigação realizada da produção sobre as implementações das reformas educacionais, vastíssimas na bibliografia educacional, permitiu-nos discernir as esferas pedagógicas e didáticas em relação aos papéis que desempenham na organização do sistema de ensino. Em nossos estudos, também consideramos as diferentes concepções de educação, de organização do sistema de ensino e, consequentemente, da abordagem didática, expressas nas discussões realizadas no interior das implementações das propostas curriculares.

As informações contidas no primeiro capítulo e a constatação de seus limites para uma leitura didáticas das propostas curriculares levaram à sistematização, Capítulo II, da **“institucionalização do ensino no estado de São Paulo”**, cuja organização estava referida nas Reformas Educacionais, promovidas no sistema estadual de ensino anterior à década de 1930.

Foi possível perceber medidas e esforços na organização do sistema de ensino do estado de São Paulo, que apresentavam limites, mas também possibilidades na democratização do ensino para a sociedade brasileira.

Este capítulo evidencia, portanto, as reformas educacionais, postas em prática no sistema estadual de São Paulo e o desenvolvimento de sua organização.

Apresentamos, assim, estudo entre as dimensões envolvidas nas atuações da esfera pedagógica e didática que permitiu discernir o sentido da concepção dado à esfera didática, nas reformas implementadas a partir de 1961.

Assim, acomodados os conflitos em tornos da democratização da escola – a ampliação da rede escolar para resolver problemas referentes à relação entre o número de vagas nas escolas e o número de estudantes que pretendiam continuar seus estudos – os órgãos responsáveis (secretarias de educação e suas várias coordenações) incumbir-se-iam em garantir principalmente a formação pedagógica dos professores.

A influência de propostas pedagógicas gestadas em realidades externas à brasileira, na organização do sistema de ensino, a partir de 1930, tentando implementar as mesmas medidas tomadas pelos países capitalistas em seu processo de desenvolvimento econômico, agilizando o processo de desenvolvimento colocado em curso nesta realidade, seguindo a concepção liberal de que a escola forma o cidadão para a sociedade[6].

Nossa compreensão da organização do sistema de ensino no Brasil, e de seus momentos de implementação de suas propostas em uma mesma conjuntura, mostrou a institucionalização do ensino no estado de São Paulo, e nos permitiu delimitar fundamentalmente três momentos: a conjuntura educacional anterior a 1930; de 1930 a 1961; e 1961 a 1998.

Essa delimitação dos períodos seguiu a definição oficialmente feita sobre o desenvolvimento experimentado pela organização do sistema de ensino, do ponto de vista da esfera pedagógica, à luz das mudanças econômicas e políticas que ocorreram devido a essas conjunturas.

A razão da pesquisa junto aos professores indicou também, a necessidade de uma abordagem sobre o conhecimento didático. Nesse sentido, o referencial teórico fundamentou nossa leitura para a importância do conhecimento histórico acumulado por essa área no ocidente.

[6]A sistematização de propostas pedagógicas e curriculares devem estar de acordo com as necessidades políticas, econômicas, sociais e culturais do país onde será implementada.

Paralelamente, compreender qual concepção sobre o conhecimento didático estaria sendo veiculada nas experiências realizadas pelos professores, possibilitaria compreender o conhecimento didático das propostas curriculares pouco realizadas.

Neste contexto, no Capítulo III, **"conhecimento didático: possibilidades para repensar o processo de ensino-aprendizagem"**, apresentamos o conhecimento da área, para retomar questões que, a partir de 1961, foram retiradas dos debates e medidas que compunham à organização do sistema de ensino em vigência.

A compreensão do conhecimento didático fez com que identificássemos a utilização de recursos técnicos como retroprojetor, projetor de slides, jogos, software, recursos estes produzidos por pessoal externo às atividades de sala de aula, o que caracterizou uma abordagem marcadamente técnica de ensino-aprendizagem. Essa concepção didática está contida nas reformas postas em práticas a partir de 1961 no sistema de ensino brasileiro.

As questões educacionais propaladas pelos educadores que pensavam em um sistema de ensino pautado na realidade concreta, deixaram de fazer parte das discussões que ocorreram na organização do sistema de ensino entre as décadas de 30, 40, 50 à medida que foram vencidas pela implementação das LDBs (1961).

Verificar o processo de implementação das propostas curriculares e das experiências didáticas, somadas ao conhecimento acumulado por esta área, nos auxiliou na compreensão do quadro de informações levantadas sobre a atuação dos professores de Geografia que atuam na rede pública e no sistema particular de ensino da cidade de São Paulo.

O Capítulo IV, **"formação – conteúdo – didática: estudo de caso na cidade de São Paulo"**, traz a reflexão advinda da análise dos estudos a respeito da organização do sistema nacional de ensino (e dos desdobramentos desses processos, tanto para esfera pedagógica, quanto para a esfera didáticas das disciplinas específicas que compõem o currículo escolar) reavaliadas sob a análise dos dados levantados com a pesquisa de campo.

O fato de não termos utilizado parte dos dados coletados nas análises que realizamos no trabalho, mas reconhecemos nas informações levantadas sua importância, levou-nos a anexar a este trabalho, na íntegra, os dados sistematizados.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários e as entrevistas abertas, pois viabilizariam o levantamento das informações que buscávamos

junto aos professores de Geografia que atuam na rede municipal e estadual e no sistema particular de ensino da cidade de São Paulo.

O questionário possibilitou a coleta de dados quantitativos; e as entrevistas, a coleta de dados qualitativos. Com o questionário fizemos a quantificação de dados que diziam respeito à formação e atuação dos professores; na entrevista aberta consideramos todas as respostas dadas às questões, em razão de sua diversidade.

Os professores sempre muito solícitos, respondiam ao questionário em nossa presença; a entrevista resultou desse momento em que nos encontrávamos com os professores para o preenchimento dos questionários. Os assuntos conversados referiam-se ao cotidiano dos professores e aos problemas ai encontrados, principalmente em relação ao cotidiano da sala de aula. Em síntese, à ausência do conhecimento didático.

A abordagem histórica da organização do sistema de ensino, envolvendo fundamentalmente a implementação das propostas pedagógicas e curriculares, orientou o processo de verificação de nossa hipótese levantada no início do trabalho em questão: a de que o ensino de Geografia desconsiderava o conhecimento didático necessário para a realização de seu processo de ensino-aprendizagem, especificamente àqueles relacionados aos seus instrumentais técnicos, resultado em uma prática problemática, entre o conhecimento geográfico e didático.

Para ampliar nosso entendimento, trabalhamos, também, as informações (análises, textos, dentre outros) sobre as propostas curriculares, sobretudo, a partir de 1961, mesmo aqueles que objetivaram a democratização das relações estabelecidas no interior da escola, mas não foram concretizadas.

Assim, pontuamos nesta introdução, o percurso realizado para a compreensão do problema colocado inicialmente com a formação dos professores de Geografia.

Os capítulos contarão com informações de caráter introdutório. Os três primeiros mostram nosso percurso teórico; e a pesquisa desenvolvido junto aos professores e sistematizada no IV capítulo, apresenta ao conjunto do trabalho, os problemas encontrados com o processo de ensino-aprendizagem, considerando a explicação dos professores de Geografia que atuam no ensino Fundamental e Médio na cidade de São Paulo.

CAPÍTULO I – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: Possibilidades

1.1.Ensino de Geografia: antecedentes

Este capítulo sistematiza informações que consideramos importantes para a compreensão do percurso, por nós, realizado neste trabalho. Explica também, os problemas encontrados com o processo de ensino-aprendizagem da disciplina Geografia no ensino escolar.

O que nos levou à pesquisa foram os problemas relacionados à nossa disciplina de atuação, a geografia, e foi sobre isso que inicialmente nos dispusemos a escrever.

No entanto, esbarramo-nos com alguma com algumas questões presentes na organização do sistema nacional de ensino, de forma que nossa tese tratou questões ligadas à este sistema, e de suas consequências para a disciplina de geografia.

No desenvolvimento de trabalho deparamo-nos com a necessidade de esclarecer partes do corpo conceitual que envolve o vocabulário referente ao ensino/educação escolar. Isto mais pela confusão que existe quanto ao tratamento nos trabalhos produzidos que analisam o ensino de geografia.

O sistema de ensino é compreendido como um

> *"conjunto de partes (pessoas, instituições, normas, programas de ensino, prédios) de um todo educacional situado em uma unidade da Federação, ou sob a jurisdição de um único órgão normativo destinado a executar a educação segundo os objetivos legalmente estabelecidos. Conjunto de partes que se denominam subsistemas, componentes e elementos que, em interação, têm objetivos voltados para a aprendizagem" (*DUARTE, 1986: 160).

Em algumas passagens do texto utilizamos sistema educacional para compreensão mais ampla do que a referente ao sistema de ensino e que, segundo Fernando de Azevedo, apresentava este significado, mantido até hoje:

> *"pluralidade de organizações públicas e particulares, um conjunto mais ou menos complexo de unidades escolares de natureza e nível diferentes, superpostos, hierarquizados e ligados entre si por suas relações de coordenação e subordinação, e, pois, por uma unidade de direção".* (DUARTE, 1986: 160)

A determinação da amostragem de professores que responderam ao questionário e à entrevista aberta abrangeu as redes públicas de ensino municipal e estadual e a rede de ensino particular do estado de São Paulo, o que nos obrigou a esclarecer o que significava o sistema estadual e federal de ensino.

O primeiro reúne em uma mesma unidade da federação, todas as escolas estaduais, municipais e particulares do ensino fundamental e médio (incluindo o pré-escolar) e as escolas oficiais de ensino superior mantidas e administradas pelo governo do estado ou pelos governos municipais; o segundo reúne as escolas de qualquer grau mantidas pelo MEC ou por outros órgãos federais e as escolas particulares do ensino superior. (DUARTE, 1986)

Estes não devem ser confundido com o sistema nacional de ensino, expressão que engloba os sistemas federal e estaduais. Na terminologia oficial não existe sistema municipal de ensino, porquanto as escolas municipais compõem o sistema estadual.

Considerando essas esferas, as reformas educacionais acontecem no interior do sistema de ensino e, via de regra, imprimem modificações no funcionamento deste, modificando também, a legislação que o regula.

As propostas pedagógicas (papel da escola) e as propostas curriculares (cumprimento do papel da escola) são realizadas no interior do sistema de ensino federal, estadual ou municipal, podendo acompanhar reformas educacionais ou não.

Em vários momentos de organização do sistema estadual de ensino, são sugeridas novas propostas, implementadas desde que as leis que orientam o sistema nacional de ensino sejam respeitadas.

Com esses esclarecimentos, inicialmente, traçamos a conjuntura da qual a presente pesquisa partiu, considerando tanto a organização do sistema estadual de ensino, quanto no ensino de geografia nas décadas de 1980 e 1990.

Extrapolando essa conjuntura, para melhor compreender e explicas os problemas encontrados com o ensino de geografia, analisamos a implementação das reformas educacionais em outros períodos da história educacional brasileira.

Nesse sentido, este capítulo apresenta prioritariamente, duas das principais reflexões acerca da nossa experiência escolar e do contato com a literatura especializada.

A primeira diz respeito a consideração de que as reformas educacionais implementadas privilegiam a esfera pedagógica e não necessariamente a esfera didática.A segunda reflexão advém do discernimento entre esfera pedagógica e a esfera

didática, evidenciando a segunda como *locus* das preocupações expressas pelas disciplinas escolares na relação conflituosa coma esfera pedagógica e com o conhecimento específico da disciplina.

* * *

O diálogo estabelecido entre o ensino de Geografia, mais especificamente, as metodologia de ensino[7] e as diretrizes pedagógicas definidas para o sistema de ensino, foi referenciado pelos contextos de implementação das propostas pedagógicas e curriculares no interior das reformas educacionais, postos em prática antes de 1960; pelas Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBs de 1961 e 1996; pela reforma universitária implementada em 1968; e pela reforma de 1º e 2º Graus, implementadas em 1971.

Para referenciar a leitura dos conhecimentos didáticos, tomamos os programas propostos para as disciplinas escolares, programas das provas seletivas dos concursos; e tudo o que expressasse o quadro educacional brasileiro e sues reflexos na prática das disciplinas escolares.

Neste contexto, a conjuntura educacional analisada no início deste capítulo, representa o ponto de partida desta pesquisa. Sua abordagem fundamentou-se na disciplina de Geografia, que compõem o currículo escolar do ensino fundamental e médio d sistema nacional de ensino.

A maior contribuição dos estudos acerca do ensino brasileiro, referiu-se ao conhecimento didático tomado pela disciplina Geografia para realizar seu papel em concordância com a função pedagógica da escola. O conhecimento geográfico e a prática didática deveriam contribuir, em primeiro lugar, para a formação do indivíduo realizando, assim, a função pedagógica da escola.

A produção intelectual da década dos anos 1980 (SANTOS, 1978 e 198; MORAES, 1981; GONÇALVES, 1984; OLIVEIRA, 1989; SAVIANI, 1984; MELLO,1993; LIBÂNEO, 1993) que analisou a organização e funcionamento do sistema de ensino brasileiro, tanto do ponto de vista da Geografia, quanto da pedagogia,

[7]Sistematização e relacionalização do ensino, mediante técnicas e métodos de que se vale o professore para intervir no comportamento do educando, orientando-lhe a aprendizagem. Parte da teoria do ensino que estuda os recursos mais eficientes na direção da aprendizagem, para que determinados objetivos sejam alcançados.

denunciava a precariedade das condições em que se encontrava o país, ao longo das décadas dos anos 1960, 1970 e meados dos 1980.

As críticas às condições encontradas no ensino escolar pelos movimentos deflagrados por alguns segmentos por alguns segmentos sociais centravam-se nas condições físicas e de ensino e estendiam-se às reivindicações por relações mais democráticas no interior da estrutura escolar brasileira.

Essas reivindicações emergiam de setores ligados às organizações sindicais, aos partidos e à ala da igreja católica adepta da teologia da libertação, que estimulava outras possibilidades de organização[8]. Propunham a construção de uma escola mais cidadã tanto no que dizia respeito ao seu funcionamento interno quanto ao seu papel na sociedade.

O término do período militar em 1985, instaurado desde 1965, fez emergir um clima de euforia em setores da sociedade civil brasileira que, livre desse regime político repressivo poderiam, finalmente interferir na vida política e econômica do país.

O agravamento das condições sociais da maioria da população latino-americana, consequência do modelo econômico adotado, justificou o surgimento dessas preocupações no interior da igreja católica.

Os problemas que motivaram a organização dos movimentos deflagrados por esses segmentos sociais concentravam-se na falta de assistência médica, falta de moradia, falta de saneamento básico e falta de escolas para a população. Problemas que eram consequências do intenso e rápido processo de urbanização vivido pelo país no seu período industrial em curso.

Parte dos profissionais ligados à Geografia acadêmica e à pesquisa que, mais tarde, representou uma tendência da disciplina denominada de renovada ou crítica, passou a sugerir forma de ação mais engajada aos movimentos sociais.

Essa Geografia, segundo estudos e debates, poderia contribuir para a resolução dos problemas encontrados no espaço geográfico, principalmente naqueles que abrigava a população excluída da vida econômica brasileira.

Nessa conjuntura, os segmentos sociais reivindicavam a estrutura física da escola e os profissionais, professores, pesquisadores, intelectuais, reivindicavam melhores conhecimentos das áreas que compunham o currículo escolar.

[8]Clube das Mães; Comunidade Eclesial de Base; Mutirões; Movimentos Sociais , dentre outras formas de organização.

Esta tendência propôs novas categorias de análise para explicação da realidade brasileira. As questões relacionadas a sociedade e a natureza deveriam orientar as análises que resultavam dessa leitura social.

Autores de outros países, geógrafos e não geógrafos, como Lacoste (1988), Quaini (1979), Castells (1983), Lipietz (1979), Harvey (1980), Yi-fu-tuan (1980), vão influenciar a atuação dos geógrafos brasileiros nesse período. Estes autores defendiam a realização dos trabalhos de pesquisa científica realizada nas universidades, fazendo-se útil aos segmentos sociais despojados de bens materiais.

Isto representou um movimento que pretendia romper a Geografia de gabinete, além de se opor à atuação desempenhada por uma Geografia eminentemente técnica. Essa tendência opunha-se à tendência representante da Geografia quantitativa, introduzida no país por volta dos anos 1950.

Assim, as categorias de análise tomadas pela Geografia, foi sugerida para o sistema de ensino do estado de São Paulo, mediante implementação, a partir de 1982, de propostas pedagógicas e curriculares no ensino fundamental e médio.

Propões, assim, para seus conteúdos escolares temas relacionados às principais preocupações sociais, econômicas e políticas que atingiam a sociedade brasileira, expressando a compreensão que fizera do binômio sociedade – natureza.

A produção de Yves Lacoste, fundamentalmente de seu livro "A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra", influenciou as medidas tomadas em relação à prática escolar nessa disciplina fundamentando-a teoricamente na crítica dirigida ao ensino que era ministrado no país e, segundo avaliações da época, resultava da falta de consciência dos professores acerca do papel e função da Geografia para a sociedade.

As críticas dirigidas à este ensino evidenciavam a ausência de relações entre o conteúdo específico, no caso a Geografia ensinada em sala de aula, e a realidade cotidiana do aluno.

Esta ausência de relação entre os conteúdos abordados no ensino desta disciplina estaria acarretando uma lacuna no processo de ensino-aprendizagem e passou a ser apontada por um lado como uma das causas do baixo rendimento escolar; e por outro como marca ideológica do sistema implementado durante a ditadura militar, com o objetivo de dificultar a reflexão crítica do cidadão brasileiro.

As sugestões de modificação nas formas de ensinar Geografia, dando significados para os conteúdos abordados, passariam necessariamente pela proposição

de temas que colocassem em discussão os principais problemas que atingiam a grande maioria da população brasileira.

Assim, temas como moradia, saneamento básico, saúde, meio ambiente e educação passam a compor as propostas pedagógicas e curriculares sugeridas por alguns sistemas estaduais de ensino na década de 1980, incentivadas pelos governadores eleitos, filiados à partidos de centro-esquerda que assumiram as administrações dos estados de São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais.

Esses temas coincidiam com as preocupações do banco mundial, postas em prática a partir de 1972, na gestão de Robert Macnamara, quando o Banco deslocou o peso de seus financiamentos do setor ligado a infraestrutura, rodovias, usinas hidrelétricas, para os setores sociais, indicando prioridade para os assuntos sociais, como dissemos anteriormente.

Neste contexto, a produção intelectual de parte dos geógrafos brasileiros expressou as preocupações com os problemas sociais, e com as questões acerca das relações estabelecidas entre sociedade e natureza, alertando para os problemas ambientais e sociais resultantes dessa relação.

Nesse sentido, a Geografia renovada ou crítica propôs sua concepção para seu ensino, referenciada em conteúdos que possibilitassem uma abordagem social de temas geográficos trabalhados no ensino escolar.

Estendeu, assim, as críticas para a esfera pedagógica, apontando como causa dos problemas com o ensino da disciplina Geografia na escola, as relações autoritárias do ambiente escolar.

Neste contexto, os problemas referentes ao processo de ensino-aprendizagem davam sinais de estarem sendo tratados apenas do ponto de vista pedagógico: a nova abordagem proposta pela Geografia descartava os instrumentais técnicos característicos da área, como a observação, a descrição, e a representação do espaço geográfico, substituindo-as pela leitura social.

O grande desafio para os professores que ensinavam Geografia no ensino fundamental e médio era realizar a interpretação social das transformações ocorridas na sociedade na relação com a natureza.

Essa tendência acreditava que a abordagem social dos temas propostos para as atividades de sala de aula, daria significados pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem.

Os trabalhos produzidos por Santos (1978), Andrade (1989) Moraes (1981), Moreira (1981), Oliveira (1989), Gonçalves (1984), Vesentini (1987) entre outros, subsidiaram as discussões realizadas na organização e sistematização de propostas curriculares, orientando a prática de ensino dessa disciplina escolar na conjuntura educacional das décadas dos 1980 e 1990.

Seus escritos veiculavam as discussões que aconteciam na Geografia brasileira a respeito do papel e função que deveria desempenhar junto à sociedade.

Neste sentido, a Geografia apregoada deveria estar centrada na ótica da categoria trabalho; contrapondo-se aos interesses do capital. Deveria ser uma Geografia que interviria na maneira de se pensar e fazer história, veiculadora da visão do processo interativo entre os homens e as diferentes formas da natureza.

As idéias desses autores influenciaram, ao longo da década dos anos 1980 e 1990, todas as discussões que ocorreram para e na disciplina escolar, subsidiaram a sistematização das propostas pedagógicas e curriculares implementadas no sistema de ensino do estado de São Paulo em 1986; no sistema municipal de ensino, em 1991, e no sistema federal de ensino, resguardadas algumas modificações em 1998.

Embora essas três propostas tenham especificidades – preparação para o mercado de trabalho, relação entre as áreas do conhecimento e, organização da sociedade civil – foi possível identificar a repetição de idéias que se reproduziam a partir da análise pedagógica que permeou essa produção cientifica na área geográfica.

A Geografia adotada até então no sistema de ensino[9], considerada a partir de então como tradicional, propunha a utilização didática dos instrumentos técnicos de sua concepção, fundamentados em modelos e sistemas.

A nova tendência, sem uma reflexão crítica prévia, aboliu o uso dessa instrumental didático, justamente por privilegiar as preocupações pedagógicas, arrastando até os dias atuais a incompatibilidade entre o processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento didático.

As diretrizes e intenções veiculadas na proposta pedagógica referenciaram a proposta curricular para o ensino de Geografia balizada na relação sociedade e natureza, com ênfase para a leitura social. Enfatizou a importância dos conteúdos ou temas tratados pela disciplina, com pouca contribuição do ponto de vista didático, que entendia como papel a função do professor.

[9]Ligada à Geografia Quantitativa.

Foi-nos possível, então, presenciar a implementação das três propostas citadas na página anterior e participar do processo de formação dos professores no momento de implementação das propostas curriculares de 1986 e de 1998 (Estadual e Federal).

Paralelo a esse processo de implementação de propostas curriculares, nossa prática com o ensino de Geografia deflagrou as primeiras reflexões acerca do objeto de estudos presentes neste trabalho.

Desde a implementação destas propostas, é possível contatar a permanência da crítica realizada no inicio da década dos 1980, do ponto de vista pedagógico sobre as condições em que se encontram o sistema de ensino brasileiro, como também a permanência da crítica dirigida às formas de ensinar Geografia.

Essas críticas permitiam avaliar que as propostas curriculares sugeridas não estavam sendo implementadas, pois eram dirigidas por seus propositores ou pelos autores que escreviam sobre a renovação do ensino de Geografia[10].

Se de um lado as críticas evidenciavam os problemas encontrados com o ensino, por outro lado, a maioria dos professores que atuavam no ensino fundamento e médio, e que haviam passado pelos cursos de "reciclagem", capacitação e formação indicavam a falta de apoio pedagógico e didático para o momento de implementação das propostas curriculares, quando tinham que efetivar sua docência/didática.

Esse cenário vivido cotidianamente por nós, levou-nos a perceber que os professores de Geografia que se aproximavam das questões pedagógicas expressas nas propostas, embora preocupadas com as condições envolvendo o processo de ensino-aprendizagem, frustravam-se em suas novas experiências.

Os professores que se aproximavam das discussões pedagógicas, mas aprofundavam seu conhecimento sobre as preocupações que tenham em relação aos processos didáticos utilizados em sala de aula para viabilizar o conteúdo ensinado a formação social do aluno, independentemente do apoio pedagógico e didático recebido, conseguiam imprimir significado aos conteúdos de Geografia abordados no processo d ensino-aprendizagem.

Na prática de sala de aula era possível ver que os professores de Geografia que trabalhavam tentando apenas implementar as propostas curriculares sugeridas, frustravam-se em seus trabalhos.

[10]Esses mesmos propositores das implementações de 1986, 1991 e 1998, tecem, ainda hoje, considerações críticas sobre o ensino de Geografia.

Os professores que consideravam as propostas sugeridas como diretrizes para a formação do aluno e, portanto, as inseriam nas preocupações pedagógicas e ampliavam os trabalhos em torno das preocupações em criar processos didáticos para viabilizar a compreensão do conhecimento dos conteúdos sugeridos, obtinham melhores resultados.

A prática característica desses professores era marcada pela criação dos materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem realizado em sala de aula

Neste cenário, uma parte dos professores, não se envolvia com as preocupações pedagógicas e curriculares expressas nas propostas; a outra parte desses professores buscavam implementar as propostas sugeridas e limitavam seus trabalhos às preocupações pedagógicas. Apenas uma pequena parte dos professores conseguiam viabilizar as atividades em sala de aula, mesmo assim suas práticas não eram fundamentadas pelos conhecimentos geográficos em questão.

Do ponto de vista da literatura que analisava o ensino de Geografia, produção que influenciaram as propostas curriculares, a descrição era o recurso técnico da geografia, empregada como material didático no interior dos processos didáticos. A memorização era técnica de verificação da apreensão do conhecimento. Ambos, a descrição e a memorização, eram responsabilizados pelo caráter "inadequado" e "ultrapassado" presente no ensino dessa disciplina.

Esta tendência da Geografia não havia sugerido para seu ensino escolar nenhum instrumental técnico para substituir os considerados tradicionais.

O que mais respaldava as críticas ao ensino de Geografia, eram os aspectos encontrados com a organização e funcionamento do sistema de ensino que não garantiam condições pedagógicas para a experiência didática.

Os problemas mais encontrados com o ensino de Geografia justificavam os cursos de formação oferecidos aos professores quando ocorrei a implementação das propostas pedagógicas e curriculares. Acreditou-se ser este o caminho para tentar solucionar os problemas encontrados com o ensino de Geografia.

O problema apontado na década dos 1980, como indicador de um ensino sem significados nos conteúdos ensinados por essas disciplina no ensino fundamental e médio, segundo diagnósticos realizados na época da implementação das propostas, localizava-se na defasagem teórica presente na formação do professor de Geografia. Ou seja, a dificuldade do aluno, futuro professor, aprender a nova perspectiva para o ensino de Geografia.

A proposição de temas sociais e ambientais, a partir da década dos 1990, norteou os conteúdos abordados no processo de ensino-aprendizagem do ensino de Geografia, objetivando principalmente, imprimir-lhe significado.

Os cursos oferecidos para a formação dos professores deveriam trabalhar o desenvolvimento destes temas em sala de aula, auxiliando os docentes na adequação dos assuntos propostos às experiências didáticas do processo de ensino-aprendizagem.

A crítica feita pela academia sobre a prática desenvolvida pela Geografia no ensino fundamental e médiose na abordagem de conteúdos ultrapassados em sala de aula que não explicavam a realidade concreta. Para solucionar estes problemas, proponham-se um trabalho teórico com os professores.

Acreditava-se que situá-los criticamente sobre o debate clássico ocorrido na gênese da sistematização da disciplina como conhecimento científico na Europa entre alemães e franceses, tendo inicialmente, como cenário o embate constituído na época de organização dos Estados-Nação, os auxiliaria na implementação das propostas pedagógicas e curriculares.

O diálogo com o debate clássico não reconhecia a contribuição teórica senão o suposto aspecto ultrapassado de sua contribuição.

Um trabalho que se pretendia como interpretação social da realidade não poderia permitir para sua prática escolar preocupações com os aspectos naturais e/ou regionais da realidade, conforma a influência dos autores alemães e franceses na produção brasileira.

A proposição do debate clássico para explicar os problemas encontrados com o ensino de Geografia, representava a exemplificação de uma abordagem ultrapassada na leitura da realidade concreta, que não deveria ser desenvolvida em sala de aula, correndo o risco do conhecimento em significado ou tradicional.

Embora fosse possível identificar experiências didáticas que se diferenciavam da maioria quanto ao seu processo de ensino-aprendizagem, as mesmas críticas dirigidas ao ensino de Geografia e apontadas nas décadas dos 1980, continuaram a aparecer ao longo da década dos 1990 nos estudos analíticos dessas experiências.

As análises não consideravam as diferenças presentes nesta prática e a ausência deste reconhecimento era consequência de uma compreensão acerca da organização do sistema de ensino despojada de seu conteúdo histórico.

Como as propostas pedagógicas e curriculares tornaram-se medidas comuns na conjuntura das duas décadas analisadas, o oferecimento de cursos de formação para os professores passou a fazer parte do processo de organização do sistema de ensino.

1.2.A formação dos professores

A formação oferecida aos professores quando da implementação da proposta pedagógica e curricular sugerida pela secretaria de educação do estado de São Paulo em 1986, foi realizada pelos professores-formadores que haviam desenvolvido suas experiências nas escolas públicas. Poucos professores atuavam nas escolas particulares.

Para o sistema municipal de ensino, a implementação da proposta pedagógica e curricular sugerida pela secretaria de educação, em 1991, contou com os professores-formadores oriundos das experiências desenvolvidas nas escolas públicas estaduais que atuavam também neste sistema e de professores de escolas particulares.

Em 1998, a grande maioria dos professores-formadores que participou da implementação dos parâmetros curriculares nacionais – Geografia pertencia ao ensino particular.

A alteração dos professores-formadores nos cursos oferecidos aos professores da rede pública (municipal/estadual), no momento da implementação das propostas, foi consequentemente das condições precárias do sistema público de ensino, não permitindo aos professores a realização de experiências de formação.

A formação oferecida aos professores para implementação das três propostas apontadas neste trabalho, refletem o movimento que aconteceu na organização do sistema de ensino do estado de São Paulo para suprir suas deficiências.

Mesmo depois deste processo ininterrupto de 3 (três) propostas curriculares implementadas em praticamente 12 (doze) anos, as críticas continuaram dirigidas à prática de ensino desenvolvida pela disciplina de Geografia no âmbito escolar, apontando, principalmente, os problemas referentes aos processos didáticos envolvidos nas atividades de sala de aula.

A permanência das críticas instigou a realização da pesquisa e, assim, foi possível verificar que, embora, mantidas as criticas e considerando as preocupações teóricas, as propostas haviam sofrido sensível alteração: entre as propostas curriculares

de 1986 e 1998, descartara-se e agora resgatava-se novamente, os instrumentais técnicos disponíveis pelo conhecimento da área.

A impossibilidade em utilizar os instrumentais técnicos de leitura da paisagem, oferecidos pelas abordagens geográficas e disponíveis, como a observação, a descrição, e a representação da paisagem tanto urbana quanto rural nas atividades de sala de aula, era o maior problema para os professores daquela época, das décadas de 1980 e 1990.

Nas discussões sobre a organização e implementação das propostas curriculares, esses professores evidenciavam o problema de suas práticas e, como solução para os problemas, os cursos de formação intensificavam as discussões considerando o debate clássico europeu. A ênfase continuou sendo dada sobre os aspectos temáticos ou de conteúdos das experiências didáticas.

Portanto, passado algum tempo desde a emersão do movimento de renovação no ensino de Geografia, pudemos observar que, embora o objetivo fosse dinamizar as discussões teóricas e tomar a prática desta disciplina significativa para os alunos, isso não havia se realizado em sala de aula.

Infelizmente, esta evidencia aparecia na produção dos autores de Geografia no final da década dos 1990. Estes continuavam apontando como prática ultrapassada do ensino de Geografia, a Geografia Descritiva.

A reflexão crítica da Geografia brasileira importou a Geografia francesa e, assim, o debate clássico europeu (entre franceses e alemães), cujas principais características eram os instrumentas técnicos utilizados como a observação descrição, e representação da paisagem e como essa Geografia francesa na Europa posicionava-se criticamente à influencia da Geografia alemã, fundamentalmente descritiva dos aspectos naturais, denominando-a de Geografia descritiva[11]. No Brasil encontramos na produção da Geografia críticas as expressões Geografia descritiva e debate clássico como sinônimos, sem atentar para o contexto que deu origem a essas tendências.

Os temas sugeridos nas propostas curriculares de 1986 pelo sistema estadual acompanhavam o processo de desenvolvimento do modelo econômico brasileiro e expressavam as transformações da sociedade brasileira, principalmente em seu processo industrial (pós – 1930).

Os parques industriais, a transformação do campo, o crescimento das cidades, os problemas ambientais decorridos da intensa exploração dos recursos naturais, da

[11]No sentido clássico grego da descrição.

degradação do meio natural, dentre outros, forma temas escolhidos para compor os novos conteúdos do meio natural, dentre outros, foram tema escolhidos para compor os novos conteúdos sugeridos nas propostas curriculares, da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas – CENP, em 1986; na proposta elaborada pela secretaria de educação da prefeitura de São Paulo, em 1991; e por último, nos parâmetros curriculares nacionais de Geografia, implementados pelo sistema federal, em 1998.

Embora os temas sugeridos como conteúdos estivessem próximos da realidade do aluno (considerado ai a representação social da realidade como pertinente), como era possível perceber nas sugestões contidas nas propostas curriculares e nos cursos de formação, o problema mais evidente era a inadequação didática entre os temas sugeridos como conteúdos e as atividades realizadas no processo de ensino-aprendizagem.

As críticas dirigidas a alguns instrumentais técnicos da área, considerados pela produção da época como partes da abordagem tradicional de sei ensino, como a observação, a descrição e a representação da paisagem, criou um movimento de apatia no ensino de Geografia, resultado da leitura realizada pelos professores do ensino fundamental e médio.

Os professores, temendo o epíteto de "professor tradicional", abandonaram os recursos técnicos básicos do ensino de Geografia, apoiando-se apenas na aula expositiva, na abordagem dos conteúdos – reconhecidamente uma técnica do método de ensino convencional.

Todavia, foi possível perceber no contato com professores da área, que uma pequena parte destes professores, mantiveram diversas e diferenciadas técnicas apreendidas em algum momento de sua formação e que refletiam as diferentes tendências que compõem o pensamento geográfico.

Assim, foi possível constatar que a influencia da Geografia clássica havia atingido a produção brasileira, evidente nos temas, e nas discussões relativas à atuação no ensino escolar desta área.

A caracterização dessa conjuntura sobre o ensino de Geografia e seus problemas, levaram à leitura da produção educacional, principalmente da que estava circunscrita à história da educação brasileira, mais especificamente de que tratava dos processos de implementação das reformas educacionais (SAVIANI, 1981; CURI, 1986; LIBÂNEO, 1993; MELLO, 1993; CUNHA, 1991; XAVIER, 1985 e 1991; e NOGUEIRA, 1993).

Faz-se necessário ressaltar que o diálogo estabelecido com a produção pedagógica para compreensão dos problemas que afetavam o ensino dessa disciplina foi deflagrado pela produção que analisava a história da organização do sistema de ensino brasileiro e os embates entre as forças antagônicas que compunham o sistema educacional.

A leitura da produção teórica circunscrita à pedagogia e à didática ressaltava uma série de problemas, sobretudo, na utilização dos conceitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como no sentido empregado aos termos "decoreba" e memória como sinônimos.

A memória[12], compreendida como sinônimo de "decoreba"[13], passou a receber severas e sucessivas críticas. Estes problemas conceituais estreitavam o diálogo com a produção didática presente na área.

A compreensão que o conceito memória ganhou nas críticas realizadas tanto pela Geografia quanto pela Pedagogia, ou mesmo, outras áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, conectava-a automaticamente às práticas convencionais de ensino que eram realizadas na sala de aula.

A crítica reducionista realizada pela Geografia, ao não discernir as diferenças entre memória e decoreba, empobreceu a utilização deste conceito, central para a área da psicologia, no processo de ensino-aprendizagem.

As disciplinas preocupadas com o registro da história humana, citando como exemplo a História, a Antropologia, a Geografia cultural, dentre outras, tratam com a devida amplitude e profundidade, o conhecimento e possibilidades que envolve a utilização deste conceito (LE GOFF: 1991).

A utilização da "decoreba" como técnica de aprendizagem na disciplina escolar era característica de disciplinas que não dispunham por alguma razão, de instrumentais técnicos na área de conhecimento, acumulados pelo seu desenvolvimento histórico. (DUARTE: 1986).

[12]MEMÓRIA: Faculdade de se lembrar ou recorder de alguma coisa. Conjunto das funções psíquicas que permitem a reprodução de lembrança e o seu reconhecimento como pertence ao passado. Capacidade de retenção da aprendizagem. "... não desdenhemos a memória, como é comum: sendo como é, um aspecto da síntese mental, a memória é a própria base da vida psíquica" (Armand Cuvillier, ABC de Psicologia). É possível mencionar ainda a memória auditiva, cinestésica, de recital, de rotina, visual. MEMORIZAR: Fixar as recordações na memória, mediante exercícios metódicos.

[13] DECOREBA: (Gíria). Habito de decorar, sem assimilar. Característica da matéria à qual se atribui essa forma de aprendizado. Pessoa que costuma decorar. DECORAR: Aprender de cer. Reter na memória. Recitar de memória. Método de ensino pelo qual o aluno demonstra seu aproveitamento recitando, com exatidão, o que ouviu ou leu.

A falta de compreensão histórica do professor sobre o processo de organização do sistema de ensino, tanto do ponto de vista da geografia, quanto da pedagogia, também levou ao aprofundamento da leitura sobre a implementação das reformas educacionais.

O estreitamento com a produção educacional a respeito das reformas de ensino levou, consideravelmente a produção da historiografia educacional brasileira, à compreensão das questões envolvidas no processo de organização do sistema de ensino, pois explicitou as diferentes forças políticas que compunham a organização deste sistema.

O contato com a produção educacional ressaltou o mesmo processo que havia acontecido na geografia.

A concepção de uma escola cidadã, a preparação do conhecimento específico, e a realização do processo de ensino-aprendizagem na implementação dos conteúdos, permeavam tanto as diretrizes para o ensino de geografia, quanto para atuação da pedagogia.

As criticas dirigidas a escola, nesta conjuntura, apontava ainda como problemas, a autonomia (ausência de vínculos) entre formação escolar recebido pelos alunos e as exigências cobradas pelas relações de trabalho estabelecidas na sociedade.

Esta "autonomia" era interpretada pelos autores pedagógicos como inadequação do sistema de ensino ao processo de implementação das propostas curriculares que, em 1986, propuseram temas abordando preferencialmente a realidade próxima do aluno.

Os movimentos sociais urbanos que se manifestaram principalmente a partir da década dos 1980, evidenciavam ainda mais esta inabilidade da escola em lidar com os problemas que atingiam a maioria da população brasileira residente nas grandes cidades, como a falta de escola, saneamento básico, moradia, transporte, dentre outros.

Este quadro de manifestações sociais contra as condições de vida da maioria da população foi interpretado pelos autores das propostas pedagógicas como expressão das contradições do modelo econômico aqui desenvolvido, que encontrava dificuldades para acomodar em seu interior os problemas resultados de seu funcionamento.

As propostas curriculares sugeridas para o ensino de geografia estavam ajustadas às propostas pedagógicas também implementadas e, ambas as propostas, segundo intenções definiram diretrizes que permitiam o estabelecimento de relações mais democráticas no interior da escola e da sociedade.

Os proponentes das medidas pedagógicas nas décadas de 1980 e 1990 interpretavam os problemas do sistema de ensino, mais especificamente no processo de ensino-aprendizagem, como reflexo das contradições na sociedade.

Esses problemas eram compreendidos como contraditórios e autônomos, pois não respondiam nem aos objetivos da escola, e nem às necessidades da sociedade.

A leitura de Cunha (1986), Xavier (1986), Nogueira (1993), auxiliaram no esclarecimento dos fatos que permearam a conjuntura educacional das décadas dos 1980 e 1990, permitindo compreender a ausência de vínculo direto entre a formação escolar e as necessidades exigidas pela sociedade, como resultado de uma leitura dos problemas educacionais descaracterizada de seu processo histórico de organização.

Esses estudos evidenciaram a permanência de um sistema de ensino marcado pelas relações autoritárias que ainda caracterizam a sociedade brasileira.

Para estes autores, a escola refletia a autonomia do pensamento pedagógico brasileiro em relação à realidade concreta.

A produção de Xavier (1978) contribuiu para entendermos que essa "contradição" fazia parte dos impasses e polêmicas que sempre permearam o processo de organização do sistema de ensino brasileiro (em relação à função e papel desempenhados pela escola), desde suas primeiras organizações, logo após a Independência.

Os impasses e as polêmicas, via de regra, criavam situações de entrave no processo de implementação das propostas pedagógicas e curriculares, favoráveis comumente àqueles que não reivindicavam mudanças, fazendo conviver diferentes propostas curriculares, sem que se organizasse o sistema de ensino nacional.

O diálogo com os autores da historiografia educacional permitiu perceber, também, que, embora fossem veiculadas diretrizes e objetivos intencionando democratizar as relações estabelecidas no interior da escola, poucas medidas foram implementadas no ensino.

Esses momentos de implementação das propostas pedagógicas e curriculares nào significaram necessariamente mudanças com se queria, mas apenas acomodações dos conflitos existentes em torno da disputa e manutenção do poder econômico e político de um determinado segmento social e que se refletiam nas discussões da organização do sistema de ensino (XAVIER: 1978).

Os problemas referentes ao processo de ensino-aprendizagem faziam parte da organização do sistema de ensino desde sua origem?

A compreensão de que os problemas localizados no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina escolar era consequência dos embates estabelecidos na organização do sistema de ensino, levou-nos, então, à leitura da produção que analisou outros períodos de implementação das reformas educacionais, mais especificamente, das propostas curriculares, tentando reconstruir o que foi similar ou diferente nas propostas já sugeridas e implementadas.

A leitura da produção sobre a implementação das reformas educacionais remeteu-nos à uma delimitação anterior à 1930, para melhor compreensão e explicação dos acontecimento que ocorreram em torno da organização do sistema nacional de ensino.

1.3.Breve histórico sobre as reformas educacionais: período 1891 – 1930

Reforma Benjamim Constant – 1891

A reforma educacional Benjamim Constant significou naquela conjuntura a entrada de Brasil nos estudos científicos. Orientado pelo ideário da época (positivismo), a proposição curricular não conseguiu mais do que dar um tom *"enciclopédico aos cursos secundários, com o sacrifício dos estudos de línguas e literaturas antigas e modernas"* (Azevedo:1971: 624).

Ao apresentar para o ensino normal e secundário a série hierarquia das ciências abstratas[14], as propostas de Benjamim Constant apenas ampliaram o rol das disciplinas que compunham o currículo escolar, sobrecarregando com a matemática elementar e superior, a astronomia, a física, a química, a biologia, a sociologia, a moral, a estrutura já existente.

A proposição dessa grade curricular resultava da adequação das propostas pedagógicas e curriculares implementadas na rede escolar existente com as propostas pedagógicas e curriculares produzidas externamente à realidade brasileira e que influenciavam esta sistematização.

No advento da república a adequação entre grades curriculares, pretendeu efetivar o rompimento com o ensino literário e clássico, bastante característico nas

[14]Baseada nas proposições Comteana.

instituições religiosas de ensino (ensino confessional) e introduzir os estudos científicos (ensino leigo).

Essa intenção não chegou a representar de fato um movimento de superação da abordagem anterior, em razão da reforma como foi elaborada, acomodando em seu interior os embates que já permeavam as tentativas de organização do sistema de ensino desde a independência.

As sugestões contidas nesta reforma não foram implementadas, permanecendo a abordagem que já se realizava nas experiências escolares, com privilégio das aulas expositivas, e de conteúdos curriculares relacionados à cultura geral.

Esta abordagem foi reforçada e mantida pela implementação do código Epitácio Pessoa (1901), pela reforma Rivadávia Corrêa (1911), e pela reforma Carlos Maximiliano (1915).

As mudanças neste quadro manifestaram-se no decorrer da década dos 20, com a reforma Rocha Vaz (1925).

Reforma Rocha Vaz - 1925

Considerando a conjuntura do ensino, a proposta sugerida para o ensino de Geografia, opunha-se à prática exercida durante anos pelos cursos secundários de apenas preparar o aluno para a academia, resumindo seu ensino a uma lista de nomes de acidentes geográficos, que deveriam ser "decorados" para as provas seletivas.

A preocupação com a organização curricular e programática das disciplinas escolares; pontuava-se nas medidas tomadas por esta reforma, como foi possível verificar nas sugestões propostas para o ensino de Geografia.

- **1ª Série:**

I – Prolegômenos: sistema solar, a terra no espaço, a lua, constelações, coordenadas, fusos, estações, etc

II – Geografia física: estrutura da Terra, distribuição das terras e dos mares. O elemento sólido, elementos líquidos, elementos gasosos. Litorais e tipos de costas, dunas, relações. A vida animal e vegetal sobre o globo.

III – Práticas de Geografia: demonstração de experiências com o telúrio e o pêndulo de Foucault. Processos de orientação, determinação de latitude, longitude, hora legal, escalas. Leitura de cartas.

- **2ª Série:**

I – Geografia geral dos continentes: posição, limites, dimensões comparadas, relevo, climas, etc. descrição sumária de cada continente com as divisões naturais.

II – Geografia física do Brasil: situações, aspectos, dimensões, fronteiras, relevo, classificação dos sistemas e maciços, litoral, clima, etc.

III – Práticas de Geografia, experiências sobre formas de relevo, formação de chuvas e demonstração da ação das águas sobre o modelo.

- **3ª Série:**

I – Geografia política e econômica: população e raças, línguas e religiões, migrações e civilização, formação de cidades. As capitais. Circulação e transportes. Cultivos agrícolas alimentícios e industriais. Criação de animais e exploração mineral.

Utilização de forças naturais.

II – Geografia política e economia do Brasil: Populações, grupos étnicos, elemento europeu, colonização, recenseamento. Recursos naturais e mananciais de energia. Condições gerais de agricultura, o gado, e indústria extrativa. Transporte e comércio.

- **4ª Série:**

I – Geografia dos principais Países: estudos espaciais de cada uma das seguintes potências, nas suas feições físicas e políticas particulares, salientando os principais problemas sociais ou econômicos: Inglaterra e o império britânico, península Ibérica, repúblicas Russas Central, França, China, Estados Unidos e Argentina.

II – Geografia regional do Brasil: descrição física e política de cada ua das regiões naturais do país. Estudos dos principais problemas sociais e econ6omicos da atualidade e da evolução econômica das regiões naturais: Brasil setentrional, Brasil norte-oriental, Brasil oriental, Brasil meridional, Brasil central.

- **5ª Série:**

I – Elementos de cosmografia: sistema solar, polar, cometas, etc.

II – Meteorologia e climas: atmosfera, composição, ventos, temperaturas do ar, médias térmicas, umidade, precipitações, clima da terra, classificação dos principais tipos. Climas do Brasil.

III – O elemento sólido: a crosta terrestre, relevo do solo, erosão e tectônica, erosão fluvial e seu ciclo, formação de vales, tipo de planaltos e planícies, influencias das rochas sobre a topografia. Relevo vulc6anico, desértico, costa e recifes.
IV – O elemento líquido: Oceanos e mares, relevo submarino, água do mar, salinidade, correntes, vagas, ressacas. Lagos, águas correntes, escoamento fluvial, ciclo vital dos rios, tipo de regimes. Estudos de rios brasileiros.
V – Elementos de Biogeografia: influência do meio sobre a distribuição da vida do globo; as plantas, animais e homem. Distribuição e tipos de vegetais. Distribuição dos animais, fauna terrestre e condições de vida do homem nos diferentes meios.
VI – Geografia comparada da América: estrutura, relevo, litorais, vegetais, recursos naturais, zonas fisiográficas, etnografia, etc.

Nesta reforma o professor Delgado de Carvalho sugeriu a proposta curricular que deveria ser implementada para o ensino de Geografia[15].

A atuação de Delgado de Carvalho no ensino de Geografia, havia começado com a publicação do livro Geografia do Brasil, em 195, que introduzia a utilização de métodos de ensino modernos no processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

Por questões circunstanciais, esse professor teve contato com a produção e debates em torno das idéias liberais e democráticas presentes entre os intelectuais europeus daquela época.

Desenvolvera seus estudos na França e, no entanto, junto com geógrafos ingleses e norte-americanos, teceu críticas à Geografia proposta pelos franceses, ressaltando, no entanto, seu aspecto humano positivo, devendo ser melhor e mais intensamente desenvolvido (ROCHA: 1996).

Suas propostas encontraram resistências em razão de sua proposição considerar os métodos de ensino modernos para as atividades da disciplina. Reconhecia em seu argumento que era um processo longo, pois envolvia a democratização da sociedade brasileira.

Considerava a experiência do geógrafo francês Paul Vidal de La Blache, que fizera parte do movimento pela democratização e organização do sistema de ensino francês por mais de duas décadas, até ver suas propostas implementadas nas escolas francesas.

[15]Fazia parte do Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, capital do Império, que tradicionalmente, desde sua criação, influenciava a proposição dos currículos sugeridos para as escolas do território.

O método de ensino convencional era defendido pelos pais como mais eficaz para a intenção que possuíam em relação à educação de seus filhos. Pautava-se principalmente nas aulas expositivas, e na avaliação que mediria a apreensão do conhecimento.

Foi signatário do manifesto dos pioneiros pela educação nova publicado em 1932, fazendo parte da tendência dos educadores que utilizavam-se da produção externa na leitura e análise da realidade.

A proposta de Delgado de Carvalho inseria-se nas reformas que aconteceram ao longo da década dos 1920, que aprofundaremos no II capítulo.

1.4.Breve histórico sobre as reformas educacionais: 1931 - 1961

A década dos 30 vai reacender as discussões em torno da organização do sistema de ensino, consequência da mudança do modelo econômico adotado pelo país, que passa do agroexportador para industrial.

O processo de organização do sistema de ensino brasileiro envolveu basicamente dois grupos de educadores: aqueles que, considerando suas experiências na implementação de reformas educacionais em alguns estados de federação, propunham uma organização com base na realidade concreta e propiciada de repostas às necessidades do mercado interno; e os educadores[16] que, influenciados pelo desenvolvimento experimentado pelos Estados Unidos e alguns países da Europa propunham implementar na organização do sistema de ensino as mesmas etapas seguidas pelos países citados acima, adiantando o processo de desenvolvimento econômico.

A semana de arte moderna de 1922 na cidade de São Paulo, praticamente inaugurou, no Brasil, essa postura em ralação às diretrizes indicadas para o desenvolvimento interno do país.

Os embates acirraram-se na década dos 1930, pois os educadores do primeiro grupo, quase todos envolvidos com a implementação ou sugestão de reformas educacionais, ao longo da década dos 1920 nos estados em que atuavam, tais como

[16]Intelectuais e artistas (pintores, escritores) também faziam parte deste grupo.

Francisco Campos (Minas Gerais); Lourenço Filho (Ceará); Carneiro Leão (Rio de Janeiro), reivindicaram a organização de um sistema nacional de ensino.

Estas reformas educacionais implementadas nos estados fortaleceram o movimento em torno da organização de um sistema nacional de ensino, alcançado somente depois de 1930, quando o modelo econômico implementado, exigiu essa condição.

Os educadores dividiam-se entre aqueles que reivindicavam a organização do sistema de ensino, considerando as experiências desenvolvidas nos estados como referência e os educadores que propunham utilização das propostas praticadas no sistema de ensino dos países economicamente desenvolvidos.

As informações levantadas permitiram verificar que a organização do sistema de ensino no Brasil constituía uma luta histórica: parte dos educadores brasileiros reivindicava a expansão e o fortalecimento do ensino público, cujas propostas deveriam ser referenciadas por esta realidade; e parte dos educadores buscava implementar propostas que adiantassem o processo de desenvolvimento econômico do país.

Nessa trajetória histórica, os principais educadores propuseram mudanças no interior da escola, nos programas e conteúdos das disciplinas contidas no currículo escolar, com objetivos de modificar metodologicamente as abordagens de ensino.

Eram propostas que apresentavam preocupações pedagógicas procurando fortalecer a organização do sistema de ensino, pois concebiam as transformações educacionais determinadas pela realidade social, que ofereceria condições necessárias para que as leis pudessem ter vigência (XAVIER: 1986), mas demonstravam também preocupações com a esfera didática.

Tanto o grupo de educadores que reivindicavam o fortalecimento da escola pública, quanto o grupo dos educadores que propunham a adoção de propostas e método implementados em outras realidades e o fortalecimento da estrutura escolar vigente, pensavam em contribuir com o desenvolvimento econômico recém instalado no país.

As discussões sobre as propostas curriculares mostravam que as divergências entre os dois grupos de educadores na esfera do ensino, envolviam fundamentalmente o conhecimento didático.

Assim, as discussões quanto ao método de ensino, as experiências dos processos didáticos, e a construção de recursos didáticos, não eram uma reivindicação unânime dentro do grupo dos educadores.

A literatura especializada sobre reformas educacionais relacionava estas reivindicações aos educadores que haviam atuado na implementação de reformas educacionais nos sistemas estaduais, durante a década dos 1920.

O trabalho como professores, inspetores de ensino, diretores, e as experiências vivenciadas nos momentos de implementação das propostas do sistema estadual, havia evidenciado algumas mudanças, principalmente no que se referia aos processos didáticos, que seriam fundamentais para a organização do sistema nacional de ensino.

O grande desafio era realizar uma abordagem didática dos conteúdos propostos para a sala de aula, utilizando os instrumentais técnicos acumulados historicamente pelo conhecimento da área, referenciados pela realidade ou por experiências que deram certo em outras realidades históricas.

Era possível constatar até esta etapa da pesquisa que o Projeto Benjamin Constant – 1981 e a reforma Juvenal Rocha Vaz – 1925, propostos pelo sistema federal de ensino expressavam mais concretamente as sugestões de mudanças, apresentando propostas curriculares que viabilizassem esta atuação.

Considerando as descobertas científicas e a utilização de métodos modernos de ensino nas escolas, indicavam a necessidade das experiências didáticas na transmissão dos conteúdos, tanto específicos, quanto pedagógicos, fugindo do método convencional das aulas expositivas e dos temas abstratos pedagógicos, fugindo do método convencional das aulas expositivas e dos temas abstratos presentes nos conteúdos escolares.

Na conjuntura da década dos 1930, apenas 5% da população brasileira freqüentavam as escolas (FREITAG: 1986).

Tal quadro será responsabilizado pelos problemas econômicos enfrentados pelo país, e a escolarização indicada como caminho necessário para o desenvolvimento econômico.

As idéias pedagógicas expostas no manifesto dos pioneiros pela educação nova apontavam a tendência teórica privilegiada na sua elaboração: as idéias liberais trazidas das principais questões debatidas na Europa e nos Estados Unidos.

O movimento dos pioneiros[17] agregou vários grupos que reivindicavam, em comum, um sistema nacional de ensino sob responsabilidade do Estado brasileiro.

[17]Foram seus signatários Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourença Filho, Roquete Pinto, Frota Pessoa, Júlio Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casassanta, Delgado de Carvalho, Pulo Maranhão, Cecília Meireles

Para os educadores que haviam implementado as reformas[18], a perspectiva econômica do país deveria considerar as condições em que se encontrava o ensino brasileiro e indicar, longo prazo, as etapas de sua organização.

Reforma Francisco Campos – 1931

Em 1931 é implementada a reforma Francisco Campos[19] ao mesmo tempo em que se estruturava o primeiro ministério da educação e saúde pública da história educacional brasileira.

Signatário do manifesto dos pioneiros pela educação nova publicado em 1932 pensava que o sistema de ensino deveria responder mais concretamente às mudanças que estavam acontecendo na vida econômica do país, com grande expansão do setor econômico industrial, e dos serviços urbanos.

Com este objetivo, propôs mudança para a organização e funcionamento do sistema de ensino, fazendo publicar os seguintes decretos na conjuntura de sua reforma:

- Decreto n 19.850-11/04/1931 – Criação do Conselho Nacional de Educação – CNE;
- Decreto n 19.851-11/04/1931 – Instituição do regime universitário;
- Decreto n 19.852-11/04/1931 – Reorganização da universidade do Rio de Janeiro;
- Decreto n 19.890-18/04/1931 – Reorganização do ensino secundário[20];
- Decreto n 20.158-30/06/1931 – Organização do ensino comercial[21];
- Decreto n 21.241-14/04/1932 – Lei orgânica do ensino secundário.

Medidas bastante significativas para a organização do sistema de ensino vigente na época.

Os educadores que haviam participado das reformas educacionais implementadas nos estados, apoiaram estas medidas visando a organização do sistema nacional de ensino.

[18]Liderados por Anísio Teixeita

[19]Esse educador já havia trabalhado na implementação da reforma educacional no Estado de Minas Gerais.

[20]2 ciclos: 1º ciclo: Fundamental (5 anos) – Formação básica geral;
2º ciclo: Complementar (2 anos) – Formação propedêutica.

[21]Regulamentação da profissão do contador.

A exposição de motivos da reorganização do ensino secundário, fundamentava e esclarecia as propostas contidas nos decretos-leis.

Pretendendo deixar de ser *"mero curso de passagem"*, o ensino secundário reivindica para si, a responsabilidade da

> *"(...) formação do homem para os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espirito todo um sistema de hábitos, atitude e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tornar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras." (Decreto nº 21.241-14/04/1932).*

A propostas pedagógica implementada na reforma Francisco Campos definiu suas prioridades e destinou para o ensino dos conteúdos um tempo menor do que o destino para o ensino que se preocupava em

> *"(...) exercer os processos de aquisição, fazer funcionar os conceitos propondo problemas e questões, em cujo contexto tenham oportunidade de entrar em ação: um ensino, finalmente, que se proponha desenvolver-se sobre bases dinâmicas, no seguro pressuposto de que só se aprende o que se pratica." (Decreto nº 21.241-14/04/1932).*

Nessa reforma o ensino de Geografia recebeu as seguintes orientações pedagógicas:

> *"(...) unidos ao das Ciências Físicas e Naturaes tem por objetivo o conhecimento do meio ambiente de que dependem as sociedades humanas. Compete-lhe, assim, dar a conhecer, a princípio, a estrutura física da Terra, o relevo do solo, o litoral, o clima, a hidrografia, os recursos naturais. Cuidará, depois, em correlação com o ensino da História, de apreciar a repartição dos homens, as raças, as línguas, as religiões, os costumes, a organização econômica e política. Estudará as relações do homem com a Terra, os produtos naturaes, a agricultura, a indústria, as vias de comunicação e o comércio. Em conexão com a Astronomia e Física, tratará da posição da Terra no Universo. Utilizar-se-á sempre dos mapas como o mais importante de seus meios de expressão. Terá sempre em vista ministrar ao aluno o conhecimento dos recursos e das necessidades do Brasil. (...) Concorrendo com o estudo da História, deve a Geografia ter também como objetivo a educação política, para a qual contribuirá primeiro, com o estudo das condições geográficas da formação do Estado e com a demonstração de que êste, nascido como*

> *qualquer sociedade coletiva, se caracteriza, geograficamente, pela soberania territorial e requer, para se manter íntegro, a fixação do grupo social ao solo" (Decreto n 21.241-14/04/1932).*

A reforma educacional Francisco Campos indicou os métodos de ensino (indutivo/dedutivo) que deveriam ser utilizados, desenvolvendo um aprendizagem por meio da inferência, metodológica mais apropriada para alunos do ciclo complementar, equivalente ao atual ensino médio.

Expressou especial atenção para com o secundário, imprimindo-lhe transformações no sentido de adequá-los à objetivos preocupados com a formação do aluno e não com a informação.

A indicação quanto aos métodos de ensino[22] para as áreas que compunham o currículo escolar, buscava incentivar a utilização de processos e materiais didáticos que considerassem os instrumentais técnicos acumulados pelo conhecimento geográfico, sistematizado cientificamente pelo conhecimento acadêmico, no processo de ensino aprendizagem.

Para implementar o método de ensino ativo[23] indicado nesta reforma, propunha-se para o ensino de Geografia, o recurso da atividade de excursão. Os alunos desenvolveriam exercícios de representação/reprodução de aspectos naturais, tipos de animais, formas de habitação do lugar que passariam e/ou visitariam.

Como estava fundamentado no método ativo de ensino deveria aproveitar as observações e impressões que o aluno trazia. Ao instrumental da observação, juntava-se o instrumental descritivo da paisagem, que poderia posteriormente desdobrar-se em inúmeras formas de representação.

Os avanços das descobertas, experimentados pelo conhecimento ligado à psicologia cognitiva, contribuiu para indicar as adequações necessárias entre conteúdo sugerido e os recursos didáticos que seriam utilizados pela área do conhecimento no processo de formação do aluno.

Os embates travados na implementação desta reforma, polarizou-se concentrando entre o ensino e processos didáticos, tendo como pano de fundo questões políticas.

---

[22]**Método de Ensino**: caminho para o aprendizado. Processo empregado para alcançar um objetivo.

[23]**Método de Ensino Ativo**: Métodos baseados na atividade constante de educando. Existem outras expressões de organização quanto à esse método: métodos ativos individualizados (Método Montessori, Plano Dalton, Plano Winnetka); métodos ativos mistos (Método da unidade de Morrisson); métodos ativos socializados (Método dos Centros de Interesses ou de Círculos Concêntricos de Decroly).

Em relação à proposta elaborada para o ensino de geografia nesta reforma, seguia os mesmos indicativos sugeridos pelo professor Delegado de Carvalho, em 1925.

Mantendo a mesma carga horária, nesta reforma o ensino de Geografia foi inserido em todas as séries do ciclo fundamental e complementar.

Para as duas séries iniciais do curso primário, houve a preocupação em sugerir o método intuitivo para a abordagem dos conteúdos, inseridos nas aulas:

- **1ª e 2ª séries** – método intuitivo[24]:

  - Atividades manuais, utilizando modelos em cartão, madeira, massa plástica;
  - representação dos acidentes geográficos próprios de regiões bem conhecidas;
  - iniciação à leitura de cartas;
  - explicação sobre a significação do atlas para o conhecimento sólido da geografia;

As intenções de mudanças anunciadas na exposição de motivos da reforma Francisco Campos não resultaram nas transformações que se pretendia, o que poderia ser explicado considerando as acomodações tomadas nas negociações que eram feitas a partir dos embates políticos ocorridos em torno das principais questões envolvendo as propostas pedagógicas e curriculares do ensino de Geografia.

Algumas das questões sobre a qual as polêmicas se acirraram nesta conjuntura foram referentes à:

- Falta de flexibilização entre diversos ramos do ensino médio, não satisfazendo a mobilidade social que se processava no país. A diferença numérica entre os alunos que conseguiam ingressar no ginásio, e os que conseguiam concluí-lo, era muito grande, o que refletia em baixa procura pelos cursos complementares.

- Adequação dos conteúdos novos aos programas já existentes, promovendo a permanência do método de ensino convencional sobre o qual se sustentavam as mesmas experiências didáticas.

Era possível contatar até esse período da organização do sistema nacional de ensino que as discussões e embates circunscreviam-se fundamentalmente às propostas pedagógicas.

As propostas curriculares implementadas em alguns estados, indicavam uma maior preocupação com os métodos de ensino e processos didáticos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas não era uma característica do sistema nacional de ensino.

[24]Método Intuitivo: Principal elemento de renovação do ensino, na metade do século XIX. Trata-se de mostrar algo a alguém de forma que se possa intuir, aprender ou perceber.

Dentre as propostas apregoadas no manifesto dos pioneiros pela educação no (1932), a criação de universidades concretizava as preocupações com a formação dos professores que atuariam no ensino secundário.

Para o manifesto, a escola da época, deveria responder às exigências do processo de industrialização colocado em prática na economia brasileira.

Neste novo sistema, a universidade seria constituída da incorporação de, ao menos, três institutos de ensino superior, dentre os quais deveriam estar incluídos os cursos de direito, medicina e engenharia; a faculdade de educação, ciências e letras, poderia substituir a um deles.

A preocupação com a formação dos professores evitaria o mesmo jeito de ensinar que aparecia em todas as disciplinas do currículo escolar, consequência da formação recebida pelo professor em outras profissões como o direito, a engenharia, a medicina (LORENÇO FILHO).

Segundo Petrone, a aula de Geografia, antes da criação das universidades:

> *"era "feudo" do bacharelado em direito ou do cidadão curioso que gostava de "pedras" (...) e que pensava em formar museus de curiosidades da terra, inclusive porque gostava de olhar os astros (...). Assim, na primeira série do ginásio estudava-se cosmografia: o que é o planeta, o sistema solar, etc (...). O conjunto do corpo docente desse período não era bem formado, mas havia excelentes professores autodidatas. Apenas eles constituíam as exceções. Mas as coisas não devem funcionar à base de exceções, mas sim de regras"* (Petrone: 1993: 13)

Até a década dos 1930 o autodidatismo era o procedimento utilizado pelos professores para a apreensão e aprimoramento do conhecimento necessário (tanto específico, quanto pedagógico e didático) para a prática em sala de aula, pois não contavam com os cursos de formação, que viriam a ser implementados com a criação, em 1934, da faculdade de filosofia, na universidade de São Paulo, e em 1935, na universidade do Distrito Federal.

Nesta conjuntura, os embates em torno da organização do sistema de ensino acirravam-se entre os educadores que defendiam a organização da rede pública de ensino e os educadores que defendiam a melhoria da estrutura já existente.

A necessidade da criação de um sistema nacional de ensino era quase unanimidade entre os educadores leigos. As diretrizes pedagógicas que deveriam

orientar a organização implementação deste sistema, também se aproximavam quanto à sua importância no processo de desenvolvimento econômico do país.

Considerando as propostas curriculares, as divergências ampliavam-se ainda mais quando as questões discutidas abordavam os métodos de ensino, os processos e formas didáticas.

A leitura da produção que analisou a implementação de reformas educacionais permitiu identificar idéias que fundamentavam as propostas de alguns teóricos da educação nos momentos de organização do sistema de ensino, principalmente dos sistemas estaduais, cujas propostas referenciavam-se pelas condições que a realidade expressava e permitia (DEWEY, 1936; TEIXEIRA, 1967).

Reforma Gustavo Capanema – 1942

Diferente do que havia ocorrido na reforma Francisco Campos em 1931, as discussões sobre organização do sistema de ensino sofreram um reflexo nesta Reforma.

A ida de Gustavo Capanema para o ministério da educação do Governo de Getúlio Vargas, representava uma ruptura com as idéias dos educadores que haviam implementado as reformas em alguns estados ao longo da década dos 1920, com os signatários do manifesto, e defensores do sistema de ensino público.

Em 1948, constituiu-se uma comissão composta por 15 educadores e coordenada por Clemente Mariani, então ministro da educação que sistematizou a versão do I ante-projeto referente às leis de diretrizes e bases da educação nacional.

A orientação teórica dada ao ante-projeto fundamentava-se em Paul Langevin e Henri Wallon (França), e na EducationAct[25] (Inglaterra). As principais diretrizes do projeto sugeriam a descentralização administrativa, a flexibilidade dos currículos, e a propriedade da escola pública.

Os trabalhos desenvolvidos pela comissão instituída refletiram os embates entre as forças políticas que compunham os debates educacionais, a respeito da organização do sistema de ensino, resultando em atrasos na sistematização das propostas; no desaparecimento de documentos fundamentais para os trabalhos e, até mesmo no engavetamento (suposto desaparecimento) por quase uma década do ante-projeto que propunha as LDBs.

[25]Ação Educativa.

As divergências na sistematização das propostas curriculares expressavam-se, principalmente na polarização representada pelo ensino laico[26] e o ensino confessional[27].

O ensino laico/leigo propunha um currículo considerando os conteúdos ligados à ciência moderna, fundamentado pelas descobertas científicas, colocando à disposição para os processos didáticos os seus instrumentais técnicos.

O ensino confessional propunha um currículo propedêutico sustentado na cultura geral (universalista), baseado em textos clássicos. Esta concepção não considerava em sua proposta a relação que deveria estabelecer com a realidade social.

Os educadores que reivindicavam a organização do sistema de ensino, fortalecendo a rede pública, apregoavam que o ensino nas escolas públicas deveria oferecer mais do que apenas a ampliação da cultura geral.

O ensino não deveria ser nem intelectualista, nem profissional, apenas ser útil como fornecedor de teorias e conhecimento de uso comum.

Dentre as avaliações negativas dirigidas à formação de abordagem do ensino confessional, estava o privilégio dos conteúdos ligados à cultura geral, que em relação ao "método de ensino", permitia improviso.

Considerando a implementação das propostas curriculares, a reforma educacional Francisco Campos (1931), propôs uma abordagem Laica para o ensino; e a reforma Gustavo Capanema (1942), contrapôs a proposta anterior, fazendo retornar às escolas uma abordagem confessional do ensino.

A leitura da produção elaborada sobre o ensino de Geografia, nas décadas dos 1920, 1930 e 1950 situou experiências que não eram mencionadas na produção da Geografia brasileira.

A produção intelectual consultada, escrita por geógrafos que vieram trabalhar na universidade de São Paulo, geógrafos brasileiros que haviam estudado fora do país; geógrafos formados por professores da "missão francesa" que aqui trabalharam, auxiliou na compreensão do papel que esta disciplina escolar representaria no sistema de ensino.

Essa produção alertava para a necessidade e importância do conhecimento didático no processo de ensino-aprendizagem realizado por esta disciplina escolar.

[26]Prescinde de qualquer instrução religiosa. Usa-se também o termo no sentido que lhe dá a igreja católica: não dirigida por sacerdotes ou religiosos.

[27]Ensino ministrado dentro dos princípios religiosos. Os professores e pais dos alunos dessas escolas devem pertencer à respectiva religião.

A produção de Carvalho (1925), Monbeig (1956), França (1944), Azevedo (1945), Petrone (1991), permitia outra leitura para os problemas que envolvia o ensino de Geografia.

Indicavam algumas possibilidades de atuação, desde que se mantivesse permanente diálogo com o conhecimento didático, referenciado pela realidade concreta.

Frente aos problemas encontrados com o ensino dessa disciplina escolar, indicavam a necessidade da inclusão dos processos didáticos na sua prática escolar, contribuindo desta forma para a organização do sistema de ensino.

Compreendiam que o conhecimento didático era fundamental para a prática dos professores, e deveria ser garantido na formação inicial (habilitação). Avaliavam que as condições do ensino eram reflexos dos embates políticos que permeavam a sociedade brasileira.

Reconheciam que o sistema de ensino estava por ser organizado, razão pela qual insistiam na realização de experiências didáticas, e no aprofundamento do conhecimento didático, como condição para esta organização.

Estas informações puseram o ensino de geografia na história de organização do sistema nacional de ensino.

Inserida no currículo escolar, a Geografia acompanharia os embates e polêmicas, avanços e retrocessos presentes na sistematização e organização do sistema de ensino brasileiro.

Esse cenário presente no ensino de Geografia até os dias atuais representa muito mais o reflexo da luta pela organização de um sistema nacional de ensino, reivindicado pelo movimento em defesa da escola pública e da luta por uma escola mais democrática, do que essa disciplina, embora fizessem constante menção à este último fator.

A reconstituição histórica da organização do sistema de ensino fez emergir a importância do conhecimento didático para o processo de ensino-aprendizagem.

Entre 1957 e 1960, as discussões intensificaram-se em torno das propostas que seriam sistematizadas no primeiro projeto das LDBs: de um lado as propostas dos educadores defensores do Ensino Confessional e Particular, do outro lado, as propostas dos educadores defensores da Escola Pública.

O embate em torno dos substitutivos sugeridos por Carlos Lacerda às LDBs – privilegiando setores ligados ao ensino particular e confessional, reivindicando assessoria técnico-científica, equivalência dos diplomas entre instituições públicas e privadas, e bolsas de estudos para financiar alunos que não podiam frequentar as escolas

públicas, atingiu tal proporção que desencadeou o movimento em defesa da escola pública liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes.

Dentre as críticas dirigidas ao ensino de Geografia, durante as décadas de 1980, e 1990 estava a menção aos métodos convencionais herdados do debate clássico da Geografia, e apontados como contribuidores dos problemas encontrados com o ensino dessa disciplina escolar.

Foi-nos possível avaliar, no entanto, a insustentabilidade dessa crítica uma vez que nesta mesma época já existia uma produção didática significativa baseada na abordagem do ensino de Geografia considerando os métodos de ensino modernos.

Tal compreensão ganhou sentido com a leitura de Werebe (1961), que analisa e avalia a conjuntura de implementação das LDBs e dos embates que permearam aquele momento, explicando que as preocupações didáticas, concebidas naquela conjuntura, poderiam ser descartadas com as mudanças impressas ao sistema de ensino a partir de 1961.

A preocupação com este conhecimento envolvido no processo d ensino-aprendizagem com os processos e materiais didáticos, era expresso pelos educadores que reivindicavam um projeto original para a organização do sistema de ensino brasileiro e dos pesquisadores envolvidos com a produção do conhecimento científico, mencionados anteriormente.

A conjuntura das décadas de 1940, e 1950 no Brasil, manifestava confiança nas potencialidades brasileiras como base para o desenvolvimento do país.

Considerando esta conjuntura em que "o brasileiros descobrem o Brasil", a crença nas nossas possibilidades, na capacidade do homem e das realizações nacionais terá consequências fundamentais para o desenvolvimento do país, principalmente se o entusiasmo for bem aproveitado para firmar as conquistas já alcançadas e levar avante o progresso que se anuncia. "*O perigo está em exagerar-se o valor das nossas realizações e pensar-se em repousar à sombra dos lucros colhidos"* (WEREBE: 28: 1961).

Parte dos educadores envolvidos com a organização do sistema de ensino demonstrava preocupações com o processo que vinha ocorrendo na economia brasileira, de frequente euforia frente às suas possibilidades quanto às riquezas naturais e os avanços experimentados pela tecnologia.

Frente à infraestrutura disponível na rede pública de ensino, temia-se que os responsáveis no encaminhamento deste processo não compreendessem a importância e valor da organização do sistema de ensino para este processo.

Nesta conjuntura o Brasil apresentava grande disponibilidade de recursos naturais que permitiria uma economia autônoma, no entanto, o modelo econ6omico adotado parecia excluir grande parte da população desse processo, caracterizado, paralelo à esse quadro de riquezas naturais, grandes desigualdades econômicas e sociais (LAMBERT, 1970; BASTIDE, 1979).

1.5.Elaboração e Implementação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1961

As propostas sugeridas pelos educadores representantes das escolas confessionais e particulares para as LDBs (1961) reivindicavam que os diplomas das escolas confessionais e/ou particulares passassem a ter o mesmo valor que os diplomas das escolas oficiais; reivindicavam assessoria técnico-científica das instituições públicas; e subsídios financeiros, mediante o fornecimento de bolsas de estudos para os alunos que não tinham acesso às escolas públicas, por falta de vagas, e que não teriam condições de pagar uma escola particular com seus próprios recursos. Mediante a aprovação de suas propostas, admitiam a democratização da escolarização.

Os educadores ligados ao movimento em defesa da escola pública reivindicavam verbas exclusivas para ampliação e melhoria do sistema público de ensino.

O acirramento das diferentes concepções em torno da organização do sistema de ensino, mais especificamente da sistematização das LDBs, representou o ápice dos embates que haviam permeado o cenário educacional durante as décadas dos 1930, 1940, e 1950.

Neste processo cabe, aqui, ressaltar, a destacada atuação do educador Anísio Teixeira.

Em 1956 no congresso estadual de educação primária em Ribeirão Preto, intensa difamação foi feita contra o educador Anísio Teixeira, então diretor do instituto nacional de estudos pedagógicos – INEP, por defender *"o monopólio estadual do ensino"*, quando na verdade havia dito que já estava retratado em todas as suas obras: *"o direito de educação à todos, reclamando a escola primária, universal e gratuita"*.

Embora centrada neste educador, as críticas erma dirigidas ao ensino laico/leigo, proposto pelos educadores que defendiam o sistema nacional de ensino.

Foram críticas dirigidas a Anísio Teixeira educador em razão de sua trajetória atuante no cenário educacional principalmente em defesa da organização deste sistema.

Suas experiências resultavam da reforma implementada na Bahia (década dos 1920); da participação na elaboração e sistematização de propostas pedagógicas e curriculares, e de cargos que ocupou dirigindo instituições de ensino e pesquisa – INEP – CAPES.

Era possível reconhecer nas idéias deste educador a influencia de seu orientador norte-americano – John Dewey à medida que apregoava a organização de um sistema de ensino, adequado à realidade brasileira, inédito como Dewey fizera nos Estados Unidos[28].

Em 1958, novamente Anísio Teixeira é criticado pelos bispos da província eclesiástica de Porto Alegre, que reagiam ao seu envolvimento em movimento de defesa da escola pública.

A aprovação das LDBs, em 1961, contemplou as reivindicações feitas pelos educadores que propuseram o parecer Lacerda[29], o que significou uma perda bastante grande para o sistema de ensino público, principalmente em se tratando dos investimentos econômicos que teriam que dividir com as escolas confessionais e particulares.

O argumento que os educadores em defesa da escola pública utilizavam para contrapor-se às propostas contidas no parecer Lacerda era o fato de que o sistema particular de ensino era pequeno, caro e não permitia o acesso de toda população.

Apontavam que a qualidade de seu ensino estava relacionada às condições econômicas de sua clientela, razão pela qual foram contra a aprovação da equivalência entre os diplomas fornecidos pelas escolas confessionais e públicas, nivelando a formação oferecida por essas instituições.

As críticas dirigidas à concessão de bolsas apontavam que estas não garantiriam a frequência às aulas, pois nem sempre a distinção era por elevada capacidade cultural.

Os subsídios para os bolsistas de estudo representavam um procedimento que resultava em grande desperdício, pois o índice de reprovação de alunos da escola particular em 1960 era de 58%.

[28]Esta concepção sobre uma organização inédita do sistema de ensino originariamente era encontrada em João Amós Comenius.
[29]Substitutivo 2222C. do projeto original das LDBs

Tabela 1 – Distribuição de bolsas nas escolas públicas e privadas do estado de São Paulo – 1960.

Sistema de ensino	Número de bolsas
Escolas particulares	2.200
Escolas públicas	100
Total	**2.300**

Fonte: Werebe, Maria José G. Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil

Segundo Werebe, *"No Brasil, o público nunca foi autenticamente público, mercê das influências de grupos de interesses privatistas nos negócios do Estado e, por conseguinte, da educação por este mantido"* (WEREBE: 1961: 32).

Segundo Fernandes:

> *"A escola pública brasileira é uma escola oficialmente católica, que atrai, na prática, o princípio da neutralidade do ensino a que devia obedecer. Ela é católica pela influência dos costumes, pela orientação dos professores e, com frequência, por determinações da direção".* (FERNANDES: 1987: 256)

O intenso debate entre os partidários da escola pública e particular era muito mais do que a divergência entre uma educação pública e particular, mais do que a liberdade de ensino e o monopólio do Estado. Era a evidência de uma outra questão que sempre esteve presente no processo de organização do sistema de ensino: era a luta entre "dois brasis" diferentes, entre duas mentalidades (BASTIDE; LAMBERT; AZEVEDO TEIXEIRA; CÂNDIDO; FERNANDES; FURTADO).

As discussões que permearam a sistematização e aprovação da LDBs, repetiam o que já havia acontecido em outros períodos da organização do sistema de ensino no Brasil, nos momentos de implementação das propostas pedagógicas e curriculares.

A implementação das LDBs, embora tenha provocado algumas mudanças, não alterou profundamente o sistema de ensino pós 1961.

Até esta data, o sistema escolar era formado por um conjunto de escolas, sem ordenação.

Quando aconteceu esse ordenamento as propostas curriculares mantiveram o mesmo sentido existente quando o sistema de ensino estava centralizado.

Muitas vezes, a centralização deste ensino, impunha padronizações que desconsideravam as peculiaridades regionais e resultavam em caricaturas dos modelos impostos pela legislação federal.

Em 1961, assim se organizava a estrutura vertical do sistema de ensino:

- ensino primário – 1ª a 4ª séries;
- ensino médio – ginásio (5ª a 8ª séries);
  – secundário (profissionalizante, clássico, científico);
- ensino superior.

Nesta conjuntura, havia uma articulação entre os ramos médios do ensino. A formação oferecida no ginásio direcionava a opção que seria feita ao atingir o secundário, e a formação oferecida no secundário dirigia a opção ao atingir o ensino superior.

Era possível identificar que o fator econômico, neste contexto, era o principal responsável pelo caráter seletivo que impregnava a escola brasileira. Sua estrutura organizava-se diferente da estrutura social vivida naquele momento pela grande maioria da população.

A aprovação das LDBs representou para a escola pública uma sobrecarga (ampliação das matriculas) que refletiu principalmente em sua esfera didática.

No inicio da década de 60 compunha-se, assim, o número de matriculados no sistema de ensino:

Tabela 2 – Número de alunos matriculados no sistema nacional de ensino – 1958

Ano	Ensino Primário %	Ensino Médio (G/S)%	Ensino Superior %
1993	62,3	5,0	0,7
1958	92,0	15,0	1,3

Para cada 1000 habitantes.
Fonte: WEREBE, Maria José. Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil

Desde 1934 a legislação havia tornado o ensino primário obrigatório, mas fazia ressalvas considerando "perdoáveis" como algumas dificuldades que afastavam grande parte da população do sistema de ensino: escola distante de casa 2Km; incapacidade física ou mental, moléstia contagiante ou repugnante; indigentes.

Estas ressalvas da constituição fizeram emergir uma avaliação muito utilizada pelos professores em relação ao comportamento dos alunos em sala de aula, que havia

adentrando a década dos 60: "*os alunos não se esforçam, parece que não querem aprender, são desinteressados. O que vão ser quando crescerem?* (WEREBE: 1961: 23).

Nessa década as críticas dirigidas a escola pública se intensificaram. Inicialmente e originalmente eram expressas pelos educadores ligados ao ensino confessional e particular.

Nesta conjuntura e contrapondo-se às intenções contidas neste crítica, o professor Florestan Fernandes alertava para as avaliações que passaram a ser feitas sobre o funcionamento da Escola Pública: avaliações que passaram a ser feitas sobre o funcionamento da Escola Pública: avaliações que indicavam sua falência como se sua deficiência fosse-lhe inerente, e não resultado dos embates políticos que haviam acontecido no momento de aprovação das LDBs (1961), quando as medidas aprovadas para o sistema nacional de ensino propunham apenas a ampliação das matriculas no ensino escolar. Como condição para a escolarização da população.

Em relação às verbas destinadas às organização do sistema de ensino, poucos estados cumpriam os 10% estabelecidos em lei.

O estado de São Paulo era um dos que mais investiam na organização do sistema de ensino, mesmo assim era possível verificar queda no orçamento do estado quanto aos investimentos destinados ao setor educacional:

- 1937 – 13%
- 1950 – 30%
- 1959 – 15,4%

O deslocamento da população do campo para a cidade, e o crescimento dos serviços urbanos, havia elevado o número de pessoas que procuravam as instituições de ensino buscando aprender alguma especialidade.

Frente a ampliação do número de matrículas em confronto com a infraestrutura disponível na rede pública de ensino da época, o período escolar foi dividido em aulas e multiplicado por turnos, permitindo que um número maior de alunos passassem pelos bancos escolares.

A implementação deste rearranjo no período escolar agrava problemas já presentes no ensino escolar, como os altos índices de reprovação.

Estas reprovações acabam evidenciando sempre o caráter da função adotada pela escola no Brasil: *"não querendo ser seletiva, na realidade o é mediante o processo de*

seleção que adota e, para corrigir esse aspecto contraditório de sua intenção, permite a repetição indefinida das séries" (WEREBE: 1961: 65).

Mesmo denunciando o quadro de exclusão que as reprovações produziam, a ampliação das matrículas mascarou esses índices que passaram a apresentar queda, embora as condições de ensino apresentassem intensa piora.

Até esta conjuntura, os índices maiores de reprovação aconteciam nas escolas particulares e era justificada considerando que seu corpo docente não possuía uma formação adequada[30].

A promoção automática já era veiculada desde a década dos 1950, mas avaliava-se que seria desastrosa naquele momento.

As modificações aprovadas para o ensino secundário, em 1961, vão acentuar seu histórico dualismo: coexistência entre abordagem intelectualista dirigida para o ensino superior; e a abordagem técnica impressa nos cursos profissionalizantes, que formava para o mercado de trabalho.

O ensino profissionalizante formava principalmente para as funções que eram realizadas nos centros urbanos, concentrados fundamentalmente no setor industrial. Nesta conjuntura, os cursos técnicos despertavam o interesse da rede particular de ensino.

O ensino secundário de abordagem intelectualista formava os doutores da classe aristocrática, da classe empresarial que ascendia no país, e da classe média que pudesse frequentá-lo, sem depender do trabalho. Representava a possibilidade segura de ascensão social.

Os cursos técnicos, na hierarquia estabelecida socialmente entre "os estudados" e os "não estudados" era visto com preconceito, pois formava para o trabalho "braçal".

O arranjo do período escolar com a obrigatória diminuição dos conteúdos ensinados no secundário define e mantém seu sentido preparatório para ingresso no ensino superior.

Essa função resultou em grande variedade de grades curriculares, principalmente nas escolas particulares[31].

Nestas mudanças implementadas, o curso colegial sofreu maior expansão.

[30]Havia excedente de normalistas formadas (década dos 50), mas era menos oneroso contratar uma professora não formada.

[31]Para fugir dos conteúdos profissionalizantes que não formavam para o Ensino Superior, e eram bastante questionados quanto à formação que ofereciam para o trabalho.

Sua abordagem, avaliada naquele momento como anacrônica em relação ao curso científico, porque sustentada pela abordagem intelectualista (temas abstratos) e no método de ensino convencional, não dependia de infraestrutura para sua implementação, contrário do secundário científico que requisitava os laboratórios.

A organização impressa ao sistema de ensino a partir de 1961, principalmente em relação ao período escolar, e ampliação das matrículas, privilegiou os conteúdos teóricos e abstratos, desconsiderando o tempo necessário para realização das experiências didáticas no processo de ensino-aprendizagem.

Essa medida produziu um professor rígido e exigente na cobrança dos conteúdos apregoados pelas propostas pedagógicas e curriculares oficiais, influenciadas pelas propostas externas e realizadas sem utilização de métodos de métodos de ensino medidores do processo ensino-aprendizagem[32].

Parte dos educadores ligados ao movimento em defesa da escola pública dirigia críticas à abordagem convencional e intelectualista[33] que fazia parte da história do sistema de ensino brasileiro. Alegavam seu conhecimento efêmero ao não envolver os processos didáticos, resultando em alunos que não se envolviam com o conhecimento.

A filosofia ensinada nas escolas não auxiliava o aluno na realização da síntese do conhecimento, pois, próprios da abordagem intelectualista, os conteúdos ensinados pelas disciplinas escolares primavam pelo excesso de detalhes.

Os programas das disciplinas escolares passam a trazer uma espécie de guia de trabalho que orientava a prática dos professores dos professores, tanto na elaboração do planejamento pedagógico, quanto na elaboração do plano de aula.

Tal medida buscava auxiliar o professor, preenchendo as lacunas deixadas na formação inicial (graduação).

Os manuais e os livros didáticos também sofrem mudanças a partir de 1961, e passaram a apresentar um conteúdo fortemente sustentado pela utilização didática de recursos técnicos (equipamentos disponíveis nas escolas tais como retroprojetor, projetor de slides e outros), e em métodos de ensino convencional – aulas expositivas e temas abstratos.

A utilização de recursos didáticos e do método de ensino convencional nas atividades de sala de aula parecia expressar contradição. No entanto, ao considerar o

[32]Inviáveis neste Sistema frente ao conteúdo e o tempo disponível.
[33]Esta abordagem continuava sendo defendida pelos educadores ligados ao ensino confessional e particular.

reajuste impresso no período escolar, a partir de 1961, a aula expositiva e a utilização de equipamentos ou recursos técnicos permitiriam ao professor transmitir todo, ou a maior parte possível dos conteúdos sugeridos nas propostas curriculares.

As propostas pedagógicas e curriculares não questionavam a estrutura disponível na escola frente ao arranjo do período escolar. Buscavam apenas estimular a utilização dos recursos didáticos e programas sugeridos. A transmissão dos conteúdos passou a privilegiar os fatos significando apenas o aumento destes nas propostas sugeridas.

As propostas curriculares veiculadas, embora mencionassem os recursos técnicos, sustentam-se nas tradicionais aulas convencionais aulas convencionais, e na utilização dos programas que os manuais e livros didáticos propunham para a prática dos professores.

Os educadores ligados ao movimento em defesa da escola pública propunham que os professores, caso quisessem mudar sua prática de aula (expressa acima), deveriam lançar mão de um conhecimento profundo sobre o universo de seus alunos.

A concepção expressa ao sistema de ensino, e que adentrava a década dos 1960 premiava os bons alunos e punia os maus alunos sem mesmo saber o que era um e outro.

A partir de 1961 a organização do sistema de ensino gradativamente começa a experimentar nova conjuntura.

As medidas aprovadas e implementadas nas LDBs, representaram parcialmente continuidade das concepções que permeavam a reforma Gustavo Capanema, implementada em 1942.

As mudanças implementadas no ensino primário, ginasial e secundário propunham a ampliação do número de matriculas. Esta medida encontrou grande oposição dos educadores defensores do sistema nacional, pois não havia infraestrutura suficiente para receber todos os estudantes que se dirigiam às escolas.

A aprovação desta medida não representou para o sistema de ensino público um movimento de democratização, outrossim a interrupção de um processo que objetivava sua organização.

Em 1963, são assinados os acordos entre o MEC e a *United StatesAgency for InternationalDevelopment* - *USAID*[34], que influenciou a concepção filosófica e a política de educação brasileira[35].

[34]Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional.
[35]Desde 1954, o Brasil mantem acordos de reciprocidade com o governo Norte-americano.

Cresce o número de alunos que passam a ingressar nas escolas a partir de 1961, com a ampliação das matriculas, agravando outra questão: o número de vagas disponíveis no ensino superior.

A implementação das LDBs representou para o ensino superior o acirramento do sentido que já possuía em sua formação: mais direcionada para a profissão, do que realmente à pesquisa científica, como propalava. A estrutura destinada à pesquisa era mais onerosa.

Esse fato justificava para os educadores que defendiam a escola pública, a oposição à ampliação das vagas ou à política de expansão que acontecia desordenadamente, sem verificação dos cursos que poderiam ou não terem suas vagas ampliadas[36].

A expansão das vagas no ensino superior ocorreu, principalmente, com os cursos de filosofia e ciências econ6omicas, que passaram a ser oferecidos pelas instituições particulares, pois não necessitavam de boa infraestrutura, improvisando, assim, espaços.

A ampliação dessas vagas obrigou uma série de adequações na estrutura de funcionamento do ensino superior, como a departamentalização das áreas; sobrecarga das atividades desenvolvidas pelos professores entre o ensino e a pesquisa.

Como não havia nestas novas instituições de ensino superior infraestrutura para laboratórios, oficinas e outras necessidades envolvidas com os processos didáticos, o conhecimento a ser transmitido estava nos manuais de estudos dirigidos e nos livros didáticos que indicariam os temas, conteúdos, e recursos didáticos que podiam ser utilizados pelos professores.

Assim como a expansão da escola normal não garantiu o professor primário, a formação recebida na faculdade de filosofia, nem sempre resultava em professor para o ensino secundário; pois o professor formado no ensino superior não queria dar aulas no ensino secundário.

O ajuste do período escolar, como não poderia ser diferente, atingiu o desenvolvimento da pesquisa.

Uma parte dos educadores que estavam envolvidos na organização do sistema de ensino, defendendo a escola pública, foi perseguida pelo regime instaurado a partir de 1964, e tiveram que se retirar de seus trabalhos ou mesmo do país.

[36]A Escola Politécnica era bastante seletiva no início do século, e muito procurada por alunos de baixa renda.

A outra parte envolveu-se com os trabalhos de implementação das LDBs no sistema nacional de ensino.

Movimento percebido no sistema estadual paulista e explicado pela sua organização precursora.

Os embates deflagrados na sistematização e posteriormente a aprovação das LDBs configurou a seguinte atuação dos grupos envolvidos com essa questão:

- Os educadores representantes das escolas particulares e confessionais ganharam suas principais reivindicações – equivalência dos diplomas; assessoria técnico-científica e auxilio financeiro para suprir as bolsas oferecidas aos alunos carentes; e circunscreveram suas atuações a seus estabelecimentos de ensino;
- E os educadores ligados às escolas públicas, que passaram a implementar as propostas aprovadas.

Ao atingir a década dos 1970, as críticas dirigidas ao ensino público apontavam as aprovações maciças que aconteciam; as avaliações eram consideradas fáceis, exigindo apenas a apreensão do conhecimento.

Frente aos dados disponíveis, as críticas compunham o movimento dos educadores ligados ao ensino confessional e particular.

A compreensão dos acontecimento educacionais nas décadas de 1960 e 1970, foi fundamental para entender a conjuntura que se manifestou nas décadas de 1980 e 1990.

Entre 1961-1975 o ensino desenvolvido pelas disciplinas escolares deixou as experiências como os processos didáticos e absorveram o que as medidas aprovadas nas LDBs definiam: a utilização de recursos técnicos nas atividades didáticas de sala de aula, respondendo às medidas implementadas.

O descarte deste processo que ocorria na rede pública vai gerar essas condições críticas.

Os embates em torno da organização do sistema de ensino vão se complicar ainda mais a partir de 1964 com o golpe militar.

Embora dessem continuidade à organização do sistema de ensino participando de debates, assembléias, manifestações em defesa do ensino público, os educadores ligados ao movimento em defesa das escola pública silenciaram suas produções acadêmicas.

Era a evidência de antagonismo entre repressão política e a pesquisa acadêmica.

Este fato já havia ocorrido no período Vargas, com a instituição do Estado Novo, em 1937.

A conjuntura das décadas dos 1960 e 1970 retornou as práticas convencionais de ensino fortalecidas com as medidas aprovadas nas LDBs.

A grande maioria dos professores adotava em suas atividades, uma abordagem propostas pelo ensino convencional.

As experiências que haviam surgido nos momentos de maiores preocupações com o processo de ensino-aprendizagem realizado em sala de aula foram descartadas.

A estrutura que emergiu a partir de 1961, somados à reforma implementada a partir de 1968 e o quadro político que emergia não propiciavam tais realizações.

Em 1971 foi implementada a reforma de 1^{o} e 2^{o} Graus, transformando compulsoriamente todos os ramos do ensino secundário (2^{o} Grau), em cursos profissionalizantes.

Esta medida buscava, também, redirecionar o estudante para o mercado de trabalho, sem que atingisse o ensino superior.

Estes cursos profissionalizantes permitiram ao alunos retornar à escola sempre que pensasse ser necessário complementar sua formação.

Frente a ineficácia desta medida, expandiram-se com a implementação da reforma universitária em 1968, o número de vagas para o ensino superior.

Em outros casos, *não significava o esperado*, como apontou Freitag (1986): os cursos profissionalizantes eram oferecidos para os estudantes trabalhadores, que os frequentava no período noturno, buscando aprimorá-los para o mercado de trabalho.

No caso do ensino normal era ministrado ao professor regente primário e professor primário. Sempre foi dotado de sólida cultura geral, e boa cultura pedagógica.

Mesmo ocorrendo a expansão das matrículas, não estava nos planos dos alunos que frequentavam a escola normal, a atuação como professor primário. Neste caso, continuava faltando professor para atuar neste grau de ensino, ao mesmo tempo em que estavam sendo formados.

Neste contexto, 90% dos professores formados no ensino superior dirigiram-se para o ensino secundário, com grande insatisfação, pois almejavam a pesquisa ou a profissão liberal.

1.6.Condições do sistema de ensino: 1970 – 1980

Os sucessivos golpes políticos que atingiram o sistema de ensino com a aprovação das medidas nas LDBs, defendidas pelo ensino confessional e particular, fizeram-se presentes na rede pública a partir da metade da década dos 1970, quando a grande maioria dos professores que haviam participado da organização do sistema de ensino brasileiro ao longo da década dos 50, se aposentaram.

A década de 1970 representa o momento em que se tornam mais claras as transformações implementadas no ensino a partir de 1961.

Dentre essas transformações percebidas, estavam as mudanças na concepção do conhecimento didáticos que sustentaria a implementação das leis de diretrizes e bases para a educação nacional, a permanência das intenções propaladas nas propostas pedagógicas e finalmente, nos indicativos didáticos que perderam a concepção dos processos dos conhecimentos e ganharam a concepção externa da experiência didática.

Nesse caminho, os materiais didáticos resultados do processo didático envolvendo o processo d ensino-aprendizagem, não tem mais espaço, nem tempo para serem concretizados em sala de aula.

Em 1960 e meados da década dos 1970, as experiências didáticas que foram introduzidas nas disciplinas escolares, durante a década dos 1950, vai se ausentando, crescendo, então, a concepção de 1961, visível nas experiências de formação realizadas, ou melhor, não realizadas nas práticas desenvolvidas pelos professores, pois assim, privilegia-se, novamente, os métodos convencionais de ensino, como aulas expositivas, tratamento reducionistas das temáticas complexas, inserção de recursos técnicos, retroprojetor de slides, software, nas atividades ligadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Algumas investigações da historiografia educacional que analisam esse processo presente no sistema d ensino demonstram que há uma preocupação maior com a esfera pedagógica, evidência do vínculo com as propostas implementadas em outras realidades.

A justificativa dada por Freitag (1978), considerando o aspecto pedagógico em uma perspectiva sociológica, era no compromisso que o Estado possuía com a burguesia nacional; para Xavier (1986) e Nogueira (1993), este processo originava-se de combinações entre a burguesia nacional e a burguesia internacional.

A adoção de propostas externas, uma tendência presente na organização do sistema de ensino, serviria apenas para dissimular as contradições presentes na realidade interna.

As "contradições" e "autonomias" encontradas no funcionamento do sistema de ensino brasileiro e apontadas na produção educacional e geográfica a partir da década dos 70, segundo Nogueira (1999), representava na essência a desconsideração da realidade concreta por parte dos educadores, *"que insistem em atribuir um papel à educação escolar no Brasil, que a história da sociedade brasileira não lhe reservou"* (NOGUEIRA: 2000: v).

Mesmo diante dessas condições desfavoráveis de trabalho, os estudos sobre o conhecimento didático acerca do processo de ensino-aprendizagem, continua sendo objeto de estudo e representa ainda, um desafia intelectual e político para os professores.

A produção sobre esse conhecimento é ínfima frente às necessidades das experiências didáticas e são, ainda alvos no sistema de ensino, tanto fundamental quanto superior, de suspeitas quanto às suas necessidades e eficácia.

Suspeita que avaliamos ter origem localizada na concepção técnica sobre o conhecimento didático vigente atualmente, circunscritos à introdução de recursos fornecidos pela tecnologia nas atividades de sala de aula.

No contexto brasileiro as reformas educacionais incumbiram-se muito mais em otimizar o tempo para o cumprimento dos programas sugeridos pelas secretarias de educação resultado das negociações entre os grupos que compunham a organização do sistema de ensino, do que aplicar métodos de ensino mais modernos nas atividades de sala de aula.

Este quadro político pedagógico, ao longo do tempo, foi posto em questão quando os problemas como evasão e repetência escolar crescem no ensino do país.

Tomando essas discussões para o ensino de Geografia, os problemas encontrados com o processo de ensino-aprendizagem da disciplina, encontrariam-se mais concentrados nas intenções e objetivos implementados pelo sistema nacional de ensino do que localizados no debate interno da Geografia brasileira, quanto à sua forma de ensinar.

A reconstituição dos fatos, principalmente em relação à implementação curricular posterior à aprovação das LDBs, revelou que, com a significativa perda de grande parte das propostas para os grupos defensores da escola confessional e

particular, o grupo de propostas para os grupos defensores da escola confessional e particular; o grupos de professores ligados aos movimentos em defesa da escola pública, passou a trabalhar na implementação das propostas pedagógicas e curriculares, e tentou prioritariamente fundamentalmente manter e ampliar as experiências ligadas ao ensino moderno, mesmo sabendo que as condições políticas e estruturais não lhe eram favoráveis.

Ocorreu, então, que a partir daí, as críticas ao ensino público tornaram-se mais contundentes.

Nesse período o ensino de Geografia no Brasil veio, sistematicamente acompanhado e refletindo a organização do sistema de ensino, com os mesmo embates históricos dessa organização.

Os estudos da área de Geografia alternaram-se nas sugestões das propostas curriculares e demonstram um mesmo fio condutor: via de regra, fundamentam suas propostas e, conceitos produzidos para análises de realidades externas à brasileira, tentando adiantar o modelo de desenvolvimento econômico implementado no Brasil.

Nas décadas dos 1960, e 1970, o sistema de ensino brasileiro implementou reformas, programas e projetos educacionais, subvencionados pela USAID – United StatesAgency for InternationalDevelopment, e pela USIA – United StatesInformation – Fundação Rockfeller. Na década dos 1980, os projetos realizados no ensino passaram a contar com os financiamentos do Banco Mundial.

Aparentemente, o sistema público de ensino havia se estruturado para escolarizar todos os segmentos sociais.

As medidas de tendência privatista que haviam sido aprovadas em 1961, traduziram-se no salário-educação – Lei 4440/64 e nos incentivos fiscais às empresas privadas com projetos de formação profissional, como a fundação BRADESCO e o colégio Piedade, que se transformou em Universidade Gama Filho/RJ – Lei 6297, em 1975.

A subvenção que o estado daria para o ensino confessional e particular, prestando assessoria técnica, científica e financeira, concretizou-se na drenagem de dinheiro público para as escolas particulares, sendo assim distribuídas:

- 1% - Ensino primário;
- 40% - Ensino secundário (ginásio e colégio)
- 39% - Ensino superior.

A constituição de 1967 retirou a vinculação automática de verbas para o ensino no plano do Estado.

Assim, como vemos as investigações sobre o histórico da implementação das reformas educacionais e das propostas pedagógicas apontam um cenário de grandes embates políticos em torno das diretrizes que deveriam definir o papel e função da escola e a organização do sistema de ensino.

Em alguns momentos – principalmente o de implementação de propostas, a organização do sistema de ensino experimentou processos de intensificação de suas discussões.

Posteriormente, passado os períodos mais intensos, voltava ao curso "normal" dos embates que envolviam as implementações das medidas definidas previamente pelas reformas.

Neste sentido, o sistema nacional de ensino atingiu a década dos 80 trazendo uma história de acumulada discussão pedagógicas, porém isto não significava necessariamente a implementação das reformas educacionais.

A produção existente sobre a implementação das reformas educacionais permitia verificar o privilégio experimentado pela esfera pedagógica, permanecendo no plano das discussões e pouco da prática.

No entanto, a leitura da produção indicava os sistemas estaduais como *locus* das realização das propostas curriculares, dimensão que constatamos no II capítulo com o processo de instituição de ensino no estado de São Paulo.

CAPÍTULO II. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO: Antecedentes.

Os debates em torno das questões envolvendo a organização do sistema nacional de ensino arrastou-se, como contatamos no I capítulo, por muito tempo, pois ficou bastante preso à comissão, pareceres, decretos e resoluções.

Em meio à esta condições que pouco fizeram avançar a implementação das reformas, alguns estados tomaram as primeiras iniciativas no sentido de tentar organizar seu sistema de ensino.

A leitura por nós realizada sobre os processos de implementação das reformas educacionais no sistema nacional de ensino demonstrou que os sistemas estaduais, no caso do estado de São Paulo, teve um desenvolvimento maior em sua organização, que o sistema nacional.

O contato com a produção educacional e geográfica que analisava a organização do sistema estadual de ensino, permitiu a compreensão do processo de implementação de propostas curriculares na rede escolar e colocou em pauta, definitivamente, o conhecimento didático envolvido.

Considerando a organização desse sistema estadual, que remonta à fins do século XIX, nos foi possível discernir entre os processos de implementação das propostas pedagógicas, e os processos de implementação das propostas curriculares.

O processo de implementação das propostas curriculares, e das reformas educacionais, evidenciava que o grau de utilização do conhecimento didático relacionava-se ao grau de organização do sistema de ensino.

A compreensão de que as propostas pedagógicas representavam as diretrizes que organizariam o sistema de ensino, indicando o papel da escola no processo de implementação das propostas curriculares, destacou a importância do conhecimento didático para este processo.

Era possível verificar quais eram as condições necessárias para a organização de um sistema de ensino.

As propostas curriculares deveriam estar de acordo com as diretrizes pedagógicas definidas pelo sistema nacional de ensino.

Remonta assim, ao final do século XIX as primeiras medidas buscando organizar o sistema de ensino de São Paulo.

As desigualdades sociais e econômicas entre os estados da federação ficavam evidentes, também, neste momento de organização dos sistemas de ensino.

A reforma educacional Bernardinho de Campo, implementadas em 1892, evidenciava esta iniciativa precursora.

O histórico distinto em relação aos outros estados, sugerindo propostas pedagógicas e curriculares para a organização de seu sistema de ensino, permitiu experiências que influenciaram em seu desenvolvimento.

Estudando este processo, pudemos sistematizar as informações sobre a implementação das propostas pedagógicas e curriculares na institucionalização do ensino do estado de São Paulo, dando especial atenção para as experiências didáticas, reveladoras das propostas curriculares implementadas.

A produção que tratava da implementação das propostas pedagógicas e curriculares no estado de São Paulo, permitiu verificar que referenciavam-se muito mais às propostas pedagógicas, mas tratavam também das propostas curriculares, condição para a organização do sistema de ensino.

* * *

2.1. Reformas educacionais do estado de São Paulo – 1892 – 1924

Reforma Bernardino de Campo – 1892

Para caracterizar esta conjuntura, utilizamos o trabalho de graduação individual de Dominguez (1992), abordando "o espaço da geografia num processo ensino-aprendizagem – estado de São Paulo na virada do século XX", com base nas publicações oficiais de leis e decretos que regulamentavam a implementação da reforma Bernardino de Campos, ocorrida no sistema de ensino do estado de São Paulo, em 1892, sob influência da Reforma Benjamim Constant, mencionada no I capítulo.

Sobre este contexto, Dominguez faz a seguinte observação:

> *"O advento da República foi, na verdade, um ajuste das instituições político-administrativas às mudanças ocorridas no Brasil a partir da segunda metade de século XIX. Foi, grosso modo, uma modernização das instituições para adequá-las às novas condições sócio-econômicas" (Dominguez: 1992, 7).*

O congresso estadual decretou e Bernardino de Campos presidente do estado de São Paulo[37] promulgou a Lei nº 88-08/09/1892, organizando o ensino público do estado em: primário, secundário e superior.

O processo de organização do sistema de ensino no estado de São Paulo permitiu a utilização dos programas sugeridos e implementados na reforma Bernardino de Campos como referência da composição e característica dos conteúdos veiculados pelo ensino da Geografia Escolar.

A reforma ficou assim organizada:

- Ensino primário: curso preliminar[38], curso complementar[39].

O artigo 5º desta lei previa uma sala apropriada para o desenvolvimento de trabalhos manuais, objetos e aparelhos necessários para o ensino intuitivo[40].

No curso preliminar o aluno recebia noções de Geografia geral, cosmografia, Geografia do Brasil, especialmente do estado de São Paulo, do sistema métrico, e da ginástica.

No curso complementar os alunos recebia noções de História, Geografia Universal, e Geografia do Brasil.

- Ensino secundário[41]: científico e literário: criação de 3 ginásios[42].

O curso ginasial tinha a duração de 6 (seis) anos: os 4 (quatro) primeiros anos comum para todos os alunos; nos 2 (dois) últimos anos as turmas eram divididas entre os que cursariam o científico e os que cursariam o literário.

A Geografia era considerada disciplina comum para os dois cursos.

Para a formação dos professores dos cursos normais preliminares e complementares, preocupação já presente, forma criadas quatro escolas normais primárias. Os cursos teriam a duração de três anos.

Para formar os professores para estas escolas e ginásios, criou-se um anexo à escola normal da capital: um curso superior, com dois anos de duração, que habilitava para uma formação científica e para a formação literária.

---

[37]Então governador do estado.

[38]Artigo 2º – Em toda localidade do estado, onde houver de 20 a 40 alunos matriculados haverá um escola preliminar.

[39]Artigo 12º – Para a matrícula nas escolas complementares, era indispensável o exame do curso preliminar.

[40]Introdução nas escolas de métodos de ensino que considerava como parte da aprendizagem a experiência prática. Característica dos métodos de ensino modernos – Métodos de Ensino Ativo.

[41]Ensino secundário.

[42]Salas de aulas que tivessem mais de 30 alunos, tinham disponíveis um professor e um adjunto. O curso complementar concluído habilitava para o cargo de professor (adjunto).

O decreto nº 114 B-30/12/1892, estimulou os primeiros passos na direção da organização do sistema de ensino paulista ao definir o presidente do estado como diretor supremo do ensino, com auxiliares na secretaria do interior, no conselho superior, na direção geral da instrução pública, na inspeção dos distritos e nas câmaras municipais.

O presidente do estado nomeava o diretor geral da instrução pública, os inspetores de distrito, os professores dos ginásios, do curso superior, e das escolas preliminares e normais.

Os concursos para efetivação dos professores na rede pública, colocados em prática a partir de 1930, retirou esse poder concentrado nas mãos do presidente do estado, e representou a superação da prática muito utilizada na contratação dos profissionais que ocupariam os cargos nas escolas, sustentada nas "indicações político-administrativas locais".

O decreto nº 248-26/07/1894, aprovou o regime interno das escolas públicas e detalhou o programa de Geografia que seria implementado nas escolas preliminares do estado de São Paulo, possibilitando verificar a abordagem sugerida:

1º ano:

- Localização dos objetos na sala de aula;
- termos direita, esquerda, frente, fundo, atrás, adiante, em baixo, em cima;
- caminho da escola e ruas mais conhecidas dos meninos[43];

2º ano:

- Orientação: pontos cardeais, bússola;
- estudos da localidade;
- posição: ruas, praças, jardins, edifícios públicos;
- divisões naturais (montes, vales, rios); e sua configuração na areia molhada;
- noções elementares sobre o estado de São Paulo;

3º ano:

- orientação: pontos cardeais e colaterais, rosa dos ventos, meios de determiná-lo e reconhecê-lo;
- mapa da cidade no quadro negro, levantado gradualmente pelos alunos, segundo a escala e orientação;

[43]Alguns conteúdos eram ensinados só para os meninos. A Geometria era um deste caso.

- localização dos edifícios principais no mapa da cidade. Sinais convencionais nas construções dos mapas;
- latitude e longitude;
- mapa do estado de São Paulo, feito em areia molhada;
- o estado de São Paulo: noções históricas, capital e algumas cidades e seus principais estabelecimentos comerciais e industriais;
- estados do Brasil e suas capitais;

4º ano:

- Brasil e América do Sul;
- generalidades sobre a América do Norte, Europa, Ásia, África e Oceania.

Dando sequência sobre este processo o decreto nº 400-06/11/1896, aprovou o regimento interno para as escolas complementares e trouxe em anexo os programas para as aulas de geografia:

1º ano:

- limites e superfícies do Brasil;
- divisão antiga do seu território e divisão atual;
- aspectos físicos: montanhas e chapadões;
- linha divisória das águas, rios, portos, ilhas, lagos e cabos do Brasil;
- traçado do mapa do Brasil e do estado de São Paulo;
- indústria, produção e comércio;
- meios de transporte: navegação e vias férreas, rede telegráfica;
- população do Brasil e seus elementos constituintes;
- instrução pública;
- forma de governo no Brasil;
- Geografia dos estados do Brasil e em particular do estado de São Paulo;
- exercícios de cartografia com observação da escola;

2º ano:

- revisão de Geografia.

3º ano:

- Geografia física e política dos diversos estados da América (menos o Brasil);
- Geografia física e política dos diversos estados da Europa, Ásia, África e Oceania;

- exercícios de cartografia;

4º ano:

- Exercícios práticos de ensino nas classes do curso preliminar.

Dentre as informações levantadas verificou-se a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, claras em algumas sugestões para implementação das propostas, como o indicativo para considerar as "definições dadas pelos alunos", "levantar gradualmente seu conhecimento".

Posteriormente à reforma Bernardino de Campos (1892) no sistema estadual, ocorreram três reformas educacionais sugeridas pelo sistema federal de ensino: a reforma Epitácio Pessoa (1901); a reforma Rivadávia Correa (1901); e a reforma Carlos Maximiliano (1915), que pouco representaram para a organização do sistema nacional de ensino, consequentemente para os estaduais também.

Reforma Sampaio Dória – 1924

A década dos 1920 assiste à implementação de outra reforma educacional no sistema de ensino do estado de São Paulo: a reforma Sampaio Dória, em 1924, que:

> *"chamado a dirigir a instituição pública em São Paulo, conduziu uma campanha contra velhos métodos de ensino, vibrando golpes tão vigorosamente aplicadas à frente constituída pelos tradicionalistas que panos inteiros do muro da antiga escola deviam demonstrar"*(AZEVEDO: 1971: 63).

Nesta conjuntura, a polarização dos debates estava entre ensino tradicionalista e moderno.

O autor da reforma, Sampaio Dória, permaneceu apenas um ano no cargo. As resistências eram ainda muito fortes para que pudessem desenvolver e produzir todos os seus efeitos, além do que, esta reforma, fugindo à orientação puramente administrativa, limitada ao ensino primário, concentrava os melhores esforços na transformação de métodos e técnicas de ensino (AZEVEDO, 1971).

As reivindicações por mais escolas intensificava-se, principalmente por parte dos imigrantes, que queriam para seus filhos as oportunidades que a escola poderia garantir como meio para acender socialmente.

A estrutura política e econ6omica da sociedade agroexportadora perdia espaço econômico mundial e interno. Os privilégios estavam dirigidos para o grupo ligado às novas atividades urbanas, principalmente ao setor industrial.

No campo das idéias, começavam a aparecer os movimentos culturais[44] e pedagógicas[45] em favor de reformas profundas.

Influenciados por movimentos europeus, as mudanças que aconteciam eram assim interpretadas:

> *"No campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930."* (ROMANELLI, 1993: 45).

Segundo Werebe (1961), a população reagiu negativamente à intenção de escolarização propalada antes e depois de 1930 pelo processo de industrialização brasileira.

Neste contexto, as reivindicações por mais escolas eram realizadas pelos movimentos culturais, pedagógicos, e sociais, ligados à uma minoria de professores, intelectuais e artistas brasileiros.

As medidas propostas para a organização do sistema de ensino de estado de São Paulo apontavam para a transformação da escola, principalmente e seus métodos de ensino, que alguns educadores sugeriam que deveriam valer para todo o território federal pois orientavam-se:

> *"por uma ação, variável no grau de intensidade, como no conteúdo e nos objetivos, para a renovação escolar, semeando novas ideias e técnicas pedagógicas, promovendo realizações e organizando planos de reformas, parciais e globais, mas tôdas limitadas ao ensino primário e aos seus problemas fundamentais".* (AZEVEDO: 1971: 653).

Dentre as interpretações que são dadas para este movimentos organizados na década dos 20 e que não agregavam dentro de si uma ideia coes a respeito da organização do sistema de ensino, a leitura da Nagle (1976) nos levou a compreender a

[44]Semana de Arte Moderna - 1922

[45]Reivindicações pela organização do Sistema nacional de ensino, e por ampliação da rede escolar.

razão do otimismo pedagógico que permeou o movimento dos pioneiros (1932), principalmente daqueles que eram bastante influenciados pelas idéias européias e/ou Norte Americanas.

Esses educadores avaliavam que "transplantar" determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização para este sistema de ensino, indicaria o caminho que deveria ser erguido na formação do novo homem brasileiro. Do homem que estaria adequado para exercer as funções qualificadas daquele período, sobretudo, nos centros urbanos do Brasil, em razão do forte incentivo ao processo de industrialização.

As propostas realizadas na reforma Sampaio Dória sofreram as influências para a Geografia, das propostas implementadas na reforma Bernardino de Campos e na reforma educacional implementada em 1925, por Rocha Vaz.

2.2.Reformas educacionais do ensino federal – 1930 – 1961

Reforma Francisco Campos – 1931

A consideração da reforma Francisco Campos na institucionalização do sistema de ensino do estado de São Paulo deveu-se ao fato de equivaler à mesma reforma proposta em 1925 para o ensino de Geografia, quando da reforma Luiz Vaz, cuja proposta para o ensino de Geografia foi elaborada pelo professor Delgado de Carvalho.

Foi no sistema de ensino do estado de São Paulo que primeiro surgiu uma instituição concretizando o decreto n 19.851 – 11/04/1931, criando o sistema universitário.

O então governador do estado, Armando Sales de Oliveira, em decreto datado de 25 de Janeiro de 1934, instituiu a criação da universidade de São Paulo, preocupada com o desenvolvimento cultural filosófica e cientifica, e com a formação dos professores para o ensino secundário (Azevedo: 1971).

A faculdade de filosofia da universidade de São Paulo foi estruturada para desenvolver o pensamento filosófico, científico, literário, e estatístico; ensino e pesquisa em todos os campos; formação de profissionais para atividades técnicas e científicas superior; elementos para o magistério e altas funções da vida pública.

Nesse contexto, os passos iniciais da universidade de São Paulo foram dados pelo trabalho de professores de universidades européias, que aqui implementaram o sistema universitário brasileiro.

Os professores reunidos para implementar a faculdade de filosofia da universidade de São Paulo, embora tivessem suas especialidades, não se agruparam em departamentos, relacionados à realidade brasileira.

Os alunos formados nesta visão, eram convidados a trabalhar com um outro professor e definiriam sua especialidade na perspectiva das pesquisa desenvolvidas por esses professores.

Uma surpresa para os professores da "missão francesa" aqui no Brasil foi o conhecimento de muitos estudos realizados com categorias de análise de investigações sociológicas de outros países para interpretar a realidade brasileira.

Esta medida acadêmica na universidade de São Paulo objetivou formar professores para que implementassem, em sala de aula da escola secundária[46] novas propostas pedagógicas e a realização de experiências didáticas no processo de ensino-aprendizagem, fundamentais para a organização do sistema de ensino brasileiro.

A partir de 1936 o ensino secundário do estado de São Paulo, começou a receber os primeiros professores formados pela faculdade de filosofia.

> *"... inaugurou-se, de fato, uma nova era do ensino secundário, cujos quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério, começando a renovar-se a enriquecer-se, ainda que lentamente, com especialistas formados nas faculdades de filosofia que, além de encargo de preparação cultural e científica, receberam por acréscimo, o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado do ensino secundário" (AZEVEDO: 1971: 761).*

Diante dessas medidas, as discussões entre o ensino confessional e leigo acirraram-se no ensino secundário, pois a experiência didática realizada em sala de aula do ensino confessional caracterizava uma abordagem convencional, sustentada fundamentalmente na aula expositiva sem os recursos dos instrumentais da área (AZEVEDO; LOURENÇO FILHO).

A criação da universidade de São Paulo imprimiu mudanças significativas no ensino de Geografia ministrado nas escolas do estado de São Paulo, além da grande

[46] Atual ensino fundamental e médio.

contribuição para o desenvolvimento de pesquisas geográficas sobre regiões do estado e do território brasileiro.

A produção educacional refletia a polarização das divergências que cercavam a organização do sistema de ensino: o fato de trabalhar com categorias de análise de realidades políticas diferentes sobre a realidade brasileira, justificava as propostas gestadas fora do Brasil e aqui implementadas.

Os geógrafos estimularam e passaram a realizar pesquisas sobre a realidade brasileira buscando "extrair" desse processo, categorias de análise que dessem explicações para esta realidade.

De alguma forma, concordavam com a proposição dos educadores que defendiam a elaboração de propostas pedagógicas e didáticas fundamentais nesta realidade.

Nesse sentido, foi fundamental a contribuição para a Geografia brasileira, para o ensino dessa disciplina, a produção de geógrafos como Monbeig, considerado clássico da Geografia brasileira[47].

Suas pesquisas científicas possibilitavam a construção do instrumental técnico que poderiam ser utilizado pelo ensino escolar dessa disciplina, ao mesmo tempo que indicavam a necessidade urgente em se descobrir os processos e recursos didáticos que seriam utilizados, na mediação do processo de formação do aluno.

Considerando a realidade concreta sobre a qual faziam suas pesquisas, esses geógrafos alertavam para a necessidade da sistematização dos registros desse conhecimento geográfico e científico acumulado com o desenvolvimento das pesquisas sobre vários lugares e regiões do território brasileiro, pois subsidiariam as experiências didáticas dos profissionais envolvidos à natureza da pesquisa, mas no sentido da utilização dos instrumentais técnicos da pesquisa, como recursos didáticos para a informação do conteúdo. Ou seja, os instrumentos técnicos da pesquisa científica para a realização da pesquisa didática.

Esse conhecimento sistematizado subsidiaria o aprimoramento do ensino de geografia, além de realizar seu papel social, prestando importante contribuição para a organização do sistema de ensino, naquilo que se referia à sua metodologia de ensino.

[47]Embora tenham contribuído muito para a produção geográfica brasileira, nesta etapa é importante mencionar que os clássicos da Geografia brasileira encerram também outras série de autores que produziram em outros momentos, como o "pai da Geografia brasileira", segundo Saint-Hilaire, Pe Manuel Aires de Casal (1815); Capistrano de Abreu, Antonio Baina, dentre outros.

Considerando a realidade presente no ensino de Geografia ministrado no estado de São Paulo, as análises de parte da produção geográfica evidenciavam experiências didáticas desenvolvidas no sistema de ensino.

A compreensão que estes pesquisadores trouxeram para o ensino de Geografia diferenciou-se das propostas sistematizadas na reforma Luiz Rocha Vaz (1925), pelo professor Delgado de Carvalho e que norteavam, até aquele momento, a prática da Geografia Escolar.

A questão central da divergência era o problema presente no processo de organização do sistema de ensino brasileiro: entendiam a proposta de Delgado de Carvalho, referenciada pela realidade externa.

Embora houvesse similaridade quanto à natureza dos conteúdos sugeridos para o ensino de Geografia, no fato de que deveriam estar fundamentados no conhecimento científico sistematizado pela área, a questão divergente apresentava-se à concepção de pesquisa que auxiliaria o ensino escolar.

Os estudos das décadas dos 1940 e 1950, envolvidos com o projeto de organização do sistema de ensino, referenciado na realidade concreta, indicavam a pesquisa didática como fundamental e necessária para o ensino dessa disciplina escolar (MONBEIG).

Os investimentos no setor educacional apontavam preocupações com a estrutura que permitiriam a realização de experiências didáticas, implementadas as propostas curriculares, condição para a organização do sistema de ensino.

Neste contexto foi possível verificar o percentual de verbas destinadas para a educação no orçamento de alguns municípios no interior do estado de São Paulo, ao longo da década dos 1930.

Tabela 3 – Verbas destinadas a educação no orçamento de alguns municípios do estado de São Paulo.

Município	Instr. Pública	Rendas de Impostos	(%)
Pindamonhangaba	112:700$000	188:400$000	59,8
Santa Rita	86:700$000	149:500$000	57,9
São José dos Campos	129:661$000	262:500$000	49,3
Cajurú	48:970$000	116:200$000	42,1
Santa Cruz do Rio Pardo	113:500$000	277:800$000	40,8
Araras	50:500$000	275:000$000	40,8
Taubaté	179:560$000	516:350$000	34,7
Itápolis	101;200$000	301:500$000	33,5
Tietê	65:000$000	197:100$000	32,9
Itararé	29:600$000	90:722$000	32,6
Araraquara	373:770$00	1.189:000$000	31,4
Tatuhy	82:342$000	262:7000$000	31,3
Itapecerica	11:700$000	42:600$000	27,4
Guaratinguetá	61:600$000	225:000$000	27,3
Cruzeiro	56:160$000	206:800$000	27,1
Mirassol	118:340$000	437:600$000	27,0
Taquaritinga	143:732$000	534:000$000	26,9
Limeira	109:840$000	429:000$000	25,6
Faxina	41:512$400	166:000$000	25,0
Lins	155:365$200	632:800$000	24,5
Rio claro	141:600$000	600:000$000	23,6
Barretos	112;460$000	608:000$000	23,4
Promissão	49:200$000	213:500$000	23,0
Bragança	74:950$000	332:200$000	22,5
Penápolis	78:220$000	368:400$000	21,2
Tanaby	18:428$000	127:000$000	20,8
Franca	145:424$200	708:000$000	20,5
Jahú	155:200$000	764:100$000	20,3
Mocóca	55:680$000	277:380$000	20,0

Fonte: RODRIGUES, Chiquinha. Pelo Caboclo do Brasil. São Paulo: Empreza Graphica da Revista dos Tribunaes, Pág. 82. 1937.

Na conjuntura nacional da década dos 1930, o sistema de ensino do estado de São Paulo, foi um dos que mais recebeu investimentos.

Surpreendia parcialmente porque não havia ainda na constituição federal nenhuma definição obrigatória quanto à porcentagem (%) que se deveria investir.

Era sugerido aos municípios que contribuíssem com 10% a arrecadação do imposto (art. 82 da constituição do estado). No entanto, verificamos que esses investimentos em muitos municípios superavam esse índice, atingindo a média dos 13%.

Mais de 80% dos municípios investiam os 10% sugeridos pela constituição estadual.

Para demonstrar a importância que o setor ligado à educação ganhou nos orçamentos municipais nesta conjuntura, evidenciamos um quadro evolutivo das verbas destinadas para este setor:

Tabela 4: Verbas destinadas aos sistemas de ensino municipais

Annos	Prefeitura	Arrecadação	Verba para instrucção
1919	204	71.402:551$911	869:195$888
1932	258	84.381:935$992	821:032$900
1933	258	92.329:873$555	4.393:348$000
1936	262	65.094:774$200	8.910:857$745 (13%)

Fonte: RODRIGUES, Chiquinha. Pelo Caboclo do Brasil. São Paulo: Empreza Graphica da Revista dos Tribunaes, 1937.

Considerando as condições para a organização do sistema de ensino, afirmavam a necessidade de investimentos econ6omicos na constituição da infraestrutura (recursos materiais e humanos).

Reconhecidamente era um processo que envolveria mais tempo e investimento, pois não significava apenas o desenvolvimento de técnicas ou recursos didáticos utilizados para a transmissão do conteúdo, mas da implementação das propostas curriculares, considerando as experiências didáticas na transmissão dos conteúdos, principalmente os recursos que fugiam do método convencional, sustentado sobre a aula expositiva.

Tratava-se da utilização de recursos didáticos para favorecer a compreensão do conhecimento geográfico, a formação do aluno e a informação, mas fundamentalmente a formação do aluno.

Essa formação estaria inserida em sistema de ensino organizado considerando as condições existentes na sociedade brasileira.

Reforma Gustavo Capanema – Influências – 1942

Identificamos nas investigações da época de Capanema, as preocupações que cercavam a discussão referente à organização dessa disciplina no contexto da reforma educacional Gustavo Capanema, implementada a partir de 1942.

Algumas referências, como as propostas já sugeridas pelo professor Delgado de Carvalho – reforma educacional Rocha Vaz (1925); reforma Francisco Campos (1931), as discussões sobre os métodos de ensino e os processos didáticos desenvolvidos pela Geografia escola entre as décadas dos 1940, e 1950, no interior das discussões de organização do sistema de ensino, forma utilizadas para compor as propostas da reforma Gustavo Capanema.

É possível reconhecer as reivindicações por mudanças no ensino de Geografia desde os pareceres de Rui Barbosa publicados em 1879, referindo-se ao conteúdo sem significado, ensinado por essa disciplina; e na publicação do livro do professor Delgado de Carvalho em 1925, trazendo para o ensino de Geografia métodos de ensino mais modernos.

Podemos interpretar ainda que as críticas dirigidas ao ensino de Geografia nos pareceres de Rui Barbosa (1879) dialogavam com a Geografia sistematizada pelo Padre Manuel Aires de Casal em Corografia Brasílica (1815)

Embora convivesse com as principais discussões de seu tempo como os naturalistas, os sistematizadores da ciência moderna, Aires de Casal optou em sua obra pelo método convencional clássico de abordagem do conhecimento, sustentado principalmente em fintes documentais.

Sua obre foi referência para os estudiosos de cenário brasileiro em razão de sua completude durante muitas décadas, sendo, embora existissem outros autores que produziram sobre esta realidade, substituída apenas por Capistrano de Abreu, na virada do século XIX.

Compunha um inventário sobre território, o mais completo da época. O fato é que suas informações se adequavam, por estarem organizadas, aos métodos convencionais de ensino da época. Ou seja, Aires de Casal imprimiu exatamente a enciclopedização que havia começado na França, na tentativa de popularizar o conhecimento científico, na organização do sistema de ensino brasileiro.

A produção intelectual de Azevedo (1944), já apontava, com preocupação ao fenômeno que ocorria com o ensino dessa disciplina e que parecia refletir o desdobramento da implementação dos conteúdos abordando o conhecimento científico da área.

Esse autor alertava para a mediocrização, tanto dos conteúdos e práticas do ensino escolar quanto dos conteúdos e práticas do ensino superior, em razão de suas naturezas distintas, à medida que constatava conteúdos de disciplinas acadêmicas sendo introduzidos no ensino escolar, objetivando melhorar a qualidade do ensino de Geografia.

Nesse percurso, Azevedo reconhecia que a realização de concursos para admissão de professores na rede oficial de ensino poderia contribuir para difusão da Geografia moderna e de seus métodos e técnicas, inibindo a prática que vinha ocorrendo com o ensino dessa disciplina escolar, tanto no que se referia ao ensino convencional quanto ao que se referia à introdução de conteúdos científicos sem adequações dos conteúdos pedagógicos e didáticos para a prática escolar da disciplina Geografia.

O concurso foi uma novidade das mudanças educacionais posteriores à 30 pois introduziu, via processo seletivo, considerando diversas provas, os conteúdos a Geografia moderna (prova escrita) e seus instrumentais técnicos (provas práticas e didáticas), nas atividades desenvolvidas no ensino escolar de Geografia, condição básica para a realização dos processos didáticos.

Politicamente, a implementação dos cursos inibiu a práticas da indicação de professores em troca de favores políticos, para a ocupação dos cargos disponíveis nas escolas.

Nesta conjuntura política, entendia-se que os instrumentais técnicos utilizados e elaborados pelas pesquisas científicas contribuiriam para as experiências didáticas como instrumental para o processo de ensino-aprendizagem. Este emprego, todavia, não poderia se dar de forma direta.

Em 1945, frente aos graves problemas de formação trazidos pelos alunos que conseguiam atingir o grau de instrução superior, ocorreu a implementação de uma

proposta curricular para o ensino secundário de autoria do professor Ari França, que foi, assim, sistematizada:

- **1º ano:**
  Geografia física;
- **2º ano:**
  Geografia do Brasil;
- **3 ano:**
  Geografia Geral[48].

O programa sugerido para o 3º ano pretendia relacionar em suas abordagens, os conteúdos que foram distribuídos entre 1º e 2º anos.

Considerando essa intenção, os temas abordados no último ano deveriam ampliar-se para abranger questões tratadas anteriormente, e não apenas complexizar o processo de ensino-aprendizagem, lançando mão de métodos de ensino convencionais, principalmente na técnica deste método em trabalhar temas abstratos.

A proposta foi elaborada em caráter emergencial, e França (1944) alertou para a necessidade em substituí-la o mais rápido possível, pois reconhecia que, para a melhoria do ensino de Geografia, havia a necessidade, também de melhorias da organização do sistema de ensino tanto estadual quanto nacional.

Ainda nesta conjuntura e expressando preocupações com o desdobramento da questão envolvendo o ensino dessa disciplina escolar, Monbeig, em 1957, indicou a necessidade da pesquisa didática. Esta contribuição para dar significados cognitivos aos conteúdos/conhecimentos da disciplina Geografia, principalmente, porque utilizaria os instrumentais técnicos acumulados pela história da área.

O conhecimento didático dado como importante para o ensino escolar de Geografia, para seu ensino-aprendizagem, eram conhecimentos fundamentados em "fatos geográficos" e "complexos geográficos".

Nesta perspectiva, Monbeig, considerando os métodos de ensino ativo, sugere a abordagem sustentada nos "complexos geográficos" como processos didáticos para conteúdo da Geografia Escolar, prestando maior significado para seu papel em relação à

[48]Foi possível verificar que salvo alterações do ano em que são propostos os conteúdos, os programas permanecem até hoje, muito similares.

formação do aluno, objetivo do ensino primário, ginasial, e secundário[49] e *"(...) porque se localiza e porque implica em ações recíprocas mutáveis do meio natural e do meio humano*" (MONBEIG: 1956: 10).

Comprovava-se que a introdução das técnicas didáticas nas atividades de ensino, principalmente as técnicas que utilizavam os instrumentais da área, restringia o uso exacerbado de aulas expositivas como único recurso didático.

Entretanto, as aulas expositivas eram e continuam sendo o método mais indicado para o ensino superior, embora, em sua prática, os professores devam introduzir técnicas do processo didático.

Verificamos até essa etapa de nossa pesquisa que a explicação para os problemas encontrados com o processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar localizava-se muito mais concentrada em torno de questões da organização do sistema de ensino que alterava práticas e debates do que, especificamente, com problemas referentes ao conhecimento da área e/ou do professor.

Podemos afirmar então, que os problemas localizados no processo de ensino-aprendizagem são reflexos da desorganização do sistema de ensino.

Esta constatação pode ser tomada com base nos documentos das propostas curriculares para o ensino da disciplina Geografia. Esta disciplina sugeria práticas e conteúdos presentes nas últimas descobertas científicas da área, demonstrando a atualização dos conhecimentos escolares, que a produção científica elaborada a partir da década de 1970, não admitia, classificando como "tradicional" ou ultrapassado".

Não foi encontrado, como verificamos nos inúmeros estudos que analisamos o ensino de Geografia, atrasos ou defasagens, quanto às últimas abordagens e discussões presentes na área ou nas propostas sugeridas.

As correlações de forças políticas na defesa de interesse políticos/econ6omicos no processo de organização do sistema de ensino, mostraram-se presente nas concepções de ensino das propostas pedagógicas e didáticas sugeridas para a prática das disciplinas escolares, atingindo o espaço da sala de aula.

Tomando os estudos de Petrone, verificamos o que ocorria no ensino de Geografia na década dos 1950.

Sua produção em relação ao ensino de Geografia significou desdobramento do pensamento de Pierre Monbeig.

[49]Atual ensino fundamental e médio

Tendo recebido a formação dos professores-pesquisadores originários da "missão francesa" desenvolveu trabalhos regionais que deram grande contribuição para o conhecimento do território brasileiro e para o aprimoramento dos processos didáticos envolvidos no ensino de Geografia.

A consideração do conhecimento didático, mais especificamente dos processos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, envolvia investimentos na infraestrutura escolar.

As informações por nós levantadas sobre a institucionalização do ensino no estado de São Paulo, considerando as várias reformas implementadas, possibilitou a verificação de investimentos buscando ampliar a infraestrutura presente na organização do sistema de ensino, além de retomar uma discussão e produção que pode contribuir para as questões relacionadas ao ensino de Geografia, na forma de entender seu papel no ensino escolar.

Este fato emprestava peculiaridades à organização do sistema de ensino no estado de São Paulo.

A ação pedagógico-política que combatia a prática convencional estava em curso nas classes experimentais, colégios vocacionais e colégios de aplicação do sistema de ensino do estado de São Paulo, quando reivindicada por todos os setores, a aprovação das LDBs veio orientar a organização nacional do sistema de ensino.

A sobrecarga expressa na rede escolar com o aumento da matrícula e dos turnos, atropelou essa experiência, que se estendeu até meados da década dos 1970, quando os últimos professores formados na década de 1950, se aposentaram.

Em 1959, início da implementação, as experiências com as classes experimentais, colégios vocacionais e colégios de aplicação, restinguia-se à 25 estabelecimentos espalhados por vários municípios do estado de São Paulo, atingindo menos de 1% dos alunos matriculados (menos de 1000 alunos). A rede pública de ensino do estado de São Paulo contava com 700.000 alunos matriculados. Era um movimento renovador para o ensino[50].

Estas experiências prestaram grande contribuição para o desenvolvimento dos processos didáticos sugeridos então, pelo conhecimento científico da área.

Os alunos que frequentavam essas escolas eram originários da classe média com condições econ¹ micas.

[50]As propostas pedagógicas sugeridas nestas escolas eram inovadoras, pois adotavam os métodos modernos de ensino e os instrumentais técnicos da área.

A proposta de ensino de Geografia desenvolvida considerando as classes experimentais, colégios vocacionais, e colégios de aplicação, embora contribuíssem para os processos pedagógicos e didáticos, também apresentavam influências das propostas pedagógicas e curriculares externas, sobretudo norte-americanas.

Os professores ligados ao movimento em defesa da escola pública formavam um grupo bem menor quando as décadas dos 1960 e 1970 chegaram. Poucos continuaram envolvidos na implementação das propostas curriculares, atuando, fundamentalmente nas discussões de sistematização e implementação dos programas, dos métodos de ensino, dos processos didáticos e das propostas pedagógicas.

A atuação destes professores estava, comumente, ligada às experiências que nasceram das reivindicações dos movimentos em prol da organização do sistema público de ensino (classes experimentais, colégios de aplicação, e colégios vocacionais).

Segundo Oliveira (1999),

> *"quando começou o processo de massificação na escola pública secundária, isso há cerca de vinte anos ou mais, eu apontava que precisaríamos propor novos métodos e novas técnicas, para atender um aluno proveniente de outra classe social e econômica. Que teríamos que oferecer outras oportunidades, mostrar novos caminhos, não se restringindo a dar-lhes uma ascensão pura e simples social e escolar, mas tentar dar a eles outras condições intelectuais, esportivas, artísticas. Foi uma transição cruenta e violenta. Quanto mais especificamente em relação ao ensino de Geografia, nós assistíamos um esvaziamento do seu conteúdo. Foi na década de oitenta que viramos as costas à nossa base física, em privilégio à humana. Conteúdos geográficos como clima, relevo, vegetação e solos foram integrados aos programas de ciências físicas, químicas e naturais, de 5ª a 8ª séries. Os licenciados em biologia não sabem trabalhar didaticamente essas noções e definições".* (OLIVEIRA: 1999:12).

2.3.Sistematização e implementação das LDBs – 1961

As mudanças propostas para organização do sistema de ensino, a partir de 1961, com a implementação das LDBs; com a reforma universitária, implementada em 1968; e com a reforma de 1º e 2º Graus, implementada em 1971, foram definidas por comissões que não consideravam os trabalhos e discussões acumuladas pelos professores junto a suas entidades representativas (sindicatos, associações).

Os defensores da escola pública, seguiam perdendo todas as propostas que encaminhavam: da luta inicial pela implementação das LDBs, à implementação dos conteúdos sugeridos pelas propostas curriculares oficiais.

As informações desses períodos de implementação das propostas pedagógicas e curriculares ao longo da organização do sistema nacional de ensino, possibilitou-nos pontuar situações que se repetiam na conjuntura educacional das décadas dos 1980 e 1990 no sistema de ensino do estado de São Paulo: práticas fundamentadas nos métodos convencionais de ensino (grande maioria dos professores); e práticas fundamentadas nos métodos modernos de ensino, com adoção dos processos didáticos, que derivam duas vertentes.

A vertente dos professores que buscavam aplicar a proposta sugerida e não encontravam as condições necessárias na escola, resultando em dificuldades com os processos didáticos; e as experiências dos professores que buscavam subsídios para suas atividades na realidade em que trabalhavam, encontrando meios para realizar os processos didáticos.

A partir de 1968 proliferaram as faculdades de "final de semana" no interior do estado de São Paulo que habilitavam para o magistério em 2 anos – licenciatura curta.

Assim estas formavam professores para o projeto pedagógico em desenvolvimento, que no sistema de ensino, mas especificamente em relação à abordagem didática, deixavam os processos didáticos para implementar atividades que utilizassem os recursos didáticos.

Nesse percurso, exacerbando o cunho tecnicista, a partir de 1971, Geografia e História passaram a constituir uma única disciplina.

No estado de São Paulo houve reação à essa medida e foi liderada pelos professores que atuavam em ambas as áreas.

Diferentes de muitos estados da federação, no sistema de ensino do estado de São Paulo, a implementação desta grade curricular não ultrapassou a 6ª séries do 1º Grau (1978), voltando ao que era antes, ministradas separadamente.

Nesta reforma, a proposta curricular apresentada para o ensino de 1º e 2º Graus, foi sistematizada por professores que continuavam atuando na escola pública e eram remanescentes das práticas de ensino apregoadas pelos educadores reunidos em torno do movimento em defesa da escola pública brasileira.

Em meados da década de 1970 as críticas dirigidas à escola pública encontram melhores argumentos: os professores que compreendiam o processo de ensino-

aprendizagem e davam importância para os processos didáticos começam a se aposentar.

A partir daí, a prática expressada em sala de aula resultou das propostas aprovadas e implementadas a partir de 1961.

A habilitação oferecida aos professores a partir da reforma universitária, retira o conhecimento didático dos conteúdos programáticos, substituindo este processo pela utilização de recursos técnicos.

Nas décadas dos 1960, e 1970 ficou mais claro o desaparecimento gradativo dos conteúdos que lançavam mão do conhecimento didáticos, retrocedendo na produção e nas experiências do professor.

Paralelo à implementação das matrículas verificamos um fato denunciado na comissão que sistematizou a reforma universitária em 1968; o forte processo seletivo que havia se instalado no sistema de ensino, entendido como reação à ampliaçãodas matriculas.

Mesmo considerando as medidas tomadas para permitir a escolarização da população, foi possível encontrar em:

- 1970 – 6,5 milhões de alunos fora da escola;
- 1980 – 7,5 milhões de alunos fora da escola;

No início da década dos 1970, o ensino obrigatório estendeu-se até a 8ª séries, ampliando de 7 para 14 anos, de 4 para 8 anos de duração.

A partir de 1975, começaram as negociações em torno da "política de distinção", que pretendia afrouxar a tensão política instalada desde a implementação do regime militar em 1964.

Deste momento em diante, todos os acontecimentos vão configurar o que tratamos até aqui como conjuntura dos 1980 e 1990.

Esta "política" resultava da pressão exercida por uma oposição, formada por partidários do – movimento democrático brasileiro – MDB, mais tarde PMDB; membro da – organização dos advogados brasileiros OAB; e – associação brasileira de imprensa ABI, e significou uma "abertura política restrita", assegurada por uma processo de "transição democrático", e deveria acontecer de forma "lenta, gradual e restrita".

A década dos 1980 emergiu em um terreno fecundo e, ao mesmo tempo, pantanoso. Contraditório espaço geográfico-histórico "*ao mesmo tempo que se*

desenvolve e se diversifica, preserva e recria traços e marcas do passado recente e remoto" (IANNI: 1996).

As medidas pedagógicas tomadas a partir de 1961 reforçaram ainda mais a "crença natural" na autonomia do sistema de ensino em relação aos determinantes econômico-sociais, haja vista, o forte processo seletivo que se instalou.

Diante desse quadro, na década dos 1980, a escola surgiu como um espaço de discussões a respeito dos principais problemas que resultavam do modelo econômico aqui desenvolvido.

No estudo "políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos 80", Nogueira (1993) permite um paralelo com a política educacional colocada em prática no sistema de ensino do estado de São Paulo.

A base empírica utilizada no trabalho sustentou-se na prática desenvolvida com a formação de professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, década dos 80, mais precisamente inserida na implementação das propostas sugeridas pela secretaria de educação em 1986, para o ensino do ciclo básico (1ª a 4ª séries).

No estado de São Paulo, novas propostas pedagógicas e curriculares foram implementadas a partir de 1982, com a eleição de André Franco Montoro, para governo.

As propostas pedagógicas e curriculares sistematizadas neste governo influenciaram as propostas realizadas no estado do Paraná[51], por isso a leitura de Nogueira (1993) sobre a implementação das propostas pedagógicas naquele estado, interessou à nossa análise da história do processo ensino-aprendizagem.

As orientações pedagógicas e curriculares propostas pelo sistema de ensino para o ciclo básico faziam parte de um movimento de democratização da sociedade brasileira que nascia em reação aos anos de repressão política.

Assim, os temas sociais ganharam força nas propostas curriculares e no espaço da sala de aula.

Antecedentes das conjunturas estudadas: ponto de partida

Em 1982, a secretaria de educação do estado de São Paulo promoveu uma série de mudanças na burocracia da escola, com eleição de diretor, conselho de escola, e implementou as novas propostas pedagógicas e curriculares.

[51] Minas Gerais e Rio de Janeiro.

A proposta para o ciclo básico foi implementada a partir de 1982; as propostas curriculares implementadas de 5ª a 8ª séries e 2º Grau passaram a ser discutidas na rede pública, junto aos professores, a partir de 1996.

Esta tendência pedagógica dizia opor-se a forte abordagem reprodutiva (Bordieu, Passeron, 1992), que segundo leituras pedagógicas da época, era bastante presente nos discursos pedagógicos e buscou, na conjuntura da década dos 1980, transformar a escola em conscientizadora da população escolarizada que sofria com os resultados do modelo econômico implementado. São os que denominamos de histórico-críticos.

Esses idealizadores da proposta histórico-crítica[52] que passou a orientar as propostas pedagógicas dos anos 1980, dirigiam severas críticas às condições da rede pública de ensino.

Suas críticas, no entanto, não discerniam a composição das forças políticas que sempre fizeram parte da organização do sistema de ensino brasileiro, compreendendo como inerentes ao sistema os problemas encontrados.

Localizaram, então, tais problemas nos métodos de ensino utilizados.

A exclusão produzida pela escola mediante reprovação era justificada considerando sua dinâmica interna da instituição e não considerava os determinantes econômicos e sociais produzidos no interior da sociedade brasileira, mais precisamente das suas relações econômicas, políticas e sociais, que refletiam suas condições no interior da escola.

Neste momento de "democratização" da sociedade brasileira parte educadores vão atuar na confederação brasileira de educação – CBE, na associação nacional dos profissionais em educação – ANPED, que corresponde atualmente à ANFOPE e articularam movimentos em torno de debates educacionais (fórum em defesa da escola pública), que estava subsidiando as emendas que fariam parte da carta constitucional, promulgada em 1988.

No caso do ensino de Geografia sua abordagem, nessa época, se opôs à abordagem sugerida pela Geografia Quantitativa.

Isso relacionava os problemas apresentados no processo de ensino-aprendizagem da disciplina Geografia, à prática escolar sugerida por essa tendência que subsidiava a prática dos professores que realizaram experiências didáticas, considerando seus

[52]Identificadas na produção de Dermeval Saviani; Jamil Curi, José Carlos Libâneo, Guiomar Namo de Mello.

processos nas classes experimentais, colégios vocacionais, colégios de aplicação, e participantes também, em muitos casos, do movimento em defesa da escola pública.

Nesta conjuntura, as análises sobre as condições do sistema de ensino, e sobre o processo de ensino-aprendizagem não considerou seu viés políticos. Composto e organizado por forças antagônicas quanto às definições e diretrizes da organização do sistema de ensino em todos os momentos importantes de sua história, fundamentalmente nos períodos de sistematização e aprovação das propostas pedagógicas e curriculares. Neste momento a história não foi diferente.

Tais análises não consideraram os embates em torno das questões que definiram as características do sistema de ensino a partir de 1961, com a aprovação das LDBs; não considerou o movimento em defesa da escola pública; e mais uma vez não considerou a realidade histórica desta sociedade.

A conjuntura das décadas dos 1980 e 1990, em razão dos acontecimentos políticos em torno da anistia, no estado de São Paulo, levou às discussões dos problemas sociais.

As propostas pedagógicas e curriculares implementadas na organização do sistema de ensino do estado de São Paulo[53] entre 1982 e 1998; e a implementação das LDBs de 1961 e 1996, apontaram, também, a tendência política que se mantém na organização do sistema de ensino – as mesmas propostas que engendraram a desvinculação do pensamento pedagógico brasileiro da realidade brasileira.

Como havia ocorrido em outros períodos, os educadores que compunham o movimento pela organização do sistema de ensino, mais especificamente em defesa da escola pública, dividem-se entre os educadores ligados aos fóruns em defesa do ensino público como Florestan Fernandes, sindicatos e associações, e os educadores ligados à democratização do ensino brasileiro, como Darci Ribeiro, Dermeval Saviani.

Resultado desses embates, também nasceu o movimento em defesa da escola pública e se organizou em torno dos sindicatos dos professores, associações de classes, parlamentares, intelectuais, dentre outros.

Essas forças se antagonizaram principalmente no momento de sistematização e aprovação das LDBs, em 1996, mantendo o que tradicionalmente vinha ocorrendo desde 1930: a influência das propostas pedagógicas e curriculares de realidades

[53] Estamos considerando também a mudança pedagógica e curricular que aconteceu na rede municipal de ensino a partir de 1992.

externas, oriundas da reforma educacional implementada na Espanha, no inicio da década dos 1990.

As medidas tomadas para suprir a lacuna deixada na formação dos professores se intensificaram a partir dos anos 1980; o sistema de ensino debatia-se em torno de um problema que ele mesmo havia criado. Refletiram-se nas práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula mediante o afastamento destes das preocupações que envolviam o conhecimento didático.

Podemos afirmar, então que, os métodos de ensino fundamentados no conhecimento científico retrocederam nos últimos 20 anos. Não alcançamos os avanços apontados como necessários na década de 1960.

A justificativa para o fracasso escolar também inseriu-se na história de organização do sistema de ensino. Desse modo, para os educadores que adotavam os métodos convencionais de ensino, o fracasso escolar foi e é responsabilidade do aluno, mesmo convivendo com a aprovação automática.

Para os educadores que apregoavam métodos de ensino modernos para o ensino escolar, os processos didáticos deveriam responder à este problema.

Chegamos assim, à sistematização do III capítulo. Este originou-se da necessidade em discutir e apontar no processo no sistema de ensino escolar, a realização do conhecimento didáticos, mais especificamente, dos processos didáticos.

Os professores que atuam na rede pública de ensino têm grande responsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem do alunos, por uma simples razão: têm representado diante das condições econômicas e políticas de grande parte da população, sua única referência em relação ao conhecimento científico sistematizado, exclusivo do sistema de ensino.

As medidas tomadas para resolver as altas taxas de reprovação e evasão escolar, sempre presentes no sistema de ensino brasileiro, não se resumiram `implementação das propostas pedagógicas e curriculares.

As informações contidas no III capítulo pretendem tornar mais claras tal questão, à medida que traz, pra auxiliar na análise dos coletados junto aos professores de Geografia da cidade de São Paulo, uma leitura parcial de conhecimento didáticos envolvidos em um processo de ensino-aprendizagem.

Para encerrar a abordagem expressa neste capítulo, sobre a Institucionalização do sistema de ensino no estado de São Paulo, utilizamos uma análise realizada por vários educadores reunidos em torno do fórum paranaense em defesa da escola pública,

universal e gratuita, sobre as leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei 9394/96:

> *"Os estudos em questão considerou como texto de referência o Projeto Jorge Hage, na medida em que nele os avanços proporcionados pela via da discussão democrática da Lei expressaram-se de modo significativo, ao contrário do que aconteceu com o chamado Projeto Darcy Ribeiro, que `ocorreu por fora`, orientado pelo MEC (...) Outrossim, quer o Fórum destacar que a Lei 9394/96 deve ser encarada como um resultado complexo das muitas forças que estiveram presentes durante toda a sua transmitação, Câmara e no Senado Federal. Constitui-se, em última instância, em mais u,m dos instrumentos de consecução da política educacional do atual governo. No entanto, ela oferece em seu texto possibilidades resultantes do esforço de acompanhamento da discussão da Lei pelas forças progressistas, espaços que podem e devem ser explorados, na cada vez mais necessária e difícil defesa da Escola Pública".*

CAPÍTULO III. – CONHECIMENTO DIDÁTICO: POSSIBILIDADES PARA REPENSAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Como já levantamos, no capítulo II, as experiências didáticas que ocorreram no interior da escola foram/são expressões da organização e da conjuntura político-pedagógica tanto do sistema estadual quanto nacional de ensino.

A conjuntura político-econ6omica do estado de São Paulo favoreceu mais do que outros estados do país, uma organização de ensino aberto às experiências didáticas. Embora fossem raras, estas experiências foram expressões da organização do sistema de ensino.

Evidenciava-se, assim, nas idéias de educadores que reconheciam sua importância; ou nas conjunturas que não ofereciam condições para sua realização.

As conjunturas de pouca importância para as experiências didáticas relacionavam-se, na maioria das vezes, com a permanência dos métodos convencionais de ensino, e estavam inseridas no contexto de mudanças econ6omicas, deflagrada por questões políticas.

As conjunturas favoráveis à realização de experiências didáticas pareciam circunscrever aos sistemas estaduais de ensino. A organização precursora do ensino no estado de São Paulo evidenciava este fato.

As informações relacionadas à implementação das propostas pedagógicas e curriculares, permitiam perceber que as experiências didáticas eram características de um sistema de ensino organizado.

A rede escolar presente no estado de São Paulo, permitia a organização de seu sistema, ou seja, a realização de experiências didáticas ou da utilização do conhecimento didático.

O mesmo não acontecia com o sistema nacional de ensino que, para sua organização, precisava que os sistemas estaduais estivessem organizados.

Encontramos pouco material que documenta a realização das experiências didáticas. A bibliografia que aborda este tema, também apontava a ausência de registros das experiências didáticas. Esta ausência de registro significava também o valor dado à este conhecimento no ensino escolar.

A leitura das reformas nos possibilitou verificar diferenças quanto às experiências didáticas, realizadas antes de 1961 e as realizadas após este marco.

Os métodos de ensino e os processos didáticos diferenciaram-se entre as conjunturas[54] 1891-1961, e 1961-1998, pois foram resultados dos objetivos e diretrizes definidos nas Leis e Resoluções que orientam a organização do sistema de ensino.

Entre 1891 e 1961, as experiências considerando os processos didáticos foram mais estimuladas pelos educadores que atuavam no advento de república, signatários do manifesto dos pioneiros (1932) e defensores da escola pública.

O contato com os termos próprios do conhecimento didático nos levou a sistematização deste capítulo.

Parte das pesquisas realizadas pela psicogenética e que derivaram em conhecimento envolvendo o processo de ensino-aprendizagem, e os avanços tecnológicos experimentados por algumas potências econômicas como, Estados Unidos, Inglaterra, França, entre outros, contribuíram sobremaneira ara acirrar ainda mais as divergências presentes no sistema nacional de ensino.

Esta divergência polarizou-se entre os educadores defensores do ensino leigo e os educadores defensores do ensino tradicional (confessional), pois os primeiros, subdivididos em dois grupos[55] tomavam a organização do sistema nacional de ensino como condição necessária para o desenvolvimento do país; enquanto que os segundos, embora concordassem com o desenvolvimento econômico, propunham fortalecer a estrutura que já estava disponível no país.

A partir de 1961, os processos didáticos adequaram-se, como não poderia deixar de ser, às condições impostas para a organização dos sistemas d ensino.

A política de expansão das matrículas e o reajuste do período escolar desconsideraram a produção que resultava da ação provocada pelo professor e alunos no processo de ensino-aprendizagem, para considerar a utilização dos recursos técnicos disponibilizados pelos avanços tecnológicos para uso didático, principalmente relacionados aos equipamentos do setor informático (microcomputador, episcópio, scanner e os tradicionais retroprojetor, vídeo, projetor de slides).

Este processo provocou o desaparecimento de um corpo teórico importante para a atuação no magistério, perceptíveis quando caracterizamos a conjuntura entre 1891-1961, em que esta questão teve maior importância e, entre 1961-1998.

[54]Por nós delimitadas, e que permitiram verificar as preocupações com a organização do sistema de ensino.

[55]Embora concordassem com a organização do Sistema de ensino, divergiam quanto à forma de realiza-lo. Uma parte propunha a organização considerando a realidade brasileira; e a outra parte propunha a importação de propostas pedagógicas e curriculares externas na organização desse sistema.

Esta diferença conjuntural mostrou que as propostas curriculares sugeridas, gestadas em outras realidades, tem contribuído para a manutenção de prática ligadas à métodos de ensino convencionais, enquanto que as experiências realizadas tendo como referência a realidade brasileira, considerando, portanto, o tempo-espaço do alunos-professor no processo de ensino-aprendizagem tem se configurado transformadoras.

Este trabalho tendo como referência a compreensão dos problemas que envolveram o ensino de Geografia, levantou as informações acerca das reformas educacionais, mais especificamente das propostas pedagógicas. Estas evidenciavam uma luta que passou pela organização do sistema de ensino, explicitando o embate entre concepções políticas antagônicas. Estas divergências traduziam-se nas propostas curriculares implementadas e nas experiências didáticas que delas resultavam.

Nossa leitura realizada sobre as propostas curriculares, mais especificamente sobre o conhecimento didático que envolveu sua implementação nos levou a constatar a importância dada aos métodos de ensino e processos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, porém isso não significa seu reconhecimento no sistema de ensino brasileiro.

Até essa etapa de fundamentação teórica da pesquisa, o conhecimento didático reduzia-se às concepções artísticas e/ou técnicas[56], muito comuns na produção brasileira, principalmente a partir da implementação das LDBs – 1961.

Neste contexto, foi possível compreender que as observações realizadas sobre o conhecimento didático referiam-se à didática utilizada pelo sistema de ensino brasileiro, marcado fortemente pela introdução de recursos técnicos no processo de ensino-aprendizagem.

Destituída no seu sentido político, porque assim fora organizada[57], esta concepção educacional sobre o conhecimento didático foi implementada no sistema brasileiro de ensino a partir de 1961, quando este definiu as primeiras leis que orientariam a organização do sistema de ensino.

Esta compreensão levou à superação do preconceito que envolve a abordagem deste conhecimento ligado à pedagogia, em razão do sentido impresso no sistema de

[56]Abordagem grega, que influenciou o ensino confessional;; abordagem utilizada pelo Sistema de Ensino implementado depois de 1961.

[57]Inserida em área denominada Economia da Educação criada no sistema de ensino norte-americano, destinava-se a implementar a organização do sistema de ensino em países de economias e políticas tardias

ensino a partir de 1961, quando o conhecimento didático reduziu-se, no ensino brasileiro, à utilização de recursos técnicos no processo de ensino-aprendizagem.

A produção que analisava as experiências didáticas desenvolvidas pelo ensino de Geografia escolar, principalmente no contexto das implementações das propostas curriculares anteriores à 1961, Delgado (1925), Monbeig (1944), França (1945), Petrone (1991); e parte da produção que tratava especificamente do conhecimento didático Santos, Marin (1987), Candau (1992), e as informações coletadas junto aos professores sobre sua formação e atuação no ensino escola de Geografia da cidade de São Paulo, deram sentido ao conhecimento didático, fundamentado em um processo que considera o conhecimento técnico produzido pela área como recurso didáticos no processo de ensino-aprendizagem. Parte da produção de Comenius (1592-1662) também influenciou as análises sobre as informações coletadas.

A partir de 1961, as LDBs orientariam a organização deste sistema de ensino, dirigindo a implementação das propostas pedagógicas e curriculares, das décadas dos 1960, 1970, 1980, e 1990.

Na primeira conjuntura reconhecia-se a importância do conhecimento didático. Na segunda conjuntura, esta importância foi descartada para adequar o tempo da escola ao conteúdo.

O primeiro passo para identificar a importância do conhecimento didáticos para o ensino de Geografia, foi a constatação de que, embora detentora de um conhecimento específico para o ensino escolar, ela disporá seu conhecimento no interior de um processo que envolve a formação do aluno.

Neste contexto, o conhecimento didático mediará o conhecimento geográfico no processo formativo do aluno.

Fazendo parte do sistema de ensino, a Geografia é obrigada a dialogar com outras 3 (três) áreas do conhecimento científico que envolve esse processo: a pedagogia, a didática, e a psicogenética.

Considerando as informações sistematizadas anteriormente, foi possível verificar que as propostas curriculares que conseguiram ser implementadas[58] até 1961, resultando em experiências didáticas e enfrentando a desorganização do sistema de ensino, indicavam o conhecimento didático como questão essencial para o processo de ensino-aprendizagem e para a organização do sistema de ensino.

[58]Não tomamos conhecimento na literatura especializada de nenhuma proposta pedagógica ou curricular que tenha sido implementada na íntegra.

Os métodos de ensino relacionavam-se com a ciência moderna.

A partir de 1930, as discussões envolvendo a implementação das propostas curriculares, acirraram suas discussões em torno da organização do sistema de ensino, principalmente porque estava em questão a direção deste sistema frente a conjuntura econômica e política vigente.

Os educadores[59] que defendiam a organização deste sistema de ensino referenciado na realidade compreendiam que a experiência didática era fundamental para a realização deste projeto político e econômico, pois organizaria o sistema nacional.

As discussões envolvendo o conhecimento didático evidenciavam as mesmas questões presentes na organização do sistema de ensino: as diferentes concepções de sociedade, de educação e de escola, reflexos da realidade presente na sociedade brasileira, profundamente marcada pelas diferenças sociais e econômicas.

As diferenças entre os educadores ligados ao ensino confessional e/ou particular e os educadores defensores da organização do sistema do ensino público, acirravam-se mais ainda quando a questão envolvia o conhecimento didático, pois as experiências referentes à essa área teriam indicativos e práticas distintas.

Ao final da década dos 1950 as discussões em torno das questões envolvendo a organização do sistema de ensino haviam avançado bastante. Ficavam mais evidentes nas experiências didáticas desenvolvendo nas classes experimentais, nos colégios vocacionais e colégios de aplicação que, embora representassem uma pequena parte da realidade encontrada nas escolas, adotavam e sugeriam métodos de ensino bastante modernos.

Reconhecemos também que, embora em condições adversas, as experiências didáticas eram relacionadas em escolas que não estavam inseridas nestas condições de funcionamento como estavam as classes experimentais, colégios vocacionais, e colégios de aplicação. Esta ênfase relacionava-se à necessidade de investimentos para a implementação das propostas curriculares e experiências curriculares.

A implementação das LDBs, em 1961, com a ampliação das matrículas e o reajuste do período escolar, modificou as experiências didáticas que vinham sendo realizadas no sistema de ensino.

[59]Ligados à implementação das Reformas nos sistemas estaduais de ensino.

As propostas curriculares elaboradas ao longo da década dos 1960 e 1970 foram organizadas pelos professores que atuavam na rede pública de ensino, mais especificamente nas escolas que realizavam experiência experiências didáticas com recursos técnicos de suas áreas específicas, considerando os métodos de ensino mais adequados para atingir seus objetivos pedagógicos.

Os educadores que participavam do movimento em defesa da escola pública, organizado nas discussões que antecederam as LDBs, assumiram o processo de implementação das propostas curriculares, mesmo reconhecendo que não haviam ganhos significativos; passaram, então, a trabalhar nas atividades que envolviam a implementação da proposta curricular.

As experiências didáticas concebidas como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem e da organização do sistema de ensino, permitiram a continuidade das discussões nas décadas dos 1960 e meados de 1970.

Posteriormente, a habilitação e formação oferecida aos professores não possibilitava mais a realização destas experiências.

Considerando as experiências que vinham sendo desenvolvidas nas escolas públicas e as medidas tomadas principalmente na esfera pedagógica, no momento de implementação das LDBs, os educadores que participavam do movimento em defesa da escola pública como Anísio Teixeira; Fernando de Azevedo; Florestan Fernandes; Antonio Cândido, alertaram para o grande desastre que representou para o sistema nacional de ensino, a expansão de suas matriculas, em razão da infraestrutura que não comportava o contingente de alunos que passara a receber.

A política de expansão das matrículas postas em prática no início de 1961 ampliou turnos para funcionar sobre a mesma infraestrutura anterior e com o mesmo quadro de professores.

As medidas pedagógicas dessa época provocaram o rompimento de um processo que estava correndo na organização do sistema de ensino: a constituição de um corpo teórico relacionado especificamente à didática formulada pelo sistema de ensino brasileiro, resultado dessa realidade.

Este rompimento evidenciou a vitória de um processo que ocorria desde 1930 trazido em uma desarticulação entre o pensamento pedagógico brasileiro e a realidade concreta. Isso levou a uma consequência pedagógica, ou seja, uma escola que não tem vínculo com a realidade e a uma consequência didática, isto é, a um ensino, cujo conhecimento não tem significado na formação do aluno.

A reforma universitária implementada em 1968 permitiu a ampliação de vagas no ensino superior assim como a abertura e funcionamento de inúmeras faculdades, que se propunham a formar os professores para a organização do sistema de ensino em questão.

O movimento que se articulava em torno da sistematização e implementação das propostas curriculares, considerando as experiências didáticas recebeu, assim, o segundo golpe.

Esta reforma interferiu fortemente na formação dos professores.

Representou a utilização de outra concentração didática para o ensino escolar pautada, principalmente, na utilização de recursos técnicos, produzidos externamente ao processo de ensino-aprendizagem. Medida tomada em razão do tempo destinado para a habilitação.

Não eram mais os métodos de ensino que necessariamente deveriam evidenciar as técnicas modernas da ciência, mas, sim, os recursos técnicos que estavam envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Não eram mais os processos didáticos que construíram os materiais didáticos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Os recursos técnicos absorvidos nas atividades didáticas passariam a sugerir as atividades que seriam desenvolvidas em sala de aula.

A política de expansão das matriculas no ensino primário, ginasial e secundário; a expansão das vagas no ensino superior, a abertura de faculdades isoladas; a profissionalização compulsória do ensino de 2^{o} Grau e o aumento da obrigatoriedade do ensino de 4 para 8 anos (faixa etária: 7-14 anos), representaram medidas tomadas na esfera pedagógica entre 1961 e 1971 que sufocaram as experiências didáticas desenvolvidas até e então, prejudicando a organização do sistema nacional de ensino.

A supremacia da concepção didática que passou a ser veiculada a partir de 1961, e substituiu os processos didáticos pela utilização de recursos didáticos produziu, no ambiente escolar, uma indisposição por parte dos professores quanto à apropriação do conhecimento didático.

Esta nova concepção alterou o processo seletivo dos concursos para admissão de professores no ensino fundamental e médio. Ao longo do tempo esta alteração resultou em um desaparecimento deste conhecimento da produção geográfica e passou a ser compreendido, equivocadamente, como sinônimo de conhecimento pedagógico.

Dentro desse contexto, a proposição desta pesquisa nasceu de um conjunto de reflexões sobre os problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, que a produção pedagógica da área não consegue responder, em razão dos limites de sua produção e dos limites colocados pelo sistema de ensino desde 1961.

Assim, este capítulo visa demonstrar a import6ancia deste conhecimento para o ensino de Geografia. Visa também colocar em pauta os termos, conceitos e nomenclaturas que desapareceram a partir de 1961.

3.1.Conhecimento didático: fundamentação teórica

A pesquisa bibliográfica sobre o conhecimento didático contribuiu que outras análises pudessem ser realizadas frente aos resultados encontrados no processo de ensino aprendizagem da disciplina da disciplina Geografia.

Um pioneiro na implementação de uma organização da escola e da sistematização do conhecimento didático foi morávio João Amós Comenius[60]. Contemporâneo de Francis Bacon e René Descartes, sua visão teórica da ciência aproximava-se de Bacon e isto fez com que Comenius aproximasse o conhecimento científico do conhecimento didático.

A influência de João Amós Comenius[61] (1592-1662), levou a modificação necessária para a implementação da concepção de didática, imprimindo-lhe sentido político.

Esse clássico do conhecimento didático nascido na Morávia (Áustria), sistematizou em suas obras os aspectos didáticos para o processo de ensino-aprendizagem, assim como as propostas de organização para um sistema de ensino diferenciado da época medieval.

Comenius apontava que a organização do sistema nacional de ensino dependia das experiências didáticas.

A contribuição de Comenius não significou orientação de suas propostas para o sistema de ensino brasileiro, justamente por compreender sua concepção política desta organização.

[60]Sugeriu propostas também para Inglaterra e Suécia.

[61]Na concepção deste autor "*didática significa a arte de ensinar tudo a todos*". Muitas sugestões sobre materiais didáticos que resultaram em recursos didáticos foram sugeridos por esse educador, dentre elas o mural (edital), a utilização da Iconografia.

Embora sua produção anteceda a ascensão do modo de produção capitalista, alertava para alguns problemas, segundo sua ótica, que poderiam ocorrer na organização de um sistema de ensino quanto à definição de seu papel e função.

Mencionava no século XVII, a possibilidade desta organização se transformar em meio para a ascensão social, caso não considerasse em seu processo, a realidade onde estava se implementando.

Antecedendo o processo de formação das nações européias, e presenciando as inúmeras invasões territoriais que a região dos Balcãs sofreu ao longo de sua história, relacionou a organização do sistema de ensino à constituição nacional de um território.

Este educador organizou e sistematizou propostas para a escola inglesas e suecas, países que lhe deram asilo, quando a Morávia sofreu a invasão austríaca.

Considerando o conhecimento didático, os instrumentais técnicos das áreas devem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos.

A abordagem e concepção Comeniana do trabalho didático, pressupões um professor autônomo em sala de aula, que conheça a diversidade do conhecimento científico sistematizado nas atividades em parte por ele propostas, em parte propostos pelos alunos através de suas dúvidas e aprendizados.

Neste sentido, a concepção Comeniana de didática nos levou a identificar os autores, que no século XX, contribuíram com a produção desta área do conhecimento, reconhecendo sua importância na organização do sistema de ensino, e na implementação das propostas curriculares.

As experiências didáticas que resultavam da implementação das propostas curriculares deveria refletir as características e peculiaridades da sociedade onde tivesse sendo realizada.

O significado do conhecimento inédito presente nas experiências didáticas foi reforçado pela produção de educador cubano Alfredo Aguayo, que em 1937 expôs, um sistema de valores que permitisse a autonomia do professor quanto aos métodos de ensino:

> *(...) Sempre se me afiguraram estéreis e vãs as imitações e os decalques escolares. Não se renovam as práticas docentes de um paiz fundando case dei bambini, de Maria Montessori, escolas Decroly ou comunidades escolares livres. A formação de uma escola genuinamente nacional exige uma condição imprescindível a experiência perseverante, a crítica e a experimentação. A educação não é um conjuncto de normas formuladas de uma vez para sempre,*

> *mas um poder dynamico que muda e se transforma sem cessar. Transplantar para novos climas instituições em que se reflectem as idéias, o meio ambiente e o typo de vida de um payz extrangeiro é empenho inútil e irrisório. Toda escola deve ser, como no século XIX pregava Zilles, uma escola de ensaio"* (AGUAYO, 1937: i).

O trabalho didático de sala de aula, ate então restrito à abordagem que ganhara no sistema nacional de ensino, em 1961, então reduzido à utilização de recursos técnicos muitas vezes sem significado para o processo escolar, emergiu dentro de um complexo maior, envolvendo a construção da sociedade que dá sentido à produção desse conhecimento.

A utilização didática dos recursos técnicos acumulados pelo conhecimento geográfico e adequados à diversidade temática que envolve essa área, ganha sentido se estiver respondendo às questões presentes na realidade em que está inserida.

Alguns teóricos brasileiros como Fernandes; Teixeira; Carvalho; Petrone, envolvidos com as discussões educacionais da organização do sistema de ensino, apontavam em seus estudos que, para países considerados de economia dependente, seria necessário um forte sistema de ensino que viesse produzir todo conhecimento técnico-científico para seu desenvolvimento autônomo, razão pela qual compreendiam a importância do conhecimento didático para a organização do sistema de ensino

A leitura de Santos (1957) e Marin (1987) possibilitaram identificar dois momentos do processo de organização do sistema nacional de ensino, restritos à esfera didática.

O primeiro autor no contexto das discussões que aconteceram nas décadas de 30, 1940, e 1950, sistematizava conhecimentos didáticos que remetiam à experiências com os processos didáticos, sustentados pelo conhecimentos didáticos que remetiam à experiências com os processos didáticos, sustentados pelo conhecimento científico produzido pela área específica (métodos – processos – técnicas – matérias); e o segundo autor que, contextualizado na conjuntura posterior à 1961, aponta a partir de experiências didáticas realizadas nos anos 80, problemas com o ensino-aprendizagem, em razão da formação deficiente dos professores.

Foi fundamental para a presente pesquisa, a caracterização das peculiaridades existentes entre o ensino convencional e o ensino moderno, no sistema brasileiro relacionados ao ensino confessional e ensino laico, pois esclareceu os pontos cruciais

das divergências que haviam nos debates entre os educadores quando da organização do sistema de ensino (SANTOS: 1957), que desdobradas para a esfera didática, refletia na utilização ou não dos instrumentais técnicos da área.

O conhecimento sobre o processo de organização do sistema de ensino (reformas educacionais, propostas pedagógicas, propostas curriculares) nos fez elaborar um quadro no qual identificamos a ausência do conhecimento relacionado à didática, definição da política educacional a partir de 1961, que está causando problemas no processo de ensino-aprendizagem.

A perda da gênese deste processo criou uma situação que agrava ainda mais a incompreensão que paira sobre os problemas encontrados com o sistema de ensino: a negação de um conhecimento que o próprio sistema se recente em seu funcionamento.

O diálogo mantido com o conhecimento didático permitiu o contato com um corpo teórico, que explicou dentro de suas possibilidades, os problemas encontrados com a organização do sistema de ensino, e seu reflexo nas experiências didáticas sem significados.

A descoberta do necessário diálogo entre Geografia, mais especificamente a escolar, e o conhecimento didático, encontrou significado quando identificamos as relações possíveis entre estas duas esferas: os métodos didáticos são conjuntos de normas que regulam as relações entre o aprender e o ensinar. Não se confundem com os processos didáticos que são os meios práticos utilizados pelos métodos. A maneira exterior pela qual os processos são empregados constitui a técnica, a qual, por usa vez, se distingue da matéria de ensino. Quando o método, o processo e a técnica representam uma síntese de princípios e de consequências formando um conjunto orgânico e unitário, temos o sistema. Os métodos são, por conseguinte, elementos do sistema e se constituem de processos que, empregados através de determinadas técnicas, utilizam as matéria como meios educativos (SANTOS:1957).

O papel e função da Geografia no ensino escolar vincula-se ao seu envolvimento no processo de formação dos alunos, justamente porque trata em seu corpo teórico da organização territorial, condição para a constituição nacional e exercício da cidadania.

Em relação ao ensino específico de Geografia, considerando seu conhecimento didático, trouxemos a contribuição da professora de prática de ensino da universidade de Havana, Graciela Barraqué Nicolau, que entende a metodologia do ensino de Geografia como uma dimensão do sistema pedagógico,

> *"(...) y como ciencia pedagógica particular, constituyela teoria de laenseñanza y educación, que se manifesta a través del processo de parendizaje geográfico; es decir, en la actividad docente teórico-prática de las asignaturas geográficas (...)".* (NICOLAI: 1961: 5)

Através de breve histórico reconstituímos a sistematização do conhecimento que foi auxiliando a constituição do corpo teórico da didática.

Ao final do século XIX, as linhas filosóficas iluminista e liberal, que influenciavam a sistematização do ensino nos países europeus e nos Estados Unidos, constituirão duas vertentes quanto à sua compreensão e abordagem: a tendência mecanicista e intelectualista (Iluminista), gestada na Alemanha e a tendência funcionalista, gestada nos Estados Unidos (Liberal).

Ao final do século XIX, as contribuições resultavam as experiências com portadores de doenças mentais, ou realizadas em escolas que auxiliaram na realização de processos envolvendo a aprendizagem.

Métodos educativos foram emergindo de algumas experiências realizadas, como as de Montessori e Decroly. Outras contribuições vieram, ainda, do método psicanalítico de Freud, e do método da psicologia individual de Adler, trazendo para o ensino um conhecimento necessário para o processo de ensino-aprendizagem com grandes contribuições para as experiências didáticas, em razão de sua preocupação com o desenvolvimento mental (cognitivo) do aluno.

Na primeira metade do século XX foi possível constatar o quanto as questões relacionadas ao conhecimento didático envolvidos no método de ensino eram relevantes para a organização de um sistema de ensino (Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Froebel, Schlermacher, Herbart, Ziller, Blonsky).

No interior deste movimento de reconstituição do conhecimento relacionado à psicologia que prestou grande contribuição para o ensino escolar, localizamos as investigações de Jean Piaget e L. S. Vigotsky.

No entanto, o reconhecimento destas contribuições merece ressalvas no contexto desta pesquisa em face à abordagem sobre o conhecimento didático aqui referenciada – resultado da organização do sistema de ensino com base em sua realidade e não somente da implementação de propostas curriculares sistematizadas em outras realidades.

A leitura destes pensadores e a verificação da importância de suas contribuições para os processos didáticos envolvidos no ensino escolar possibilitou confirmar,

também, a importância da política contida no processo de organização do sistema de ensino, as peculiaridades do sistema de ensino suíço e soviético.

Embora tenham importância para o conhecimento didático, sua proposta realizaram-se em contextos diferentes, cujas realidades eram diferentes,

Esta constatação reforçou a necessidade da constituição de um corpo teórico ligado ao conhecimento didático resultado das experiências realizadas no ensino escolar.

Neste sentido, reconhecemos a contribuição destes teóricos para o conhecimento universal, e não descartamos a necessidade da construção da produção teórica interna sobre as experiências didáticas que resultam da implementação das propostas curriculares.

A concepção didática assumida em nossa pesquisa, compreendida como processo, método, técnica e conteúdo, apõe-se à concepção de didática que inspirava o ensino confessional: "ciência ou arte de ensino; na Grécia antiga, instruções do poeta dramático a sues intérpretes; didascália = instrução; didáskein = ensinar (...)"(CUNHA: 1999: 263).

Embora sejam sempre mencionadas, na época das implementações das propostas, pedagógicas e curriculares, a relação política entre o sistema de ensino e a economia desenvolvida, emerge em todo seu potencial. Nesta situação, evoca-se o estreitamento do compromisso que o ensino tem para com a sociedade brasileira.

O fato exposto acima, elucida o que ocorreu com os processos didáticos ao longo das décadas dos 1980 e 1990. As técnicas que envolvem este conhecimento foram substituídas pelos debates, recurso didático utilizado para ensinar proposto e cunhado nas questões sociais.

Esta relação, entre ensino e economia, refletiu-se nos debates pedagógicos que permearam a implementação das propostas curriculares ao longo das décadas dos 1980 e 1990, quando os conteúdos propostos contemplavam as questões sociais, e criou dúvidas sobre o significado dos conceitos de educação (o seu humano está sujeito à direção da realidade na qual existe e que se apresenta cósmica e dispersa), e ensino (a realidade na qual o ser humana existe assume um caráter internacional quando da tomada de consciência da educação no processo espontâneo e natural de seu interação configurando-se ensino).

Para esta pesquisa o sistema de ensino guarda peculiaridades em relação aos movimentos sociais ou de outra ordem, por ser constituído de um corpo técnico e teórico[62].

Encontramos em Xavier (1986) a fundamentação necessária para esclarecer as peculiaridades que marcam as diferenças entre estas duas esferas de atuação: educação e ensino.

Na conjuntura da década dos 1980, as discussões acirravam-se em torno da reivindicação por uma escola compromissada que remetia à tendência da escola nova[63]: referia-se a uma escola que não dirigia; que trabalhava todas as possibilidades de ser; deixava ser; libertadora; representava a mentalidade dos jovens educadores esclarecidos. Aquela cujos fins extrapolava o âmbito escolar.

A oposição a esta situação remetia à escola descompromissada que, neste contexto, remetia à escola convencional, comprometida com o tradicional; escola que dirige; que modela à escola convencional, comprometida com o tradicional; escola que dirige; que modela; que produz; que escraviza. Os fins restringiam-se à esfera pedagógica.

Neste sentido, a escola brasileira refletia os avanços e conflitos que se acomodam no movimento estabelecido pela sociedade da qual faz parte.

A educação na atual conjuntura é realizada intencionando o processo de configuração do sujeito humano, através da realidade que o cerca; processo que envolve um sujeito agente e paciente ao mesmo tempo, porque se forma nessa realidade, com essa realidade e para essa realidade.

O significado amplo do conceito de educação exigiu a criação do conceito de educação intencional com a ação do educador neste processo, remetendo à organização de um sistema de ensino.

A direção ou influência consciente dos processos de ensino configuram a prática pedagógica que se opõe à interferência espontânea do ambiente físico e natural na configuração do ser humano, porque se constitui numa manipulação e/ou transformação internacional desse ambiente de interação.

A transformação intencional desse ambiente de interação vai ocorrer a partir de uma nova disposição dos seus elementos pelo humano, que se proporá a interferir no

[62]Esta confusão sobre os conceitos pautou as principais discussões pedagógicas que permearam o cenário educacional da década dos 80, refletidas nas posições que defendiam uma escola comprometida.

[63]Concepção presente no manifesto dos pioneiros.

processo educacional de um ser, agora visto como educando, estabelecendo condições que propiciem ou produzam formas específicas de interação que dirijam, com maior ou menor intensidade, os rumos do processo de formação em andamento, provocando a manipulação da realidade objetiva deste educando.

O conhecimento didático, mais precisamente os processos didáticos, inseriam-se nesta intencionalidade característica do sistema de ensino.

Essa ação direcionada e intencional sustenta-se basicamente em duas suposições:

- A realidade oferece ao sujeito algumas possibilidades de ser, das quais umas se ajustam à suas possibilidades e necessidades; e outras se afastam ou mesmo se opõem a essas necessidades e possibilidades;
- O ser imaturo necessita de um ser maduro que o oriente nas opções e lhe selecione as interações produtivas, até que possa fazê-lo por si mesmo.

Isto significa, em resumo, que se admite como pressuposto da ação pedagógica que nem todas as interações ou influências sociais concorrem para a promoção do homem e que nem sempre o homem é consciente disso.

Logo, o próprio fundamento da hetero-educação internacional ficará comprometido, se a não diretividade significar ausência de finalidades que ultrapassem o relacionamento pedagógico, em direção a uma meta formativa que abranja o homem enquanto um ser situado dentro de um contexto sociocultural.

A adoção de experiências já colocadas em prática em outros sistemas de ensino tem sido uma medida tomada sistematicamente pelo ensino brasileiro, buscando resolver suas deficiências, e evidencia também um procedimento que privilegia as questões pedagógicas envolvidas no ensino.

As conceituações tradicionais de educação em geral privilegiam esta esfera dando maior ênfase à sua dimensão subjetiva, à sua prática ligada exclusivamente aos sujeitos da educação, ao seu aprimoramento individual e ao alcance de certos ideais morais e intelectuais tidos como superiores, independentemente de tempo e lugar (DURKHEIM).

Sobretudo a partir de Durkhein, outras considerações a respeito de educação foram elaboradas. Nos aproximamos dos autores cuja compreensão perpassa as condições sociais, as condições do contexto onde está ocorrendo a ação do sujeito (DEWEY: 1936).

As abordagens mais recentes destacam o papel da educação contribuindo para uma suposta harmonia social e um ajustamento funcional ao todo; ou para denunciar o sentido de controle social que impõe à medida que serve ao poder pelo qual foi organizada, inculcando os valores dos grupos dominantes da sociedade e colaborando para a reprodução e dependendo de sua história, transformar.

As medidas impressas a partir de 1961 no sistema de ensino escolar, influenciou a concepção que os professores possuem a respeito do conhecimento didático, compreendido, de fato assim tem-se realizado, como burocrático.

Neste contexto, a prática realizada pelos professores se aproxima da primeira concepção de educação.

As experiências didáticas realizadas pelos professores não são consideradas na elaboração das propostas curriculares, resumindo seus registros à cumprimentos burocráticos (registros sucinto de presença, avaliação e conteúdo).

As experiências didáticas quando acontecem, resultam muito mais habilidade do professor em manipular os recursos técnicos nas atividades propostas em sala de aula, que das atividades que resultam do processo de ensino-aprendizagem.

A desconsideração da realidade neste processo reflete-se no tempo disponível para o processo de ensino-aprendizagem, evidentes na extensão dos programas sugeridos.

Foi necessário retomar nas produções anteriores à 1970, a importância do conhecimento didático para o processo de ensino-aprendizagem.

Embora a escola esteja muito mais preocupada e voltada para seu projeto pedagógico, consequentemente com os métodos de ensino, as maiores discussões e questões referem-se ao conhecimento didático envolvidos nos processos didáticos realizados na escola.

Assim, considerando a realidade vivida pelos professores, mencionar a importância do conhecimento didático, como resultado das experiências didáticas, requer cuidados, pois o registro de suas experiências em sala de aula pouco interessa aos organizadores do sistema de ensino.

Segundo Santos (1957), os professores que resistem à organização do conhecimento didático nas experiências realizadas em aula, compreendem o conhecimento recebido na formação inicial (habilitação) como suficiente e definitivo.

Para que perceba a necessidade do registro sobre seu trabalho, é importante que reveja, renove e atualiza seu conhecimento, possível quando verificam seu planejamento de aula anterior.

Este trabalho é inviabilizado pelo tempo que as propostas sugeridas pelo sistema de ensino, a partir de 1961, designaram para a realização de experiências didáticas.

O planejamento de aula ganha maior sentido para a organização do sistema de ensino, e pode garantir autonomia para a prática realizada pelo professore, que passa a segui-lo como indicativo para sua atuação.

Ao tentar implementar as propostas curriculares, os professores percebem que não tem condições para fazê-lo.

Tal constatação desdobra-se em inúmeras práticas; desde aqueles professores que buscam sua autonomia, àqueles que dependem dos estímulos institucionais. A dificuldade em implementar as propostas curriculares era, e é, interpretada pelos organizadores das propostas apenas como deficiência teórica dos professores.

Segundo Aguayo:

> *"Por melhor preparado que seja o plano, o mestre nunca deverá aplica-lo servilmente. Ninguém pode prever o que possa acontecer durante a aula. O professor (...) , deverá modificar seu plano para adaptá-lo aos interesses e necessidades da criança, somente, porém, quando houver razões que justifiquem a modificação (...).* (SANTOS:1957: 167).

Os professores contestam a experiência didática porque o tempo não permite realizá-lo. Não se conhece sua formação.

3.2.Técnicas didáticas – processos didáticos

O conhecimento sistematizado abaixo e que faz parte do corpo teórico pertencente à didática pretende expor o quadro que ocorre nas escolas, envolvendo alunos e professores e que estes não reconhecem.

Subsidiando as experiências realizadas pelos professores estão os métodos didáticos que configuram indicativas de caminhos em direções mais gerais e amplos. Com intenções mais educacionais.

Os meios práticos utilizados pelo método de ensino são denominados de processos didáticos[64]. Além de evidenciarem o ritmo que será dado às atividades de sala de aula, devem circunscrever e detalhar o conteúdo a ser trabalhado.

Para Alcântara, Patrascoiu, Charrier, *"são os meios empregados na aplicação dos métodos".*A definição de Achille ampliou a anterior: *"Aqueles meios, mais ou menos externos, que servem para dar instrução com mais clareza, variedade e eficiência*" (1957).

A etapa que mais interessa refere-se na experiência didática, à realização dos processos didáticos que envolvem os processos indutivos[65] e dedutivos[66].

A análise é o processo básico da indução. Decompõe o fenômeno estudado ou observado para entendê-los. A síntese, que compõe o processo de dedução, se encarregará da junção novamente das partes separadas.

A intuição é um processo bastante utilizado pela Geografia, evidente na proporção do trabalho de campo.

Baseia-se na percepção direta dos objetos ou coisa naturais. Quando a observação é representada, a intuição é indireta. A utilização de mapas, globos, fotografia, projeções fixas ou animadas evidencia o processo intuitivo.

Os exemplos aqui utilizados para mencionar o conhecimento didático que auxiliaria o professor de Geografia em sala de aula, propositadamente fará uso de exemplos que tocam de perto o conteúdo escolar dessa disciplina.

Em relação à observação, instrumental que compõe o corpo teórico da Geografia, faz parte do processo dedutivo.

O olhar é um sentido que precisa ser desenvolvido. Acompanha o amadurecimento mental da criança, cujo olhar é egocêntrico, superficial e fragmentário.

A exemplificação é um processo que envolve a apresentação dos objetos e noções apreendidos.

O grande problema encontrado com a exemplificação encontra-se na utilização que faz do conhecimento transmitido. Com a exemplificação, os processos de avaliação desta disciplina objetiva apenas a apreensão pela memória dos fatos geográficos.

A sinopse realiza a síntese de diversas partes de um assunto, possibilitando a apreensão de relações de analogias e correspondências entre essas diversas partes.

[64]Os processos didáticos variam de métodos a método de ensino utilizado, e de disciplinas a disciplinas, em razão das diferenças quanto ao instrumental técnico utilizado.
[65]Análise; intuição; observação; e exemplificação.
[66]Síntese; sinopse; diagrama; esquema; demonstração; repetição.

A utilização de diagrama como recurso didático, é uma contribuição dos processos dedutivos. Possibilita a representação de acontecimentos, da variação de um fenômeno, como a rede de estradas rodoviárias de um estado, ou região.

O esquema de um recurso didático que também é utilizado pelo ensino de Geografia, na demonstração, de algum fenômeno físico (desenho simplificado, excluindo forma, e volume).

A demonstração é uma parte do processo didático bastante importante quando envolve o ensino escolar, e o conhecimento científico.

A utilização de recursos didáticos produzidos em sala de aula, considerando os instrumentais técnicos acumulados pela área, auxiliam a tornar uma noção ou um problema claro e compreensível, principalmente quando acompanha um raciocínio ordenado, compondo-se de premissas.

A repetição, muito utilizada no processo de avaliação, fixa o conhecimento adquirido.

As formas didáticas que envolvem o método e o processo de ensino, representa o estilo pessoal de ensinar de cada professor.

Quanto à reforma didática de ensinar pode ser livresca, expositiva, ou interrogativa, e recebem duas classificações:

- Expositiva – podendo ser discursiva, narrativa, descritiva, dialogada;
- Interrogativa – catequista, socrática.

O conhecimento didático como recurso de sala de aula, e os modos didáticos ou de ensino evidenciam a organização da sala de aula para o trabalho escolar.

O modo de ensinar pode ser individual – ensinar um aluno; simultâneo – ensinar a classe como se fosse um aluno; mútuo – alunos instruindo uns aos outros; e misto – considerando os três modos anteriores, sendo que o simultâneo é sua base.

Os objetivos utilizados em sala de aula pelo professor e que ajudam a exercer sua função educativa, são os materiais didáticos: gravuras, fotografias, instrumentos, aparelhos, utensílios, livros, papel, tinta, giz, lápis, plantas, minerais, animais,

Alguns exemplos são bastante interessantes para exemplificar o que são os **materiais didáticos.**

Ao longo da história da humanidade os egípcios utilizavam o **papiros** e **pincel** para ensinar a escrita e a leitura; os hebreus utilizavam as **coleções de jogos** para

ensinar cálculo; os gregos utilizavam **tábuas cobertas de cera**, e estiletes para escrever; os romanos criaram o **ábaco** para contar.

O desenvolvimento de um ensino intuitivo baseado na observação favorece a utilização e produção de material didático.

A utilização de materiais didáticos nas atividades de sala de aula envolve questões polêmicas no que refere-se à sua função.

Uma parte desses educadores, tais como Pastalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, propunham a construção do material didático fora das atividades de sala para estimular o processo de ensino-aprendizagem adequados às crianças (jogos, processos intuitivos).

Para outra ala de teóricos que contribuíram com este conhecimento como John Dewey e Giner de los Rios, o material didáticos tem valor secundário, mas quando utilizados, devem ser buscados na natureza para estar ao alcance de todos, ou ainda, constituídos no processo de ensino-aprendizagem.

E, por fim, existe uma posição intermediária que considera os trabalhos que exigem precisão como os dados exatos e o conhecimento rigoroso, permitindo a introdução de materiais construídos externamente.

O material didático pode ser classificado como permanente, ilustrativo, de consumo e de trabalho.

Quando permanente, é necessário pensar em lugar para guardá-los, para que os resultados desses trabalhos não se transformem em problemas quanto ao que fazer deles[67].

Dentre os passos dados pelo professor nas atividades didáticas, a organização do plano de curso é o mais importante, pois representa seu guia, e também o ponto nevrálgico da experiência escolar.

O que mais tem desestimulado os professores a realizá-lo é o fato de já saberem que as suas impressões sobre a realidade com a qual trabalham não serão consideradas.

A constatação de que existe no processo de organização do sistema de ensino brasileiro, um conflito expresso entre a prática desenvolvida pelos professores e as propostas pedagógicas e curriculares sugeridas e colocadas em prática, justifica em parte a ausência da interferência dos professores nas atividades de sala de aula.

[67]A realidade destes trabalhos pode sugerir um Museu, ou Arquivo, ou outra forma de registro.

O conhecimento didático presente na organização do sistema de ensino, proposto e sistematizado com referências a realidade concreta; deve resultar do conhecimento científico produzido por esta e para esta realidade.

Alguns procedimentos realizados no ensino são necessários nos processos didáticos, como a organização do plano de aula que empresta cientificidade ao conhecimento produzido nas atividades de sala.

O plano de aula deve expressar os conteúdos que serão trabalhados (conhecimentos, hábitos, ou habilidades), referenciá-los pela produção científica específica da área.

A elaboração do plano de aula deve considerar a flexibilidade para atender as situações imprevistas do trabalho escolar, a clareza, precisão e limite necessários para o processo de ensino-aprendizagem.

O contato com a produção didática, principalmente sobre o que propõe para as experiências didáticas, apontou as lacunas presentes na organização do sistema de ensino, quanto à esta esfera.

A assimilação de novos conhecimentos, a aquisição de hábitos ou habilidades, e a formação de atitudes ou idéias, devem configurar o objetivo da aula.

A produção educacional consultada evidenciou a presença desta sistematização dos conteúdos escolares na produção educacional brasileira da década dos 1950. Os PCN – Geografia sugere uma sistematização similar: conteúdos, procedimento, e atitudes, influência da reforma curricular espanhola.

A seleção dos conteúdos das aulas deve considerar o tempo disponível (duração da aula), constituir um todo orgânico, e ajustar-se à compreensão dos alunos.

Este tem sido também, um dos pontos nevrálgicos do processo de ensino-aprendizagem. A proposta curricular sugerida não encontra sustentação pedagógica na infraestrutura disponível, deflagrando situações caóticas na prática dos professores, que não conseguem definir, frente a sua falta de autonomia, as diretrizes de sua prática.

A aula deve utilizar vários processos didáticos em sua motivação. Em razão das diferenças individuais, é difícil motivar integralmente uma sala de aula. O que permite colocar por terra um ideal de sala de aula baseado na quietude reflexiva e muito presente na concepção convencional de comportamento em sala de aula, e que os livros didáticos contribuem muito para a manutenção.

Para aqueles que atuam, a sala de aula não apresenta a objetividade requerida nas sugestões pedagógicas e curriculares propostas.

As técnicas didáticas utilizadas em sala de aula dizem respeito ao método, e aos processos didáticos[68].

Representam os objetivos visados pela disciplina específica, sua relação com o desenvolvimento mental dos alunos. Envolve ainda o material didático produzido nas atividades de sala de aula, e a verificação dessa aprendizagem.

Os professores que atuam no ensino fundamental e médio, especialmente de 1ª a 4ª séries, apresentam um conhecimento mais aprofundado dos métodos pedagógicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem por meio das contribuições pelo conhecimento psicogenético, habilidade recebida no curso normal, ou na Pedagogia.

Os professores que atuam de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, a partir de 1961 não receberam mais a formação didática nos cursos de graduação; o tempo disponível para a formação (habilitação) não comportava a abordagem deste conhecimento.

O hiato existente na habilitação oferecida ao professor especialista, entre a esfera pedagógica e didática, e os conteúdos específicos da área, tem se configurado em dos maiores problemas, porque, independente das intenções propaladas, o que os cursos das disciplinas específicas do currículo escolar neste caso, a Geografia tem habilitado, contribui apenas para uma formação tarefeira.

A não abordagem do conhecimento didático reforça cada vez mais esta concepção característica do sistema de ensino brasileiro.

Considerando a produção educacional das décadas dos 1970 e 1980 pautada nas preocupações pedagógicas, foi fundamental para esta pesquisa, a leitura de Lima 1983), que, alertava para as necessidades das discussões envolvendo o conhecimento didático.

Aponta uma série de conhecimentos necessários para a prática dos professores e dentre eles a distinção entre o funcionamento da escola de ensino fundamental e ensino médio.

O ensino fundamental, com duração mínima de oito horas, obrigatório e gratuito na escola pública, tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (Art. 32 – Lei nº9394/96)[69]:

[68]A aula expositiva responde ao Método Convencional de Ensino, e constitui uma técnica utilizada no processo de ensino-aprendizagem.

[69]Na Lei 5692/71, o ensino de 1 Grau (5 à 8 séries), destinava-se à formação da criança e do pré-adolescente variando em conteúdo e método segundo as fases de desenvolvimento dos alunos. Art. 17.

I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básico os plenos domínios 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 fundamentam 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;

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades (Art. 35 – Lei nº 9394/96)[70]:

I- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior;

III- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A compreensão das diferenças que existem entre o ensino fundamental e médio quanto à formação do alunos[71], permitem ao professor a realização das adequações necessárias entre os conteúdos específicos e o conhecimento didático que envolve o processo de ensino-aprendizagem.

Reconhecemos que as diretrizes que orientam uma formação (ensino fundamental e médio) e outra (ensino superior) apresentam-se muito tênues nas diretrizes apresentadas pelo sistema de ensino, sendo possível verificá-lo no item IV do artigo citado anteriormente.

[70]Na lei 5692/71, o ensino de 2 Grau (Colegial, Cursos Profissionalizantes, Magistério) deverá proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. Art. 1º.

[7171]Diferentes também na formação do Ensino Superior.

O reconhecimento desta deficiência só foi possível em razão do contato mantido com a produção que analisou as experiências realizadas pelo ensino escolar antes da década dos 1970, quando as experiências didáticas eram estimuladas.

Nas décadas dos 1940 e 1950, os temas sugeridos indicavam o limite de abordagem que o professor deveria realizar nas atividades de sala de aula. A partir de 1961, passaram a indicar o tema que deveria ser abordado.

A elaboração do planejamento escolar e do plano de aula, demonstram, ao nível pedagógico, a implementação das diretrizes definidas pelo sistema de ensino.

Este planejamento ocasionalmente ocorre no começo do ano letivo ou do semestre desvinculado dos elementos básicos necessário para fundamentar as práticas desenvolvidas nas experiências de sala de aula, como os planos de aula e os registros dos processos didáticos.

Os professores participam, durante o ano letivo, de várias reuniões nas quais debatem as questões que envolvem sua prática. Esses assuntos referem-se ao conhecimento específico da área e ao conhecimento didático-pedagógico e psicogenético que acerca o processo de ensino-aprendizagem.

Realizar o que está sendo sugerido nas propostas curriculares atualmente, e não se frustrar, pressupõe autonomia para buscar o conhecimento, e ao busca-lo pode se verificar a inadequação teórica e didática das propostas sugeridas, emergindo dai a necessidade da produção inédita pautada nas experiências didáticas de sala de aula.

Neste capítulo, de forma sucinta, e reconhecendo mesmo algumas lacunas sistematizamos um conhecimento que falta à prática dos professores, e não consta mais em sua habilitação para o magistério.

Este quadro foi resultado da política implementada a partir de 1961, no sistema nacional de ensino.

A ausência deste conhecimento na habilitação para o magistério tem acarretado grandes problemas sem sala de aula.

A pesquisa da questão que estudamos levou-nos a buscar explicações nas políticas educacionais sugeridas pelo sistema nacional de ensino, que remeteu às reformas pedagógicas e curriculares implementadas pelos sistemas estaduais de ensino. Os sistemas estaduais mais organizados, evidenciaram que o conhecimento didático era mais utilizado, o que levou à sistematização do III capítulo, tratando deste conhecimento.

A compreensão dos embates políticos ocorridos em torno da organização do sistema nacional e estaduais permitiu entender a inserção dos professores quanto às direções dadas.

Da mesma forma que o III capítulo evidencia o conhecimento necessário para a sala de aula que os professores não possuem.

No IV capítulo analisamos os dados coletados, considerando esse arcabouço teórico:

CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO – CONTEÚDO – DIDÁTICA – estudo de caso na cidade de São Paulo.

O levantamento das informações sobre a história da organização do sistema de ensino brasileiro e dos embates políticos pedagógicos nas comissões de trabalho para a sistematização e sugestão das propostas pedagógicas e curriculares implementadas nos vários níveis de sua estrutura (federal/estadual/municipal), levaram à confirmação parcial de nossa hipótese inicial apresentada na introdução deste trabalho, página 4.

Podemos, então afirmar que, os problemas encontrados no ensino escolar dessa disciplina circunscreve-se em parte à habilitação deficiente recebida pelos professores.

Junto ao levantamento bibliográfico, que analisava a formação dos professores, bastante ampla na produção pedagógica, somaram-se os dados coletados junto aos professores. O que possibilitou contestar parcialmente a hipótese levantada, pois à medida que comprovávamos que os professores consideravam a importância do conhecimento didático em sua habilitação profissional, demonstrávamos também o conhecimento didático que está ausente de sua formação, e que poderia ser a causa de sua prática sem significado.

A ausência deste conhecimento é resultado da política educacional implementada pelo sistema federal de ensino. Assim a deficiência do professor é resultado da política de ensino implementada no sistema federal.

* * *

4.1.Caracterização da formação básica dos professores de Geografia

Aspectos Gerais: local de trabalho, faixa etária, gênero

Os dados utilizados para caracterizar a formação e atuação dos professores de Geografia na cidade de São Paulo foram coletados durante os anos de 1999 e 2000. O contato foi mediado pela direções de escolas, coordenações pedagógicas e professores de diversas áreas, além de informações dadas pelos sindicatos representantes dessa categoria de trabalhadores.

Os critérios definidos para a escolha dos professores que responderam aos questionários e à entrevista aberta circunscreveram-se a dois: a habilidade para lecionar Geografia e a regência efetiva em sala de aula, ministrando esta disciplina, no momento da consulta.

No universo de professores entrevistados tivemos 60% do sexo feminino e 40% do sexo masculino; a faixa etária da maioria dos professores que está lecionando aulas de Geografia na cidade de São Paulo concentra-se entre 30 e 50 anos (76%). Para 12%, a carreira estende-se até os 60 anos. Os outros 12% possuem menos de 30 anos e mais de 60.

Em razão da verificada mobilidade institucional dos professores (atuando em mais de uma escola) e espacial (atuando em mais de um lugar), adotamos como referência para entrevista e execução dos questionários, seu local de trabalho – a escola.

Como a maioria dos professores trabalhavam em mais de uma escola, encontramos esta distribuição quanto aos sistemas de ensino a que pertenciam:

- 33% atuam no estado e no município;
- 12% atuam no estado e na escola particular;
- 9% atuam em dois padrões no estado;
- 7% atuam na escola municipal e particular;
- 39% atuam em uma escola; ou não informaram.

A preocupação em atingir as diversas realidades sociais e econômicas presentes na cidade de São Paulo, fez com que tomássemos como critério a distribuição territorial das escolas onde seriam aplicados os questionários e entrevistas abertas. (Mapa 1, página 2 – anexos)

A opção pela localização da escola deu-se, também, em razão da mobilidade experimentada pelos professores quanto à escolha da escola onde estariam lotados. Foi possível verificar, e por diversas razões (efetivação no cargo, substituição, transferência), que estes professores alteravam seu local de trabalho, ao longo do ano letivo.

Confirmando a mobilidade constatada na rede pública, os dados levantados junto ao Sindicato dos Professores de São Paulo – SINPRO, representante dos professores

sindicalizados que atuam no sistema particular de ensino, demonstraram que grande parte de seus filiados atuam também nas escolas públicas.

Os professores de Geografia que atuam na rede municipal experimentam maior flexibilidade em sua atuação, deslocando-se entre as escolas particulares e estaduais.

Esta flexibilidade advém do fato referente ao tamanho do sistema municipal de ensino ser igual ao sistema particular, bem maior que o sistema estadual.

A ordenação territorial das escolas considerou a divisão em Zonas adotada pela administração municipal para setorizar a cidade de São Paulo[72], permitindo uma distribuição proporcional[73] das escolas cujos professores seriam consultados.

O deslocamento dos professores pelas escolas públicas e particulares, e o contato que mantivemos com eles no momento em que responderam ao questionário e entrevista, permitiu verificar que as escolas públicas possuem um contato maior com a realidade que está em seu entorno que as escolas particulares. Tanto em relação a seu professor, quanto em relação à seus alunos.

O funcionamento das escolas desdobram-se por 3 ou 4 períodos ou turnos de aulas, sendo que o ensino de 5ª a 8ª séries e ensino médio se concentram no período vespertino e noturno. Em parte, essa organização é responsável pela mobilidade experimentada tanto por professores quanto por alunos.

Em meio à este deslocamento para a escola e de uma escola para a outra, ocorreu a formação tanto de alunos quanto de seus professores.

4.1. Formação básica dos professores de Geografia: Primário, Ginásio, 1º e 2º Graus.

Foi possível verificar que 90% dos professores realizaram sua formação inicial a partir da implementação das LDBs, aprovadas em 1961.

[72] Zona Central; Zona Norte; Zona Sul; Zona Oeste; Zona Leste.
[73] Área e número de escolas.

Tabela 5 – Ano de conclusão do ensino fundamental

Conclusão – Ensino Fundamental		
Ano	**Número de Professores**	**%**
1950-1960	3	3
1961-1970	31	23
1971-1996	90	67
Não Informou	10	7
Total	134	100

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

Inseridos neste movimento de implementação das LDBs subdividiam-se em dois grupos, segundo dados coletados[74], 43% destes professores haviam recebido sua formação na estrutura de ensino sugerida pelas LDBs 1961, herdada da reforma educacional implementada anteriormente, assim organizada:

- Ensino primário: 1ª a 4ª séries;
- Ensino ginasial: 5ª a 8ª séries;
- Ensino secundário: colegial, clássico, científico, e técnicos profissionalizantes;

E a segunda subdivisão representada pelos professores que iniciaram sua formação a partir da reforma de 1º e 2º Graus - Lei nº 5692, decretada em 1971, totalizam 52%.

Tabela 6 – Escolaridade: ensino fundamental – 1 a 8 séries

Escolaridade – Ensino Fundamental 1 a 8 séries		
Escolaridade	Número de professores	%
Primário/Ginásio	58	43
1 Grau	70	52
Supletivo	4	3
Não informou	2	2
Total	134	100

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

[74] Página 12 do Anexo – tabela 3.

Os professores que formavam o primeiro grupo experimental às mudanças provocadas pela aprovação de algumas medidas nas LDBs em 1961, como a ampliação das matrículas e o reajuste do período escolar (com a multiplicação dos turnos) buscando aumentar o índice de escolaridade da população.

Os problemas decorrentes da manutenção da estrutura existente para receber a implementação das medidas aprovadas levaram ao decreto da Lei 5692, em 1971, que passou a formar os professores do segundo grupo.

As mudanças não previram o crescimento da infraestrutura disponível da escola, de modo que sobre esta escola já com problemas, sobrecarregada desde 1961, depositou-se ainda, o aumento da obrigatoriedade escolar (de 4 para 8 anos, abrangendo a faixa entre 7 e 14 anos) e a profissionalização de todos os ramos de ensino.

A implementação da reforma de 1º e 2º graus, tentando resolver os problemas com a escolaridade da população, não previu a permanência das poucas experiências didáticas que ainda eram realizadas.

Assim, a grande maioria dos professores de Geografia (76%), recebeu sua formação básica nas instituições de ensino que a partir de 1961 receberam as mudanças trazidas pelas LDBs (ampliação do número de matrículas, reajuste do período escolar, multiplicação do número de turnos) sobre as mesmas condições de funcionamento.

A ampliação das matrículas, o ajuste feito no período escolar e a profissionalização do 2º grau[75], somados à estrutura presente no sistema de ensino brasileiro, reforçou a abordagem propedêutica, fundamentada em conteúdos ligados à cultura universal e em métodos de ensino convencionais, principalmente na aula expositiva.

O crescimento industrial que ocorreu na economia brasileira aumentou sua frequência à escola.

A consequência da frustação quanto ao objetivo buscado – a ascensão social, refletiu no crescimento da pressão para expansão das vagas no ensino superior, um pouco antes da reforma de 1º e 2º graus, que culminou com a implementação da reforma universal, em 1968.

Os alunos concluíam o curso profissionalizante[76] e independente de estarem empregados ou não, persistiam no objetivo em atingir o ensino superior.

[75]Atual ensino médio, que manteve, guardadas as devidas proporções, a mesma estrutura curricular sugerida em 1944 para o ensino de Geografia.
[76]Apenas 8% dos professores consultados fizeram curso profissionalizante.

Diante dos limites do mercado de trabalho, reflexo da economia da época no país, a escola ainda era um meio mais seguro e viável para a ascensão social.

Esta tendência já havia sido apontado pelos educadores que participavam do movimento em defesa da escola pública ao final da década dos 1950, quando alertavam para as preocupações que deveriam ser consideradas na organização do sistema de ensino brasileiro quanto às suas peculiaridades e quanto aos limites econômicos do país.

A qualidade na infraestrutura necessária, que deveria ter sido efetivada quando ocorreu a ampliação das matrículas, do ajuste do período escolar e da profissionalização compulsória não se concretizou.

Tendo se verificado uma proposta vencida frente à concepção de democratização do ensino defendido pelos educadores ligados ao ensino confessional e particular estas medidas de ampliação e ajustes sobre a mesma infraestrutura sufocaram as possibilidades e experiências didáticas implementadas na rede pública de ensino, que visavam estimular a utilização dos métodos de ensino modernos, adotados pelo conhecimento científico, no processo de ensino-aprendizagem.

Dando sequência à sua formação básica, a grande maioria dos professores consultados frequentaram o curso colegial (77%).

Segundo Werebe (1961), o currículo do curso colegial, na estrutura da década dos 1950 – (reforma Gustavo Capanema), era um dos que menos direcionava sua formação e, portanto, o mais buscado pelos alunos que não prosseguiriam seus estudos. Naquela conjuntura o curso colegial foi muito procurado pelas mulheres.

As mudanças implementadas de 1961 favoreceram a ampliação dos cursos colegiais que tomou a estrutura do curso clássico quanto ao seu conteúdo e desativou, gradativamente, os cursos científicos, ou ainda, as experiências que utilizavam laboratórios para sias atividades didáticas ou que promoviam experiências didáticas.

A ampliação das matrículas e o ajuste do período escolar como condição para a escolarização da população sobrepuseram-se à infraestruturas exigidas pelo curso científico, que envolvia um tempo maior para implementação e mais recursos financeiros.

Embora muitos alunos frequentassem os cursos profissionalizantes e voltassem para o mercado de trabalho, o movimento em direção ao ensino superior continuou intenso. O aluno justificava a sua reprovação no vestibular, considerando que sua formação não fora suficiente.

A profissionalização compulsória do 2º Grau a partir de 1971 propunha uma formação única.

No entanto, as diferenças herdadas da reforma anterior entre a escola confessional e particular e a escola pública entre o ensino confessional e o ensino leigo entre os métodos de ensino convencionais e modernos, manifestaram-se também em 1971: os métodos convencionais sobrepuseram-se aos métodos modernos.

O ensino resultado deste processo oferecia um conhecimento necessário para acessar o ensino superior (programas do colegial), mas não subsidiava para o mercado de trabalho (programas dos cursos profissionalizantes), mesmo atendendo em sua grande maioria alunos trabalhadores.

A exclusão produzida pelo sistema nacional de ensino, era justificada e avaliada pela capacidade dos alunos competirem no mercado de trabalho.

Os alunos duvidavam de si, mas não da organização do sistema de ensino, que manteve a mesma dicotomia, agora melhor dissimulada pela profissionalização compulsória entre o ensino para a população pobre, e o ensino para a população rica.

Os conteúdos ensinados nos cursos profissionalizantes eram diferentes daqueles ensinados no colegial.

Nesta conjuntura, acessariam o ensino superior público, os alunos que frequentassem o curso colegial: os conteúdos ensinados coincidiam com os conteúdos que compunham as provas dos vestibulares[77], e funcionavam no período diurno. Isso foi forte indício da tendência privatista que recaiu sobre o sistema de ensino de 1961, com a aprovação das medidas defendidas pelo parecer de Carlos Lacerda (assessoria técnico-científica e financeira, além da equivalência entre os diplomas da escola pública e particular).

Os dados coletados por nós durante a pesquisa com os professores, indicaram crescimento no número de professores consultados que frequentaram as escolas particulares, mais especificamente, as escolas confessionais, para concluir o equivalente ao ensino médio.

Os dados levantados sobre a formação básica dos professores quanto aos objetivos traçados pelo sistema de ensino brasileiro a partir de 1961, confirmam a

[77]As preocupações relacionando o sistema de ensino, mais especificamente seu esfera didática, ao desenvolvimento econômico do país vai sendo substituída pela preocupação em torno das questões dos vestibulares.

formação deficiente resultado das medidas implementadas pelo próprio sistema de ensino, visando escolarizar a população.

Os dados da década dos 1960, em torno da implementação de propostas curriculares no sistema de ensino do estado de São Paulo, considerando as experiências didáticas, foram cessando gradativamente.

Estas discussões eram desdobramentos dos trabalhos e experiências realizadas ao longo das décadas anteriores, mais especificamente pelos educadores que defendiam a escola pública, e preocupados com a concepção política que envolvia a esfera didática dissimulada com a concepção implementada a partir de 1961.

4.2. Formação inicial dos professores de Geografia: graduação

A habilitação referente à licenciatura, concluída na graduação, pressupunha a formação completa dos professores, permitindo a verificação do conhecimento pedagógico e didático apreendidos neste processo e necessários para o ensino escolar, razão pela qual definimos este critério para a seleção daqueles que seriam consultados.

Tabela 7 – Habilitação recebida na Graduação

Habilitação – Graduação		
Habilitação	**Número de professores**	**%**
Bacharelado	3	3
Licenciatura	66	50
Bacharelado/Licenciatura	52	39
Licenciatura Curta	11	7
Não Informou	2	1
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

Considerando a habilitação, condição necessária para a atuação, encontramos 89% dos professores em situação regular (licenciados), ministrando aulas de Geografia.

Dentre as mudanças implementadas a partir de 1930 buscando a organização do sistema de ensino, a preocupação com a formação dos professores que atuariam no ensino secundário[78] ganhava destaque à medida que se reconhecia sua necessidade para a organização do ensino escolar.

Até esta conjuntura (1930), os professores que atuavam no ensino escolar eram formados nas academias (direito, engenharia, medicina) e não havia a preocupação com a formação para o magistério. Assim, sua formação para o ensino, ficava a cargo de seu autodidatismo.

Para a produção teórica que analisou o ensino dessa conjuntura, localizava-se na formação didático-pedagógico um de seus principais problemas: a formação acadêmica até então realizada, resultava em práticas genéricas e idênticas em sala de aula.

[78] Atual ensino médio e ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

A ausência do conhecimento pedagógico e didático não permitia a utilização em suas atividades, dos instrumentais técnicos específicos da área e os recebidos na formação (habilitação).

Considerando estas preocupações, os dados levantados com os professores apontavam que as medidas implementadas buscando garantir sua formação, haviam se concretizado – a grande maioria recebera a habilitação necessária para sua atuação.

Nos debates do período entre 1930-1961, os problemas encontrados com o ensino das disciplinas escolares eram justificados pela ausência dos conhecimentos pedagógicos e didáticos, necessários para o encaminhamento satisfatório do processo de ensino-aprendizagem.

Entre as primeiras medidas buscando resolver os problemas com a formação dos professores, às medidas tomadas atualmente, apesar de, aproximadamente 80 anos terem se passado, identificamos a permanência dos mesmos problemas com esta formação.

Se no passado, esta formação deficiente estava relacionada à ausência da formação específica e pedagógico/didática, no presente, a causa identificada como razão continua localizada na ausência do conhecimento pedagógico/didático.

O processo de organização do sistema de ensino brasileiro nunca seguiu uma trajetória linear na implementação de suas propostas, fosse por limites de compreensão de suas necessidades, fosse por divergência políticas entre as partes envolvidas nas discussões educacionais.

A interrupção desses processos na história do sistema brasileiro, somado às análises interpretativas dessas conjunturas, dificultava ainda mais a compreensão das medidas propostas, principalmente porque faltavam registros das etapas de implementação das propostas desta época, ou de qualquer outra.

A ausência destes registros foi interpretada, por nós, no início deste trabalho apenas como indício da não implementação das propostas curriculares. Em razão de havermos encontrados materiais, embora poucos, que demonstravam a existência de experiências didáticas, interpretamos que parte desta ausência se deveu, também, a compreensão que o sistema de ensino tem sobre sua esfera didática.

Embora tivessem recebido a formação compreendida como necessária, o resultado da atuação dos professores recebia inúmeras críticas, ao longo das décadas dos 1980 e 1990, principalmente da produção pedagógica disponível.

Em meio à este quadro caótico presente no sistema de ensino, os dados levantados junto aos professores deixavam ver que a sua formação era deficiente no início e, infelizmente, continuava depois, ao longo de sua atuação como professor.

Tabela 8 – Formação contínua e/ou em serviço

Formação Contínua		
Cursos	**Número de Professores**	**%**
Cursos Extensão	17	13
Especialização	23	18
Mestrado	4	3
Doutorado	3	2
Outros Cursos	24	16
Não Informou	63	48
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

Assim como foi possível identificar as reformas que haviam influenciado a formação básica dos professores, identificamos também, a influência que a reforma universitária, implementada em 1968, exerceu sobre a formação que receberam na graduação.

Tabela 9 – Conclusão da graduação

Ano	**Número de Professores**	**%**
1950-1960	2	1
1961-1970	3	3
1971-1996	128	96
Não Informou	1	0
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

A reforma universitária implementada em 1968 resultou das mudanças provocadas pelas LDBs (1961) e das pressões exercidas, principalmente, pelos alunos secundaristas que reivindicavam a ampliação das vagas no ensino superior. A reforma buscava assim, acomodar os conflitos que emergiam na conjuntura de aprovação das Leis da Educação em 1961.

Os professores consultados informaram a Instituição que frequentaram quando realizaram sua formação inicial[79], então foi possível identificar o fon6omeno desencadeado pela autorização da ampliação das vagas no ensino superior: a criação de muitas instituições particulares de ensino para formar os professores que atuariam no ensino fundamental e médio. Necessidade essa criada, também, com a ampliação das matrículas a partir de 1961.

Esta informação permitiu classificar as instituições entre pública e particulares, e indicar, que 24% dos professores formaram-se na Universidade de São Paulo – USP; 11% foram formados pela Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP; 8% foram formados pelas Faculdades Associadas Ipiranga – FAI, e a grande maioria do grupo consultado, dividiu-se entre universidades públicas e particulares. Esta última em número bem superior ao da pública.

As faculdades particulares, criadas ou ampliadas a partir de 1968, que em sua grande maioria estavam ligadas ao ensino confessional, optaram pela habilitação em licenciatura, pois segundo a concepção pedagógica e didática que venceu os embates em 1961, não requeria gastos com a infraestrutura (laboratórios, sala-ambiente, equipamentos, instrumentos), dentre outros.

A estrutura criada era semelhante à experiência realizada nos Estados Unidos pós 1930 que, tentando democratizar o ensino, criou os "cursos à dist6ancia". Essa medida gerou organização de ensino sem infraestrutura.

Esta concepção relacionada à economia da educação proliferou-se principalmente, nos países de economia periférica onde o sistema de ensino ainda não estava organizado e avaliava-se ser necessário adiantar este processo.

A lógica que fazia parte da organização do sistema de ensino confirmava-se também, a partir de 1970: o aluno que frequentara a escola pública na sua formação inicial, ingressava nas faculdades particulares, salvo exceções; os alunos que puderam ser sustentados pelos pais enquanto desenvolviam seus estudos em escolas públicas bem

[79]Lista das Instituições de Ensino frequentadas pelos professor – página 16 dos anexos.

conceituadas ou em escolas particulares, acessavam as vagas das instituições públicas de ensino superior.

Como vimos, uma parte significativa dos professores de Geografia consultados (60%), frequentaram os cursos oferecidos pelas faculdades particulares.

A abordagem proposta para a habilitação em licenciatura seguia a mesma linha que foi se fortalecendo no ensino escolar: propedêutica – fundamentada no conhecimento universal, e em aulas expositivas.

Os processos didáticos não eram privilegiados nas atividades de sala de aula, não havia tempo para isto com os programas sugeridos, e o tempo disponível para habilitação.

A departamentalização dos cursos de graduação favoreceu essa abordagem, principalmente porque separou a formação oferecida para a licenciatura e para o bacharelado. Em meio à estas mudanças, a formação oferecida para a licenciatura deixou de considerar o conhecimento técnico acumulado pela área e necessário para o trabalho didático dos conteúdos.

Esse quadro evidenciava a procedência das críticas realizadas pelos educadores que pensavam um sistema de ensino com referências na realidade e apontavam os problemas que representaria a política de expansão desordenada de matrículas e vagas.

Foi possível contatar que a formação dos professores nesse processo ocorreu em estruturas que sempre estiveram presentes no sistema de ensino: adequadas às experiências convencionais, pautadas em aulas expositivas e temas cuja compreensão envolvia conceitos mais complexos.

Os dados levantados evidenciavam, portanto, um corpo docente diferente daquele grupo encontrado nas conjunturas educacionais anteriores, e localizados na produção que retratava o período (décadas dos 1930, 1940, 1950, 1960), quando a organização do sistema nacional, de ensino e do estado de São Paulo, estavam se constituindo.

As informações coletadas junto aos professores quanto à sua habilitação, mostrava um corpo docente habilitado para a licenciatura, quesito indicado nas análises de conjunturas anteriores como condição fundamental para um ensino escolar adequado, desde que as condições referentes à infraestrutura (escolas, salas, equipamentos) fossem garantidas no momento de organização do sistema de ensino.

Assim, considerando a formação básica sem um direcionamento específico para uma formação profissional em razão da ampliação das matrículas e do reajuste do

período escolar; considerando a reforma universitária, implementada em 1968, promovendo a expansão das vagas, sem ampliação da infraestrutura necessária e considerando ainda a desarticulação dessas medidas com a realidade, foi possível compreender o que havia ocorrido com a formação dos professores a partir de 1961.

Havia sido mantida essa desarticulação, o que para os educadores defensores da escola pública, foi, reconhecidamente, um problema para a organização do sistema de ensino: a abordagem convencional do ensino, destituída de instrumentais técnicos, evidência clara da não vinculação direta entre o pensamento pedagógico e a realidade brasileira.

Para estes educadores a manutenção dos métodos convencionais no ensino, explicava o distanciamento que havia entre o conhecimento científico produzido no país, as necessidades econ6omicas e sociais, e a realidade.

As propostas pedagógicas e curriculares do sistema de ensino, gestadas externamente à realidade e estudos brasileiros, somadas às condições presentes na realidade, deflagraram um quadro de inadequações entre objetivos educacionais e as condições presentes na realidade, interpretadas na produção que analisava o ensino de Geografia a partir de 1970, como resultado da deficiência presente na formação dos professores.

O sucateamento da infraestrutura presente no sistema público de ensino, em razão dos baixos investimentos, a ampliação das matrículas, a obrigatoriedade do ensino de 4 para 8 anos, agravou ainda mais o forte processo seletivo que se instalou no sistema de ensino a partir de 1961, explicitando-se a escolarização superficial implementada a partir dessa década.

Neste percurso, frente ao altos índices de reprovação e de evasão, os professores, a partir da década dos 1970, ficaram indefensáveis.

Complementação: estudos sociais e outros

A institucionalização do ensino no estado de São Paulo foi uma história precursora quanto à organização de um sistema de ensino.

Neste sentido, mesmo com entraves apresentados pelo sistema nacional, o sistema estadual sempre implementou mudanças buscando a organização do ensino e, a organização do sistema nacional de ensino.

A implementação das medidas sugeridas pela Lei N^{o} 5692/71 exacerbou ainda mais a tendência tecnicista que se instalou no sistema de ensino brasileiro a partir de 1961 ao unificar as disciplinas escolares Geografia e História no currículo do 1^{o} e 2^{o} Graus em uma única disciplina denominada estudos sociais.

A organização de parte dos professores que atuavam no sistema de ensino do estado de São Paulo, principalmente das áreas envolvidas, levou à retirada por parte da secretaria de educação desta proposta, retornando à organização anterior da grade curricular: aulas de Geografia e aulas de História.

Os professores que tiveram essa formação e haviam recebido a habilitação em estudos sociais, tiveram que retornar às faculdades para realizar a complementação da carga horária necessária para uma ou outra habilitação (Geografia e/ou História).

O resultado da formação oferecida aos professores em 1961, explicou uma medida tomada pelo sistema de ensino do estado de São Paulo, a partir de 1982 – que passou a oferecer cursos orientados para a formação dos professores que estavam em serviço, buscando preencher as lacunas deixadas no processo de formação inicial.

Aparentemente institucionalizava-se a formação deficiente e os cursos de formação oferecidos aos professores visavam preencher esta deficiência, produzida pela organização do sistema de ensino.

Formação em serviço X Formação inicial sólida

A formação em serviços de professores que defendeu a escola pública como direito, tem sido reivindicação, principalmente a partir da década dos 1990.

Embora remeta-se à uma característica do sistema de ensino a partir da década dos 1980, não correspondem às necessidades reivindicadas pelos professores, que expressavam seu descontentamento com os cursos que haviam frequentado. Indisposição gerada na formação inicial recebida.

Transformada em obrigação e amparada pela forte crítica produzida na licenciatura pedagógica à prática dos professores, esta formação abriu um leque de participação em cursos, nem sempre direcionados para sua prática: outra graduação especialização, pós-graduaçã0; cursos que habilitavam para função do quadro administrativo escolar – coordenação pedagógica, direção de escola, supervisão escolar e inúmeros cursos de extensão.

A formação em serviço oferecida aos professores era semelhante à formação inicial, principalmente em se tratando da ausência de objetividade quanto às experiências didáticas.

Durante a década dos 1980, os cursos oferecidos para formação dos professores orientavam-se pelos indicativos sociais da conjuntura política e econômica. Esses temas promoviam o privilégio das discussões e as diretrizes pedagógicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

A sociedade recém-saída do período ditatorial militar, reivindicava relações mais democráticas no interior da escola.

Algumas Instituições, como a Universidade de São Pulo e de Guarulhos, destacavam-se quanto ao oferecimento desses cursos de formação. Os dados comprovaram, também, intensa procura pelos cursos de formação oferecidos pela Universidade de Franca/SP.

Os cursos oferecidos aos professores em serviço durante a década dos 1980, em sua grande maioria foram ministrados pelos professores que atuavam nas escolas públicas.

Resultado do grade número de alunos em sala de aula por causa do reajuste do período escolar, da formação recebida pelo professore a partir de 1961 e das propostas pedagógicas e curriculares implementadas e os altos índices de reprovação que acumulavam-se nas escolas públicas, inviabilizavam a realização das experiências didáticas no processo ensino-aprendizagem.

A formação inicial oferecida aos professores não permitia sua autonomia para romper com a tendência que se manifestava na sua prática, mesmo frequentando a formação em serviço: método de ensino convencionais (aulas expositivas, ou debates) e utilização de recursos técnicos didáticos externos ao processo de ensino-aprendizagem realizados em sala de aula.

As condições presentes na escola pública, palco de intensas críticas, atingiu uma tal gravidade que a formação dos professores, no período de implementação dos PCN – Geografia, ficou a cargo dos professores que atuavam nas escolas particulares.

A reação, quase sempre compreendida como resistência dos professores à estes cursos de formação, só reforça as avaliações que evidenciam sua deficiência. O conhecimento didático por ele reivindicado, mais especificamente, as experiências didáticas, são interpretadas como “um pedido de receitas”.

Foi a tendência observada neste processo: formação inicial deficiente, formação em serviço deficiente e permanência da formação em serviço como alternativa de resolução para os problemas encontrados com o ensino-aprendizagem desta disciplina, levou às primeiras reflexões sistematizadas neste trabalho, ao que identificamos os pontos nevrálgicos em questão no sistema de ensino brasileiro – ausência do conhecimento didático.

O ingresso dos professores de Geografia no ensino fundamental e médio passa por processos seletivos diferenciados quando admitidos para a rede pública ou quando admitidos para a escola particular.

Esta diferença levou à sistematização do processo seletivo realizado para o ingresso dos professores na rede pública e no sistema particular de ensino.

4.3. Ingresso no magistério: professores da escola pública[80]

O concurso começou a fazer parte da organização do sistema de ensino, a partir de 1930 e visava, através de seu processo seletivo, introduzir métodos de ensino modernos, fundamentado no conhecimento científico específico da área, no conhecimento didático-pedagógico e no conhecimento psicogenético, justificando as provas que faziam parte do processo seletivo.

Até 1967, o processo seletivo do concurso para admissão de professores que atuariam na rede pública compunha-se de prova escrita, didática e prática.

Sua importância estava também na informação que fornecia sobre as condições de organização do sistema de ensino, mais especificamente sobre a implementação das propostas pedagógicas e curriculares, pois em seu processo de seleção avaliava o conhecimento geográfico, pedagógico e didático, apregoado nas propostas pedagógicas e curriculares.

Os professores de Geografia que atuam no ensino fundamental e médio e são efetivos, foram aprovados mediante processo seletivo que contou com prova escrita, mudança implementada a partir da data referida acima, quando as provas de didática e prática foram retiradas.

[80]Dos 134 professores entrevistados, consideraremos na abordagem realizada sobre a atuação na escola pública o número equivalente a 112 questionários. Os 22 restantes pertencem ao sistema particular e serão analisados posteriormente.

Esta modificação está inserida no contexto das medidas implementadas a partir de 1961.

As informações levantadas junto aos professores consultados evidenciaram que a grande maioria destes são concursados (80%) e estão aptos, para atuação profissional, pois dominam os conteúdos, tanto pedagógicos, quanto didáticos, e os conteúdos específicos da área, sugeridos nas propostas pedagógicas e curriculares foram avaliados e verificados quanto à sua apreensão, nas provas escritas do processo seletivo.

O levantamento dos dados sobre o ano em que prestou o concurso e se efetivou, levou-nos a considerar, também o ingresso real dos professores na rede pública, admitindo que iniciavam sua atuação sem passar pelo processo seletivo presente no concurso. Em média atuam 5 (cinco) anos até se efetivarem.

A tabela abaixo, indica, considerando as décadas, o ingresso dos professores no magistério, sem passar pelo concurso seletivo de admissão:

Tabela 10 – Ingresso dos professores de Geografia na rede pública de ensino – sem concurso seletivo

Professores (%)	Ano
2%	1960 – 1970
12%	1970 – 1980
39%	1980 – 1990
28%	1990 – 1996
18%	Não responderam

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

As informações sobre a efetivação dos professores na rede pública de ensino, mediante processo seletivo, evidenciaram os seguintes dados:

Tabela 11 – Ingresso dos professores na rede pública de ensino – concurso seletivo

Professores	Ano
1%	1960 – 1970
2%	1970 – 1980
12%	1980 – 1990
51%	1990 – 1996
34%	Não responderam

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

Considerando o ingresso sem concurso e o ingresso mediante concurso as informações levantadas possibilitaram verificar que entre 1960 e 1980, a rede pública dispunha de poucos professores concursados.

Este quadro se altera quando, em meados da década dos 1980, o número de professores concursados cresceu sensivelmente, ampliando-se ainda mais quando adentrou a década dos 1990.

Este fenômeno foi reflexo das medidas tomadas na organização do sistema de ensino do estado de São Paulo a partir de 1982, com a implementação das propostas pedagógicas e curriculares.

Entre 1982 e 1998 ocorreu a implementação de três propostas pedagógicas e curriculares (estadual, municipal e federal) no sistema de ensino da cidade de São Paulo, o que explica também o crescimento do número de professores efetivados mediante concurso, meio pelos quais as propostas curriculares chegam às realidades escolares.

As propostas implementadas no sistema de ensino estadual e municipal da cidade de São Paulo, em 1982 e 1991 respectivamente, representaram uma reação às condições enfrentadas pelo ensino escolar.

Esta reação diagnosticou os problemas encontrados com o sistema de ensino na formação deficiente dos professores, embora passassem nos processos seletivos dos concursos, e frequentassem os cursos de formação oferecidos principalmente pelas secretarias de educação.

As informações levantadas sobre a preparação dos professores para as provas dos concursos evidenciaram familiaridade com a bibliografia, por que já fazia parte de sua experiência cotidiana.

Os concursos realizados a partir de 1967, quando as provas didática e prática saem do processo seletivo, passam a contar com a indicação de uma extensa lista bibliográfica, que ofereciam, ou tentariam, transmitir o conhecimento que não fora oferecido na habilitação.

É possível observar no quadro a seguir que a grande maioria dos professores já conheciam os conteúdos que faziam parte da bibliografia antes da realização das provas do concurso seletivo:

Tabela 12 – Bibliografia do concurso

Professores (%)	Conhecimento sobre conteúdo do Concurso
76%	Conheciam o conteúdo da prova do concurso
22%	Não conheciam o conteúdo da prova do concurso
2%	Não responderam

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

Os concursos realizados a partir de 1967, quando as provas didática e prática saem do processo seletivo, passam a contar com a indicação de uma extensa lista bibliográfica, que ofereceriam, ou tentariam transmitir o conhecimento que não fora oferecido na habilitação.

4.4. Ingresso no magistério: professores da escola particular[81]

O ingresso dos professores de Geografia no ensino particular não ocorre através de concurso público[82], mas sim, de processo seletivo, em que os critérios para verificação da formação e atuação são definidos pela própria escola.

[81] A amostragem determinada foi de 22 questionários.
[82] Onde os conhecimentos específicos da disciplina e das matérias pedagógicas são cobrados.

São consideradas as informações contidas no curriculum vitae, e na entrevistas realizadas pelo proprietário da instituição, e/ou diretor da escola, e/ou coordenador do ciclo e/ou área ao qual o professore ficará submetido.

As instituições particulares de ensino contratam seus professores considerando ainda, como critério decisivo, a indicação.

A maioria significativa dos professores de Geografia consultados e que atuam na escola particular (48%)[83], foram contratados por indicação.

Embora tenham sido indicados, 13% dos professores passaram por algum mecanismo de seleção antes de serem contratados: análise do currículo, prova, produção de texto, ou prova didática (aula).

Considerando as informações levantadas sobre a definição da contratação e apoio institucional pedagógico para a atuação em sala de aula, foi possível verificar que os professores que ingressam mediante indicação, não apontam falta de apoio pedagógico e/ou institucional para a realização de sua prática escolar.

Os professores que passaram por algum processo seletivo mesmo definido pela escola apontam falhas ou mesmo a falta de apoio pedagógico e institucional.

Tabela 13 – Processo seletivo de escola particular x apoio pedagógico escolar particular

Processo seletivo – escola particular						
Falta apoio escolar	**Indicação**	**Indica processo seletivo**	**Processo seletivo**	**Indica/Seleção Agência**	**Outro**	**Total**
Sim	4	2	18	4		883
Não	5	2	6	0		166
Não informou	1	2	0	0		3
Total	**10**	**6**	**24**	**4**	**1008**	**1052**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

Foi possível perceber que a entrevista, parte final do processo seletivo definido pela escola, que pode contar com a análise curricular e/ou com a indicação, define a contratação dos professores.

[83]Valor considerando os professores consultados que atuam nas escolas particulares.

Aí, lembramos que a implementação dos concursos públicos para admissão dos professores nasceu da oposição à prática das indicações para ocupar os cargos docentes.

4.5. Habilitação para ensinar Geografia

Mais da metade dos professores de Geografia consultados e que atua na rede pública de ensino e no sistema particular (54%), possui registro para lecionar exclusivamente Geografia.

Aproveitando-se de uma estrutura originalmente relacionada ao momento da complementação oferecida aos professores que frequentaram os cursos de Estudos Sociais, e buscando ampliar as possibilidades no momento da atribuição de aulas e de aprovação nos concursos, 40% destes possuíam o registro para lecionar Geografia e História, embora as habilitações em História tenham decrescido; deste universo 6% estavam habilitados para ministrar Geografia e Sociologia, entre outros cursos[84].

Tabela 14 – Registro para lecionar

Registro para lecionar		
Disciplina	**Número de Professores**	**%**
Geografia	73	54
Geografia / História	54	40
Geografia / Sociologia	7	6
Total	134	100

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

A grande maioria dos professores consultados está habilitada para lecionar Geografia no ensino fundamental e médio, como demonstra tabela a seguir:

[84] Letras, Pedagogia.

Tabela 15 – habilitação para lecionar Geografia

Professores (%) 1999-2000	Disciplina
79% - 83%	Geografia
15% - 15%	Sociologia
2% - 1%	Geografia / Sociologia
1% - 1%	Geografia / História
1% - -	História
2% - -	Não informaram

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

As informações levantadas sobre as séries de atuação destes professores foram organizadas tendo como base a atual estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio:

Tabela 16 – atuação dos professores no ensino fundamental e médio

Professores (%) 1999-2000	Ciclo
30% - 31%	Ensino fundamental
25% - 23%	Ensino médio
33% - 35%	Ensino fundamental / médio
2% - 1%	Ensino fundamental /médio /supletivo
10% - 9%	Não informaram

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

Os dados coletados neste trabalho sobre a estrutura e funcionamento do sistema de ensino, levaram à sistematização de uma tabela, contendo as modificações impressas pelas últimas três reformas educacionais implementadas[85], quanto à nomenclaturas utilizadas e presentes no corpo do trabalho, quando sistematizamos as informações sobre o processo de implementação das propostas pedagógicas e curriculares.

[85]1942 – 1961: Reforma Gustavo Capanema, Reforma Universitária (1968) e Reforma de 1º e 2º Graus, e a Reforma implementação em 1998.

Identificamos, principalmente durante a realização das entrevistas, que o termo "ginásio" permanece no repertório dos professores, independente de sua idade, e mesmo passados 30 anos desta modificação. Os professores aposentados expressaram discordar da lei 5692/71, quando o primário e o ginásio se transformaram e unificaram em 1º Grau.

O levantamento sobre o ano de conclusão da formação básica mostrou que a grande maioria destes professores frequentaram a escola quando esta já havia assumido a nomenclatura da reforma de 1º e 2º graus, em que o ginásio passou a ser denominado de 1º grau.

Tabela 17 – Estrutura e funcionamento do sistema de ensino – quadro comparativo

Reforma Gustavo Capanema	Lei 5692/71	Lei 2424/96
Regular – ensino primário	Regular – ensino de 1 grau	Regular – ensino fundamental
1ª série	1ª série	1ª série
2ª série	2ª série	2ª série
3ª série	3ª série	3ª série
4ª série	4ª série	4ª série
Ensino ginasial (admissão)	5ª série	5ª série
5ª série	6ª série	6ª série
6ª série	7ª série	7ª série
7ª série	8ª série	8ª série
8ª série		
Ensino secundário[86]	Ensino de 2 Grau[87]	Ensino médio
1º ano	1º ano	1º ano
2º ano	2º ano	2º ano
3º ano	3º ano	3º ano

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

[86]Compunha o Ensino Secundário: Colegial, Clássico, Científico, e os Cursos Profissionalizantes (Não era compulsório).

[87]A Lei 5692/71 transformou todos os cursos do 2 Grau em cursos profissionalizantes.

A partir de 1993, a secretaria estadual de educação do estado de São Paulo em conjunto com a secretaria municipal de educação, reorganizou a estrutura de ensino: presente na cidade de São Paulo, imprimindo-lhe esta organização:

- Ensino Fundamental: 1ª a 8ª séries – escolas municipais e estaduais;
- Ensino médio: 1º, 2º, 3º ano – escolas estaduais[88];

Considerando as informações coletadas junto aos professores e respeito de sua formação e o histórico de implementação das reformas de ensino colocadas em prática a partir de 1961, foi possível constatar que, de fato, a formação dos professores apresenta deficiência, principalmente se inseridas em uma avaliação didática.

Dentre as críticas dirigidas à esta formação estava a que apontava, na deficiência teórica recebida na formação inicial, o ponto nevrálgico. Esta referência remeteu à pesquisa de campo, mais especificamente sobre o trabalho didático realizado pelos professores.

As informações buscavam levantar os conteúdos que haviam sido memorizados na formação básica, verificando o grau de profundidade de seu aprendizado e de implementação das propostas pedagógicas e curriculares.

As informações sobre a memorização de seu processo de ensino-aprendizagem apresentou as primeiras surpresas.

Tabela 18 – Memorização dos conteúdos da Geografia escolar

Memorização	Número de professores	%
Sim	110	82
Não	23	17
Não informou	1	1
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

Os professores demonstravam através de algumas críticas atuais, o que haviam apreendido.

[88] É oferecido também por 8 escolas municipais.

Ao informarem a abordagem de sua formação inicial, contribuíam para a caracterização da conjuntura envolvendo o ensino Geografia.

Além das informações a respeito de sua formação, a pesquisa realizada junto aos professores levantou informações também sobre o trabalho didático realizado em sala de aula, sobre sua atuação.

A ampliação das referências sobre a prática dos professores levou a um efetivo deslocamento de interesses da esfera pedagógica para a esfera didática.

A contínua referência à deficiência teórica mencionada nas críticas dirigidas à prática dos professores levou a busca das informações sobre a abordagem geográfica recebida na formação inicial ou na graduação.

Tabela 19 - abordagem geográfica recebida na formação

Abordagem	Número de professores	%
Clássica	21	16
Crítica	45	34
Clássica/Crítica	28	21
Descritiva	6	5
Descritiva/Clássica	11	8
Descritiva/Crítica	11	8
Descritiva/Clássica/Crítica	10	7
Não informou	2	1
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

Considerando que as críticas dirigidas aos professores eram apontadas pela tendência crítica ou renovada da Geografia, os dados levantados surpreenderam.

Embora na formação, como indicaram os professores, tenham recebido influência majoritária desta tendência que se propunha na conjuntura dos anos 1970, 1980 e 1990 modificar o ensino escolar da disciplina geografia, imprimindo-lhe significado à prática realizada e a seus conteúdos, os dados levantados evidenciavam

que tais objetivos não haviam sido atingidos, permanecendo as críticas às deficiências e práticas realizadas pelos professores.

As críticas presentes, inclusive, na produção dos autores que haviam sugerido as propostas curriculares evidenciavam isso.

Mesmo estando em meio à este emaranhado de críticas à seu conhecimento teórico, tento específico da área, quanto pedagógico; à suas experiências didáticas; à sua prática desvinculada da realidade, uma pequena parte dos professores, aproximadamente 10%, afirmavam que sua formação havia sido suficiente.

Neste cenário, foi no mínimo, uma atitude de coragem: sua afirmação opunha-se à uma crítica sedimentada e historicamente fundamentada pelas mudanças que ocorreram a partir de 1961. Inclusive pelo sistema de ensino.

Esta voz destoante prendeu nossa atenção, mais do que as informações sobre os conteúdos memorizados que colocavam abaixo as críticas; muito mais que a abordagem recebida e que sustentava sua deficiência.

Era a evidência do que havíamos presenciado no ambiente escolar: mesmo representando um trabalho de formiga, algumas experiências didáticas realizavam-se no ambiente escolar, e diante de poucas experiências, destacavam-se.

Com essa constatação, restou-nos perguntar: que grupo de professores teria subsidiado a formação destes professores?

Como este professor, avaliado pelo domínio de técnicas[89] em suas experiências, assumia que sua formação era suficiente para sua atuação.

As informações levantadas à respeito da formação recebida na graduação, e da importância que teve para atuação no ensino fundamental e médio, evidenciavam que a abordagem clássica, ou das três presentes no conhecimento geográfico, (abordagem descritiva, clássica e crítica, além de seus desdobramentos), melhor subsidiaram a prática escolar.

[89]Expressos atualmente no domínio da informática.

4.6. Os conteúdos de Geografia e a formação básica dos professores

Dentre as críticas dirigidas à Geografia escolar a partir da década dos 80, estava a utilização excessiva da memória na avaliação da apreensão do conhecimento ensinado.

Esta prática, segundo avaliação presente na literatura especializada, era resultado da utilização de conteúdos sem significados, que não propiciavam processos didáticos, pois eram destituídos também de técnicas.

As informações coletadas junto aos professores demonstravam a leitura que faziam sobre seu aprendizado escolar. Suas críticas refletiam a análise comumente realizada sobre os problemas que cercavam o processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina escolar ao longo das décadas dos 1980, e 1990, ao explicarem os conteúdos que haviam memorizado:

- *"A paisagem sem a ação do homem";*
- *"Temas abordados isoladamente, sem a inserção do homem no contexto";*
- *"abordagem crítica de fatos do Brasil e do mundo";*
- *"Geografia física sobre o Brasil, e o professor explicava bem".*

A sistematização das informações coletadas junto aos professores e analisadas posteriormente dentro das conjunturas que a implementação das propostas pedagógicas e curriculares produziram, foi evidenciando o que haviam encontrado na produção a respeito da implementação das reformas de ensino em outros períodos da história educacional brasileira: o embate que sempre existiu entre grupos de educadores que manifestavam posições políticas antag6onicas em relação à organização do ensino brasileiro.

A inserção desta compreensão na análise das informações prestadas pelos professores esclareceu as "reclamações contraditórias" destes à medida que possibilitou identificar que são manifestações do antagonismo político que pairam sobre a organização do sistema de ensino desde sua gênese, ou ainda, de questões que permaneceram sem resolução.

Quando especificaram os conteúdos que aprenderam na formação básica, classificaram os temas que consideravam, diante das críticas tecidas pela academia,

como sendo de abordagem “tradicional”, e indicaram os assuntos tratados no processo de ensino-aprendizagem:

- *rios;*
- *climas;*
- *vegetação;*
- *Leitura de mapas;*
- *Geografia do Brasil e Geral.*

Os temas citados acima, entendidos como desatualizados, representavam sugestões das propostas curriculares de 1925 (Carvalho), quando foi sugerido na experiência escolar da disciplina Geografia, os métodos modernos de ensino, tanto em relação a seu conhecimento específico quanto em relação ao conhecimento pedagógico-didático envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina escolar.

Outra crítica dirigida ao ensino escolar referia-se ao fato dos conteúdos não terem significado porque estavam relacionados à Geografia física. Esta crítica foi reflexo das análises referenciadas pelo debate da Geografia européia, introduzida no Brasil ao final da década dos 1960, fortemente influenciada pela Geografia francesa.

A análise que resultou dessa crítica subsidiou a partir dos 1970, a produção teórica que apontava problemas com a prática dos professores e reforçou o movimento que se opôs à abordagem sugerida pela Nova Geografia, contrapondo à leitura física, que se dizia presente na prática dos professores, a leitura social.

O levantamento dos conteúdos aprendidos pelos professores, na formação básica, permitiram a reconstituição da memória dos conteúdos presentes no ensino desta disciplina ao longo das décadas de 1960, 1970, 1980, referenciados muito mais pelos debates acadêmicos em torno das diretrizes ou rumos que a Geografia deveria tomar no contexto da sociedade brasileira, que por seus conteúdos privilegiando os aspectos físicos da natureza:

- *Geografia descritiva;*
- *Geografia tradicional;*
- *Geografia humana;*
- *Geografia econômica;*
- *Geografia geral;*
- *Geografia do Brasil;*

- Geografia regional;

- Geografia da América

- Geografia física;

- hidrografia;

- relevo;

- clima;

- vegetação;

- demografia;

- neomalthusianismo;

- imigração;

- cartografia;

- estados e capitais;

- acidentes geográficos;

- localização geográfica;

- os continentes (americano, europeu, asiático, africano);

- países;

- Cuba;

- questões étnicas: Índios e Negros;

- urbanização;

- rodovias;

- portos;

- ferrovias;

- divisão política do Brasil;

- divisão política do mundo;

- aspectos naturais do Brasil;

- características físicas da Terra;

- pirâmide etária;

- expansão do socialismo;

- sistemas sócio econômicos;

- sistema sola;

- geopolítica;

- meio ambiente;

- povos colombianos;

- disparidades sociais;

- *conceitos principais da érea;*
- *período de definição dos limites municipais das cidades do baixo Guandu (Espírito Santo) e Aimorés (Minas Gerais);*
- *regionalização do espaço brasileiro;*

O conteúdo memorizado e mencionado evidenciava resquícios de temas sugeridos em várias propostas curriculares implementadas anteriormente no sistema nacional e estadual de ensino ou que ainda estão sendo implementadas.

Alguns temas mencionados e apreendidos na formação básica eram interpretados à luz das críticas dirigidas a esta formação e da formação que haviam recebido na graduação:

- *informações teóricas, basicamente;*
- *natureza e sociedade: relações sociais;*
- *mesmo conteúdo que trabalha com os alunos;*

Aparentemente reproduziam a trajetória do ensino de Geografia em relação ao sistema de ensino.

A relação nas análises entre os conteúdos apreendidos na formação inicial, e o conteúdo ensinado na formação básica, esteve sempre presente no ensino dessa disciplina escolar desde os anos 1940.

As críticas dirigidas à esta medida – transplante dos conteúdos ensinados na academia para o ensino escolar, apontavam a mediocrização que poderia ocorrer com o ensino básico e superior, pois evidenciavam a incompreensão dos professores ou autores das propostas dos objetivos buscados por um e outro nível de ensino na formação dos alunos.

Os recursos e processos didáticos utilizados nas atividades de sala de aula, como observação, exemplificação, síntese, análise demonstração, repetição, dentre outros, foram evidenciados nas respostas dos professores consultados, ressaltando o privilégio que os recursos técnicos inseridos no processo de ensino-aprendizagem ganham a partir de 1961:

- *técnica descritiva;*
- *leitura e cópia de mapas;*

- leitura de artigos de jornais;

- leitura do espaço e seus componentes;

- aulas expositivas (5ª série em diante);

- globos;

- recursos visuais;

- livros didáticos;

- dinâmicos de trabalho em grupo: organização de debates, considerando bibliografia com abordagens diferentes para cada participante;

- atlas;

- dados estatísticos;

- abordagem dos conteúdos considerando a caracterização da economia desenvolvida nos países industrializados e nos periféricos;

- desenvolvimento da pesquisa;; habito da leitura; responsabilidade; conhecimentos básicos para a vida;

- textos informativos;

- desenhos que a professora fazia na lousa mostrando as referências da localização na terra: latitude, paralelos e meridianos;

- técnica descritiva utilizada pela professora para as características da paisagem e da ação do homem sobre ela;

- explicação compreensível sobre as características da Geografia física do Brasil;

As informações coletadas confirmam ainda, os temas que eram identificados pelos professores, como pertencendo a uma abordagem tradicional, bastante relacionados aos temas recebidos na formação inicial e não na formação básica (ensino fundamental e médio). Classificavam os conteúdos apreendidos na formação básica (ensino fundamental e apreendidos na graduação. Tal confusão vai se constituir uma tendência:

- Geografia tradicional: clima, relevo, geologia, vegetação, hidrografia, solos, população, economia;

- metodologia tradicional e conteudista; aprendi a Geografia física (relevo, solo, formação rochosa, divisão física do Brasil e América Latina);

- ensino tradicional: rochas, economia do Brasil;

- Geografia tradicional: relevo, mapas;

- *Geografia tradicional, portanto nada crítica; utilização da avaliação para apreensão do conteúdo, desencadeando hábitos da memorização, que para os desleixos configura-se em grande barreira para aprendizado;*

Os temas considerados "tradicionais" representaram na década dos 20, considerando a proposta do professor Delgado de Carvalho, a introdução da ciência moderna no sistema de ensino brasileiro.

Os instrumentos citados e utilizados para avaliar o conhecimento dos alunos resumiam-se comumente à exercícios de fixação:

- *questionários;*
- *dados estatísticos;*
- *textos informativos;*

O levantamento das informações sobre a memória que os professore tinham do conteúdo apreendido, além da confusão entre tradicional e moderno, memória e "decoreba"; trouxe também as informações sobre os professores que atuavam naquela conjuntura, citados algumas vezes como influenciadores da sua escolha profissional e práticas didático-pedagógica[90].

Dentre os materiais didáticos mencionados, estão os livros didáticos e atlas nos quais estudaram:

- *Aroldo de Azevedo – Geografia do Brasil;*
- *Atlas melhoramentos – Pe. Pawels;*
- *Celso Antunes;*
- *Melhem Adas;*

O sistema de ensino do estado de São Paulo, a partir de 1982, implementou novas propostas pedagógicas e curriculares, sendo que as propostas para o ensino de Geografia começaram a ser implementadas em 1986.

Nesta conjuntura (década dos 1980 e 1990), os temas sugeridos para o ensino escolar dessa disciplina privilegiavam uma abordagem social de seus conteúdos.

[90]Professor Pasquale Petrone; Professora Tereza Lajolo.

As informações a respeito da atualização dos professores possibilitaram a reconstituição dos conteúdos abordados ao longo da década dos 1980 e 1990.

Neste contexto, os temas abordados para atualização dos professores acumulavam sugestões das propostas estaduais veiculadas na década dos 1980, das propostas municipais veiculadas no início da década dos 1990, reforçando, ainda mais, a sugestão da abordagem social dos conteúdos.

Reconhecemos ainda influência dos PCN – Geografia, sugeridos e implementados em 1998 no sistema nacional de ensino, nas informações fornecidas pelos professores, principalmente porque os questionários e entrevistas foram realizados em meio à esta conjuntura de implementação das propostas.

A menção aos conteúdos abordados nos cursos de atualização caracterizou o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina escolar, nas décadas dos anos 1980, e 1990, fortemente marcado pela abordagem propedêutica:

- *Geografia urbana;*
- *Geografia agrária;*
- *Geografia do turismo;*
- *nova Geografia;*
- *Geografia crítica – renovação;*
- *identidade da Geografia: Geografia física x Geografia humana;*
- *liberalismo mundial;*
- *nova ordem econ6omica, política e social do mundo;*
- *globalização;*
- *reestruturação da produtividade;*
- *coordenadas geográficas;*
- *urbanização;*
- *economia brasileira;*
- *os 500 anos do Brasil;*
- *ensino de cartografia para as séries iniciais;*
- *cartografia para a 5ª série;*
- *organização do espaço mundial;*
- *questão ambiental;*
- *desenvolvimento sustentável;*
- *degradação do ambiente;*

- problemas sociais;
- questões econômicas;
- novas tendências de abordagem em relação ao objeto, e às categorias analíticas;
- países capitalistas;
- países do terceiro mundo;
- migração;
- questão das águas em São Paulo;
- meio ambiente;
- posse da terra;
- nova proposta de divisão do relevo brasileiro;
- desemprego;
- blocos residuais;
- novas fronteiras;
- relações internacionais;
- reforma agrária;
- biodiversidade;
- participação da comunidade Afrodescendente nas diretrizes do sistema de ensino;
- relações de poder no espaço mundial;
- oriente médio;
- movimento das Sem Terra – MST;
- guerra fria;

As mudanças impressas no sistema de ensino do estado de São Paulo, a partir de 1980, pautaram-se fundamentalmente pelas propostas pedagógicas, propondo conteúdos ligados aos temas sociais. Estes temas passaram a ser veiculados nas práticas escolares, tentando solucionar os problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem:

- implementação nas escolas públicas, dos parâmetros curriculares;
- interdisciplinaridade;
- problemas disciplinares;
- cidadania;
- temas transversais;
- importância da educação;
- LDB/1996;

- o papel do educador na sociedade;
- o papel da escola enquanto instituição;
- violência nas escolas;
- utilização da informática no ensino;
- novas Legislação, Resolução e pareceres que entram em vigor;
- promoção automática;
- a relação de educador e educando.

As informações manifestaram ainda as preocupações presentes com o ensino de Geografia, especificamente quanto ao seu papel pedagógico:

- ensino de Geografia e sua prática;
- parâmetros curriculares nacionais de Geografia;
- história e deficiência do ensino de Geografia;
- polêmica sobre a Geografia e estudos sociais;
- ensino de Geografia nos cursos técnicos;

Assim constatamos, mediante os dados fornecidos pelos professores que as propostas pedagógicas e curriculares haviam atingido, via cursos de formação, sua prática escolar.

Esta formação em serviço, característica do sistema de ensino (nacional, estadual, municipal), a partir dos anos 80, diferente da formação inicial também foi avaliado pelos professores[91]:

- Formação Inicial – graduação:

- as abordagens são múltiplos: alguns assumem uma postura mais crítica, outros uma postura mais compreensiva;

- Formação em Serviço:

- informações mais relacionadas com os conteúdos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, que com os conteúdos específicos da área;
- preocupação maior com o processo de ensino aprendizagem;

[91]Avaliação considerada pela produção que analisa a prática desta disciplina como resistência às mudanças

- preocupação com a pesquisa interdisciplinar na rede particular;

- conhecimento sobre temas ligados à educação, ao sistema de ensino, formação profissional, drogas, violência e saúde;

- inovações educacionais brasileiras e o modelo desenvolvido no sistema de ensino espanhol;

- a educação no mundo do trabalho;

- questões ambientais;

- método sócio-construtivista;

- método construtivista;

- abordagem crítica da realidade;

- como "prender" a atenção do aluno;

- na prática devo esquecer a Geografia tradicional e lecionar a Geografia crítica, buscando a compreensão e redefinição da realidade atual;

- a mudança da Geografia física para a Geografia humana;

- desenvolver a percepção, considerando o espaço;

Embora a prática em relação à avaliação seja outra para grande parte dos professores, os instrumentos de avaliação referidos acompanham as preocupações pedagógicas e didáticas da escola nesta conjuntura:

- diversificação dos instrumentos utilizados na avaliação;

- opção por uma aula mais participativa e menos expositiva;

- instrumentos de avaliação (não especificou quais);

Parte dos professores informaram os cursos de formação que frequentaram, comumente oferecidos pelas Secretarias de Educação (estadual e municipal):

- programa de educação continuada - PEC[92]*;*

- curso de formação para atuar nas classes de aceleração;

- mini cursos oferecidos pelo instituto de estudos avançados – IEA-USP;

- discussão com o grupo de professores que atuam na escola;

[92]Curso de formação para a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e financiado pelo Banco Mundial – Período 1997-1998.

- *cursos oferecidos pela delegacia de ensino;*
- *cursos oferecidos nos eventos da associação dos geógrafos brasileiro – AGB;*
- *cursos oferecidos nos congressos sindicais;*

O significado do projeto pedagógico na orientação das experiências escolares (dos métodos de ensino e processos didáticos) também foram evidenciados muito mais pelas questões que pairavam sobre, que do fato oriundo de sua importância:

- *saber desenvolver o método de ensino construtivista;*
- *aprofundar o conhecimento que possui sobre o processo de ensino-aprendizagem e como acontece o desenvolvimento cognitivo no aluno adolescente;*
- *implementação de métodos de projetos*[93]*;*
- *aulas operatórias, provas operatórias;*
- *experiências em sala de aula;*
- *a transformação no enfoque de ensinar a Geografia, considerando a vivência do aluno e, levando-o a aprender através dos mapas.*

As informações a respeito do material didático evidenciaram o uso privilegiado de recursos técnicos no processo de ensino-aprendizagem realizado em sala de aula, principalmente relacionados à informática, que atingiu o ambiente escolar por pressão das empresas que comercializaram este equipamentos, embora possam ser muito bem utilizados pelos professores em sua experiências didáticas:

- *softwares para banco de dados estatísticos;*
- *jogos: Exemplo: Sincity;*
- *utilização de jornais e revistas como apoio para o desenvolvimento das atividades de sala de aula;*
- *estudo do meio;*
- *desenvolvimento de habilidades básicas;*
- *internet;*
- *CD-Rom – Pantanal;*

[93]Os projetos são indicados desde o final do século XIX, como uma das possibilidades de rearranjo dos conteúdos envolvendo o conhecimento escolar trabalhado no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo do meio é um processo didático dessa disciplina escolar sugerida nas propostas curriculares das décadas dos 1950, principalmente nas experiências realizadas nas classes experimentais, colégios vocacionais, e colégios de aplicação. Desdobrou-se da introdução da nova Geografia no Brasil, tendência classificada como tradicional, pela crítica presente na Geografia a partir dos anos 1970.

Foi possível verificar que houver nas propostas curriculares sugeridas nas décadas dos 1980, e 1990, preocupações com as questões pedagógicas, visando, com estas medidas, a democratização das relações com as questões pedagógicas, visando, com estas medidas, a democratização das relações estabelecidas no interior da escola, considerando automático no processo de ensino-aprendizagem, os reflexos dessa preocupação.

As informações levantadas junto aos professores, mostravam os problemas encontrados na realização das experiências didáticas, principalmente porque ficava evidente também que resultavam da tentativa em implementar as propostas pedagógicas e curriculares sugeridas oficialmente.

A revisão bibliográfica respondia à muitas questões que resultavam da coleta de dados levantados junto aos professores, assim como as informações fornecidas pelos professores permitiram outras compreensões dos problemas encontrados com o processo de ensino-aprendizagem deste disciplina, possibilitando explicações não encontradas nas produções que analisam seu ensino.

A relação estabelecida entre a bibliografia e as informações dos professores permitiram perceber a superficialidade que significaria para a compreensão que pretendíamos do problema, uma abordagem referenciada apenas pela leitura da produção que explicava os problemas considerando a implementação das reformas educacionais na sua esfera pedagógica.

Estas avaliações evidenciaram os limites de uma análise exclusivamente pedagógica sobre os problemas encontrados com o sistema de ensino, principalmente de uma análise pautada na produção pedagógica que emergiu nos anos 1970, respondendo às necessidades da política de ensino implementada a partir de 1961.

A reconstituição da organização do sistema de ensino, considerando a história educacional brasileira para explicar os problemas encontrados com o ensino escolar, evidenciou um percurso envolto em debates, e propostas que emergiam destes processos que pouco respondia às necessidades reivindicadas pela escola. Via de Regra, estas

discussões interrompiam-se nas questões pedagógicas, reflexo de intenções descoladas da realidade.

Em nossa pesquisa com os professores entrevistados, apresentávamos a razão que nos levava a fazer tal pesquisa: buscávamos a caracterização do conhecimento pedagógico e didático com vistas a identificar os problemas que originavam a questionada formação dos mesmos e seus resultados.

Esta apresentação se repetiu durante o trabalho e não impediu que os professores entrevistados, em meio às respostas para as questões postas se virassem e perguntassem: *"o que é mesmo que você está querendo sabe?"*; "*o que é mesmo que você quer descobrir?";* ou ainda "*onde você quer chegar?".*

Esta questão que permaneceu durante a pesquisa, manteve-se como um fio condutor das idéias que foram constituindo-se e fortalecendo-se sobre o conhecimento didático envolvido na prática destes.

Ao tentar respondê-la para 134 professores, reconhecemos nossas deficiências teóricas e, ao mesmo tempo, reconhecíamos também, a necessidade destas preocupações, principalmente, porque ao término das questões, os professores confirmavam que estas eram também suas preocupações e contavam a solidão experimentada quanto à sua atuação docente.

Outra questão que também surgiu desse quadro complexo foi quanto à formação dos professores.

Os dados coletados junto aos professores e a leitura da produção que analisava a implementação das propostas pedagógicas e curriculares, permitiram a identificação de questões envolvendo o processo de formação destes professores.

Permitiram compreender o significado do embate existente entre a formação em serviço e a formação inicial sólida como reflexo da política educacional colocada em prática a partir de 1961.

A questão envolvendo a formação dos professores, explicaria os embates presentes na organização do sistema de ensino. Apregoava pelos educadores que participavam do movimento em defesa da escola pública, desde a década dos 30, rearticulou-se em outra concepção a partir de 1961, buscando nitidamente preencher as lacunas pela formação inicial, resultado da própria organização do sistema de ensino. A formação defendida pelos educadores que participavam do movimento em defesa da escola pública encontra espaço atualmente na associação nacional pela formação dos profissionais da educação - ANFOPE.

Considerando este contexto, foi possível identificar que a proposta de "formação em serviço" e a proposta da "formação inicial sólida", expressam, atualizando os embates presentes na organização do sistema de ensino desde sua gênese, a polarização entre os educadores que defendiam o transplante de propostas externas à essa realidade, e os educadores que defendiam a organização de um sistema de ensino referenciado na realidade.

As críticas comumente dirigidas aos defensores das propostas pedagógicas e didáticas transplantadas referem-se às intenções concentradas nestas medidas: "resolver os problemas de uma sociedade dilacerada por interesses sociais inconciliáveis e consequentes confrontações antagônicas" (MÉSZARÓS: 1992).

Segundo a avaliação que destoa das mais recorrentes atualmente, a formação inicial deficiente não permite ao professor compreender a amplitude do conhecimento científico, resultando em um não reconhecimento da necessidade do permanente diálogo e estudo que a profissão exige.

Os professores não questionam a preocupação com a formação, reconhecem que é seu direito.

As críticas dirigidas aos cursos, apresentavam níveis de análise diferenciados à respeito da implementação das propostas pedagógicas e curriculares. Parte dos professores apontou a insistente prática em deixar pouco tempo para a implementação das propostas, ou seja, a inadequação entre o ensino e o tempo disponível, questão esta que nasceu das mudanças realizadas em 1961.

Estas críticas são feitas principalmente da visão que os professores adquiriram em relação a tendência que se instalou na implementação de inúmeras propostas pedagógicas e curriculares, que sugeriam poucas novidades para as experiências de sala de aula.

A incompreensão dos objetivos pedagógicos levavam os professores a não implementá-los.

Os professores observavam que essa sucessão de propostas e reformas produziam um quadro repetitivo de propostas curriculares, métodos de ensino, programas, conteúdos e recursos didáticos.

Os dados dessas entrevistas e questionários demonstravam formações diferentes entre os professores. Isso não seria um problema se as propostas realizadas nos cursos de formação em serviço considerassem a diversidade presente na prática dos professores envolvendo o processo de ensino-aprendizagem.

Superando as avaliações que colocam os professores no mesmo nível em relação ao conhecimento apreendido na formação inicial, estão 10% que possuem autonomia por diversas razões: conseguiam uma formação inicial sólida, considerando seus próprios esforços[94] puderam contar com professores que possuíam conhecimentos sobre a história da organização do sistema de ensino brasileiro e dos embates sobre essa questão e transformavam, mesmo estando na contramão da história, suas aulas em "locus" da formação social, pois tinham a clareza de que estas formação é insubstituível.

Esses professores autônomos em suas práticas, embora tenham suas experiências repetidamente criticadas, apontam as insuficiências destes cursos, pois raramente aprofundam o conhecimento que mais interessam a eles: o conhecimento didático aliado ao conhecimento básico da área geográfica.

Considerando o trabalho que vinham realizando em sua prática de sala de aula, estes professores apontavam a necessidade do desdobramento desta formação.

Concentrados no tempo e ampliados na abordagem sistematicamente desdobradas conforme as necessidades dos professores e não conforme as necessidades geradas pelo processo de implementação das propostas pedagógicas e curriculares, os cursos de formação em serviço deveriam abordar questões referentes ao conhecimento básico, didático e pedagógico.

Interpretavam que tiveram boa formação; sabiam como procurar o conhecimento necessário e gostariam de dar continuidade às descobertas que realizam em sua prática docente.

Compreendem o processo ensino-aprendizagem gestados na realidade concreta, portanto, um conhecimento inédito e que prescindem de registros, sistematização e verificação de sua pertinência.

É um trabalho que procuram realizar, contrariando o tempo disponível, e as propostas curriculares sugeridas.

Completamente na contramão, a repetição dos temas e recursos didáticos nos cursos que normalmente lhe são oferecidos, não lhes acrescenta muito, pois se transforma em constatação que ele próprio foi capaz de realizar.

Estes professores reivindicam o diálogo, pois conhecem a amplitude do conhecimento acumulado historicamente e a necessidade da permanente formação.

[94]Percurso mais difícil: sem interlocução muitas vezes, gerando constante insegurança. Sentimento presente na maioria dos professores deste grupo.

A consciência das questões que os cercam deixaram de ser consideradas a partir de 1961.

Portanto, a reivindicação do diálogo e o reconhecimento da amplitude do conhecimento científico, tem sido uma etapa que o professore realiza solitariamente.

Devemos pontuar que a produção atual da Geografia e que analisa esta ação docente, tem sido incapaz de compreender essa questão, resultado, enfatizamos, da política educacional implementada a partir de 1961.

Os professores que se ressentem da "ciranda" que os cursos oferecidos representam para sua formação, apontam a necessidade da reorganização das capacitações oferecidas e dos objetivos que deveriam atingir.

Para estes professores (10%), que gozavam de formação inicial sólida ou constituídas ao longo da sua atuação, os cursos devem abordar os processos envolvidos com o ensino-aprendizagem[95].

Reconhecem estágios diferentes na formação, pois admitem que, para 40% dos professores, aproximadamente, os cursos representam ainda a complementação do conhecimento inicial e do conhecimento didático, conhecimentos que deveriam ter recebido quando realizaram sua formação inicial[96].

Em primeira análise, a prática deste grupo de professores pareceu contraditória: ao mesmo tempo que criticam os cursos porque repetem a abordagem dos temas, recebem positivamente as experiências didáticas que lhes são sugeridas.

Sabemos que as problematizações e preocupações trabalhadas nos cursos de formação para os professores, não surgem da prática cotidiana dos professores.

Em razão das propostas oficiais, tais temas são elaborados por equipes e, via de regra, interessam-se pelas experiências[97] e não pelas discussões que traduzem a formação dos professores.

Os professores que formam esse grupo apresentam dificuldades para relacionar o conhecimento didático e básico nos cursos de formação com os problemas do cotidiano da sala de aula.

[95]Conhecimento didático e conhecimento básico específico.

[96]Percebemos nas últimas décadas (80, 90), que alguns conteúdos foram retirados dos currículos de formação inicial dos professores de Geografia, e ganharam o espaço dos cursos, normalmente oferecidos através da prestação de serviços remunerados. Os empréstimos do Banco Mundial são destinados, via de regra, à este setor.

[97]O que lhe rendeu a fama de "copiador de receitas"

Esta incompreensão resulta de sua deficiente formação inicial e de uma prática sem autonomia na escola, compondo a grande clientela dos cursos de formação em serviço (40%).

Os professores justificavam na formação que receberam as falhas encontradas com a sua prática, ao tentar implementar propostas pedagógicas e curriculares gestadas externamente a realidade que trabalha.

No entanto, o grande problema encontrado no processo de organização do sistema de ensino, refere-se à maior parte dos professores (50%).

Por meio da ampliação de matrículas, dos ajustes do período escolar, que aconteceram a partir de 1961; da expansão das vagas no ensino superior, da criação e expansão das faculdades particulares, a partir de 1968; da profissionalização compulsória a partir de 1971, este grupo recebeu a formação para o ensino. Os limites da economia brasileira, também contribuíram para levá-los a essa atuação profissional precária. Este grupo, embora façam críticas, espelham-se nas críticas expressas pelos professores autônomos e pelos professores que buscam implementar as propostas e não tiveram formação inicial que subsidiassem sua atuação. Estes professores não estão preocupados com a organização do sistema de ensino, e não tiveram outra opção profissional.

4.7. Atuação pedagógica dos professores de Geografia

A partir de 1961 os problemas se agravaram no sistema de ensino, por um lado, em razão do número grande de matrículas, por outro em razão da repetência e da evasão escolar, que já denunciavam as condições do sistema de ensino e de seus professores.

A partir de meados da década dos 70, aproximadamente 13-14 anos depós a implementação da LDBs, em 1961, os problemas encontrados no sistema de ensino deixam de ser explicados a partir de sua organização, para serem explicados considerando seus resultados. A história da organização do sistema de ensino deixa de fazer parte da produção que analisava as práticas desenvolvidas por essa disciplina escolar, e acreditamos que pelas outras também.

Explicados pelos seus resultados, os problemas com o ensino de Geografia passam a ser justificados considerando as falhas localizadas com a prática dos professores, prendendo-se às questões referentes à sua organização.

Grande parte da produção educacional e da produção presente na área aponta durante os anos 1980 e 1990 e, ainda, o fazem, os mesmos problemas encontrados com a esfera pedagógica.

Tabela 20 – Falta de apoio institucional

Avaliação	Número de professores	%
Sim	108	80
Não	26	20
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

Uma parte significativa dos professores trabalha orientados pelas coordenações presentes no interior das escolas. Embora mencionem este contato, entendem que ele não é profícuo por que é constituído de embates entre posições diferentes quanto ao método de ensino e quanto às propostas curriculares sugeridas pelo sistema de ensino. Normalmente os professores acatam as decisões da coordenação pedagógica.

Foi possível presenciar, experiências completamente "condicionadas" às ordens da coordenação pedagógica[98] e direção.

No entanto, contrapondo-se a esta realidade, uma pequena parte destes professores conseguem dialogar com seus coordenadores e diretores. Diálogo que nem sempre é fácil, pois refletem os embates que sempre permearam as relações estabelecidas no interior da organização do sistema de ensino, e da escola.

Os encontros entre esses profissionais de apoio pedagógico com os professores que buscam desenvolver suas experiências considerando os processos didáticos, tem configurado em trabalhos inovadores no interior da escola, quando conseguem transpor o imobilismo político que abateu-se sobre estas experiências a partir de 1961.

O conhecimento sobre os conteúdos não representou suas principais preocupações.

[98]Essa postura em relação ao trabalho pedagógico se manifestou em profissionais de formação inicial sólida, e em profissionais que haviam realizado sua formação em institui25ções questionáveis do ponto de vista dos recursos materiais e humanos. O autoritarismo na relação esco10lar é traço característico das relações estabelecidas na sociedade brasileira.

A falta de apoio institucional e pedagógico, de material didático e pedagógico (19%), sala ambiente (19%), e de integração (10%), tem se configurado em seus principais problemas, ou seja, tudo aquilo que envolve a esfera didática (tabela 44, página 37 em anexo).

Em relação ao planejamento específico dos conteúdos de Geografia envolvendo o processo de ensino-aprendizagem considerando, portanto, o conhecimento didático, a preocupação maior referiu-se novamente à esfera pedagógica, tornando clara desde a falta de integração, a ausência de apoio pedagógico e institucional, até atingir as questões referentes à área: falta de bibliografia e integração entre os professores.

Tabela 21 – Falta de apoio no planejamento de Geografia

Avaliação	Número de professores	%
Apoio Pedagógico	18	13
Integração	37	27
Bibliografia	8	6
Integração/Apoio Pedagógico	8	15
Integração/Apoio Pedagógico/Bibliografia	20	25
Outros	33	10
Não Informou	513	4
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

Tendo limites, as propostas pedagógicas cujas diretrizes são balizadas por referências universais, tem se constituído um grande problema para a implementação das propostas curriculares, ao menos no Brasil.

Concebidas como complementares, os defensores das propostas pedagógicas não admitiam a desvinculação das propostas curriculares, de suas diretrizes. A incompreensão de que o processo de implementação das propostas curriculares são políticos e resultam em processos inéditos, tem se constituído o ponto central desta questão.

Dentre as medidas tomadas nas décadas de 1990 visando a melhoria do ensino, a integração entre as áreas surgia como uma possibilidade.

4.8. Conteúdos de Geografia – trabalho integração – experiências didáticas

Tabela 22 – Integração com outras disciplinas

% professores	Disciplinas integradas
13	História/Ciências/Português
13	História/Português/Artes
9	História
9	História/Ciência/Biologia
6	História/Biologia/Português
5	História/Biologia
5	História/Sociologia
5	História/Português
15	Nenhuma

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

Parte dos professores reconhece que o trabalho integrado possibilita várias leituras e abordagens sobre o tema escolhido para mediar o processo de ensino-aprendizagem, dinamizando com a organização e a realização de trabalho de campo.

No entanto, emerge em toda sua força a formação deficiente que recebeu e, embora leve a algumas experiências satisfatoriamente avaliadas, há questionamentos sobre sua validade à medida que ainda restam dúvidas sobre o momento de sua interação nas atividades escolares, principalmente em relação à sua função didática.

Embora ainda seja cogitada para as experiências didáticas desde a década dos 1950, é fato que aponta as dificuldades de sua realização diante da atual organização do sistema de ensino, principalmente no que se refere aos seus cursos, pois, via de regra, o trabalho de campo remete ao estudo de outras realidades que não as presentes no cotiado do aluno.

O trabalho integrado tem revelado um dos problemas que envolvem o sistema de ensino, como a formação deficiente e desigual entre os professores: quando algum professore (área) envolvido não domina seu conteúdo, desempenha apenas a função de complementar o conhecimento que está sendo trabalhado. Em razão da alta incidência desta postura, emergem as críticas à essa proposta didática.

Os professores consultados que trabalham integrados, informaram os conteúdos propostos ou que, ao menos, estão subsidiando a ampliação do diálogo entre as áreas envolvidas, possibilitando a reconstrução dos trabalhos realizados com a integração.

Quando se integram, os trabalhos tentam dar outra organização para os conteúdos com os quais normalmente trabalham.

A integração é desenvolvida quase sempre como sinônimo do trabalho interdisciplinar. Ambas representam medidas técnicas do processo didático[99] (D'AMBRÓSIO:1992).

Estes termos, introduzidos nas discussões escolares a partir da década dos 90, buscavam tentar resolver os problemas presentes no processo de ensino-aprendizagem.

A realização desta prática tem se dado principalmente através do desenvolvimento de propostas considerando o método de projetos. Seus limites didáticos e técnicos não impedem sua utilização[100], afinal o professor nào pode se utilizar de outros recursos que ele também conhece.

O projeto exige uma classe com formação homogênea. Quem não tiver esse modelo, terá que utilizar-se de outros métodos para realizar com os alunos que tiverem dificuldades, o mesmo processo de ensino-aprendizagem que os outros percorrem ao longo do desenvolvimento das atividades de sala.

Diferente da concepção com que tem sido empregado, o método de projeto não contempla toda sorte de realidade. Embora mais democrático para as relações estabelecidas em sala de aula (KILPATRICK; DEWEY), não representa uma unanimidade em termos de método.

Caso esteja sendo utilizado para tentar resolver todos os problemas, aconteceu provavelmente aquilo que vem se repetindo no ensino brasileiro a década: os novos conhecimentos foram interpretados à luz dos métodos convencionais de ensino.

[99]As escolas particulares tem exigido que seus professores trabalhem considerando o método de projetos. Acarretando demissão caso não o façam, utilizam-se deste recurso didático para propalar o ensino de qualidade que oferecem a seus clientes.

[100]É impossível trabalhar com um único método de ensino em sala de aula.

Existem assim muito indicativos de métodos de ensino na produção didática brasileira e mundial.

No entanto, é impossível ressaltar que são raras na produção brasileira atual. Concentram-se principalmente na produção anterior à década dos 1970.

Os temas elencados para a realização de um trabalho integrado, seja através dos projetos ou de trabalho sobre o meio ambiente, são escolhidos em reunião envolvendo todos os professores, ou os que concordam em realizar este tipo de trabalho. A discussão da bibliográfica, a seleção de material, a elaboração dos objetivos e o estabelecimento de metas também são tarefas realizadas em grupo.

Quando a escola não define o tema em conjunto, os professores podem reunir-se com os pares com os quais possuem maior interlocução.

Este procedimento tem acirrado as diferenças entre os professores, pois estimula a polarização dos grupos entre aqueles "comprometidos" com a escola e com a sociedade e aqueles "não comprometidos" com estas representações, ou ainda, entre aqueles que possuem formação sólida e aqueles que possuem uma formação deficiente.

Alguns conteúdos, segundo informações fornecidas pelos professores, favorecem a realização do trabalho de integração:

- *Geografia (física e humana);*
-diversidade cultural;
- *conflitos inter-étnicos;*
- *revolução industrial;*
- *cidade de São Paulo;*
- *cidadania;*
- *ecologia;*
- *América: 500 anos;*
- *Zumbi;*
- *formação dos planetas;*
- *relações humanas;*
- *industrialização de São Paulo;*
- *urbanização do espaço: lazer infantil;*
- *recursos hídricos;*
- *pico do Jaraguá, localizado na cidade de São Paulo;*
- *questão ambiental;*

- construção de barragens;

- inundação de terras indígenas;

- meio ambiente;

- guerra de Canudos;

- globalização;

- capitalismo;

- lugares e/ou localidades;

- industrialização;

- urbanização;

- temas transversais: trabalho e consumo; pluriculturalismo; orientação sexual; saúde; meio ambiente; ética;

- Brasil: 500 anos;

- Chernobyl;

- qualidade de vida;

- os problemas do desenvolvimento econ6omico brasileiro;

- vegetação;

- população;

- período cafeeiro do estado de São Paulo;

- descolonização da África do Sul;

- ocupação do território brasileiro;

- identificação espacial das manifestações culturais;

- recursos minerais;

- fonte de energia;

- aspectos físicos e econômicos da América;

- colonização da América;

- colonização da mata atlântica;

- história do povo brasileiro;

- clima;

- visita à cidade de Paranaguá;

- sociedade;

- poluição;

- geologia- tecnologia;

- funcionamento de uma olaria;

- material reciclável;

A indicação dos temas utilizados na integração, permitiu novamente a reconstituição da conjuntura atual no que refere-se aos conteúdos sugeridos oficialmente pelas secretarias de educação para o ensino de Geografia. Transpareceu, aqui, a grande influência dos temas sugeridos pelos PCNs, não deixando de aparecer, ainda, os temas sugeridos também pela proposta estadual (1982), e pela proposta municipal (1991).

Alguns temas mencionados evidenciavam a preocupação com o instrumental técnico utilizado pela área nos processos didáticos desenvolvidos nas atividades:

- *utilização de mapa para localização da área trabalhada;*
- *representação cartográfica;*
- *transformação de escolas;*
- *confecção e interpretação de gráficos e tabelas;*
- *observação;*
- *descrição;*
- *representação de maquetes;*
- *aplicação de questionários e entrevistas;*

Informaram a utilização de instrumentos característicos de outras áreas para trabalhar seus conteúdos:

- *produção de texto: poesia; contos; romances;*
- *vídeo; filmes; documentários;*
- *vocabulário;*
- *montagem de peça teatral e/ou "frequência ao teatro/cinema";*
- *discussão de textos informativos: revistas, jornais;*

Os materiais e processos didáticos envolvidos na integração das áreas e mencionados pelos professores mostram a repetição, embora em quantidade ínfimas, de técnicas e experiências sugeridas na conjuntura anterior à 1961, quando intensas discussões envolvendo o conhecimento didático permearam a organização do sistema de ensino, e a prática realizada no seu interior.

Assim, foi possível constatar que, a prática de alguns professores, se destacavam pela abordagem didática que imprimia em suas atividades.

As mudanças experimentadas pelo sistema de ensino a partir de 1961 produziram o desaparecimento das experiências didáticas do ambiente escolar, conhecimento que tem caracterizado a atuação dos professores que trabalham diferente em sala de aula.

Quando integram, os professores traçam objetivos gerais para o trabalho que será realizado:

- *perceber a estruturação do espaço geográfico;*
- *percepção da historicidade presente no território;*

É de praxe que o projeto resulte em um produto ao final do desenvolvimento de suas etapas:

- *relatórios;*
- *seminários;*
- *maquetes;*
- *trabalho do meio: apresentação do material coletado;*

Considerando, então, a memória desses professores, as informações que obtivemos de sua formação, reconstituiu a conjuntura sobre a qual se deu sua formação básica e inicial (ensino fundamental, médio e superior).

As informações de sua atuação escolar (pedagógico-didática) caracterizaram a conjuntura vivida pelo ensino de Geografia, nas décadas dos 1980 e 1990.

4.9. Conteúdos de Geografia: sugestão dos professores

Ficou constatado, frente aos dados coletados, que os professores tinham suas preferências quanto aos temas que gostavam de sugerir para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Esta informação nos interessou por que caracterizaria de fato as atividades realizadas pelos professores em sala de aula. A produção crítica às experiências realizadas pelos professores acusava o mistério que envolvia esta prática. Não sabiam o que acontecia; ou não identificavam.

As informações permitiram, infelizmente, verificar que os conteúdos coincidiam com os temas sugeridos pelas propostas oficiais.

As informações sobre os conteúdos trabalhados foram percebidas da menção aos processos didáticos e ao desenvolvimento cognitivo, identificados nos temas sugeridos para as séries onde eram realizados.

Os conteúdos citados, a série na qual os trabalhos foram desenvolvidos e os materiais didáticos utilizados, apontam a conjuntura experimentada pelos professores de Geografia que atuam na cidade de São Paulo:

ENSINO FUNDAMENTAL:

5ª Série: Conteúdos

- *localização;*
- *moradia;*
- *organização das cidades;*
- *Grande São Paulo: região metropolitana;*
- *reconhecimento do espaço;*
- *assuntos básicos de Geografia;*
- *meio rural;*
- *meio urbano;*
- *a transformação do espaço em que vivemos;*
- *meio ambiente;*
- *reciclagem de lixo: papel, alumínio, vidro e plástico;*
- *eras geológicas;*
- *assunto referente ao local onde o aluno mora;*
- *localização dos continentes;*
- *localização dos países;*
- *preservação ambiental;*
- *aspectos naturais abordados pela Geografia;*
- *ecossistemas;*
- *Geografia do cotidiano;*
- *população brasileira;*

Os professores expressaram as atividades didáticas que realizavam para ensinar o tema sugerido.

Ensino Fundamental: processos didáticos

5ª Série:

- representação do trajeto casa-escola;

- representação das eras geológicas;

6ª Série: conteúdos

- aspectos econ6omicos e populacionais das regiões do Brasil;

- questões político-econômicas do Brasil;

- desigualdades sócio econômicas do Brasil;

- história de moradores de São Paulo;

- raça e racismo;

- transformação do modo de vida rural e urbano;

- questão ambiental;

- questão social;

- Brasil;

- países subdesenvolvidos;

- movimento do Sem Terra;

- propriedade;

- trabalho;

- migração interna;

- região e sua expressão folclórica;

- ocupação e apropriação do espaço brasileiro;

- meio ambiente;

- problemas sociais brasileiros;

- população;

- desmatamento;

- potencialidades do território brasileiro;

- divisão regional do Brasil;

- reforma agrária;

- sociedade do consumo;

- regiões brasileiras e as expressões culturais (comida, religião, costumes);

- ecossistemas;

A atividade didática realizada para ensinar os conteúdos foi:

6ª Série: processos didáticos

- produção de literatura de cordel;

7ª Série: conteúdos

- deserto e seus aspectos físicos;

- setores da economia;

- globalização;

- países ricos;

- países pobres;

- a nova ordem mundial e sua organização;

- Mercosul;

- meio ambiente;

- acontecimentos mundiais;

- poluição;

- rios;

- atmosfera;

- solo;

- população;

- sociedade de consumo;

- ecossistema;

Não foi realizada nenhuma indicação a respeito dos processos didáticos envolvidos nas atividades. Seguem-se os conteúdos:

8ª Séries: conteúdos

- questões político-econ6omicas da Europa;

- questões político-econômicas da América;

- desenvolvimento Industrial;

- queda do socialismo;

- avanços tecnológicos e mercado de trabalho;

- globalização;

- direitos e deveres;

- fusão de empresas;

- multinacionais;

- nacionalidade;

- violência urbana;

- análise do mercado de trabalho;

- vocação profissional;

- blocos econômicos;

- reforma agrária;

- geopolítica;

- questão social;

- miséria;

- diferenças sociais;

- questão do Nordeste;

- distribuição desigual da renda;

- população;

- sociedade de consumo;

- questão ambiental;

- ecossistemas;

- desemprego estrutural;

Novamente não foram indicadas as experiências didáticas. Seguem-se os conteúdos:

Ensino Médio

1º Colegial:

- relação entre Geografia humana e física;

- globalização;

- direitos e deveres;

- desenvolvimento do conceito de espaço geográfico;

- conflitos étnicos;

- sociedade de consumo;

- estrutura geológica;

- geopolítica;

- relevo;

- vegetação;

- fuga de cérebros para os países desenvolvidos;

- revolução técnico-científica – informática e eletrônica;

- produção do espaço brasileiro: construção e constituição histórica;

- modo de produção capitalista;

- construção do espaço capitalista;

- concessão de bacias para exploração de petróleo;

- América;

- blocos econômicos;

- expansão cafeeira no estado de São Paulo;

- altitude;

- vales;

- serras;

- expansão ferroviária oeste-leste do estado de São Paulo;

- solos;

- formas de relevo: plantio, planície;

- plantation;

- fundo monetário internacional – FMI;

- subdesenvolvimento;

- capitalismo;

- a paisagem e sua expressão espacial;

- significado das relações cotidianas;

- população;

- reforma agrária;

- aspectos sócio-econômicos mundiais;

- biodiversidade;

- reciclagem de lixo;

- ecossistemas;

- desemprego estrutural;

Para o processo de ensino-aprendizagem foram indicadas as seguintes experiências didáticas:

Ensino Médio: processos didáticos

1º Colegial:

- representação cartográfica

- construção de maquete representando a expansão cafeeira e ferroviária;

-construção de maquete representando a ocupação econ6omica do território brasileiro;

2º Colegial: conteúdos

- meio ambiente;

- economia;

- globalização;

- direitos e deveres;

- natureza;

- questão indígena;

- questão da terra: Movimento dos Sem Terra – MST;

- Geografia da cidade de São Paulo: hidrografia, relevo, ocupação humana, transporte, desemprego, urbanização, circulação, rede urbana;

- produtos transgênicos;

- alimentos funcionais;

- movimento do Sem Terra;

- população;

- urbanização;

- sociedade;

- industrialização;

- questões urbanas;

- recursos minerais;

- fontes energéticas;

- Brasil e os blocos econômicos;

- regionalização;

- reforma agrária;

- influências ideológicas;

- comércio exterior;

- política brasileira;

- ecossistemas;

- desemprego estrutural;

- processos de modernização;

- tecnologia;

Não foram indicadas as experiências didáticas. Seguem-se os conteúdos:

3º Colegial: conteúdos

- *meio ambiente;*
- *globalização;*
- *direitos e deveres;*
- *espaço e sociedade;*
- *flexibilização;*
- *relações econ6omicas, políticas e sociais;*
- *geopolítica;*
- *fontes energéticas;*
- *recursos naturais;*
- *papel do Brasil na economia mundial;*
- *concentração de renda;*
- *concentração de terras;*
- *reforma agrária;*
- *violência urbana;*
- *pobreza;*
- *cidadania;*
- *conscientização;*
- *questão urbana;*
- *questão rural;*
- *industrialização;*
- *regionalização;*
- *mercado de trabalho;*
- *ecossistemas;*
- *desemprego estrutural;*
- *descriminação;*

Não foram indicadas as experiências. Seguem-se os conteúdos:

Magistério: conteúdos

3º ano:

- *reforma agrária;*

Suplência: conteúdos

Não indicou a série:

- *Geografia política;*

Seguem-se os temas sugeridos, mas sem indicação de série onde são trabalhados:

Conteúdos: sem indicação de séries

- *globalização;*
- *cidadania;*
- *conhecer o país tropical;*
- *agricultura;*
- *dependência urbana do setor rural;*
- *questão ambiental;*
- *mercado de trabalho;*
- *mundialização da economia;*
- *violência urbana;*
- *drogas;*
- *participação da comunidade;*
- *tigres asiáticos;*
- *seca nordestina;*
- *queimada na Amazônia;*
- *formação dos continentes;*
- *Brasil e as relações com os blocos econômicos;*
- *formação de estados;*
- *conflitos étnicos;*
- *desumanização dos espaços;*
- *tecnologia;*
- *cultura;*
- *democracia;*
- *desenvolvimento político e econômico;*
- *atualidades;*

- sexualidade;

- degradação ambiental;

- conscientização ecológica;

- processo de colonização do Brasil;

- educação;

- compreender o espaço em que vive;

- diferenças sociais;

- uso e ocupação do solo;

- educação ambiental;

- regionalização do mundo;

- contradições capitalistas;

- ecologia;

- natureza;

- economia;

- revolução industrial;

- industrialização;

- urbanização;

- formação das cidades;

- violência urbana;

- reforma agrária;

- raça e racismo;

- questão urbana;

- fome;

- recursos tecnológicos e científicos;

- meio ambiente;

- preconceito;

- bug do milênio;

- temas relacionados à noticias que circulam nos jornais de São Paulo.

Não indicou a série e nem as experiências didáticas.

Conteúdo:

- estudo do meio

Os professores indicaram os materiais didáticos utilizados para trabalhar o conteúdo.

Ensino Fundamental: processos didáticos

6ª Série:

- *fotografias;*
- *imagens;*
- *jogos;*
- *estudos do meio.*

Ensino Médio:

1º Colegial:

- *texto informativo: jornais, revistas*[101]*;*

Não indicou a série. Processos didáticos

- *representação cartográfica;*
- *análise do discurso jornalístico sobre determinado fato veiculado pelos meios de comunicação, em especial os jornais falados;*

O levantamento dos conteúdos preferidos e propostos pelos professores, e os processos e materiais didáticos utilizados, permitiram a reconstrução de um quadro que evidencia a paralisação das experiências didáticas a partir da 6ª série do ensino fundamental, descrevendo sensivelmente quando atingiu o ensino médio.

Alguns professores manifestaram na entrevista aberta a dificuldade em realizar estas experiências nas séries finais.

Os objetivos definidos para o ensino desta disciplina escolar, até a 6ª série do ensino fundamental, propunha a abordagem do vocabulário utilizado pela Geografia, e de temas que despertassem a curiosidade dos alunos.

[101]Estes materiais (jornais e revistas), vem sendo bastante utilizados pelos professores que buscam novas fontes e informações. Em razão dos textos informativos, via de regra, polêmicas da vida nacional, dinamizam a aula. No entanto, apresentam problemas quanto ao método de ensino proposto e o conteúdo específico selecionado: aulas expositivas, temas sem adequação cognitiva, conteúdos sem processos didáticos, sem registros do processo de ensino-aprendizagem. Foi verificado que alguns professores realizam experiências didáticas em que as revistas e jornais subsidiam os trabalhos desenvolvidos, assim como os livros didáticos, ou vídeos, dentre outros. São utilizados pelos professores, mas não determinam seu programa ou estilo.

Os dados fornecidos pelos professores sobre os conteúdos que gostam de propor, evidenciaram sua dependência, pois corresponderam aos mesmos sugeridos pelas propostas oficiais.

A escassez na utilização dos materiais didáticos evidencia a falta de clareza pedagógica desta disciplina no ensino escolar.

As experiências didáticas decrescem no ensino médio, enquanto que o rol de conteúdos propostos crescem sensivelmente. Tanto os professores que atuam na rede pública de ensino, quanto no sistema particular, expressaram a preferência pela atuação no ensino médio.

A interferência no aprendizado do aluno mais velho é facilitada por seu amadurecimento mental, o que justifica esta opção, e alivia a ausência de materiais didáticos.

Mantendo os mesmos problemas desde a gênese da organização do sistema de ensino brasileiro, o ensino médio busca suprir as falhas contidas na formação oferecidas pelo ensino fundamental, e preparar seus alunos para o ensino superior, evidenciando ainda seu forte sentido preparatório e propedêutico de seus conteúdos.

Os recursos didáticos utilizados são ínfimos frente à quantidade de conteúdos propostos. O pouco existente faz parte das experiências desenvolvidas pelos professores que ganham autonomia ao longo de sua profissão, e produzidos considerando o processo de ensino-aprendizagem realizado em sala de aula.

A realização dos processos didáticos limitaria a realização das propostas pedagógicas. Neste contexto, qualquer movimentação realizada pelo professor em sua sala de aula, configura-se uma vitória (do ponto de vista do conhecimento pedagógico e específico).

Evidencia-se a utilização de materiais didáticos predominantemente técnicos produzidos externamente às atividades de sala de aula, como foi definido a partir de 1961:

Recursos Audio-Visuais:

- *retroprojetor;*
- *rádio;*
- *televisão;*
- *vídeo cassete;*
- *projetor de slides;*

- episcópio;

- filmes

Equipamentos de informática:

- software: excel, word, power point;

- microcomputador;

Material Escrito informativo

- seleção de textos;

- revistas;

- jornais;

- livros paradidáticos;

- livros;

- livros didáticos;

- palestras;

- filmes;

- dicionário;

- apostilas de vestibular;

Assim foram mencionadas as atividades didáticas realizadas em sala de aula:

- discussão dos temas;

- exposição do trabalho do aluno;

- aula investigativa;

- aula expositiva;

- trabalho do meio;

- pesquisa bibliográfica;

- representação cartográfica;

- trabalho em grupo;

- murais;

- representação gráfica de dados estatísticos;

- visita à exposição;

- relaxamento;

- música;

- *seminários;*
- *fotografia;*
- *caderno de mapa;*
- *produção de transparência;*
- *exercícios de fixação;*
- *jogos;*
- *painéis;*
- *desenho em quadrinhos;*
- *desenho;*

Estas informações coletadas junto aos professores possibilitaram realizar uma classificação das etapas que envolvem os processos didáticos, baseada em Santos (1957: 180).

Tais informações, sem uma sistematização prévia, não expressam a sequência de etapas realizadas nas experiências didáticas, tendo servido muito mais para demonstrar o refluxo experimentado pela produção do conhecimento didático, do que evidenciar a prática didática dos professores.

PROCESSO DIDÁTICO

INDUTIVO
compreende
INTUIÇÃO

DEDUTIVO
Compreende
SÍNTESE

GEOGRAFIA:
- caderno de mapas;
- fotografia;
- representação cartográfica

Anotações

ESTATÍSTICA:
- representação gráfica de dados;

DEMONSTRAÇÃO
Produto de transparência

OBSERVAÇÃO:
- trabalho de campo;

REPETIÇÃO
Exercícios de fixação

FORMAS DIDÁTICAS

AULAS EXPOSITIVAS

AULA INVESTIGATIVA (interrogativa)

Combinação
Discussão de temas

MODO DE ENSINO
(simultâneo)

MATERIAL DIDÁTICO

Material didático básico (jogos)

Material didático Valor secundário
Trabalho de campo

Material didático intermediário (mapas, globos)

MATERIAL ILUSTRATIVO
Desenho livre
Desenho em quadrinhos
Fotografia
Painéis
Murais

DESTINO DO MATERIAL DIDÁTICO
Exposição seminários

ESTILO DO PROFESSOR
Visita a exposição
Relaxamento
Música

Material didático de consumo disponibilizado pela estrutura da escola:

- *giz;*
- *lousa;*

Material didático de consumo referente à metodologia da área, mais especificamente relacionada à observação indireta:

- *globo;*
- *mapas;*
- *atlas;*

Material didático de consumo, raramente disponibilizado pela escola, via de regra fornecido pelos alunos:

- *massa corrida;*
- *isopor*[102]*;*

Quanto aos dados coletados sobre as experiências didáticas dos professores permitiram-nos a reconstrução de um quadro amplo sobre as condições deste conhecimento no ensino de Geografia.

Aparentemente muito amplo, com muitos temas e recursos, vimos um quadro restrito da utilização da área do conhecimento, mais especificamente de seus instrumentais técnicos no ensino dessa disciplina.

Pudemos notar também, o pouco desenvolvimento teórico que o conhecimento didático vem experimentando desde 1961 em nosso sistema de ensino. Produção que resulta da utilização exagerada dos matérias didáticos produzidos externamente ao processo de ensino-aprendizagem realizado em sala de aula, e incentivados desde 1961.

Considerando as informações sobre o emprego do conhecimento didático nas atividades de sala de aula, foi possível constatar que esta tendência quanto à utilização dos recursos técnicos, tem frustrado o processo de ensino-aprendizagem, porque raramente permite a produção do aluno.

As informações levantadas junto aos professores e a revisão bibliográfica da produção referente ao conhecimento didático permitiram-nos verificar a lacuna existente entre conhecimento e a prática dos professores.

[102] O isopor é utilizado na confecção de maquetes. É um material de difícil degradação no ambiente.

Os recursos utilizados pelos professores em suas experiências, representam muito pouco frente ao conhecimento produzido até os anos 1970 por esta área.

Considerando este contexto, constatamos que a maioria dos professores (70%), sabiam do que se trata a política de ensino que está sendo implementada.

4.10. Política atual de ensino – opinião dos professores

Tabela 23 – Política atual do ensino – opinião dos professores

Professores %	Compreensão política atual de ensino
28%	Introduz novas discussões
22%	Apresenta poucas novidades
15%	Não tem informação suficiente
9%	Compatível com a formação
9%	Introduz novas discussões, mas não tem informações suficientes
6%	Compatível com a formação, e introduz novas discussões
4%	Introduz novas discussões, mas apresenta pouca novidade
7%	Não informaram

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do Ensino Fundamental e Médio das Escolas Públicas e Particulares da Cidade de São Paulo 1999/2000.

As informações dos professores sobre a política atual de ensino, fundamentalmente à implementação das LDBs (1996), e dos PCN-Geografia (1998), expressaram os problemas acumulados na organização história do sistema de ensino brasileiro.

Na atual conjuntura e, em razão da ausência quanto à história de organização do sistema de ensino, muitas destas informações emergem sem sua gênese histórica, descaracterizando-se de seu significado social, político e econômico.

Esta autonomia entre a história do sistema nacional de ensino e a implementação das propostas pedagógicas e curriculares, produzidas na prática e na literatura especializada presente na área específica e pedagógica, pões em questão as experiências realizadas pelos professores e sua avaliação sobre o processo de organização do sistema de ensino.

Neste contexto, os professores que conseguem dialogar com o conhecimento didático, conseguem realizar experiências dentro de suas possibilidades.

Os limites desses professores, quanto às suas práticas devem-se à ausência de produção nesta área do conhecimento, fundamentalmente para o processo de ensino-aprendizagem.

Algumas expressões retiradas dos textos que escreveram sobre as leituras que faziam da implementação das atuais propostas pedagógicas e curriculares e da organização política do sistema de ensino, permitiram evidenciar sentido para as "reclamações" sem nexo dos professores.

Identificam as preocupações pedagógicas, mas apontam seus limites frente aos problemas didáticos dos cursos de formação em serviço e às sucessivas implementações das propostas, configurando-se, via de regra, movimentos de imposição.

Vejamos o que disseram alguns docentes:

"Introduz novas discussões em nível de colegas/escolas, levando a um aprofundamento reflexivo da prática docente, na busca de novos caminhos, porém, apresenta poucas novidades enquanto temas (PCN)".

"A política de ensino atual não busca uma discussão com os educadores (ex: a elaboração dos PCN), mas sim "joga" as mudanças para a rede oficial de ensino para que sejam efetivadas. Há uma preocupação com a formação de professores, Educação Continuada (PEC) mas há cursos bastante criticados. Também a concentração dos cursos em uma semana inviabiliza a aplicação na escola e a volta para discussão. Ainda: uma preocupação nos cursos, conteudista e não em discutir a prática docente".

"Apesar de introduzir novas discussões o que possibilita um avanço para o desenvolvimento do "pedagógico" dentro da escola e da sala de aula, a instituição responsável pela educação vem abandonando discussões anteriores que poderiam ajudar e até mesmo servir como apoio para essas informações novas que deveriam ser colocadas, ou melhor, adaptadas para a prática pedagógica. Hoje, 70% dos professores sabem muito, porém, não se avança 10% na construção do conhecimento do aluno".

Os professores percebem que suas sugestões não são considerados na elaboração das propostas pedagógicas curriculares sistematizadas pelos órgãos responsáveis. Apontam a sucessão das propostas e justificam as abordagens tradicionais como resultado deste processo[103]:

"A introdução de novas discussões é privilégio de algumas escolas particulares e de maneira incompleta nas escolas públicas. A maneira como são feitas as discussões reflete o autoritarismo que marca a sociedade brasileira. Desta forma, os professores tem pouca participação efetiva na estruturação dos currículos e nas discussões metodológicas atuais. Assim, até as teorias mais recentes que teoricamente, permitem a participação maior de todos os agentes envolvidos no processo educacional, na prática excluem os professores que são elementos fundamentais neste processo. De maneira geral, as novas práticas pedagógicas ao mesmo tempo que são incentivadas teoricamente, quando surge algumas dificuldades de percurso, são abandonadas em proveito de abordagens tradicionais".

Também constatam e apontam que as preocupações manifestadas sobre a prioridade do ensino, não saem das intenções pedagógicas.

"A política de ensino nas instâncias federal, estadual e municipal, não evoluiu do discurso para a prática, ou seja, nossos representantes não cansam de afirmar que a Educação é prioridade, mas o esforço conjunto para a solução dos grandes problemas educacionais continua sem solução. Não podemos negar que ao longo desses últimos anos algumas mudanças vem ocorrendo nessa área, mas elas são ainda, insuficientes para que possam vislumbrar um horizonte melhor para a Educação".

Os professores, sobretudo, aqueles que atuam nas escolas públicas, veem um distanciamento muito grande entre as propostas sugeridas e a realidade com a qual trabalham.

'Na verdade acredito que não é possível detectar com clareza uma política de ensino voltada para o trabalho do professor de escola pública. Se quisermos

[103]Apontam que 70% dos professores possuem uma boa formação e que se quer é considerada. Nossa pesquisa identificou 80% do corpo docente com formação suficiente.

desenvolver um trabalho razoável temos que investir. Comprar livros e até mesmo material pedagógico. Os governos mudam, e os professores ficam. Há uma grande distância entre o que é proposto pelos governantes e o trabalho executado pelo professor em sala de aula".

Já as entrevistas com os professores aposentados permitiram-nos pontuar um aspecto mencionado anteriormente sobre as sucessivas implementações das propostas pedagógicas e curriculares no sistema de ensino, além de identificar a expansão das matriculas escolares, única medida tomada para escolarizar a população.

"Esse discurso está na rede há muito tempo, porém, não se organiza a escola e nem a grade curricular para que se coloque em prática, para que se efetive realmente as propostas. Como acreditar na intenção da melhoria da qualidade de ensino quando o secretaria de educação diminui uma aula por dia de cada classe, aumenta a jornada do professore, o número de classes e alunos que ele passará a atender e diminui o número de aulas sala? Ex: 1997, com uma jornada de 20 aulas (16 em sala e 4 para preparação), ministrei aulas para quatro 8^{a} Séries (4 aulas semanais). Portanto, tive mais ou menos 150 alunos. Em 1998, atendi a 8 salas (o dobro portanto), pois de aulas semanais, as 7as e 8as Séries passaram a ter 3 aulas semanais e os colegiais apenas duas. Atendo portanto, a mais de 350 alunos. Claro está, que a intenção do Estado foi economizar, muitos professores foram demitidos e o salário não foi aumentado, pois eu deveria ganhar mais que o dobro e isto não ocorreu...".

Apontam em suas informações a autonomia entre o pensamento pedagógico e a realidade brasileira:

"O projeto educacional do governo está respaldado por um conjunto de ideias generalizadas. Não tem um referencial claro e nem tem propostas concreta de viabilizar um projeto onde a população seja realmente beneficiada".

Uma significativa parte dos professores aponta os resultados da atual política de ensino. Este quadro caracteriza, também, o ponto de partida para os autores que analisam o ensino de Geografia e justificam seus problemas considerando a formação destes professores:

"Há grande imposição, tanto a diminuição da grade curricular, como quanto do que deve ser ensinado em Geografia e no geral: salas, classes superlotadas, falta de material de apoio, alunos e professores desmotivados e até acomodados, o que inviabiliza um projeto. Na realidade, falta um projeto-proposta que não seja imposto pela secretaria, mas discutindo s realidades de cada escola, período e aluno. O professor defronta com problemas particulares do aluno. Não é valorizado. Sofre a burocracia e perde muitas vezes o ideal de mudanças da educação do jovem e do país".

Em suas informações demonstram as dificuldades que encontram para implementar as propostas curriculares:

"Estou tendo dificuldade para adaptar-me às propostas de trabalho em forma de projetos".

Parte dos professores ressente-se das persistentes críticas dirigidas à sua prática escolar sem a consideração das questões econômicas presentes no país e sem a consideração da elaboração das propostas pedagógicas e curriculares, reflexo da autonomia entre o pensamento pedagógico brasileiro e sua realidade:

"Eu acho essa nova política de ensino muito ruim, porque o professor nunca presta atenção para nada, nunca sabe nada, sempre a culpa da evasão dos alunos é do professor (às vezes até é, mas tem muitos alunos que precisam trabalhar e por isso deixam a escola). O problema é que o Estado com essa política Neoliberal está cada vez mais deixando o papel dele para o professor".

Algumas informações reconstituem a influência das mudanças implementadas na organização do sistema de ensino, dede o início dos anos 1970:

"Desde 1973, data da conclusão do meu curso universitário, muitas mudanças ocorreram na clientela escolar. A escola nunca está inteiramente preparada para atender as novas gerações porque tem que guardar alguns valores. O que ocorre é que

as novas discussões estão a procura de como incentivar e conquistar o aluno para que ele realize algo"

Os professores que conquistaram sua autonomia dentro das possibilidades existentes, falam da implementação das propostas sugeridas:

"estamos passando por uma grande mudança no ensino, do ponto de vista da nova LDB. Estamos consciente, no entanto que o professor que está realmente com vontade de desenvolver um trabalho com responsabilidade, elimina o que não lhe diz respeito e adota métodos que estejam de acordo com a realidade da clientela na qual está engajado".

Algumas leituras realizadas pelos professores retomam os embates presentes na organização do sistema de ensino, quanto ao método a ser adotado[104]:

"as escolas continuam atreladas ao tradicional sistema. Ligado pela hierarquia do sistema e pouco são as aberturas de se fazer um trabalho com a comunidade. O emprenho e conhecimento dos educadores são insuficientes para desarmar a estrutura do sistema e criar uma escola laica".

Alguns reconhecem o enfoque abstrato dos temas e mantem o limite da formação oferecida ao aluno que precisa trabalhar:

"Gostaria que meu aluno terminasse o curso com algum objetivo. Hoje, isso não ocorre, devido a situação econômica da população. Isso provoca desinteresse".

O processo de avaliação tem se configurado um grande problema para a escola que concentrava grandes índices de reprovação.

"A teoria pode ser boa, mas prática continua a desejar. Os critérios de avaliação não estão claros, nem para os alunos, nem para alguns professores. Ter uma

[104]Ensino Confessional e Ensino laico.

preocupação menos burocrática e informativa e mais formativa, preocupada com a realidade do aluno".

Foi possível constatar, também, que as informações levantadas com os professores sobre sua formação e atuação, traduzem os problemas presentes na história da organização do sistema de ensino brasileiro.

Os dados demonstram a sua formação deficiente como, consequência das diretrizes definidas para a organização do sistema de ensino.

Demonstraram, também, que mesmo diante desse cenário sem muitas opções, uma pequena parte dos professores consultados, contrariando sua formação deficiente, realizam experiências didáticas com seus alunos, implementando, sob várias formas de críticas (direção, produção acadêmica, colegas) o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

E, por fim, respondendo às críticas que recebem, propõem frente ao imobilismo presente no sistema de ensino brasileiro, formas de reação à esta organização que não os considera seus principais sujeitos: professores e alunos.

Dentre as sugestões, indicam a necessidade da produção do conhecimento didático.

CAPÍTULO V - CONCLUSÃO

Este trabalho de pesquisa, dentro do seu limite temático, procurou explicações para os professores encontrados com o ensino escolar da Geografia, mais especificamente com os métodos de ensino e experiências didáticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de seus conteúdos.

As experiências didáticas que realizamos no interior da escola como professora, e como professora-formadora, nos levou à reflexão sobre o conhecimento didático envolvido no ensino-aprendizagem, à medida que tais experiências mostravam-se adequadas aos conteúdos propostos para a realização deste processo.

Levantamos as experiências no início deste trabalho de que o ensino de Geografia desconsiderava as experiências didáticas necessárias para seu processo de ensino-aprendizagem, o que consequentemente refletia em problemas, localizados principalmente no desinteresse por seus conteúdos, o que resultava, mais que repetência, em evasão escolar.

A tendência quanto à explicação dos professores relacionando-os fundamentalmente aos professores, reforçou a necessidade do desenvolvimento desta pesquisa, centrada em identificar o que estava acontecendo com a formação destes, pois além da produção educacional apontando estas falhas, nós também concordávamos com as críticas correntes a tal respeito.

Reflexo disso e depois modificada pela realidade encontrada foi que, nossa hipótese inicial referia-se à desconsideração dos professores pelo conhecimento didático.

A pesquisa bibliográfica e a realização da pesquisa junto aos professores de Geografia que atuam no ensino fundamental e médio na cidade de São Paulo, levou a uma outra explicação para estas críticas presentes a duas décadas nos debates da comunidade geográfica, principalmente a que trabalha com o ensino.

O levantamento de nossos dados circunscreveu-se à formação básica, e inicial dos professores; além, ainda, da verificação de sua atuação. Ou seja, a explicação da sua formação deficiente deveria estar localizada em algum dos momentos de sua trajetória escolar.

Em parte os professores referiam-se mesmo ao conhecimento didático ausente do processo de ensino-aprendizagem, no entanto, não pela razão inicialmente alegada, de que os professores não davam a importância necessária para este conhecimento, mas

sim porque foi possível compreender diante das informações bibliográficas coletadas de parte da produção educacional que analisou os momentos de implementação das reformas educacionais, tanto no sistema estadual quanto nacional, que a partir de 1961, gradativamente este conhecimento deixou de fazer parte da formação dos professores, em razão da nova organização impressa ao sistema de ensino.

A história de organização do sistema de ensino permeada por muitos embates em torno das discussões pedagógicas e didáticas que envolviam o ensino escolar evidenciava que este conhecimento não estava disponível no sistema de ensino, porque as experiências didáticas que passaram a ser realizada a partir de 1961 adequaram-se à concepção de ensino que orientaria a organização de seus sistemas. Diante das medidas implementadas, ampliando as matrículas no ensino escolar, e reajustando seu período, as experiências didáticas tenham pouco tempo e pouco espaço para realizarem-se.

A informação dos professores confirmou que as experiências realizadas em sala de aula, dentre outros problemas, pouco envolvem os alunos nas atividades, principalmente porque privilegiam a utilização de recursos técnicos no processo de ensino-aprendizagem, ao invés da importância para a produção do aluno, característica da orientação educacional, implementada a partir de 1961.

Neste contexto, as críticas dirigidas aos professores, partiriam de análises sobre sua prática imediata, e não da história da organização do sistema de ensino.

Análise que não considerava a organização dos sistemas de ensino, tanto estadual quanto federal, e nem os embates que aconteceram em relação às questões que envolviam as experiências didáticas.

Estes debates, comuns principalmente entre 1930 e 1961, acirravam-se em torno dos métodos de ensino, dos processos didáticos e de suas experiências. As discussões sobre as experiências didáticas polarizaram os debates em torno do ensino confessional e ensino leigo, e confirmamos diante dos dados coletados que a concepção que tem orientando a organização do ensino, a partir de 1961, embora utilize um discurso aparentemente revolucionário, está mais ligada aos métodos apontados como convencionais.

Os dados confirmaram ainda que a atuação dos professores reproduzem a formação que receberam na graduação, resultado também da implementação da política educacional colocada em prática a partir de 1968, com a reforma universitária, ampliando as vagas do ensino superior sobre as mesmas estrutura já sobrecarregada com as medidas tomadas em 1961.

As informações levantadas sobre a atuação dos professores levaram ainda a um aprofundamento do conhecimento circunscrito à esfera didática e constatamos a importância da contribuição que esta área do conhecimento, praticamente retirada das discussões e produção educacional a partir de 1961, tem para a atuação dos professores que procuram usar experiências didáticas na abordagem dos conteúdos de Geografia.

Diferente das críticas que consideram apenas a formação dos professores envolvidos neste processo, a realização da pesquisa junto aos professores de Geografia possibilitou outra explicação para os problemas encontrados com o ensino dessa disciplina escolar.

Diante deste quadro os resultados de nossa pesquisa confirmaram que os problemas que atingem o ensino desta disciplina localiza-se, fundamentalmente, na ausência das experiências didáticas, característica de um sistema de ensino diferente.

No entanto, pudemos dar ainda outras explicações para este problema que não o que localizávamos na formação dos professores.

Em nossas investigações encontramos uma significativa produção envolvendo o conhecimento didático, que nos levou a admitir ser esta uma discussão importante para aqueles que de fato entendem que a Geografia é uma área importante do currículo escolar, pois seus conteúdos, quando adequados às experiências didáticas que consideram como sujeitos os alunos e os professores, contribuem para a formação de ambos.

Assim, as informações levantadas confirmam o quadro que aparece no sistema de ensino, confirmam os problemas encontrados com a formação dos professores, ao mesmo tempo, que confirmam que esta preocupação foi retirada de sua formação.

A importância dada à realização das experiências desses professores, e o reconhecimento de seus limites, referenciaram a necessidade de se colocar em pauta as discussões sobre esse conhecimento.

A realização de pesquisa envolvendo o conhecimento didático nos conteúdos trabalhados pela Geografia cumpriria dois papéis:

- O desenvolvimento das pesquisas levaria a um maior conhecimento sobre o corpo teórico que compõe a didática, logo um relacionamento de sua necessidade para o processo de ensino-aprendizagem;

- Tal desenvolvimento contribuiria também para a proposição de um leque maior de possibilidades para esta disciplina quanto aos métodos de ensino e do processo de ensino-aprendizagem utilizados para a abordagem de seus conteúdos.

Pensamos ter atingido nossas expectativas uma vez que encontramos explicações que procurávamos para as críticas dirigidas à prática dos professores; pensamos ser importante que o resultado deste pesquisa, ao considerar os professores de Geografia que atuam no ensino fundamental e médio da cidade de São Paulo – embora tenham encontrado poucas experiências envolvendo intencionalmente o conhecimento didático, não pode deixar de confirmar a importância que tem para sua atuação, e isto, eles sempre confirmaram nas críticas que também faziam à ausência de tais conhecimentos na sua formação.

Concluindo, a nossa expectativa é de que este trabalho possa resultar em maiores preocupações acerca do conhecimento didático envolvido na formação dos professores de Geografia da cidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

AGUAYO, A. **Philosophia de educação**. São Paulo: Saraiva, 1937.

ARAÚJO, A. B de. **O governo brasileiro, O BIRD e o BID: cooperação e confronto.** Brasília, DF: série IPEA, n. 131, 1991.

ASARI, A. Y. et all. **O ensino de Geografia: problemas e propostas**. 1988. 62 f. Relatório (Projeto de Pesquisa) – Centro de Ciências exatas – Fundação Universidade Estadual de Londrina, PR., 1988.

_____. **A formação do professor de Geografia**. In: Boletim de Geografia – Universidade Estadual de Maringá, v. 4. P. 19-27. Maringá, PR, 1986.

Azevedo, Aroldo de. **Aula magna da faculdade de filosofia ciências e letras** –FFCL – Universidade de São Paulo, 1945.

_____. **Os concursos de Geografia para o magistério secundário**. In: Boletim da Associação dos Geógrafos Brasileiros. p. 05. São Paulo – Novembro de 1994 – p. 85 a 89.

AZEVEDO, F. de. **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova.** São Paulo: Nacional, 1932.

_____. **Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais.** São Paulo: Melhoramentos, 1951.

_____. **A cultura brasileira**. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952. v. 2.

_____. **A cultura brasileira**. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.

BARRETO, E. S. de S (Coord.). **As propostas curriculares oficiais**. São Paulo: Departamento de Pesquisa Educacionais – Fundação Carlos Chagas, 1996.

BARROS, R. S. M. **Diretrizes e bases da educação**. São Paulo: Pioneira, 1960.

BASTIDE, R. **Brasil, terra de contrastes**. 9 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Difiel, 1979.

BERNARDES, n. **O pensamento geográfico tradicional.** In: *Revista Brasileira de Geografia (3)*, Rio de Janeiro, ano 44, jul/set, 1982.

BITTENCOURT, C. M. F. **capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história.** In: BITTENCOURT, Circe m. f. (Org). *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. **Lei n 4.024 de 20 de Dezembro de 1961.** *Leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Aprovada na Câmara Federal em dezembro de 1961 e sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1961, Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei n 9.394 de 17 de Dezembro de 1961.***Leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Aprovada na Câmara Federal em 17 de dezembro de 1966 e sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1966, Brasília, 1961.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUFFA, E. **Ideologia em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez, 1979.

CACETE, N. H. A licenciatura em geografia na faculdade privada: o exemplo da faculdade Teresa Martins. 1992. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1992.

CALLAI, H. C. **Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem**. 1995. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Geografia – Universidade de São Paulo.

CANDAU, v. m. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

CARVALHO, D. de Methodologia do ensino geographico (Introdução aos estudos de Geografia moderna). Petrólis, RJ: Vozes, 1925.

_____. **Geografia Humana política e econômica**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1935.

CASAL, M. A. de **Corografia brasílica ou relação histórico-geográfica do reino do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Curitiba, 1945.

CASTORINA, J. A. **O debate Piaget-Vygotsky, a busca de um crítica para sua avaliação.** In CASTORINA, J. A. et all. Piaget-Vygotsky – Novas contribuições para o debate. São Paulo: ática, 1995.

CAVALCANTI, L. de S. **A construção de conceitos geográficos no ensino – uma análise de conhecimentos geográficos em alunos de 5ª a 6ª séries do Ensino Fundamental.** 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Geografia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CONTI, J. B. A reforma do ensino de 1971 e a situação da geografia. In: Boletim Paulista de Geografia. Associação dos Geógrafos Brasileiros, São Paulo (51), p. 57-73, 1976.

CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

CRISTOFOLETTI, A. (Org.) **As perspectivas dos estudos geográficos**. In CRISTOFOLETTI, et all. Perspectivas da geografia. São Paulo: Difel, 1982.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, Niterói/RJ: Editora da Universidade Fluminense, Brasília/DF: FLASCO do Brasil, 1991.

_____, L. A; & GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

CURY, C. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DEMO, P. **Metodologia cientifica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

DEWEY, J. **Democracia e educação: breve tratado de filosofia de educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. São Paulo: Nobel, 1986.

EBY, F. **História da educação moderna.** Rio de Janeiro: Globo, 1962.

FERNANDES, M. de O. A. A **formação acadêmica e a prática do professore de geografia do 1 e 2 graus de londrina – PR.** 1991. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas – Departamento de Geografia – Universidade de São Paulo. 1991.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERRARI, A. J. **Concursos para professor de geografia da rede estadual de ensino.** 1995. Trabalho individual (Graduação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Geografia – Universidade de São Paulo, São Paulo. 1995.

FERRAZ, C. B. **O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da geografia brasileira – 1913 a 1942.** 1994. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. Mimeo.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1995.

FRANÇA, A. Programa de Geografia para os colégios. In: Boletim da Associação dos Geógrafos Brasileiros, ano IV, n. 05. São Paulo. Novembro, 1994.

FREITAG, B. Escola, estado e sociedade. São Paulo: EDART, 1978.

FUNDO das Nações Unidas para a População – FNUAP. **A situação da população mundial.** Nova York, 1993.

FURTADO, C. **A hegemonia dos Estados Unidos e o subdesenvolvimento da América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, C. W. P. **Paixão da terra – ensaios críticos de ecologias e geografia**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

GRUPO de Professores e Educadores Brasileiros. **Anísio Teixeira: pensamento e ação.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

HARPER, B. et all. **Cuidado, escola!** 15.ed. São Paulo: Brasileira, 1984.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

_____. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1939-1970).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **Teoria da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

ISSLER, B. **A geografia e os estudos sociais.** 1973: Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Departamento de Geografia – Universidade Estadual Paulista – Campus Presidente Prudente, SP. 1973.

KULESZA, W. A. **Comenius: a persistência da utopia em educação**. Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1992.

LACOSTE, Y. **A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

LAMBERT, J. **Os dois brasis**. 6.ed. São Paulo: Nacional, 1970.

LA TAILLE, Y. et. All. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicográficas em discussão.** 7.ed. São Paulo: Summus, 1992.

LEONEL, Z. **Geografia: do discurso pedagógico e uma questão anterior a qualquer discussão: (crítica à ciência geográfica).** 1985. Dissertação (mestrado). Universidade de São Carlos, SP: São Carlos, 1985.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizado. São Paulo: Ícone, 1988.

LERNER, D. **O ensino e o aprendizado escolar, argumentos contra uma falsa oposição**.
In: CASTORINA, J. A. Piaget-Vygotsky – novas contribuições para o debate. São Paulo: ática, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Apontamento sobre pedagogia crítico-social e sócio-construtivismo**. Goiânia, GO, 1995. Mimeo.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIMA, E. de. **A prática de ensino e a comunidade.** In *ATAS – Encontro Nacional de Prática de Ensino*. São Paulo: Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 1983.

LIMA, M. G. de **Percurso da Geografia: um resgate da literatura de Caio Prado Jr. sobre a Corografia Brasílica.** In: *Eixos Temáticos, Trabalhos Completos, I Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico.* Rio Claro, SP: 1999. Vol. I.

LIMA, R. M. de **O curso de Geografia na ciranda da reforma da educação.** In: *Contribuições científicas – resumos, IV Encontro Nacional de Ensino de Geografia* – FALA PROFESSORE, Curitiba, PR, 1999.

LOPES, E. M. T. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1989.

LURIA, A. R. A **mente e a memória – um pequeno livro sobre uma vasta memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MADRUGA, A. M. **A crise da geografia e o ensino ou crise do ensino e a geografia.** *In: Contribuições Científicas (resumos), VI Encontro Nacional de Geógrafos*. Campo Grande, MS: AGB/FUCMT/FUFMS. 1986.

MARANGONI, A. M. M. C. O governo planejador e as transformações do espaço brasileiro. 1982. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 1982.

_____. Trabalho de criança é pouco, mas quem perde é louco. In MEDINA, C. e GRECO, M. Sobrevivências: no mundo do trabalho. São Paulo: ECA/CNPq. 1995.

_____. **O que ensinar, como ensinar**. Ins. Boletim da Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia. 1 (1) 1998.

MARIN, A. J. (Coord.) **Didática e trabalho docente**. Araraquara, SP: JM, 1996.

MARTINS, J. de S. **Florestan: sociologia e consciência social no Brasil**. São Paulo: Edusp/Fapesp 1998.

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____, **Cidadania e competitividade.** São Paulo: Cortez, 1993.

MESZAROS, I. **Poder e ideologia**. São Paulo: Ensino, 1996.

MINTO, C. A. & MURANAKA, M. A. S. **Lei Darcy Ribeiro – um olhar crítico social.** São Paulo; OPEOESP, 1997. (mimeo).

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do proces**so. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária – EPU, 1986.

MONBEIG. P. Papel e valor do ensino de geografia e de sua pesquisa. Rio de Janeiro: IBGE – Conselho Nacional de Geografia, 1956.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1981.

MOREIRA, R. **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense, a981.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.

NEVES, J. F. B. **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios**. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta.** 1993. Dissertação (mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação da PontíficaUniversaidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel, PR: Edunioeste, 1999.

OLIVEIRA, A. U. (Org). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

OLIVEIRA, L. de. **Entrevista. Revista dos Estudantes de Geografia** – Universidade de São Paulo, ano 2, n 3, p.6-12, 1998.

OLIVEIRA, M. K. de. **Pensar a educação, contribuição de Vygotsky**. In *CASTORINA, J. A. Piaget-Vygotsky – novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.

PAGANELLI, T. Y. **Para a construção do espaço geográfico na criança**. Revista Terra Livre – Associação dos Geógrafos Brasileiro. São Paulo: AGB/Marco Zero, jul, 1987.

PAIVA, J. M. **Colonização e catequese**. São Paulo: Cortez, 1982.

PENIN, S. T. de S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PEREIRA, R. M. F. do A.**Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

PETRONE, P. **Geografia humana, história das ciências no Brasil.** São Paulo: EPU/EDUSP. p.303, 1979.

_____. **O ensino de Geografia nos últimos cinquenta anos**. Revista Orientação (10). Departamento de Geografia, São Paulo, 1993.

PUNTUSCHKA, N. N. **A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares.** 1994. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo. 1994.

POZO, J. I. **El aprendizaje e laenseñanza de hechos e conceptos**. In COLL, C. S. et all. *Los contenidos em la reforma*. Madrid: Santilhana, 1992.

PRADO JÚNIOR, C. **Evolução política do Brasil**. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

PRETTO, N. de L. **Uma escola sem/com futuro**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PROENÇA, A. F. **Como se ensina Geografia**. São Paulo: Melhoramentos, [10--?].

QUAINI, M. **Marxismo e geografia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

REGO, T. C. **Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

RESENDE, M. S. **Geografia do aluno trabalhador**. São Paulo: Loyola, 1986.

ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1937 – 1942).** 1996. Dissertação (mestrado) – Educação: Supervisão e Currículo – Pontifica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1996.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SADER, e. &GENTILI, p.(Org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANCHES, J. E. **Geografia política**. Madrid, Espanha: Editorial Sínteses, 1992.

SANTOS, D. **Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de geografia**. Caderno Prudentino De Geografia (17). Presidente Prudente, SP: Associação de Geógrafos Brasileiros, Jul. 1995.

SANTOS, M. (Org). **Por uma geografia nova.** São Paulo: Hucitec-Edusp. 1978.

_____. **Novos rumos da geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1982.

_____. **Técnicas espaço tempo, globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **A natureza do espaço**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS T. M. **Manual do professor primário**. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

SÃO PAULO (Estado). Proposta curricular para o ensino de geografia – 1º grau Secretaria de Estado de Educação – Coordenadoria de Estados e Normas Pedagógicas, 1988.

_____. Fundamentos para o ensino de geografia: seleção de textos. São Paulo: Secretaria de Educação/Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, 1989.

_____. A nova territorialização de São Paulo. Secretaria das Administrações Regionais – Assessoria Técnica de Sistemas de Informáticas, 1991.

_____. Secretaria do Estado de Educação. HEIRSCHBERG, A. I. PRUKS. I. R. (Coords). Perfil da educação no municípios paulistas. São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1993.

SÃO PAULO (Município). Movimento de reorientação curricular – Secretaria Municipal de Educação, 1992.

SAVIANI, D. Educação brasileira: estrutura. São Paulo. Saraiva, 1973.

_____. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHAFF, A. história e verdade. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 1993.

SEABRA, M. F. **Geografia(s)**. In: *Revista Orientação (5), Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo*, p.9-17, 1984.

SILVA, A.C. da. **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.

SIMPÓSIO **teoria e ensino de geografia**. Belo Horizonte: SESU, Universidade Federal de Minas Gerais, 1983. I vol.

SOARES, M. **Metamemória, Memória – travessias de uma educadora**. São Paulo. Cortez Editora, 1991.

SOJA, E. W. **Geografias pós-modernas, a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: zahar, 1993.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5 ed. São Paulo: Nacional, 1967.

TOMMASI, L. de; et all. **Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC – SP/Ação Eduativa, 1996.

TUAN, YI-Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

VESENTINI, J. W. **O método e a práxis (Notas polêmicas sobre a geografia tradicional e geografia crítica)**. Revista Terra Livre – Associação dos Geógrafos Brasileiros. São Paulo: AGB/ Marco Zero, n 02, jul. 1987.

_____. Para uma geografia crítica na Escola. São Paulo: Ática, 1992.

VIEIRA, E. Estado e miséria social no Brasil, de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1989.

VLACH, V. Geografia em debate. Belo Horizonte: Lê, 1990.

_____. Geografia em construção. Belo Horizonte. Lê, 1991.

VYGOSTKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa, Portugal: Estampa, 1975.

WEREBE, M. J. G. et all. Levantamento do ensino secundário (oficial) e normal (oficial e particular) do estado de São Paulo: Pesquisa e Planejamento: São Paulo: v.2, n.2, p.233-237, jun. 1958.

_____. *Grandeza e misérias do ensino do Brasil*. 3 ed. São Paulo: Difel, 1960.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. **A nova república e as tendências ideológicas da educação**. In: Revista Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n.69. Campinas, SP: Papirus, 1993.

XAVIER, M. E; et all. **História da Educação, a escolar no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. **O espaço geográfico, ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1989.

ALVES, L. I. de O. et all. **Espaço com construção**. Belo Horizonte: Lê, 1990, 4v,

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Em aberto. Brasília: ano 14 (61), jan/ mar. 1994.

AZEVEDO, A. de. **A educação pública em São Paulo, inquérito para O Estado de São Paulo, em 1926**. São Paulo: Nacional, 1937.

AZEVEDO, Fernando, de. **Novos caminhos e novos fins**. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, [19 - ?].

_____.**A educação na encruzilhada**. 2 ed. São Paulo: Melhoramento, 1960.

BACKEUSER, E. **Inquérito sobre qualidades do professor**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: v. 4, n. 10, p. 182-209, Abr. 1945.

BALESTEROS, A. G. **Geografia y humanismo**. Barcelona, Espanha: Oikos-Tau, 1992.

BANCO MUNDIAL – **Prioridades y estratégias para laeducación**. Estúdio sectorialdel Banco Mundial. Versãopreliminar. Washington D. C. Mayo, 1995.

_____. **Education étudesectorialle**. Washington D.C. 1971.

_____. **Education técnina y formaciónprofesional**. Washington D. C. 1992.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia do ensino superior: realidade e significado**. Campinas, SP. Papirus, 1994.

BRASIL. **Coleção de Leis e Decretos do Governo Federal**. 1931, 1942, 1946.

BREMBECK, C. S. HANSON, John w. **Educação e desenvolvimento**. São Paulo: IBRASA – Instituição Brasileira de Difusão Cultural S. A. 1969.

CAPEL, H. **Filosofia ycienciaenla geografia contemporánea, uma introduccíon a la geografia.** Barcelona, Espanha: Barcanova, 1981.

CARVALHO, M. de.**O que é natureza**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CATELLS, M. **A questão urbana**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

COLL SALVADOR, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1994.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP. Papirus, 1989.

DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Companhia editoria nacional, 1970.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1988.

FONSECA, M. **O financiamento do Banco Mundial e a educação brasileira: cooperação ou endividamento?** Brasília, [19-?]. (mímeo).

FOUCALT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

FREEDMAN, A. **Uma análise das proposições de Skinner**. São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1976.

FREITAS, H. C. L. de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.** In: *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)* n.69, 1999.

FRIGOTTO, G. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GUIRALDELLI, P. **Educação e movimento operário**. São Paulo: Cortez, 1987.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GRAS, A. **Sociologie de l'education: textesfondamentaux**. Paris, França. Larousse Université, [19-?].

GREGORY, D. **Ideologia, ciencia y geografia humana**. Barcelona, Espanha: Oikos-Tau, 1984.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. In: BERJAMIN, Walter et all, Textos escolhidos. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HARVEY, D. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.

HILSDORF, M. L. S. **Pensando a educação nos tempos modernos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

HUBERMAN, A. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Cultix, 1973.

JOHNSTON, R. J. **Geografia e geógrafos**. São Paulo: Difel, 1986.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausência, contribuición a la teoria de lasrepresentaciones.** México. Fundo de Cultura Econ6omica, 1980.

LEITE, M. A. F. P. **Destruição ou desconstrução?** São Paulo: Hucitec, 1994.

LEME, M. A. V. da S. **O impacto da teoria das representações sociais**. In SPINK, Mary (Org.) O conhecimento do cotidiano. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LIPIETZ, A. El capital e suespacio. Barcelona, Espanha: Siglo XXI, 1979.

LOJKINE, J. A revolução informacional. São Paulo: Cortz, 1988.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1988.

MAMIGONIAN, A. **A AGB e a produção geográfica brasileira: avanços e recuos**. In: Revista Terra Livre – Associação dos Geógrafos Brasileiros. São Paulo: AGB/Marco Zero, v.8, Jan/Jul 1991.

MOREIRA, D. A. **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.

MOREIRA, M. A. **Ensino na universidade: sugestões para o professor**. Porto Alegre, RS: PADES/UFRGS/PROGRAD, 1985.

MORRIS, W. H. **O ensino superior: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

NOGUEIRA, A. R. B. **Mapa mental (recurso didático no ensino de geografia no 1º grau)**. 1994. Dissertação (mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo. 2001.

QUEIROZ, M. I. P. de.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RUA, J. et all. **Para ensinar geografia.** Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.

SMALL, J. e WITHERICK, M. **Dicionário de geografia**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

SMITH, N. **Desenvolvimento Desigual.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

SOUZA, M. J. L. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. In: CASTRO, I. E. et all**. Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

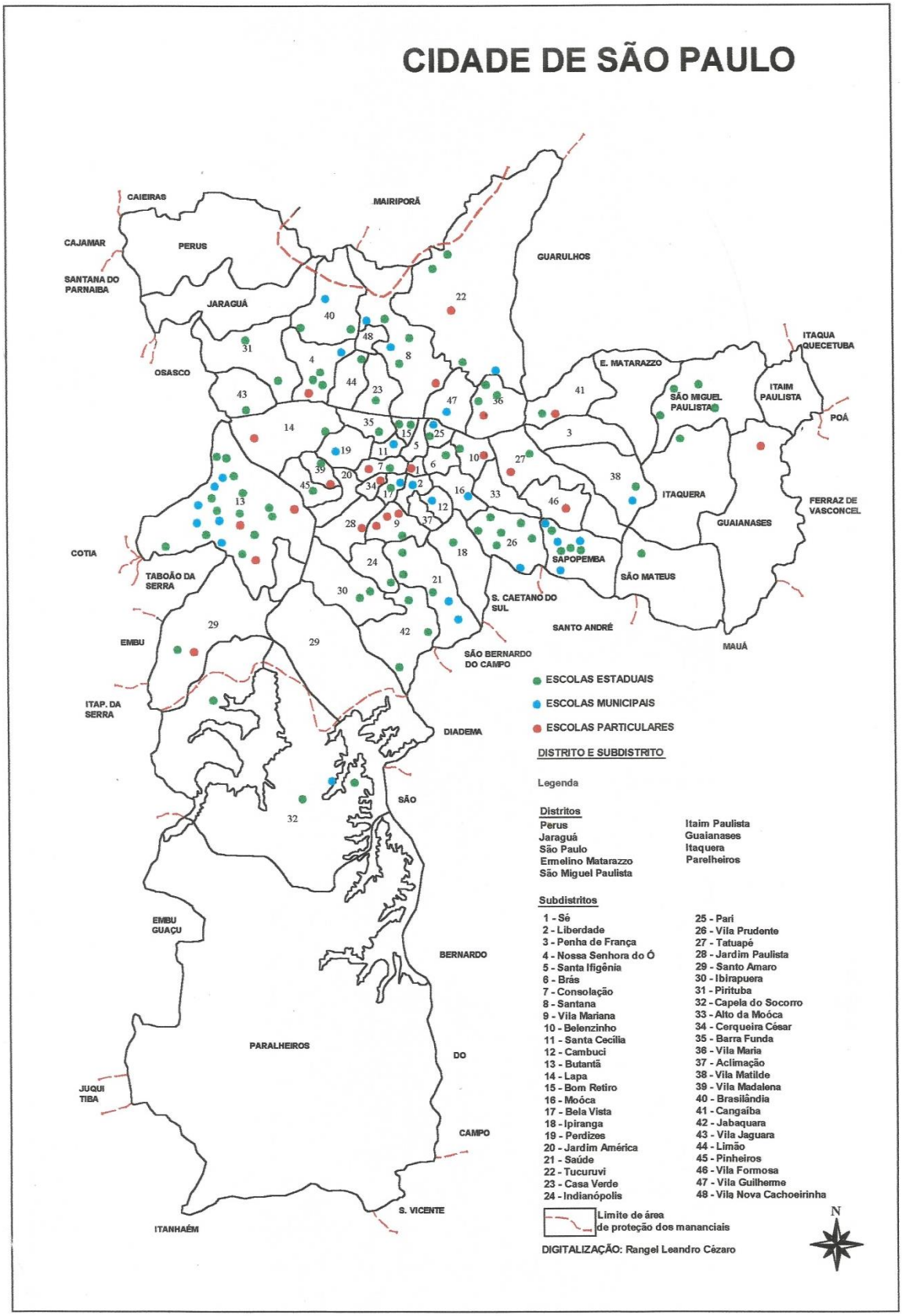
SPÓSITO, E. **A vida nas Cidades**. São Paulo: Contexto, 1994.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro. Zahar, 1986.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. São Paulo: Difiel, 1980.

ANEXO

Figura 1: DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS CUNSULTADAS



QUESTIONÁRIO: DADOS APURADOS[105]

DETERMINAÇÃO DA AMOSTRAGEM

A determinação da amostragem foi realizada mediante consulta à secretaria municipal de educação da cidade de São Paulo, à secretaria estadual de educação do esta de São Paulo; ao Sindicato dos professores de São Paulo – SINPRO; ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP; ao Sindicato dos Profissionais de Educação no Ensino Municipal – SINPEEM.

Os dados levantados[106] informaram o número aproximado de professores de Geografia que atuavam na cidade de São Paulo, assim distribuídos:

- Rede Estadual ----------3.500 professores;
- Rede Municipal ----------1.000 professores;
- Sistema particular----------1.000 professores;

  TOTAL---------- 5.500 professores.

O procedimento de pesquisa indicado no livro "Métodos e Técnicas de Pesquisa Social" (GIL, 1001), foi adotado como base para a determinação da amostragem de nossa pesquisa.

O levantamento estatístico sobre o universo formado pelos professores de Geografia, realizado anteriormente, indicou a amostragem para população finitas[107], como o procedimento mais adequado para a coleta de dados.

A determinação do tamanho da amostra quanto ao número de professores de Geografia consultados, foi assim calculada:

- n = Tamanho da Amostra;
- $\sigma = 2$ (para desvio padrão 2, o nível de confiança é 95%)

[105]As informações quantitativas foram sistematizadas em tabelas. As informações abertas foram consideradas na íntegra.
[106] Ano Base: 1997-1998.
[107]População com menos de 100.000 habitantes.

- p = 50% (não temos uma estimativa sobre a porcentagem em que o fenômeno estudado se verifica, por isso, assumimos que p = 50%)
- q = 50% (porcentagem complementar: 100-p);
- e = 9% (erro máximo permitido)

Fórmula utilizada:

$N= [\sigma^2.p.q.n]/[e^2.(n-1)+\sigma.p-q]$

Temos:

$n= 2^2. 50.50.5500 – 9.9(5499)+2^2.50.50$

n= 4.50.50.5500 – 81.5499+4.50.50

n= 55000000 – 445419+10000

n= 55000000 – 455419

n= 98,23 = 120 questionários

O resultado encontrado acima determinou uma amostragem em torno de 120 questionários envolvidos e entrevistas, ampliados para 134[108]

Os 143 questionários e entrevistas foram proporcionalmente distribuídos entre o número de professores de Geografia que atuam no ensino municipal, estadual e particular, assim distribuídos:

- Estado:

- 3500 professores = 60%
- número de questionários equivalentes e respondidos = 84

- Município:

- 1000 professores = 20%
- número de questionários equivalentes e respondidos = 25

- Sistema Particular:

- 1000 professores = 20%
- número de questionários equivalentes e respondidos = 25

[108]Para 134 questionários o erro máximo assumido girou entre 8% e 9%.

QUESTIONÁRIO

Obs: última folha com espaço para continuação das respostas.

FORMAÇÃO DOCENTE:

1. IDADE: _____
2. SEXO: ( ) Fem. ( ) Masc.

Escolaridade 1º e 2º Graus	**Ano de Conclusão**	**Público - Particular**
( ) Primário e Ginásio	19___	( ) - ( )
( ) 1 Grau-Regular (Lei 5.692/71)*	19___	( ) - ( )
( ) Supletivo – 1 Grau	19___	( ) - ( )
( ) Colegial	19___	( ) - ( )
( ) Clássico/Científico	19___	( ) - ( )
( ) Supletivo – 2 Grau	19___	( ) - ( )
( ) Normal	19___	( ) - ( )
( ) Magistério	19___	( ) - ( )
( ) Outro(s) _____	19___	( ) - ( )

*Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (1971): O primário passou a ter 8 séries, encapando o antigo ginasial.

Escolaridade 3º Grau

Instituição (Nome)	**Curso – B/L****	**Ano de Conclusão**
		19___
		19___
		19___
		19___
Complementação – 3 Grau	**Instituição (Nome)**	**Ano de Conclusão**
		19___
		19___
		19___
		19___

** Especificar se B=Bacharelado / L=Licenciatura

Outros Cursos:

(Curso de Extensão, Aperfeiçoamento, Especialização (lacto sensu), Mestrado, Doutorado, outro(s))

Curso	**Instituição (Nome)**	**Ano de Conclusão**	**Duração (anos, meses, horas)**

INGRESSO NO MAGISTÉRIO

- **Público:**

1. É concursado? ( ) Sim ( ) Não Ingresso Real: 19___

2. Em que ano você prestou concurso? R: 19___

3. O concurso que você prestou constou de prova:

( ) Escrita; ( ) Outras, qual(is)? _____

4. A bibliografia relacionada para a prova do concurso que você prestou foi?

( ) pouco acessível; ( ) acessível;

Pouco acessível **Acessível**

( ) Bibliografia desconhecida; ( ) Bibliografia conhecida;

( ) Bibliografia inacessível; ( ) Leitura compreensível;

( ) Bibliografia esgotada;

5. O conteúdo que você estudou para a prova do concurso já fazia parte da sua prática cotidiana?

( ) Sim; ( ) Não;

- **Particular:**

6. Como você ingressou na rede pública de ensino?

( )Indicação; ( ) Processo seletivo; ( ) Seleção através de agência;

7. Como foi o processo seletivo?

( ) Análise de currículo; ( ) Referências; ( )Prova didática; ( )Entrevista;

8. Qual desses itens definiu sua contratação?

( ) Análise de currículo; ( ) Referências; ( ) Prova didática; ( ) Entrevista;

ATUAÇÃO DOCENTE:

1. Possui registro para lecionar qual(is) disciplina(s)?

_____

2. Lecionou qual(is) disciplina(s) em 1998/1999?

_____

( ) Pública; ( )Particular;
Séries:_____

3. Está lecionando qual(is) disciplinas atualmente? (1999/2000)?

_____

( ) Pública; ( )Particular;
Séries:_____

FORMAÇÃO ACADÊMICA: Conhecimentos específicos da área/conhecimento pedagógico.

1. Você se lembra da Geografia que aprendeu quando cursou o 1 e 2 Graus?

( ) Sim; ( ) Não;

2. Se a resposta anterior foi afirmativa, o que aprendeu?

R:_____

_____.

3. Quando você cursou sua Faculdade de Geografia, os temas apresentados pelos seus professores durante as aulas estavam mais ligados a uma abordagem:

( ) Descritiva; ( ) Tradicional; ( ) Crítica;

4. A formação que recebeu foi suficiente para sua prática em sala de aula?

( ) Sim; ( ) Não;

5. Participa de:

( ) Curso de extensão; ( ) Seminários; ( ) Encontros;

( ) Simpósios; ( ) Congressos; ( ) Não participa.

6. Em linhas gerais, seria capaz de contar sobre as discussões que vem acompanhando nos últimos anos através da participação nos eventos citados acima, ou mesmo através de informações recebidas na Escola?

R:_____

_____.

7. Quando vai planejar e desenvolver suas atividades na escola, você sente falta de algum apoio?

( ) Sim; ( ) Não;

8. Se a resposta anterior foi afirmativa, o que falta?

( ) Material didático-pedagógico (mapas, atlas, fota de vídeo, globo);

( ) Sala ambiente; ( ) Integração entre professores;

( ) Apoio institucional e pedagógico ( )meios para conhecimento de conteúdo;

( ) Outro(s):_____.

9. Você sente falta na área da Geografia quando vai elaborar seu programa para trabalhar o ano letivo de:

( ) Integração entre professores; ( ) Bibliografia atualizada;

( ) Apoio pedagógico na elaboração do planejamento e do programa;

( ) Outro(s):_____.

10. Com qual(is) disciplina(s) você costuma trabalhar em conjunto?

( ) Nenhuma; ( )Ciências; ( )História; ( ) Biologia; ( )Física;

( ) Química; ( ) Filosofia; ( ) Português; ( ) Sociologia; ( ) Artes;

( ) Matemática; ( ) Geometria; ( ) Inglês; ( ) Educação Física;

( ) Outra(s):_____.

11. O que é trabalhado nesta integração?

R:_____

_____.

12. Mencione alguns assuntos significativos que você costuma propor para seus alunos em sala de aula. Indique a série.

R:_____

_____

_____.

13. Quais recursos didáticos você costuma utilizar para desenvolver as atividades?

R:_____

_____.

14. A política de ensino desenvolvida atualmente:

( ) é compatível com a sua formação; ( ) Apresenta poucas novidades;

( ) Introduz novas discussões; ( ) Não tem informação suficiente;

Obs: Se achar necessário, escreva abaixo comentários que queira fazer:

_____

_____

_____.

Espaço para continuação das respostas:

_____

_____

_____.

QUESTIONÁRIO – Variáveis:

1. Variável: Número do questionário;
2. Variável: Idade;
3. Variável: Sexo;
4. Variável: Escolaridade Ensino Fundamental;
5. Variável: Ano de Conclusão Ensino Fundamental;
6. Variável: Escola Pública e/ou Particular;
7. Variável: Escolaridade Ensino Médio;
8. Variável: Ano de Conclusão do Ensino Médio;
9. Variável: Escola Pública e/ou Particular;
10. Variável: Escolaridade Graduação;
11. Variável: Instituição Graduação;
12. Variável: Habilitação Graduação;
13. Variável: Ano de Conclusão da Graduação;
14. Variável: Complementação da Graduação;
15. Variável: Instituição da Complementação;
16. Variável: Ano de Conclusão da Complementação;
17. Variável: Formação Continuada e/ou em Serviço;
18. Variável: Instituição da Formação;
19. Variável: Ano de Conclusão;
20. Variável: Duração da Formação;
21. Variável: Se é concursado;
22. Variável: Ano em que realmente ingressou na Rede Pública;
23. Variável: ano em que prestou Concurso;
24. Variável: Tipo de prova do concurso;
25. Variável: acesso à Bibliografia Utilizada;
26. Variável: Justificativa para Pouco Acessível;
27. Variável: Justificativa para Acessível;
28. Variável: Conteúdo/Prova/Concurso/Prática cotidiana;
29. Variável: Ingresso na Escola Particular;
30. Variável: Processo de Seleção;
31. Variável: Definição da Contratação;
32. Variável: Registro para Lecionar;

33. Variável: Disciplina que lecionou em 98/99;
34. Variável: Lecionou na Escola Pública ou Particular;
35. Variável: Série de atuação;
36. Variável: Disciplina que está lecionando em 2000;
37. Variável: Lecionou na Escola Pública ou Particular;
38. Variável: Série de atuação;
39. Variável: memorizou a Geografia que aprendeu;
40. Variável: Abordagem da Geografia na Formação;
41. Variável: Formação foi Suficiente;
42. Variável: Participação em Eventos;
43. Variável: Falta de Apoio da Escola;
44. Variável: Flat de apoio no Planejamento Pedagógico;
45. Variável: Falta de apoio no Planejamento Específico (Geografia) ;
46. Variável: Trabalho integrado com outra disciplina;
47. Variável: Local de Trabalho;
48. Variável: Locais de Trabalhos;
49. Variável: Zona de Atuação;
50. Variável: Atual Política de Ensino;

1) IDADE:

Idade dos Professores		
Faixa Etária	**Número de Professores**	**%**
20-30	7	5
31-40	60	45
41-50	42	31
51-60	16	12
61-70	3	3
Não informou	6	4
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

2) SEXO:

Sexo dos Professores		
Sexo	**Número de Professores**	**%**
Feminino	54	40,3
Masculino	80	59,7
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

- FORMAÇÃO BÁSICA DOS PROFESSORES

3) ESCOLARIDADE: Ensino Fundamental – 1ª a 8ª Série

Escolaridade – Ensino Fundamental 1 a 8 Série		
Escolaridade	**Número de Professores**	**%**
Primário/Ginásio	58	43
1 Grau	70	52
Supletivo	4	3
Não informou	2	2
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

4) ANO DE CONCLUSÃO:

Conclusão Ensino Fundamental		
Ano	**Número de Professores**	**%**
≤1950-1960	3	1
1961-1970	31	23
1971-1996	90	67
Não Informou	10	7
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

5) ESCOLA: Pública – Particular

Conclusão Escola Pública e/ou Particular		
Escola	**Número de Professores**	**%**
Pública	102	76
Particular	27	20
Não Informou	5	4
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

6) ESCOLARIDADE: Ensino Médio

Escolaridade – Ensino Médio		
Escolaridade	**Número de Professores**	**%**
Colegial	82	61
Clássico	9	7
Magistério	21	15
Supletivo	6	5
Colegial/Magistério	3	4
Outros*	11	8
Não informou	2	0
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

7) ANO DE CONLUSÃO

Conclusão Ensino Médio		
Ano	**Número de Professores**	**%**
1950-1960	3	3
1961-1970	21	15
1971-1996	104	17
Não Informou	6	5
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

8) ESCOLA PÚBLICA - PARTICULAR

Escola Pública - Particular		
Escola	**Número de Professores**	**%**
Pública	92	68
Particular	38	29
Não informou	4	3
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

- FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

9) ESCOLARIDADE: Graduação

Escolaridade Graduação		
Curso	**Número de Professores**	**%**
Geografia	104	77
Estudos Sociais*	21	15
Ciências Sociais	5	4
Geografia/História	3	2
Outros	1	2
Total	**134**	**100**

**Complementação*

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

10) INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL PELA FORMAÇÀO INICIAL*

Graduação		
Instituição	**Número de Professores**	**%**
USP	33	24
UNESP	3	3
UNICASTELO	4	3
PUC	14	11
FMU	3	3
FATEMA	6	4
SANTANA	6	4
FAE	10	8
UNINOVE	5	4
SÃO MARCOS	6	4
UNIB	3	3
GUARULHOS	6	4
BRÁS CUBAS	4	3
Outras	28	20
Não informou	3	2
Total	**134**	**100**

**Na tabela aparecem apenas as mais citadas. Segue abaixo, lista completa.*

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

INSTITUIÇÕES: Escolaridade Superior Frequentada pelos professores

- **Instituições Públicas:**

  - Universidade de São Paulo – USP
  - Universidade Federal Da Paraíba – UFPB
  - Universidade Estadual Paulista – UNESP
  - Universidade Federal do Pará – UFPA
  - Universidade de Campinas – UNICAMP
  - Universidade do Rio de Janeiro – UFRJ
  - Universidade Federal de Alagoas – UFA
  - Universidade Estadual de Londrina – UEL

- **Instituições Particulares Municipais de São Paulo:**

  - Faculdade de Ciências e Letras Camilo Castelo Branco – UNICASTELO
  - Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP
  - Faculdade Senador Flaquer - (?)
  - Universidade Bandeirantes – UNIBAN
  - Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU
  - Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU
  - Faculdade Teresa Martin – FATEMA
  - Faculdade Santana
  - Universidade São Francisco
  - Faculdade Associadas Ipiranga
  - Universidade Nove de Julho – UNINOVE
  - Faculdade São Marcos
  - Universidade Zona Leste - Unicid
  - Universidade Capital – Unicapital
  - FASP
  - Faculdade Barão de Mauá
  - Universidade Ibirapuera – UNIB
  - Escola de Sociologia e Política de São Paulo
  - Sedes Sapientiae – PUC
  - Faculdade Carlos Pasquale
  - Faculdade Campos Sales
  - Faculdade Pinheirense
  - Faculdade Alcântara Machado – FMU

- Faculdade Alvares Penteado

- FESP

- UNIABC.

- **Instituições da Grande São Paulo:**

- Faculdade Fundação Santo André

- Universidade de Guarulhos – UNG

- Universidade Brás Cubas – Guarulhos

- Universidade de Mogi das Cruzes – UMC

- Faculdade Resende – Suzano

- Faculdades Integradas Guarulhos – FIG

- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São Caetano do Sul

- **Instituições no Estado de São Paulo:**

- Faculdade de Ciências e Letras de Votuporanga

- Faculdade de Ribeirão Preto

- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Lins

- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Prudente

- **Instituições fora do Estado de São Paulo:**

- Faculdade de Filosofia de Machado

- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Guaxupé

- Universitat Ludwig Maximiliam – Munique

- Universidade Regional do Ceará – Crato

11) HABILITAÇÃO DA GRADUAÇÃO

Habilitação – Graduação		
Habilitação	**Número de Professores**	**%**
Bacharelado	3	3
Licenciatura	66	50
Bacharelado/Licenciatura	52	39
Licenciatura Curta	11	7
Não informou	2	1
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

12) ANO DE CONCLUSÃO

Conclusão Graduação		
Ano	**Número de Professores**	**%**
1950-1960	2	1
1961-1970	3	3
1971-1996	128	96
Não informou	1	0
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

- COMPLEMENTAÇÃO

13) COMPLEMENTAÇÃO – GRADUAÇÃO

Complementação - Graduação		
Curso	**Número de Professores**	**%**
Estudos Sociais	4	3
Pedagogia	3	2
Geografia	16	12
História	3	3
Não informou	107	80
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

14) INSTITUIÇÃO COMPLEMENTAÇÃO

Instituição da Complementação		
Instituição	**Número de Professores**	**%**
UNICASTELO	5	4
UNIBAN	2	2
FATEMA	3	3
FAI	2	2
UNG	2	2
UMV	2	2
Outras	11	5
Não Informou	107	80
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

15) ANO DE CONCLUSÃO – COMPLEMENTAÇÃO

Ano de Conclusão - Complementação		
Ano	**Número de professores**	**%**
1970-1996	111	83
Não Informou	23	17
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

- **FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES**

16) FORMAÇÃO CONTINUADA

Formação Continuada		
Cursos	**Número de Professores**	**%**
Curso de Extensão	17	13
Especialização (Latu Sensu)	23	18
Mestrado	4	3
Doutorado	3	2
Outros Cursos	24	16
Não Informou	63	48
Total	134	100

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

17) INSTITUIÇÃO DA FORMAÇÀO CONTINUADA

Instituição da Formação Continuada		
Instituição	**Número de Professores**	**%**
USP	15	11
PUC	11	8
UNIBAN	3	2
SANTANA	4	3
UNG	11	8
INIFRAN	2	2
Outras	16	12
Não Informou	72	54
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

18) ANO DE CONCLUSÃO

Conclusão Formação Continuada		
Ano	**Número de Professores**	**%**
1970-1996	67	50
Não Informou	67	50
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

19) DURAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Tempo de Duração da Formação		
Tempo	**Número de Professores**	**%**
2 anos	53	40
12 meses	3	2
Até 80horas	4	3
Mais de 80 horas	4	3
Não Informou	70	52
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

- INGRESSO NO MAGISTÉRIO: Escola Pública

20) CONCURSO

Professores Concursados		
Concurso	**Número de Professores**	**%**
Sim	90	68
Não	22	16
Não se aplica (Escola Particular)	22	16
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

21) ACESSO "REAL"A REDE PÚBLICA DE ENSINO

Ingresso Real na Rede Pública		
Ano	**Número de Professores**	**%**
1960-1970	2	2
1971-1980	17	12
1981-1990	52	39
1991-1998	38	28
Não Informou	25	19
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

22) ACESSO POR CONCURSO PÚBLICO

Ano - Concurso		
Ano	**Número de Professores**	**%**
1960-1070	2	2
1971-1980	17	12
1981-1990	52	39
1991-1998	38	28
Não Informou	25	19
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

23) PROCESSO SELETIVO DO CONCURSO

Tipo de Prova do Concurso		
Tipo	**Número de Professores**	**%**
Escrita*	90	67
Não se aplica	43	32
Não Informou	1	1
Total	**134**	**100**

**Múltipla Escolha*

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

24) ACESSO À BIBLIOGRAFIA INDICADA

Bibliografia Utilizada		
Acessibilidade	**Número de Professores**	**%**
Pouco Acessível	17	13
Acessível	73	54
Não se Aplica	43	32
Não Informou	1	1
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

25) BIBLIOGRAFIA POUCO ACESSÍVEL

Justificativa para pouca acessibilidade		
Justificativa	**Número de Professores**	**%**
Bibliografia Desconhecida	5	26
Bibliografia Inacessível	3	20
Bibliografia Esgotada	5	26
Outras	2	13
Não Informou	119	15
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

26) BIBLIOGRAFIA ACESSÍVEL – Justificativa

Justificativa para acessível		
Justificativa	**Número de Professores**	**%**
Bibliografia Conhecida	49	37
Bibliografia Conhecida/Compreensível	9	7
Bibliografia Compreensível	11	9
Outras	8	5
Não se Aplica	57	42
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

27) CONTEÚDOS DAS PROVAS FAZIAM PARTE DA PRÁTICA COTIDIANA

Conteúdo - Cotidiana		
Conteúdo	**Número de Professores**	**%**
Sim	69	76
Não	20	22
Não se aplica	43	0
Não Informou	2	2
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

- INGRESSO NO MAGISTÉRIO: Particular

28) ACESSO À ESCOLA PARTICULAR

Ingresso – Escola Particular		
Ingresso	**Número de Professores**	**%**
Indicação	11	48
Indicação/Processo Seleção	3	13
Processo Seleção	8	35
Indicação/Seleção Agência	1	4
Total	**23**	**100**

Obs: *Foram computados os dados referentes apenas ao universo dos professores que atuam na escola particular: 23 questionários.*

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

29) PROCESSO SELETIVO – ESCOLA PARTICULAR

Processo de Seleção – Particulares		
Processo Seletivo	**Número de Professores**	**%**
Currículo	2	8
Entrevista	5	25
Currículo/Referência/Prova didática/Entrevista	1	4
Prova Didática/Entrevista	1	4
Currículo/Referencia/Entrevista	3	12
Currículo/Entrevista	4	19
Currículo/Prova Didático/Entrevista	2	8
Currículo/Referência	1	4
Referência	3	12
Não Informou	1	4
Total	**23**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

30) DEFINIÇÃO DA CONTRATAÇÃO

Definição da Contratação		
Definição	**Número de Professores**	**%**
Currículo	4	18
Entrevista	7	30
Referência	4	18
Outros	7	30
Não Informou	1	4
Total	**23**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

- ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

31) REGISTRO PARA MINISTRAR QUAIS DISCIPLINAS

Registro para Lecionar		
Disciplina	**Número de Professores**	**%**
Geografia	73	54
Geografia/História	54	40
Geografia/Sociologia	7	6
Total	134	100

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

32) DISCIPLINA QUE MINISTROU EM 1998/1999

Disciplina que lecionou em 1998/1999		
Disciplina	**Número de Professores**	**%**
Geografia	106	79
Sociologia	21	15
Geografia/Sociologia	2	2
Geografia/História	2	2
Não Lecionou	3	2
Total	134	100

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

33) MINISTROU AULAS NA ESCOLA PÚBLICA OU PARTICULAR

Escola Pública ou Particular		
Escola	**Número de Professores**	**%**
Pública	105	79
Particular	28	20
Não Informou	1	1
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

34) GRAU DE ATUAÇÃO

Atuação		
Ensino	**Número de Professores**	**%**
Ensino Fundamental	40	30
Ensino Médio	33	25
Ensino Fundamental/Médio	45	34
Outro	2	1
Não Informou	14	10
Total	134	100

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

35) DISCIPLINAS QUE MINISTROU EM 1999/2000

Atuação		
Disciplina	**Número de Professores**	**%**
Geografia	112	83
Sociologia	20	15
Geografia/História/Sociologia	2	2
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

36) MINISTROU AULAS NA ESCOLA PÚBLICA OU PARTICULAR

Lecionou na Escola Pública ou Particular		
Escola	**Número de Professores**	**%**
Pública	111	83
Particular	23	17
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

37) GRAU DE ATUAÇÃO

Atuação		
Série	**Número de Professores**	**%**
Ensino Fundamental	42	31
Ensino Médio	31	23
Ensino Fundamental/Médio	49	36
Não Informou	12	10
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

- FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES: Conhecimentos Específicos da Área / Conhecimentos Pedagógicos – Didáticos

38) MEMORIZOU OS CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Memorização dos conteúdos de Geografia		
Memorizou	**Número de Professores**	**%**
Sim	110	82
não	23	17
Não Informou	1	1
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

39) CONTEÚDO QUE APRENDEU QUANDO CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO:

(134 questionários / 97 respostas).

Obs: O número de respostas não coincide com a amostragem determinada.

- Não se lembra de nada;

- Cartografia; hidrografia; aspectos demográficos do Brasil; relevo;

- Geografia física pura;

- A Geografia tradicional;

- Aprendi a Geografia física e humana; no 2º Grau, a parte econômica (humana em geral). Foi o mais interessante;

- A Geografia que eu aprendi tratava sobre tudo da parte humana, deixando a área física um pouco de lado;

- A teoria, seja na Geografia física, seja na Geografia humana;

- Pouca coisa que eu achava interessante, embora tivesse boa memória para decorar capitais de estados e tipos de acidentes geográficos;

- Geografia descritiva;

- Geografia tradicional; descritiva; relevo; clima; vegetação; países. A paisagem sem a ação do homem;

- Geografia descritiva; localização geográfica, "acidente geográficos".

- Os continentes, a realidade europeia, africana e cubana, questões étnicas (índios e negros); urbanização (rodovias, portos, ferrovias); hidrografia do Brasil, relevo do Brasil;

- Aspectos físicos, econômicos e humanos;

- Era descritiva: os aspectos físicos, econômicos, sociais, separadamente;

- A Geografia física;

- Divisão política do Brasil/Mundo, relevo, hidrografia;

- Leitura de mapas e cópia dos mesmos; leitura de artigos de jornais; aulas expositivas da 5ª série em diante;

- Os aspectos naturais do Brasil; características físicas da Terra;

- Mapa; globo; recursos visuais e livro didáticos;

- Gostar de mapas;

- Geografia do Brasil; Geografia geral; História do Brasil; História geral;

- Rios; relevo; mapas; Geografia Humana; questionários;

- Livro do Celso Antunes;

- A decorar: mais Geografia humana, população, questionários;

- Localização de países; estados; cidades; mapas – reprodução;

- Trabalhar com mapas e localização geográfica;

- Decorei os nomes dos principais rios; das formas de relevo e os tipos de clima;

- As aulas eram interessantes. No entanto a professora da época, tinha a formação em Sociologia, por isso o assunto envolvia mais a área de humanas em Geografia. Mas, a Ciência Geográfica sempre envolveu com mais intensidade;

- Hidrografia; relevo;

- Aspectos físicos e humanos;

- Climas; relevo; vegetação; hidrografia; e um pouco de Geografia Humana;

- Geografia física relacionada a relevo; hidrografia, vegetação; Geografia humana: população, pirâmide etária, etc;

- Muita Geografia física descritiva (clima, relevo, vegetação). Com os temas vistos de maneira isolada a maioria das vezes, não inserindo o homem no contexto;

- Sistemas socioeconômicos; a expansão do Socialismo no mundo;

- Geografia do Brasil;

- Sobre astros, estrelas (sistema solar);

- 1º Grau: Geografia Geral – Geografia dos Continentes e Geografia do Brasil (as regiões brasileiras – Aroldo de Azevedo, Atlas Pe.Pawels);

- Grau: 1º ano – Geografia Geral, 2º ano – Geografia dos Continentes; 3º ano – Geografia do Brasil (física e humana). Coleção Aroldo de Azevedo;

- Geopolítica; princípios de localização; fuso-horário;

- Geografia regional: Brasil e continentes;

- Geografia tradicional (clima, relevo, geologia, vegetação, hidrografia, solos, população, economia, etc;

- No 1º Grau: nome dos rios; clima; relevo; Terra; sistema solar;

- No 2º Grau: Geografia Política, Economia e Social (no cursinho pré-vestibular);

- 5ª série: Atividades em grupo; livros diferentes; antiga e atual divisão regional – IBGE;

- 7ª série: professora Tereza Lajolo, colega de serviço mais tarde;

- Descrição de regiões, países, dados estatísticos (população, economia, etc.);

- Alguns conceitos de urbanização, população e aspectos da Geografia física;

- De um modo geral, o que me despertou para a Geografia;

- Aspectos de clima, relevo, solo (geologia), continentes, oceanos, hidrografia, densidade demográfica;

- Geografia física, cartografia, discussões sociais e econômicas; meio ambiente;

- Foram muitos temas abordados de forma bem interessantes, porém, o que mais me chamava a atenção eram as características dos países ricos e industrializados e dos países de terceiro mundo;

- Desenvolvimento de pesquisa, hábito de leitura, responsabilidade, conhecimentos básicos para a vida;

- 1º Grau: Geografia Geral, Brasil, América. Mundo (Europa, Ásia e África);

- 2º Grau: Geografia Geral (econômica) Brasil (aspectos físicos e socioeconômicos); regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas;

- Só lembro do autor: Aroldo de Azevedo;

- Curso Ginasial: dados e textos decorativos;

- colegial: abordagem mais crítica de fatos do Brasil e do mundo;

- Geografia física e humana no geral;

- Metodologia tradicional e conteudista, fazendo da Geografia uma disciplina decorativa. Aprendi a Geografia física (relevo, solo, formação rochosa), a divisão física do Brasil e América Latina;

- Geografia física, geral e do Brasil;

- Algumas coisas: latitude, paralelos e meridianos (a professora desenhava muito isso);

- O conceito de ética e cidadania na abordagem dos conteúdos (na escola particular);

- 1º Grau: Geografia e as paisagens vegetais do mundo;

- 2º Grau: Geografia da América, Malthus, neomalthusianismo, Geografia física, imigrações;

- Geografia Física;

- Sistema econômico e SÓ!

- Geografia física, econômica e humana;

- Geografia descritiva;

- As relações sociais entre natureza e homem;

- Noções gerais da estrutura física e política do planeta, dados gerais dos povos colombianos; disparidades sociais;

- Geografia do Brasil e do mundo;

- Leitura de mapas, espaço e seis componentes;

- Algumas teorias sobre Geografia; Brasil e continente americano;

- Me lembro que aprendi os conceitos principais sobre a disciplina. Mas o que mais me chamava atenção era a forma como os professores descreviam as paisagens e a atuação do Homem sobre ela;

- Aspectos físicos do Brasil: rios, relevo, planícies;

- Geografia do Brasil (Física); Geografia da América;

- Ensino tradicional: rochas, economia do Brasil;

- Movimentos da Terra, latitude, longitude, estados e suas capitais, países capitalistas e socialistas;

- A importância do planeta;

- Geografia Regional: período de definição de espaço entre duas cidades: Baixo Guandu-ES e Aimorés-MG;

- Decorar e memorizar mapas, rios, capitais;

- Geografia humana; Geografia física;

- Geografia tradicional – temas diversos;

- Regionalização do Espaço brasileiro, economia mundial, população brasileira;

- Mapas, climas, relevo;

- Aspectos físicos da paisagem bem acentuados e a ordenação de conteúdos.

- Relevo, clima, vegetação, Geografia econômica, população do Brasil;

- Geografia humana, Geografia física;

- Divisão espacial do Brasil – muitas siglas no segundo grau.

- Basicamente Geografia física;

- Geografia física, climatologia;

- Geografia física sobre o Brasil, e o professor explicava muito bem;

- Os diversos temas e abordagem do conteúdo;

- Muito pouco; divisão política e relevo;

- Relevo; mapas;

- Geografia tradicional: relevo, mapas;

- Muito pouco;

- Regionalização, Geografia física, comércio exterior;

- Geografia Tradicional, portanto, nada crítico, com a prática da decoração. O que para mim tornou-se bastante difícil, pois sou deslexa.

40) ABORDAGEM DA GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO

Geografia: abordagem na formação		
Abordagem	**Número de Professores**	**%**
Clássica	21	16
Crítica	45	34
Clássica/Crítica	28	21
Descritiva	6	5
Descritiva/Clássica	11	8
Descritiva/Crítica	11	8
Descritiva/Clássica/Crítica	10	7
Não Informou	2	1
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

41) FORMAÇÃO RECEBIDA FOI SUFICIENTE

Formação suficiente		
Avaliação	**Número de Professores**	**%**
Sim	41	30
Não	91	68
Não Informou	2	2
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

42) PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS DESTINADOS À FORMAÇÃO

Participação em Eventos		
Evento	**Número de Professores**	**%**
Curso de extensão/ Seminário/ Encontro/ Congressos/ Simpósios	21	16
Encontros	18	13
Curso de Extensão/ Encontros	12	9
Congresso/ Encontro	13	10
Seminário/Encontro	8	6
Curso de Extensão	8	6
Curso de Extensão/ Congresso/ Encontro	6	4
Curso de Extensão/ Congresso	5	3
Seminário/ Congresso/ encontro	4	3
Curso de Extensão/ Seminário/ Encontro	4	3
Congresso	3	2
Simpósio/ Congresso/ Encontro	3	2
Outros	12	10
Não Participou	17	13
Total	**13124**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

42a) INFORMAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA – ATUAL.

(134 questionários, 103 respostas)

- Participação no PEC – Projeto de Educação Continuada

- No momento discute-se a globalização. As abordagens são múltiplas. Alguns assumem uma postura mais crítica; outros, assumem uma postura mais compreensiva;

- Prática de ensino em Geografia; globalização, restruturação produtiva;

- Como ensinar coordenadas geográficas de forma construtivista. O uso de alguns software no ensino de Geografia, como banco de dados; Uso de jogos como o cincity, encontros sobre como conhecer melhor os adolescentes;

- Situação urbana atual; globalização; economia brasileira;

- Curso de aceleração: recursos didáticos, jornais, revistas; como utilizar.

- Reforma curricular;

- O ensino, sua evolução e deficiência;

- Projeto no período noturno; 500 anos de Brasil;

- Projeto – Cidade de Santos – estudos do meio; Informações mais como o ensino-aprendizagem do que com o conteúdo em sala de aula; conteúdo pedagógico;

- Preocupação maior, não com o conteúdo, mas com a prática em sala de aula – ensino-aprendizagem; discussões com os professores sobre a importância das diversas formas de avaliar o aluno; preocupações com uma escola mais participativa, crítica, questionadora;

- A mais recente é a que se refere aos parâmetros curriculares nacionais e a polêmica de sua introdução nas escolas. Uma outra, está relacionada ao ensino da cartografia para as séries iniciais;

- A organização do espaço mundial e a globalização.

- Escola particular: os cursos de extensão estiveram voltados à áreas de pesquisa, principalmente interdisciplinar, enquanto os encontros envolvem temas legados à evolução, formação profissional, drogas, viol6encia e saúde; voltados aos alunos e a comunidade.

- Tenho observado com atenção "redobrada" as questões relacionadas ao meio ambiente: o desenvolvimento sustentado; degradação do ambiente urbano e social e de uma série de questões de âmbito econômico.

- Inovações educacionais do modelo espanhol de educação;

- Interdisciplinaridade; meio ambiente; globalização; problemas disciplinares;

-Discussão sobre os 500 anos do "Descobrimento do Brasil" e cursos sobre meio ambiente;

- Polêmica sobre Geografia e Estudos Sociais;

- Acompanho através de jornais e revistas, programas relacionados a área de Geografia que tratam principalmente das alterações no Universo e os impactos ambientais que vem ocorrendo pelo mundo;

- Maior participação do aluno, e sempre voltados à crítica;

- Globalização, meio ambiente, Geografia urbana;

- Cidadania e desenvolvimento de habilidades básicas;

- Geografia: acerca das novas tendências em relação ao objeto de estudo e das categorias analíticas. Educação: sobre sócio construtivismo.

- Congresso de educação promovido pelo FRUPO; minicursos do instituto de estudos avançados – IEA-USP.

- Sim, em linhas gerais;

- Sim, porém essas participações foram vivenciadas de 1992-1997;

- Discussões pedagógicas: temas transversais; aulas operatórias; provas operatórias; professor-mediador; conteúdo da disciplina; globalização, meio ambiente; genérico: importância da educação;

- Novas leis de diretrizes e bases em Geografia;

- Urbanização, influência industrial nos países capitalista;

- Discussões sobre o ensino de Geografia; propostas curriculares – PCNs;

- Alterações na LDBs; PCNs; Temas mais adequados para o ensino de Geografia: migrações, questão da água em São Paulo, meio ambiente;

- Globalização; o ensino de Geografia nos cursos teóricos; experiências em sala;

- Temas tem sido sugeridos: questão ambiental; Brasil 500 anos; globalização. Reclamações dos professores: falta de autonomia, falta de pré-requisito dos alunos;

- Sobre a prática do ensino de Geografia nos dias atuais e sobre os PCNs de Geografia;

- O papel do educador na sociedade; o papel em coletivo, através da JEI – Jornada na prefeitura;

- A praticado ensino de Geografia em sala de aula;

- Mudanças no currículo e desenvolvimento de projetos;

- Sempre, ou quase sempre, é sobre a organização do ensino;

- Participei do encontro de Geografia agrária que constou de importantes discussões sobre "posse da terra" (contribuição fundamental de Alfredo Wegner – Antropólogo) e do MST; fui relatora dos PCNs e "advoguei" recursos para professores e escola, pois sem o tripé aluno/professor/conhecimento, nenhuma proposta se sustenta;

- Parâmetros curriculares Nacionais – PCNs Geografia;

- As discussões mais recentes na especialização estão direcionadas com a metodologia e a própria prática em sala de aula; questiona-se os métodos atuais;

- Raramente chegam informações à escola;

- Tema: sobre a nova proposta de divisão do relevo brasileiro; meio ambiente; globalização; tecnologia e meio ambiente; urbanização; Geografia do turismo;

- Debate sobre a nova classificação do relevo brasileiro; formas de ensinar cartografia; questões ambientais; debate sobre orientação sexual; DSTs; drogas;

- Globalização, crise ecológica, desemprego, blocos residuais;

- Globalização e novas fronteiras;

- Tenho participado mais das discussões ligadas a informática educacional, cursos da Delegacia de Ensino nas áreas específicas;

- Em geral são abordados temas como : relações internacionais; globalização, reforma agrária;

- Simpósio no lançamento do livro "Brasil 500 anos", meio ambiente;

- Temas sobre meio ambiente e disciplina em sala de aula;

- Sim. Muitos dos assuntos abordados estão relacionados a questão da disciplina dos educandos, temas que devem ser abordados com mais ênfase na disciplina; novas legislações; deliberações e pareceres quem entraram em vigor;

- O que mais preocupa nesses encontros é como chegar a uma prática de ensino que "prenda" o aluno ao interesse, participação na escola;

- A questão das leis de Diretrizes e Bases; temas transversais; globalização; educação e Gestão Ambiental; biodiversidade; A questão da informática no ensino de Geografia;

- Na prática devo esquecer a Geografia tradicional e lecionar Geografia crítica, buscando a compreensão e redefinição da realidade atual;

- Relações internacionais; aproveitamento dos recursos hídricos;

- As discussões geralmente se resumem na prática da Geografia dentro da globalização; as importâncias de uma abordagem e crítica dentro da sala de aula; a Geografia como fonte e informação; a internet e a Geografia;

- Os temas são referentes às mudanças que estão ocorrendo no ensino público;

- Discussão sobre a Geografia Nova; a nova ordem econômica dos fatos geográficos; o meio ambiente e a ordem social e política do mundo e do Brasil;

- A mudança do ensino de Geografia física para Geografia humana;

- Temos muitas discussões pedagógicas, não ao nível da minha disciplina específica;

- Eu desconhecia tais informações pois não chegam na nossa escola;

- Programa de capacitação continuada; meio ambiente, assuntos sobre jornais (atualidades);

- Os assuntos abordam uma Geografia crítica; a globalização e a interdisciplinaridade;

- As mudanças econômicas em alguns países europeus; o liberalismo mundial;

- Pouquíssimas informações, tenho me atualizado através de jornais e revistas;

- Desenvolver a percepção do espaço e sua leitura;

- A identidade da Geografia física x humana; processo de globalização;

- Eu senti que nos últimos anos os professores tem se preocupado em discutir o papel da Geografia dentro da escola, como forma de abordar questões do dia-a-dia e ajudar a promover a cidadania;

- Em geral os cursos estão voltados para prática em sala de aula e uma formação de postura de professor, visando aulas críticas;

- Mudanças no ensino médio; discussão sobre a promoção automática; as mudanças ocorridas na LDB; a participação da comunidade afrodescendente na educação;

- Prática do construtivismo;

- Prevenção também se ensina;

- Eu acho que a maioria dos cursos, congressos, etc, não condiz com a realidade da sala de aula;

- Curso do PEC – Programa de Educação Continuada; curso de atualização que trouxe boas ideias;

- Turismo: expôs na Universidade de Guarulhos;

- Novas formas ou ações da prática pedagógica, avaliação; trabalho em sistema de interdisciplinaridade;

- Anão apresenta grandes mudanças desde 1989. Tudo é globalização “atualmente”

- A renovação da Geografia, intitulada Geografia crítica;

- Urbanização; Oriente médio; A nova divisão do relevo, relações internacionais;

- Reformas na LDB e os PCNs;

- Globalização; meio ambiente;

- As discussões tem contribuído para melhor análise da prática da sala de aula. Tanto nos eventos da AGB, como nos congressos sindicais;

- Encontros realizados pela DREM (Delegacia Municipal de Ensino), com assuntos variados. O último constou de um CD-Rom sobre o pantanal;

- A interdisciplinaridade onde a Geografia é privilegiada, pois está muito próxima das outras disciplinas; Uso do ensino dialético no qual o aluno vivencia muito o seu próprio ensino, ou seja, faz parte do meio;

-Atualidades;

- As discussões visam basicamente uma renovação na prática de ensino em Geografia;

- Não pelo fato de não querer; mas pela impossibilidade ao nível econômico e temporal;

- Informática na educação; reforma agrária e questão dos sem terras; processo de urbanização e consequências no meio ambiente;

- A transformação no enfoque de ensinar Geografia mais da vivência do aluno e levando-o a aprender através dos mapas;

- A relação de educador e educando;

- A questão da transversalidade do ensino de Geografia e a importância das mudanças ocorridas no mundo após a Guerra Fria;

- Os PCNs e a transversalidade;

- Geografia agrária; meio ambiente;

- Globalização; meio ambiente;

- Geografia agrária; meio ambiente;

- Geografia agrária; a questão do sem terra;

- Fim do mundo bipolar; a globalização como rumo do século que se inicia (Congressos); curso de sociologia e política (lacto sensu); arqueologia pré-histórica brasileira e oceanografia biológica (extensão);

43) FALTA DE APOIO

Apoio Pedagógico da Escola		
Avaliação	**Número de Professores**	**%**
Sim	108	80
Não	26	20
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

44) FALTA APOIO PEDAGÓGICO NO PLANEJAMENTO ESCOLAR

Apoio Pedagógico no Planejamento		
Avaliação	**Número de Professores**	**%**
Integração	14	10
Material didático pedagógico/ Apoio institucional pedagógico/ Integração	12	9
Material didático pedagógico/ Sala ambiente/ Integração	25	19
Material de apoio/ Material didático pedagógico/ Sala ambiente	7	5
Material de apoio/ Integração/ Conhecimento do conteúdo	5	4
Apoio institucional pedagógico/ Integração/ Conhecimento de conteúdo	7	5
Apoio institucional pedagógico/ Sala ambiente/ Integração	12	9
Material de apoio/ Apoio institucional pedagógico/ Integração	13	10
Apoio institucional pedagógico/ Integração	10	7
Outro	29	22
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

45) FALTA APOIO NO PLANEJAMENTO DE GEOGRAFIA

Falta de Apoio no Planejamento Específico		
avaliação	**Número de Professores**	**%**
Apoio Pedagógico	18	13
Integração	37	27
Bibliografia	8	6
Integração/ Apoio pedagógico	20	15
Integração/ Apoio pedagógico/ Bibliografia	33	25
Outros	13	10
Não informou	5	4
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

46) INTEGRAÇÃO COM OUTRAS DISCIPLINAS

Falta de Apoio no Planejamento Específico		
Disciplina	**Número de Professores**	**%**
História/ Sociologia	7	5
História	12	9
História/ Ciências/ Português	17	13
História/ Ciências/ Biologia	12	9
História/ Biologia/ Português	9	6
História/ Português	7	5
História/ Português/ Artes	18	13
História/ Biologia	6	5
Nenhuma	19	15
Outras disciplinas	25	18
Não informou	2	2
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

46) CONTEÚDOS TRABALHADOS NA INTEGRAÇÃO COM OUTRAS DISCIPLINAS

(134 questionários/ 70 respostas)

- Não trabalha com integração;

- Questões relacionadas à diversidade cultural; conflitos inter étnicos;

- Em História, mais localização;

- Praticamente uma abordagem ampla da Geografia (Física/Humana), buscando contruir o conhecimento do aluno;

- Geralmente complementação;

- Temas que são escolhidos em conjunto em projeto;

- Utilização industrial; escalas; gráficos e tabelas;

- Português: através da criação literária (poesia, contos, romance); perceber a estruturação do espaço geográfico; História: percepção da historicidade presente no território;

- Português: representação cartográfica do livro "Volta ao mundo em 80 dias"; História: Projeto São Paulo; Matemática: trabalho com escala;

- Integrar conceitos, principalmente na parte de biogeografia;

- Assuntos temas, como por exemplo, o cidadão como agente transformador com direitos e deveres, entre outros;

- Interdisciplinaridade, não só na matéria (disciplina) propriamente dito, como em trabalhos conjunto de disciplinas;

- No desenvolvimento de projeto interdisciplinares em cada séirie;

- Estudo do meio; consciência ecológica;

- Temas atuais, por exemplo: projeto "500 ano de América, Zumbi;

- Estudos do meio; trabalho interdisciplinar; No 1^0 colegial: formação dos planetas e relações humanas; 2^o colegial: industrialização e urbanização de São Paulo; 3^o colegial: a construção de espaços de lazer para as crianças;

- Filme, texto, teatro;

- 8^a série: recursos hídricos; 7^a série: Porto de Jaraguá;

- Biologia: questão ambiental; História: solidariedade com a aldeia – barragem;

- Necessidades primárias para o trabalho com o conteúdo e/ou temas escolhidos;

- Vocabulário; produção de texto;

- Biologia: meio ambiente, ecologia; História/ Português: projetos interdisciplinares a partir da literatura (Canudos/São Bernardo); História: Globalização/ capitalismo.

- Textos relacionados a situações geográficas com críticas para o português, estatísticas e locais com inglês, fatores históricos; um tema comum que seria trabalhado em todas as disciplinas: globalização;

- Meio ambiente; industrialização; urbanização; globalização;

- Meio ambiente; temas transversais;

- 500 anos de Brasil; 10 anos de Chernobyl; qualidade de vida: saúde e ambiente;

- Os efeitos do desenvolvimento do Brasil no final do milênio e do século: seus malefícios;

- Questões e textos sobre os 500 anos de Brasil;

- Estudos do meio: Biologia: vegetação; História: população e urbanização; Português: textos;

- Construção de maquetes; Período café: aspectos históricos, literatura do período (Monteiro Lobato), principais características;

- Bimestralmente o grupo discute a participação de cada disciplina dentro do projeto de escola. As reuniões são semanais (duas vezes por semana). Nela ocorre a discussão de bibliografia, seleção de material, elaboração de metas;

- Descolonização da África do Sul; globalização;

- História: trabalhamos em conjunto o processo histórico no país e suas influências com a ocupação do espaço; Matemática: trabalhamos em conjunto as operações e o uso de escala; Artes: as manifestações culturais e sua ocupação no espaço;

- É programado, em sequencia da preparação, um estudo do meio, com enfoque diversificado e em conjunto, a partir da observação, coleta de dados, anotação (social e ambiental), mapeamento, entrevistas, propondo uma visão global; Fechamento: relatório ou seminário;

- Particularmente os trabalhos de campo, fora da sela de aula;

- Química: recursos minerais, fonte de energia; História: industrialização brasileira;

- Trabalho de campo com visitas à empresas;

-Trocar experiências sobre os programas trabalhados em sala de aula relacionado com a disciplina: aspectos físicos e econ6omicos da América (Geografia), colonização da América (História);

- Conceitos ;

- Participação dos alunos no teatro e projetos na sala de vídeo;

- A redução da Mata Atlântica;

- Alguns temas como: saúde, questões sociais (condições da sociedade), desenvolvimento da história do povo brasileiro, cálculos de escala;

- Conteúdo (clima);

- Tudo o que der para fazer a interdisciplinaridade;

- Ciências, Biologia e Artes: atividade sobre Paranapiacaba no local, finalizado em classe com a professora de História. Ida ao teatro: (Morte e Vida Severina) com a professora de História e Português. Discussão sobre ética e sociedade (HTPC com a professora de Filosofia), poluição e meio ambiente (com Biologia);

- Principalmente a problemática ambiental;

- Colocar os temas interligados entre as áreas para ter um acompanhamento entre todos;

- Aspectos ligados ao quotidiano sócio-econômico-político do país; cálculos relacionados às distâncias reais e as suas representações nos mapas;

- Revolução industrial: urbanização, industrialização do Brasil;

- É praticado dentro da proposta do governo dos PCNs;

- Sociedade, tecnologia-geologia, clima, fenômenos climáticos;

- Foi trabalhado sobre uma Olaria: o recurso que era usado, o sistema de trabalho, o solo, o professore de Matemática fez cálculos com os alunos; a professora de História contou quando e como era usado o barro na época das grandes civilizações antigas;

- Quando realizamos um projeto escolar procuramos integrá-lo a outras áreas do conhecimento. Porém, ainda notamos algumas resistências por parte dos colegas educadores;

- Temas atuais, revistas, jornais, profissões;

- Um planejamento interdisciplinar;

- Brasil 500 anos; O meio ambiente;

- Formas de abordagem e trabalhos em conjunto;

- Todos os aspectos históricos, artísticos, estrutura social, a integração entre os fatos;

- O conceito histórico para entender a realidade atual e a sociedade e o comportamento humana diante de situações que envolve a Geografia;

- Com Ciências: temas ligados ao meio ambiente; História: a localização dos fatos; Matemática: gráficos, tabelas, porcentagens;

- Os temas são variados e são escolhidos em HTPC. História: 500 anos do Brasil; Ciências: o meio ambiente;

- O conceito de ética e cidadania na abordagem dos conteúdos (escola particular;

- Interdisciplinaridade dos temas propostos;

- Aspectos sociais; populacionais e econômicos;

- Interpretação de textos, mapas, lugares;

- Textos de outras disciplinas, gráficos, tabelas;

-Relacionar os aspectos geográficos com as outras ciências, como por exemplo: Biologia, Ciências, História;

- Na verdade eu mesmo coloco esse elemento na minha aula que para auxilie a compreensão global dos dados geográficos;

- Globalização; pesquisa de material reciclável;

46b) CONTEÚDOS PROPOSTOS PELOS PROFESSORES: Séries e Temas

(134 questionários/ 80 respostas)

- 2º / 3º Colegiais: meio ambiente;

- 6ª série: literatura de cordel;

- 5ª série: questões econ6omicas e políticas brasileiras (introdução); 8ª série: desenvolvimento dos desertos e a parte física;

- 8ª série: desenvolvimento industrial, queda do socialismo; 7ª série: desenvolvimento dos desertos e a parte física;

- Globalização, estudo do meio;

- Cidadania, conhecer seu país tropical: a agricultura, a dependência urbana do setor rural;

- 5ª série: Moradia, organização das cidades/região metropolitana (Grande São Paulo); 6ª série: Desigualdades socioeconômicas do Brasil; 7ª série: Setor da economia e globalização; 8ª série: avanços tecnológicos e mercado de trabalho;

- 5ª série: a estruturação de um lugar formado de vários lugares através do conceito de divisão do trabalho;

- 6ª série: entrevistas com moradores de São Paulo, trabalho com imagens, jogos baseados nos estudos do meio. Temas desenvolvidos que despertam curiosidade nos alunos: a discussão sobre raça, racismo, a transformação do modo de vida rural em urbano, questões ambientais e sociais;

- 2º Colegial: economia; 3º Colegial: meio ambiente;

- 8ª série e Ensino Médio: globalização, direitos e deveres;

- 3º Colegial: globalização

- 1º Colegial: desenvolvimento do conceito de espaço geográfico, o trabalho de cartografia do continente imaginário, trabalho de campo em Ribeirão Preto; 2º Colegial: A natureza como ponto central da nossa análise (inverte a perspectiva que vínhamos trabalhando de centrar nossa discussão na sociedade, trabalho de campo em Itú (caminho das pedras); trabalho de campo em Cubatão;

- Questão ambiental, exercício da cidadania, mercado de trabalho, mundialização da economia;

- Violência urbana, droga, participação da comunidade;

- Ensino Fundamental e Ensino Médio: questão ambiental; 2º Colegial: questão indígena, questão da terra (MST);

- 1º Colegial: globalização, conflitos étnicos, formação da sociedade de consumo, estrutura geológica e conceituação em Geografia (geopolítica, relevo, vegetação), inter-relação entre Geografia física e humana; 2º Colegial: os problemas geográficos; a Geografia aplicada na cidade de São Paulo (relevo, ocupação humana, transporte, desemprego, urbanização, circulação, rede urbana); 3º Colegial: A necessidade do espaço para a humanidade – da casa ao planeta;

- 1º Colegial: fuga de cérebros dos países desenvolvidos; revolução tecno-científica (informática e eletrônica);

- Cartografia: ser mapeados depois leitor; ambiente; tigres asiáticos; seca nordestina; queimada na Amazônia;

- Formação dos continentes; Brasil na participação econ6omica com o mundo; conflito entre os povos e formação de Estados

- 8ª série: fusão de empresas e multinacionais; 1º Colegial: concessão de bacias para exploração de petróleo; 2º Colegial: produtos transgênicos: alimentos funcionais; MST;

- A desumanização dos espaços; a questão ambiental;

- 5ª série: assuntos de Geografia básica; 6ª série: Brasil; país industrializado e subdesenvolvidos; 7ª série: países ricos e pobres; 8ª série: globalização;

- 5ª série: meio rural, meio urbano; 1º Colegial: América, blocos econômicos; 2º Colegial: população, urbanização;

- 6ª série: meio rural, meio urbano; 1º Colegial: América, blocos econômicos; 2º Colegial: população, urbanização;

- Tecnologia, cultura

- Democracia, cidadania, desenvolvimento político e econômico;

- Atualidades, sexualidade, meio ambiente, "educação";

- Atualidades, degradação do meio ambiente, cidadania (conscientização da população com o meio ambiente), processo de colonização do Brasil;

- 1º Colegial: Construção de maquetes; visualização da expansão cafeeira em São Paulo; altitude; vales; serras; expansão ferroviária Oeste-Leste/SP; Solo (terra roxa, planície, planalto); Maquete que visualizem o Brasil e sua ocupação territorial (plantation); Brasil; FMI; globalização; subdesenvolvimento; capitalismo. Com imagens de revistas, jornais, trabalhando a paisagem e como ela se reflete no espaço;

- 6ª série: Sobreposição de mapas e análise de vários temas; migração interna; 8ª série: nacionalidades;

- 6ª série: regiões com folclore;

- 5ª série: O espaço onde vive e suas transformações; 6ª série: o processo de ocupação e apropriação do espaço brasileiro;

- 7ª série: A nova ordem mundial e sua influência na organização do Globo;

- 1º Colegial: estudo das relações do cotidiano, predominantemente voltados pra o geral; Geografia humana e natural; 2º Colegial: estudos das sociedades; Geografia da população; indústria e questão urbana; predomínio da análise do Brasil; 3º Colegial: Estudo das relações econômicas, sociais e políticas; é gerada a discussão geopolítica Atual (Brasil/ Mundo); Fontes de Energia; Recursos Naturais e Estratégia. É fundamental discutir, principalmente entre os alunos do Ensino Médio, o papel do Brasil na história e no cenário mundial atual. Localizar o Brasil e a América Latina no terceiro mundo; Identificar os contrastes do país e a realidade do aluno dentro desse contexto. Quem somos e o que seremos, porque fomos no passado. Também discutir a questão ambiental nas três séries com enfoque de buscar alternativas a partir do estudo do problemas, nos terceiros anos fica estratégico verificar a concentração de renda e de terras, gerando os vários movimentos atuais: reforma agrária. Violência Urbana, pobreza e consequências. Envolver o aluno com a realidade crítica e a conscientização do seu papel como cidadão; Cidadania e consciência. Mas sempre envolve temais mais globais e que possam contribuir na formação acadêmica do alunos.

- Sempre procurei tratar de questões relacionadas com a nossa subserviência cultural frente ao exterior, sobretudo em relação aos Estados Unidos. Não tenho êxito, porém insisto;

- 1º Colegial: população; 2º Colegial: recursos minerais, fontes de energia; 3º Colegial: questão urbana e rural;

- 7ª série: mercosul, meio ambiente;

- 5ª série: Meio ambiente; 6ª série: meio ambiente; problemas sociais brasileiros: causas e soluções; 7ª série: mercosul; 8ª série: globalização, violência urbana;

- 5ª série: a cara (rosto) do Brasil;

- Conhecer a história da sua própria vida e o espaço de vivência, relacionar a crítica, compreender desigualdades;

- Cartografia, a luta entre classes sociais, uso e ocupação do solo, educação ambiental, são alguns exemplos de assuntos que devem ser tratados, seguindo sempre uma sequência;

- 5ª série: reciclagem: papel, alumínio, vidro e plástico; 6ª série: desmatamento; 7ª série: poluição dos rios, ar e solo;

- 5ª série: desenho do trajeto que fazem da escola no primeiro dia de aula, para que os mesmos possam ir se localizando no espaço deles;

- Diferenças na regionalização do mundo (preparo com leitura, com observação e análise do discurso jornalístico nos diferentes canais de TV; 5ª série: Eras geológicas: leitura, desenho, interpretação do aluno sobre um mundo em formação; 6ª série: potencialidades do território (em grupo os alunos simulam agências de desenvolvimento regional);

- 2º e 3º Colegiais: Meio ambiente, industrialização, o Brasil no contexto internacional, regionalização; 1º e 2º Colegiais: a nova ordem mundial, reforma agrária;

- Na suplência costumo trabalhar geografia política;

- Os temas já são definidos pela apostila;

- 5ª série: cartografia; 6ª série: divisão regional do Brasil;

- Geografia Política em todas as séries do ensino médio; 1º Colegial: aspectos socioeconômicos nacionais e internacionais; 2º Colegial: influência ideológica, comércio exterior;3º Colegial: reforma agrária;

- Todas as séries: atualidades (acontecimentos como guerras, fenômenos naturais, culturais, sociais); 8ª série: análise do mercado de trabalho, vocação profissional;

- Globalização: como enfoque ideológico e apoio, questão das classes sociais e contradições capitalistas como pressuposto teórico em todas as classes;

- Crise ecológica, crise econômica, cidadania, natureza;

- Revolução industrial e industrialização no Brasil, urbanização e formação das cidades, população do Brasil e do mundo, violência urbana e reforma agrária;

- Economia atual (sua contextualização e as diferentes formas de discutir o tema;

- Reforma agrária, questão racial, questão urbana;

- Meio ambiente, fome, recursos tecnológicos e científicos, fatos políticos;

- Meio ambiente: isto menciono em todas as séries, sempre que possível, pois o futuro depende de todos; 1º Colegial: globalização, biodiversidade, reciclagem; 7ª e 8ª séries: globalização; 3º Magistério: reforma agrária;

- 8ª série e 1º Colegial: globalização, blocos econômicos;

- Violência, cidadania;

- Todas as séries: problemas brasileiros; 6ª série: reforma agrária; 8ª série: reforma agrária, geopolítica;

- 1º Colegial: globalização; 2º Colegial: política (Brasil); 3º Colegial: visão para o mercado de trabalho;

- 5ª série: aspectos naturais do planeta e a preservação ambiental; 6ª, 7ª e 8ª séries: população, sociedade de consumo (consequências sociais e ambientais);

- 5ª série a 3º Colegial: preservação ambiental, ecossistemas; 7ª série a 3º Colegial: globalização; 8ª série a 3º Colegial: desemprego estrutural;

- Atualidades, o bug do milênio, as habilidades que os estudantes precisam ter para o século XXI, globalização, meio ambiente;

- 3º Colegial: globalização, desemprego, discriminação;

- 2º Colegial: globalização, processos de modernização, tecnologia;

- Ensino fundamental/Ensino Médio: trabalho muito com atualidades e a realidade de cada escola;

- Temas gerais sobre problemas econômicos sociais que são abordados nos jornais que circulam em São Paulo;

- A Economia dos Tigres Asiáticos, os produtos que tomaram conta do mundo;

- Busco colocar o aluno em contato com a realidade física, social e psíquica da sociedade em que vive e o que vai encontrar pela frente. Procuro socializa-lo positivamente para que posso se tornar um adulto mais consciente;

- 5ª série: a Geografia no cotidiano, a população brasileira, as diferenças na paisagem, 6ª série: aspectos interessantes em cada região brasileira;

46c) MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS:

(134 questionários/ 116 respostas)

- Retroprojetor, telão acoplado ao computador, textos, discussões;

- Rádio, TV, vídeo, giz lousa;

- Globo, mapas, atlas;

- Todos os que estiverem disponíveis: vídeos, revistas, jornais, livros paradidáticos, palestras;

- Mapas, filmes, atlas, livro;

- Mapas, atlas, globo, vídeo, exposições;

-Textos, mapas, vídeos;

- Reportagens de jornais/revistas; livros didáticos/paradidáticos; fitas de vídeo; atlas geográfico; dicionário;

- Variados: problematização seguido de levantamento de hipótese, pesquisa, estruturação de mapas de conceitos e redação (estratégia geral); recursos didáticos: simples aulas dialogadas, atividades variadas como desenho, feitura e leitura de mapas, vídeos, pesquisa bibliográfica e outros;

- Transparências, vídeos, informática (Excel, Word, Power Point);

-Mapas e retroprojetor;

- Filmes, palestras, dinâmica em grupo;

- Quadro negro, mapas naturais, retroprojetor, videocassete, filmes, gráficos, quadros-estatísticos;

- Aulas expositivas, trabalhos em grupos, leitura de livros em sala de aula, discussões sobre o tema proposto;

- Mapas, globos, materiais de jornal, revistas, filmes (esporadicamente);

- Prática de ensino de Geografia;

- Atlas, mapas, vídeos, visitas a exposições;

- Vídeos, apostilas, estudo do meio (interdisciplinar), música, relaxamento, sensibilização, construção de material para sala ambiente, trabalhos individuais e em grupo, debates, jornais, revistas, murais, noticiário da TV;

- Seminários, debates, utilização de recursos audiovisuais de multimeios;

- Vídeo, mapas, globo, paradidáticos, textos que eu organizo, o próprio trabalho apresentado pelo grupo/seminário, livros, jornais, revistas;

- Filmes, retroprojetor, fotografia, jornal, revistas, anotações;

- Revistas, jornais (noticiário de TV);

- Mapas, vídeos, softwares, cadernos de mapas, livros didáticos, músicas;

- Apostilas, textos, vídeos, músicas;

- Mapas, transparências, mapas, vídeos;

- Mapa, vídeo, computador;

- Computador, textos, jornais, atlas, mapas, xerox;

- Jornais, revistas, isopor, projetor de slides, retroprojetor;

- Trabalho em grupo (dupla);

- Artigos de jornais, revistas, material para o aluno trazer, uso de vídeos referentes aos conteúdos aplicados em sala, uso de episcópio e mapa;

- Aulas expositivas, principalmente; estudo do meio; trabalhos de campo, excursões, revistas, jornais, textos, livros (como apoio, não é adotado);

- Basicamente livro e alguma revista de circulação nacional;

- Retroprojetor, mapas, apostilas, exercícios, vídeos, computador, palestras;

- Livros, mapas, vídeos;

- Vídeo, jornais, revistas;

- Videocassete, retroprojetor, mapas, atlas e livros paradidáticos;

- Atlas, mapas, jornais, sala de vídeos;

- Textos, dinâmica de grupo, debates, músicas, vídeo;

- Mapas e globo, atlas, joguinhos, TV, videocassete e jornais;

- Retroprojetor e filmes;

- Jornais, retroprojetor, revistas, textos, livros didáticos;

- Ensino médio: textos didáticos e paradidáticos (jornais), a sistemática mais comum é a mesa redonda; vídeo: interpretação livre, inicial e amarração com outras referências; aula expositiva: lousa, com o objetivo de esquecer e reorganizar conteúdos, retroprojetor; aula de campo pelo menos 2 vezes ao ano;

- Vídeos, retroprojetor, música;

- Livros didáticos e apostila;

- Apostila do aluno, lousa, mapas, vídeo;

- Giz e lousa;

- TV, vídeos, mapas, textos, teatro;

- Vídeos, jornais e revistas, transparência, atividade-meio (no bairro), indicação de filmes, jornais de TV;

- Todas, hip hop, axé, titãs, gil, vídeo, curta-metragem;

- Aulas expositivas, recorte de jornais, vídeos, livro didático;

- Apostilas, mapas, lousa;

- Dou preferência às discussões em grupo com posterior abertura para toda a turma. Discussões são sempre apoiadas em textos de livros didáticos, paradidáticos ou artigos jornalísticos;

- Jornais, livros didáticos, atlas;

- Noticiários, recortes de jornais e revistas, mapas cotidianos;

- Vídeos, biblioteca, internet, saídas para parques, sítios;

- Todos os recursos são meus, fruto de muito trabalho e suor do meu rosto, são ele: slides, retroprojetor, mapas gráficos, quadros;

- Textos de livro didáticos, textos adaptados de revistas e jornais, vídeos;

- Os tradicionais: livro didático, lousa, atlas, vídeos; computador: trabalhos em power point, além de trabalhos dirigidos em grupos, utilizando-se pesquisas feitas por discentes;

- Jornais, revistas, xerox, livros, mapas, atlas;

- Jornais, revistas;

- Textos, jornais, revistas, fotos;

- Mapas, textos, livros didático, vídeos;

- Vídeo (documentário), pesquisa de campo, livro paradidáticos, cinema, teatro;

- Jornais, revistas, filmes, textos, depoimentos dos alunos, fatos cotidianos;

- Vídeo-análise, painéis, livros, desenho fechando o assunto (verificação de aprendizagem), complementando com o texto criado pelos próprios alunos;

- Mapas, vídeos, revistas, jornais;

- Apostilas, revistas, jornais, pesquisa;

- Mapas, vídeos, teatro, música;

- Vídeos, artigos de jornal, textos;

- Revistas (principalmente veja), jornais, lousa, livros didáticos enviados pela prefeitura e estado;

- Jornais, revistas;

- Lousa, mapas;

- Livros didáticos, textos paralelos, revistas, letras de música e "discursos";

- Utilizo muitos textos de jornais, músicas, paródias;

- Fotografias, pinturas, revistas, jornais, mapas, vídeos quando possível;

- Mapas, atlas, fita de vídeo, livro didático;

- Mapas, vídeo de sensibilização dos alunos, debates, leitura de jornais e revistas;

- Recortes de jornais, revistas, pousa, vídeo;

- Relatórios, painéis, filmes de vídeo produzidos em sala de aula, filme de vídeos locados, trabalhos cartográficos;

- Seminários, pesquisa em sala (leitura) e viagem de campo. Autoestima, as etnias (diferenças raciais e sociais)

- Vídeo, leitura de livros paradidáticos;

- Livros, apostilas, vídeos, atlas, seminários com o 3º ano (assuntos transversais);

- Jornal, isopor, comparações;

- Filme: Amazônia em chamas; música: sons da floresta;

- Fala, giz, filmes, jornais, livro didático, debates, trabalhos em campo;

- Vídeo, mapas, sala ambiente, TV, só;

- Textos de livros, revistas e jornais para leitura, aula expositiva, questões dirigidas, aula dialogada;

- Retroprojetor, filmes, computador, jornais, revistas;

- Estudo do meio, painéis, interpretação de filmes, aulas expositivas. Explorar as imagens e fotos;

- Vídeo, revistas, cartazes;

- Mapa, vídeo cassete, recorte de jornais, revistas, montagem de sucata, história em quadrinhos;

- Uso de atlas e vídeos;

- Atlas geográfico, mapas, jornais, revistas, dicionário geomorfológico;

- Livros, aulas com uso de vídeo, mapas, jogos, revistas, quebra-cabeça (mapas);

- Giz e apagador;

- Por falta deles, lousa, giz, vez ou outra: vídeo;

- Mapas, atlas, painéis ilustrativos;

- Mapas, revistas, atlas, globo, retroprojetor;

- Jornais, revistas;

- Mapas, resumo na lousa, livro didático, programas de computador, xerox de exercícios;

- Livros didáticos, apostilas de vestibular, vídeos, mapas;

- Giz, mapas, lousa, revistas;

- Livro didático, mapas, jornais;

- Livro didático, filmes, revistas;

- Retroprojetor, filmes, slides, mapas;

- Transparência, mapas, tabelas e gráficos;

- A leitura reflexiva, a imagem gráfica (mapas, estatísticos), mídia;

47) INSTITUIÇÃO DE TRABALHO

Instituição de Trabalho		
Local	**Número de Professores**	**%**
Particular	23	17
Estado	78	58
Município	33	25
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

48) MOBILIDADE INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Mobilidade Instituição Escolar		
Locais de Trabalho	**Número de Professores**	**%**
Particular/Município	9	7
Estado/Particular	16	12
Estado/Município	45	33
Estado/Estado	12	9
Não se aplica ou Não informou	52	39
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

49) MOBILIDADE – ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

Mobilidade de Atuação		
Região	**Número de Professores**	**%**
Zona Oeste	31	23
Zona Leste	29	21
Zona Sul	31	23
Zona Norte	22	16
Zona Central	21	17
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

50) CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A ATUAL POLÍTICA DE ENSINO

Atual Política de Ensino		
Concepção	**Número de Professores**	**%**
Compatível com a formação	12	9
Introduz novas discussões	36	27
Apresenta poucas novidades	29	21
Não tem informação suficiente	21	15
Não tem informação suficiente/ Apresenta poucas novidades	12	9
Compatível com a formação/ Introduz novas discussões	9	6
Outros	8	8
Não informou	7	5
Total	**134**	**100**

Fonte: LIMA, M. G. Levantamento realizado junto aos professores do ensino fundamental e médio das Escolas Públicas e Particulares da cidade de São Paulo 1999/2000.

50b) COMENTÁRIOS SOBRE A POLÍTICA DE ENSINO: LDBs/PCNs

(134 questionários/ 66 respostas)

- Não respondeu.

- "Apesar de introduzir novas discussões o que possibilita um avanço para o desenvolvimento do "pedagógico" dentro da escola e da sala de aula, a instituição responsável pela educação vem abandonando discussões anteriores que poderiam ajudar e até mesmo servir como apoio para essas informações novas que deveriam ser colocadas, ou melhor, adaptadas para a prática pedagógica. Hoje 70% dos professores sabem muito, porém, não se avança 10% na construção do conhecimento do aluno".

- "A política de ensino atual é importante, pois o professor e os alunos conseguem integrar-se. Há muita abertura no ensino".

- Introduz novas discussões em nível de colegas/escola, levando a um aprofundamento reflexivo da prática docente, na busca de novos caminhos, porém, apresenta poucas novidades enquanto temas (PCNs).

- "A introdução de novas discussões é privilégio de algumas escolas particulares e de maneira incompleta nas escolas públicas. A maneira como são feitas essas discussões reflete o autoritarismo que marca a sociedade brasileira. Desta forma, os professores tem pouca participação efetiva na estruturação dos currículos e nas discussões metodológicas atuais. Assim, até as teorias mais recentes que teoricamente, permitem a participação maior de todos os agentes envolvidos no processo educacional, na prática excluem os professores que são elementos fundamentais neste processo. De maneira geral, as novas práticas pedagógicas ao mesmo tempo que são incentivadas teoricamente, quando surge algumas pedagógicas ao mesmo tempo que são incentivadas teoricamente, quando surge algumas dificuldades de percurso, são abandonadas em proveito de abordagens tradicionais".

- "Os parâmetros curriculares nacionais e os temas transversais".

- "Respondi sinceramente e prazerosamente este questionário para Prof[a]. Maria das Graças e fico à sua disposição".

- "A política de ensino nas instâncias federal, estadual e municipal, não evoluiu do discurso para a prática, ou seja, nossos representantes não cansam de afirmar que a Educação é prioridade, mas o esforço conjunto para a solução dos grandes problemas educacionais, continuam sem solução. Não podemos negar que ao longo desses últimos anos algumas mudanças vem ocorrendo nessa área, mas elas são ainda, insuficientes para que possamos vislumbrar um horizonte melhor para e Educação".

- "A política de ensino atual não busca uma discussão com os educadores (ex: a elaboração dos PCNs), mas sim 'joga' as mudanças para a rede oficial de ensino para que sejam efetivadas. Há uma preocupação com a formação de professores, Educação Continuada (PEC) mas há cursos bastante criticados. Também a concentração dos cursos em uma semana inviabiliza a aplicação na escola e a volta pra discussão. Ainda: uma preocupação, nos cursos, conteúdo e não em discutir a prática doscente".

- "Na verdade acredito que não é possível detectar com clareza uma política de ensino voltada para o trabalho do professor de escola pública. Se quisermos desenvolver um trabalho razoável temos que investir. Comprar livros e até mesmo material pedagógico.

Os governos mudam, e os professores ficam. Há uma grande distância entre o que é proposto pelos governantes e o trabalho executado pelo professor em sala de aula";

- "Esse discurso está na rede há muito tempo, porém, não se organiza a escola e nem a grade curricular para que se coloque em prática, para que se efetive realmente as propostas. Como acreditar na intenção da melhoria da qualidade de ensino quando a secretaria de educação diminui uma aula por dia de cada classe, aumenta a jornada do professor, o número de classes e alunos que ela passará a atender e diminui o número de aulas por sala? Ex: em 1997, com uma jornada de 20 aulas (16 em sala e 4 para preparação), ministrei aulas por quatro 8 séries" (4 aulas semanais). Portanto, tive mais ou menos 150 alunos. Em 1998, atendi a 8 salas (o dobro portanto), pois de 4 aulas semanais, as 7 e 8 séries passaram a ter 3 aulas semanais e os colegiais apenas 2. Atendendo, portanto, a mais de 350 alunos. Claro está, que a intenção do Estado foi economizar, muito professores foram demitidos e o salário não foi aumento, pois eu deveria ganhar mais que o dobro e isto não ocorreu...".

- Falta orientação.

- "Apresenta poucas novidades porque temos conhecimento e formação. Entretanto, introduz novas discussões pois se apresentam como um desafio face as condições objetivas do cotidiano na atual conjuntura".

- "Abre um pouco. Não apresenta novidade se o professor for atualizado. Os valores foram esquecidos".

- "Não. A política educacional ora em curso, determinada fundamentalmente pelo economicismo do banco Mundial, procura agilizar, racionalizar custos e acelerar o fluxo de alunos na escola. Não se trata de uma política para tornar a escola includente. O fracasso escolar de ser combatido com capacitação, recursos e uma jornada de trabalho que possibilite o professor ficar na escola. É uma política educacional que privilegia quantitativamente Português e Matemática como se fosse essa a solução para os problemas educacionais. Uma revisão de matriz curricular".

- está longe da realidade de grande maioria dos professores. Fazer reformas implica em maior dedicação e aperfeiçoamento do professor. Para que isso aconteça, o professor necessita melhor remuneração para que possa passar maior parte do seu tempo em uma única sala, para que possa elaborar projetos interdisciplinares. As escolas deveriam ter maior autonomia. Chamar a comunidade, incluí-la na rotina escolar. Efetivar essas outras modificações requerem respeito à figura do professor e a sua valorização e conscientização política".

- "Essas 'poucas novidades' aparecem apenas para aqueles que se interessam e se preocupam em buscar material novo e experiências novas".

- "O projeto educacional do governo está respaldado por um conjunto de ideias generalizadas. Não tem um referencial do claro e nem tem proposta correta de viabilizar um projeto onde a população seja realmente beneficiada".

- "Há grande imposição, tanto a diminuição da grade curricular, como quanto do que deve ser ensinado em Geografia e no geral: salas, classes superlotadas, falta de material de apoio, alunos e professores desmotivados e até acomodados, o que inviabiliza um projeto. Na realidade, falta um projeto-proposta que não seja imposto pela secretaria, mas discutindo as realidade de cada escola, período e aluno. O professor defronta com problemas particulares do aluno. Não é valorizado. Sofre a burocracia e perde muitas vezes o ideal de mudanças da educação do jovem e dos pais".

- “Produz raiva e vergonha, pois procura atender aos interesses exógenos às nossas necessidades. Principalmente o atual processo de mudança de Ensino Fundamental e Médio. Renego todo esse processo. É claro que devemos estruturar o ensino, levando em conta suas particularidades. Possibilitando também o desenvolvimento de ensino técnico. Porém, o que temos aí é uma empalhação sem tamanho”.

- “Não é compatível com a formação acadêmica”.

- “O ensino de Geografia é muito importante para a formação do aluno consciente. Discutir o seu espaço e valorizar-se para a construção da cidadania. É muito importante que este espaço na rede municipal seja garantido. Enquanto que a rede estadual está nos tirando essa possibilidade diminuindo o número de aulas, chegando em algumas escolas o ensino médio, ter apenas uma aula por semana. Precisamos garantir esse espaço que foi construído com muita luta”.

- “A política de ensino desenvolvida atualmente vem introduzindo novas discussões. Porém, desvalorizando cada vez mais o trabalho do professor”.

- “Estou tendo dificuldade para adaptar-me às propostas de trabalho em forma de projetos”.

- “Eu acho essa nova política de ensino muito ruim, porque o professor nunca presta para nada, nunca sabe nada, sempre a culpa da evasão dos alunos é do professor (as vezes até é, mas tem muitos alunos que precisam trabalhar e deixam a escola). O problema é que o Estado com essa política Neoliberal está cada vez mais deixando o papel dele para os professores”.

- “É possível acompanhar, embora discordando de práticas que esvaziam a escola como um local de troca de conhecimento”.

- “Dicotomia”.

- “Não li a LDB e os PCNs”.

- “Discordo dos 200 dias letivos. Legislação inadequada a nova realidade. Sem a participação de professores na elaboração”.

- “Entretanto os PCNs e a própria LDBs deveriam ser exaustivamente discutidos com os professores. Isto é, com sua prática diária, responsabilidade e domínio dos temas apresentados. É necessário garantir, minimamente, a função científica da Educação garantindo a liberdade de enfocar determinados temas. Acredito se necessário não ocupar de profissionais habilitados (médicos, psicólogos, sociólogos, etc) em discussões puramente de opiniões pessoais. É necessário também, aproximar a escola fundamental, das elaborações realizadas nas universidades”.

- “ A parenta melhoria das condições de ensino visto que esta se manifesta em dados estatísticos. Mas, melhoria real não acontece visto que o educando é promovido automaticamente independente de seu desempenho e do conteúdo apreendido”.

- “Gostaria que a Educação fosse tratada com mais respeito e carinho pelas autoridades responsáveis, uma vez que não é apenas uma questão técnica, embora seu destaque hoje seja a formação de cidadãos. Inclui excluindo milhões de jovens do mercado de trabalho. Ao se modernizar a Educação tem de atender as expectativas profissionais, que também são impostas na Educação num espaço de tempo maior e cujas consequências só serão notadas num futuro próximo”.

- “As dificuldades que encontro consiste em elaborar um plano para uma turma heterogênea, isto é, com faixas etárias diversas e em cursos de suplência”.

- “Olha, aqui vai uma opinião pessoal: sobre a atual política de ensino que ainda esta sendo implementada, evidentemente existe algumas coisas boas, novas, ótimas para ser trabalhada. Porém, atualmente dar aulas não tem sido fácil. Falou-se muito em direitos dos educandos, esqueceram de mencionar os deveres e obrigações. Entendo eu, que com meus poucos parcos conhecimentos não há formula, pronta, acabada, para se lecionar. Portanto, cada educador deve se atualizar ao máximo. Compreender os problemas sociais que o país está vivendo. Porém, nunca abrir mão e sua autoridade dentro de uma sala de aula, senão fatalmente terá fracassado nos seus objetivos. Exercer sua autoridade sempre; ser autoritário nunca! Tudo isso regado a algumas pitadas de amor, respeito e solidariedade aos jovens e você certamente terá sucesso profissional”.

- “Desde 1973, data da conclusão do meu curso universitário, muitas mudanças ocorreram na clientela escolar. A escola nunca está inteiramente preparada para atender as novas gerações porque tem que guardar alguns valores. O que ocorre é que as novas discussões estão a procura de como incentivar e conquistar o aluno para que ele realize algo”.

- “Na atualidade julgo que as novas leis já pensam na aprovação em massa de nossos alunos, em especial na rede pública. Isto faz-se mister para os governantes uma vez que viabilizam os empréstimos frente aos bancos internacionais. As novas leis não são compatíveis com nossa realidade. Por fim, pense que as escolas particulares deveriam ter liberdade para estabelecer suas próprias metas, pois há um grande descompasso entre a realidade educacional pública e a particular em nosso país”.

- “Apesar de ser pouco criativa, aponta para uma nova prática voltada para a realidade dos alunos, hoje com uma nova ‘gama’ de informações deixadas pela mídia”.

- “O Estado deveria proporcionar melhores condições para desenvolver um bom trabalho com os alunos carentes”.

- “Não vejo mudanças nas linhas gerais e na forma de ensino. Não existe um direcionamento pedagógico”.

- “Apolítica de ensino atualmente acaba envolvendo uma conscientização distanciada do ensino-aprendizagem. Ela reflete somente as necessidades sócio-econômicas que o Brasil está necessitando suprir, intensificando o índice de aprovação, esquecendo a qualidade da mão-de-obra que das várias camadas sociais podem surgir. Todo o estudo aprendido na Universidade entra em choque com a realidade pela qual estamos passando, pois os fundamentos acabam sendo superados pelas necessidades e a Educação acaba entrando em colapso”.

- “É preciso raciocinar com clareza sobre os assuntos trabalhados em sala de aula. Ensinar científica e sócio politicamente, sem mascarar ou ser simplesmente crítico ou fazer parte da censura atual. Os alunos precisam de conhecimento1 é necessário mais profissionalismo”.

- “Não é necessário jogar as informações. É necessário explica-las e dar tempo de assimilação aos professores”.

- “A linguagem dos livros são de pouco acesso ao cotidiano dos alunos. A política do governo de realizar a carga horária da disciplina sem consultar os profissionais, que são os mais interessados. Eu sinto que propagandeia-se uma coisa, como por exemplo, os livros do MEC. Que todos os alunos ganharão. Depois, na hora ‘H’ mandam uma quantidade insuficiente. E os Pais e Alunos ficam cobrando da Escola e do Professor. Você faz uma opção de livro, vem outro no lugar”.

- “Li muito sobre os PCNS E A Nova LDB, porém, tenho muita dificuldade em aplica-los em sala de aula. Sinto necessidade de mais curso de capacitação”.

- “Essa política atual nos propões uma abertura para que introduzamos novos elementos para auxiliar didaticamente e para uma melhor formação dos alunos. Precisamos nos unir e criar oficinas e laboratório para aprendermos novas formas didáticas e caminhar para auxiliarmos os alunos, num tempo tão conturbado, tanto social como psiquicamente. E a escola é um local importantíssimo para essa labora”.

- “A política atual nos deixa em uma situação bastante crítica, sem condições para trabalhar certos conteúdo que devem servir como alicerce para o aluno enxergar e construir seu mundo”.

- “Vejo a Geografia hoje como um campo bem mais aberto para discussões do que quando estudei 1^{o} e 2^{o} graus. Antes ela era mais voltada para o estudo da parte física (pelo menos era isso que meus professores davam). Hoje existe maiores possibilidades para discutirmos a sociedade como um todo, isto é, todo o espaço de atuação do homem’.

- “Estamos passando por uma grande mudança no ensino, do ponto de vista da nova LDB. Estamos consciente, no entanto, que o professor que está realmente com vontade de desenvolver um trabalho com responsabilidade, elimina o que não lhe diz respeito e adota métodos que estejam de acordo com a realidade da clientela n qual está engajado. Ai teremos um mestre e não um mero professor”.

- “As escolas continuam atreladas ao tradicional sistema. Ligado pela hierarquia do sistema e pouco são as aberturas de se fazer um trabalho com a comunidade. O empenho e conhecimento dos educadores são insuficiente para desarmar a estrutura do sistema e criar uma escola laica”.

- “Teoricamente os PCNs são interessantes, porém, só funcionarão se houver trabalho em conjunto. Há muito dificuldade, pois os HTPCs são estanques. As propostas curriculares são boas, desde que haja apoio pedagógico. Sem apoio nada funciona. Hoje, com essa política educacional que nada se pode pedir em termos de material”.

- “Gostaria que o meu aluno terminasse o curso com algum objetivo. Hoje, isso não ocorre, devido a situação econômica da população. São provoca desinteresse”.

- “Acho muito confusa. Não condiz com a realidade do aluno. Tem que fazer adaptação”.

- “Falta Coordenador Pedagógico melhor preparado”.

- “A teoria pode ser boa, mas a prática continua à desejar. Os critérios de avaliação como custo e não investimento. Nesse sentido, falta melhorar a qualidade de ensino através de políticas estatais de investimentos”.

- “Como conciliar no Ensino Médio uma educação crítica e participativa com os conteúdos específicos e muitas vezes decorativos ainda exigidos nos principais vestibulares das Universidades Públicas, inclusive no Departamento de Geografia e História da F.F.C.H.L-USP? Discutir a democratização concreta do ensino médio, uma vez que apenas 25% dos jovens entre 15 e 17 anos estudam. Como será feita esta inclusão? Ficarmos atentos às propostas do MEC, para ampliar o espaço das redes de ensino a distância. Mas com qual qualidade?”.

- “A política para educação do MEC, submete as prioridades do país às metas impostas para o setor pelo ‘consenso de Washington’, via FMI. Faz-se uma educação pragmática e dependente, em vez da educação libertadora”.

- “Sempre que possível procuramos conhecer a clientela que vamos trabalhar, ou seja, caracterização da família escolar”.

- “A política de ensino está com nível muito baixo e o aluno não tem responsabilidade a nível de futuro. Em todos os graus podemos notar a defasagem no ensino, onde qualidade e interesse se casam no descaso do futuro”.

- “É interessante a abertura que pode advir de uma razoável integração de estudos do PCNs”.

CRUZAMENTO DAS VARIÁVEIS[109]

Complementação da Geografia					
Sexo	Estudos Sociais	Pedagogia	Geografia	História	Total Global
Feminino	3	3	10	1	17
Masculino	1		6	2	9
Total	**4**	**3**	**16**	**3**	**26**

Formação Contínua/Serviço						
Sexo	Curso de Extensão	Especialização	Mestrado	Doutorado	Outros Cursos	Total
Feminino	10	16	2	2	11	41
Masculino	7	7	2	1	10	27
Total	**17**	**23**	**4**	**3**	**21**	**68**

Zona de Atuação						
Sexo	Zona Oeste	Zona Leste	Zona Sul	Zona Norte	Zona Central	Total
Feminino	17	20	17	14	10	78
Masculino	13	8	14	8	10	54
Total	**30**	**28**	**31**	**22**	**20**	**132**

Graduação						
Escola	Geografia	Estudos Sociais	Ciências Sociais	Geografia/História	Outros	Total
Pública	78	45	16	15	6	160
Particular	23	9	4			36
Total	**101**	**54**	**20**	**15**	**6**	**196**

Complementação da Graduação					
Escola	Estudos Sociais	Pedagogia	Geografia	História	Total
Pública	3	2	14	2	21
Particular	1		2		3
Total	**4**	**2**	**16**	**2**	**24**

Formação Contínua e/ou Serviço						
Escola	Curso de Extensão	Especialização	Mestrado	Doutorado	Outros cursos	Total
Pública	13	21	4	3	13	54
Particular	2	2			7	11
Total	**15**	**23**	**4**	**3**	**20**	**65**

[109] Não foi realizado o cruzamento de todas as variáveis.

Escolaridade do Ensino Fundamental				
Escolaridade Graduação	**Pós Graduação**	**1 Grau**	**Supletivo**	**Total**
Geografia	42	60	2	104
Estudos Sociais	12	6	1	19
Ciências Sociais	1	3	1	5
Geografia/História	2	1		3
Outros	1			1
Total	**58**	**70**	**4**	**132**

Escolaridade do Ensino Médio								
Escolaridade Graduação	**Colegial**	**Clássico**	**Científico**	**Outros**	**Normal/ Magistério**	**Supletivo**	**Colegial/ Magistério**	**Total**
Geografia	68	8	1	7	13	4	3	104
Estudos Sociais	8	1		3	6	2		20
Ciências Sociais	4			1				5
Geografia/ História	2				1			3
Geografia	1							1
Total	**83**	**9**	**1**	**11**	**20**	**6**	**3**	**133**

Complementação da Graduação					
Escolaridade Graduação	Estudos Sociais	Pedagogia	Geografia	História	Total
Geografia	2	2	2	1	7
Estudos Sociais	1	1	13	1	16
Ciências Sociais	1		1		2
Geografia/ História				1	1
Outros					
Total	**4**	**3**	**16**	**3**	**26**

Formação em Serviço						
Escolaridade	Curso de Extensão	Especialização	Mestrado	Doutorado	Outros	Total
Geografia	14	17	4	2	17	54
Estudos Sociais	2	3		1	3	9
Ciências Sociais	1	1		1		3
Geografia/ História		2				2
Outros					1	1
Total	**17**	**23**	**4**	**4**	**21**	**69**

É concursado?				
Escolaridade Graduação	Sim	Não	Não se aplica	Total
Geografia	75	24	162	261
Estudos Sociais	11	12	27	50
Ciências Sociais	3	2	9	14
Geografia/ História	1	4		5
Outros		2		2
Total	**90**	**44**	**198**	**332**

É concursado?				
Formação em Serviço	Sim	Não	Não se aplica	Total
Curso de Extensão	10	8	27	45
Especialização	15	54	54	73
Mestrado	3	9	9	12
Doutorado	3			3
Outros	14	27	27	49
Total	**90**	**44**	**198**	**332**

Escolaridade Graduação						
Conteúdo Prova Concurso/Prática	Geografia	Estudos Sociais	Ciências Sociais	Geografia/ História	Outros	Total
Sim	58	27	4	5		94
Não	16	6	8			30
Não se aplica	29	27	8	10	6	80
Total	**103**	**60**	**20**	**15**	**6**	**204**

Complementação da Graduação					
Conteúdo Prova Concurso/ Prática	Estudos Sociais	Pedagogia	Geografia	História	Total
Sim	2	1	10	2	15
Não	1	1	1		3
Não se aplica	1	1	5	1	8
Total	**4**	**3**	**16**	**3**	**26**

Concursado?				
Conteúdo Prova Concurso/ Prática	Sim	Não	Não se aplica	Total
Sim	69			69
Não	20			
Não se aplica		42	198	240
Total	**89**	**42**	**198**	**329**

Escolaridade da Graduação						
Ingresso Particular	Geografia	Estudos Sociais	Ciências Sociais	Geografia/ História	Outros	Total
Indicação	9	3				12
Indicação/ Processo de Seleção	1	6				7
Seleção	7		4			11
Indicação/ Seleção Agência	1					1
Outra Forma	87	51	16	15	6	175
Total	**105**	**60**	**20**	**15**	**6**	**206**

Formação em Serviço						
Ingresso Particular	Curso de Extensão	Especialização	Mestrado	Doutorado	Outros	Total
Indicação	2	2	1			5
Indicação/ Processo de Seleção	1	1				2
Seleção	1	3				4
Indicação/ Seleção Agência						
Outra Forma	13	17	3	3	3	39
Total	**17**	**23**	**4**	**3**	**3**	**50**

Escolaridade Ensino Fundamental				
Memorizou	P/G	1º Grau	Supletivo	Total
Sim	45	61	2	108
Não	12	9	2	23
Total	**57**	**70**	**4**	**131**

Complementação da Graduação					
Memorizou	Pedagogia	Estudos Sociais	Geografia	História	total
Sim	3	3	14	2	22
Não			2	1	3
Total	**3**	**3**	**16**	**3**	**25**

Formação em Serviço						
Memorizou	Curso de Extensão	Especialização	Mestrado	Doutorado	Outros	Total
Sim	15	18	2	3	20	58
Não	2	4	2		4	12
Total	17	22	4	3	24	70

Formação Suficiente			
Abordagem	Sim	Não	Total
Descritiva	5	15	20
Clássica	2	4	6
Crítica	1	6	7
Outra	32	74	106
Total	**40**	**99**	**139**

É concursado?				
Falta apoio escolar	Sim	Não	Outros	Total
Sim	76	36	117	229
Não	14	8	63	85
Não Informou			9	9
Total	**90**	**44**	**189**	**323**

Ingresso na Escola Particular						
Falta de Apoio Escolar	Indicação	Indica Processo Seletivo	Processo Seletivo	Indica/ Seleção Agência	Outro	Total
Sim	4	2	18	4	855	883
Não	5	2	6		153	166
Não Informou	1	2			0	3
Total	**10**	**6**	**24**	**4**	**1008**	**1052**

Concursado?				
Falta Apoio Planejamento Escolar	Sim	Não	Outro	Total
Integração	11	6	9	26
Apoio Institucional Pedagógico/ Integração	7	4	9	20
Apoio Institucional Pedagógico/ Material Didático Pedagógico	9	2	18	29
Outro	63	32	162	257
Total	**90**	**44**	**198**	**332**

Ingresso na Escola Particular						
Falta de Apoio Planejamento Pedagógico	Indicação	Ind/PS	ProcSel	In/Sol. Ag	N. Infor.	Total
	0			4	63	67
	1				126	127
	0				18	18
	1				27	28
	0				36	36
	1				81	82
	1		3		90	94
	4		6		144	158
	0				9	9
	0				45	45
	0				27	27
	0		6		18	24
	0				9	9
	0		3		54	57
	0				27	27
	1		3		90	94
	0		3		108	111
	0	2			9	11
Total	**9**	**6**	**24**	**4**	**981**	**1024**

Ano de Conclusão da Graduação				
Concurso	**Sim**	**Não**	**Não informou**	**Total**
58	1			1
59			1	1
68	1			1
69	2			2
70	3	2	1	6
71	2			2
72	3			3
73	2		1	3
74	1			1
75	2			2
76	2		1	3
77	2			2
78	2	1		3
79	1			1
80	1			1
81	4			4
82	4		1	5
83	4		1	5
84	2	1		3
85	2	2	2	6
86	4	3	1	8
87	5	2	2	9
88	2		1	3
89	11	2	2	15
90	5		3	8
91	2	3	1	6
92	7	1		8
93	3	1		4
94	4	1	1	6
95	1	2	1	4
96	2		2	4
97	1			1
98	1	1		2
Total	**89**	**22**	**22**	**133**