

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CAMPUS DE
FRANCISCO BELTRÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO
EM GEOGRAFIA**

JALME SANTANA DE FIGUEIREDO JUNIOR

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS DE
PROFESSORAS(ES) DE GEOGRAFIA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
DE FRANCISCO BELTRÃO-PR**

FRANCISCO BELTRÃO - PR

2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CAMPUS DE
FRANCISCO BELTRÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO
EM GEOGRAFIA**

JALME SANTANA DE FIGUEIREDO JUNIOR

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS DE
PROFESSORAS (ES) DE GEOGRAFIA DA REDE ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO-PR**

Dissertação de Mestrado produzida junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Francisco Beltrão. Área de concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia. Pesquisa apresentada como requisito essencial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Rosana Cristina Biral Leme. Co-orientação Prof^ª. Dr^ª. Najla Mehanna Mormul.

Francisco Beltrão - PR

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO/DOCTORADO

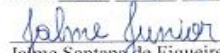
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS DE
PROFESSORAS(ES) DE GEOGRAFIA DA REDE ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO-PR

Autor: Jalme Santana de Figueiredo Junior
Orientadora: Profa. Dra. Rosana Cristina Biral Leme


Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **Jalme Santana de Figueiredo Junior** e aprovada pela comissão julgadora.


Data: 29/07/19


Jalme Santana de Figueiredo Junior

Comissão Julgadora:


Profa. Dra. Rosana Cristina Biral Leme (UNIOESTE/ Francisco Beltrão)


Profa. Dra. Mafalda Nesi Francischett (UNIOESTE/ Francisco Beltrão)


Profa. Dra. Wanda Terezinha Pacheco dos Santos (UNICENTRO/ Irati)

Francisco Beltrão - PR
2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Figueiredo Junior, Jalme Santana de Figueiredo Junior
Educação Geográfica : Concepções e desafios de professoras(es) de geografia da rede estadual de educação de Francisco Beltrão-PR / Jalme Santana de Figueiredo Junior Figueiredo Junior; orientador(a), Rosana Cristina Biral Leme; coorientador(a), Najla Mehanna Mormul, 2019.
87 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2019.

1. Educação Geográfica. 2. Neoliberalismo. 3. Redes de influência. 4. Ensino de Geografia. I. Leme, Rosana Cristina Biral. II. Mormul, Najla Mehanna. III. Título.

*Para meu sol preferido! A estrela mais bonita
dentre todas as estrelas...*

AGRADECIMENTOS

A lista de pessoas que contribuíram para a existência desse trabalho é grande. A pesquisa que aqui apresentamos é fruto de nossa formação humana (seja ela pela educação formal ou não). A variedade de mulheres e homens que me incentivaram e ajudaram na produção desse trabalho compreende família, amigos, colegas e até mesmo estranhos.

Não esquecerei o apoio dos meus pais Zildisnety Lemes da Silva e Jalme Santana de Figueiredo, bem como de minha querida irmã Taynara Lemes de Figueiredo junto aos demais familiares – em especial – Andrey Thales de Figueiredo, pela paciência e disponibilidade nas conversas filosóficas.

Cabe nesse momento, agradecer de modo especial, as contribuições de Daniela Moura Bortolatto, Marília Ponciano, Leonardo Belmonte e Moacir Heimman, que colaboraram fortemente com as reflexões aqui apresentadas.

Há de mencionar, também, a importância da bolsa de estudos, ofertada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) bem como as condições materiais oferecidas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Francisco Beltrão-PR, em especial os cursos de Graduação e Pós-graduação em Geografia dessa bela universidade pública e gratuita.

Não se pode deixar de lembrar e agradecer, com todo nosso coração, as pessoas que lutaram e ainda continuam lutando para garantir o acesso ao ensino superior com qualidade, sujeitos que buscam produzir um Brasil melhor, sem desigualdade e baseado na equidade e busca por justiça social.

Também agradecemos a disponibilidade de tempo e paciência de todas(os) as(os) profissionais que trabalham com o Ensino de Geografia nas escolas estaduais localizadas no município de Francisco Beltrão-PR, pessoas que contribuíram de modo basilar no que se refere as análises produzidas nessa pesquisa.

Cabe, aqui reconhecer e louvar esforços de minha orientadora Prof^a Dr^a Rosana Cristina Biral Leme e da Co-orientadora Prof^a Dr^a Najla Mehanna Mormul, pela enorme paciência, dedicação e colaboração desde a elaboração do plano de trabalho até as análises que aqui apresento. Incluo aqui, a colaboração de minha banca de qualificação grandes contribuições feitas por Prof^a Dr^a Mafalda Nesi Francischett e Prof^o Dr^o Fernando Frederico que muito ajudaram no aprofundamento teórico metodológico e organizacional do presente trabalho.

Cabe inserir nesse momento, o apoio dos(as) grandes amigos(as) que também contribuíram de alguma forma para a existência desse trabalho, em especial Hernani Flávio Pessatto Nunes, Nicolas, Roberto Carlos Rech, Leonardo Martins, dentre outras amigas e amigos.

Por fim, estendo meu profundo agradecimento à Nicolle Ruppenthal, por seu carinho, paciência e disponibilidade me ajudando nos momentos mais difíceis na jornada de produção desse trabalho.

Gostaria agora, de direcionar pequena provocação para os “desagradecimentos” eu des agradeço o Ex-Presidente Michel Temer, Ex-Governador do Paraná Beto Richa, junto às suas respectivas equipes de ministros, secretários, aliados e apoiadores, por representarem o retrocesso na educação e produção científica de nosso querido país.

RESUMO

Realizamos pesquisa qualitativa como estudo de caso, junto aos profissionais que trabalham com o ensino de Geografia, na Educação Básica dos colégios estaduais localizados no município de Francisco Beltrão-PR. Considerando aspectos em torno do tema: concepções e desafios para uma Educação Geográfica Crítica e Transformadora, analisamos orientações educacionais nacionais e internacionais a partir da década de 1990 (consolidação das políticas neoliberais), legislações brasileiras, obras e pesquisas bibliográficas buscando compreender a espacialidade da Educação Geográfica nas escolas públicas. Com efeito, procurando aprofundar na temática, objetivamos compreender como se davam concepções de Educação Geográfica e os principais desafios para produzi-la, partindo das leituras de professoras e professores efetivas(os) lotadas(as) em escolas estaduais de Francisco Beltrão-PR. Para tanto, utilizamos questionários e entrevistas. Os principais eixos que apareceram das análises feitas revelaram concepções orientadoras em torno do materialismo histórico e dialético, da fenomenologia e perspectiva histórica ambiental. Enquanto desafios, foram apontadas questões estruturais, como falta de recursos e excesso de trabalhos burocráticos; ausência de planejamentos coletivos, devido excesso de alunos, turmas e unidades escolares por cada profissional. Desse modo, conseguimos vislumbrar aspectos das complexas redes de influências atuantes na produção do ensino de Geografia nas escolas públicas de Francisco Beltrão-PR, bem como o esforço de resistência dos profissionais que buscam por uma Educação Geográfica como possibilidade crítica e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Geográfica. Neoliberalismo. Redes de influências

**GEOGRAPHIC EDUCATION: CONCEPT AND CHALLENGES OF THE
GEOGRAPHY TEACHER OF FRANCISCO BELTRÃO-PR EDUCATION
STATE**

ABSTRACT

We conducted a qualitative research as case study, together with professionals working with the teaching of Geography, in Basic Education of the state colleges located in the municipality of Francisco Beltrão-PR. Considering aspects around the theme: conceptions and challenges for a Critical and Transformative Geographic Education, we analyzed national and international educational guidelines from the 1990s (consolidation of Neoliberal policies), Brazilian legislations, bibliographical works and researches seeking to understand the spatiality of Education Geography in public schools. In fact, trying to deepen the subject, we aim to understand how concepts of Geographic Education were given and the main challenges to produce it, starting from the readings of teachers and teachers effective in the state schools of Francisco Beltrão-PR. For that, we used questionnaires and interviews. The main axes that emerged from the analyzes made revealed guiding conceptions about historical and dialectical materialism, phenomenology and historical environmental perspective. As challenges, structural issues were pointed out, such as lack of resources and excessive bureaucratic work; absence of collective planning, due to excess of students, classes and school units by each professional. In this way, we can glimpse aspects of the complex networks of influences acting in the production of the teaching of Geography in the public schools of Francisco Beltrão-PR, as well as the resistance effort of the professionals who look for a Geographic Education as a critical and transforming possibility.

KEY WORDS: Geographic Education. Neoliberalism. Networks of influences

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Total de professoras(es) efetivas(os) de Geografia formados e suas respectivas instituições de formação.	53
Tabela 2: Quantidade total de Pós-Graduação divididas pelo tipo.....	54
Tabela 3: Ano de conclusão e quantidade conclusão de pós-graduações, das (os) professoras (es) de Geografia efetivas (os) lotadas (os) em Francisco Beltrão/PR.....	55
Tabela 4: Quantidade total de Pós-Graduação das(os) professoras(es) efetivas(os) de Geografia que trabalham em Francisco Beltrão/PR e as Instituições onde foram realizadas.	56
Tabela 5: Tempo de trabalho na rede pública das(os) professoras(es) efetivas(os) de Geografia, lotadas(os) no Município de Francisco Beltrão/PR.....	57
Tabela 6: Quantidade de escolas que atuam as (os) professoras (es) de Geografia efetivas (os) lotadas (os) no Município de Francisco Beltrão/PR.	58
Tabela 7: Eixos de compreensão sobre educação geográfica por parte das (os) professoras (es) de Geografia que trabalham nos colégios estaduais de Francisco Beltrão/PR.	65

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DNUEDS	Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
ETD	Educação Tesouro a Descobrir
FACIBEL	Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FAMPER	Faculdade de Ampére
FMI	Fundo monetário internacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBID	Programa de Bolsa Iniciação à Docência
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFFS	Universidade Federal Fronteira Sul

UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UGI	União Geográfica Internacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIANDRADE	Centro Universitário Campos de Andrade
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro do Paraná
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 01 – DE ONDE PARTIMOS?	17
1.1– Feito Consenso, sigamos orientação produzida: A Educação Geográfica para os países periféricos.....	25
1.2 – Qual Educação Geográfica defendemos?	37
CAPÍTULO 02 – QUE CAMINHOS TRILHAMOS?	45
2.1 Que é Educação Geográfica para você, professora(or)?	58
2.2 Reunidos podemos mais: desafios para o coletivo de professoras (es) de Geografia em Francisco Beltrão	66
CAPÍTULO 03 – INDICAÇÕES PRODUZIDAS E PREOCUPAÇÕES PARA A VIDA TODA	72
3.1 Provocações finais para futuro que pretendemos produzir	75
Considerações finais	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE	86

INTRODUÇÃO

A experiência propiciada pela participação no Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID), desde o primeiro ano da graduação, nos permitiu contato direto e contínuo com professoras(es) de Geografia nas escolas estaduais localizadas em Francisco Beltrão/PR. Desde Agosto de 2018, atuo na rede básica de educação de Mato Grosso, lecionando Geografia para ensino fundamental e médio na Escola Estadual Professora Nadir de Oliveira, localizada no município de Várzea Grande-MT.

As atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID e a experiência de trabalhar na escola possibilitaram aprofundamento crítico e reflexões importantes em torno do Ensino da Geografia. Nesse sentido, foram produzidas várias ações e trabalhos no decorrer da graduação¹, bem como a elaboração do projeto inicial dessa pesquisa.

O Ensino de Geografia enquanto campo de pesquisas na ciência geográfica nos provoca pensar vários aspectos, dentre eles destacamos: compreender concepções e desafios para se pensar a Educação Geográfica no bojo do período capitalista que marca nossa sociedade mundial e, por sua vez, nacional.

A fim de alcançar tal objetivo, realizamos estudo de caso numa perspectiva de pesquisa qualitativa, pois esta metodologia traz luz para compreendermos fenômenos específicos em um recorte temporal destacado. “Ainda que os estudos de caso sejam, em essência, pesquisa de caráter qualitativo, podem comportar dados quantitativos para aclarar algum aspecto da questão investigada”. (GODOY, 1995, p.26).

Em se tratando das pesquisas qualitativas, Demo (2012) expõe seu caráter formal e político, pois utiliza instrumentos como entrevistas e questionários, visando alcançar o objetivo. Ressaltamos a ideia de complementariedade entre as qualidades formais e políticas, visto que “uma não é inferior a outra; apenas cada uma delas tem perspectivas próprias”. (DEMO, 2012, p. 9).

¹ Dentre os quais, o artigo de conclusão de curso intitulado “Pesquisa: princípio metodológico no ensino de Geografia”, que aborda ações pedagógicas desenvolvidas no PIBID no período de 2012 a 2016, tendo a pesquisa como princípio científico e educativo, defendida por Pedro Demo, enquanto possibilidade para ensinar Geografia na Educação Básica. Vale ressaltar, também, os trabalhos acadêmicos publicados por integrantes do PIBID neste período em eventos regionais, nacionais e até internacionais ocorridos a partir de 2010, onde encontramos vasta literatura em torno da importância da pesquisa para o ensino, bem como dos avanços que o PIBID representou para a formação de professores brasileiros(as).

Nesse sentido, “[...] entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacam-se a pesquisa tipo etnográfico e o estudo de caso”. (LUDKE, 1986, p. 13). Assim, “[...] o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Yin (2003, p. 21).

O estudo de caso possui características fundamentais como a procura pela descoberta, interpretação em contexto, buscando retratar a realidade de forma completa e profunda, com variedade de fontes de informação, além de revelar experiências variadas e expor as contradições sociais (LUDKE, 1986).

Nosso trabalho, portanto, trata-se de uma investigação empírica que visa analisar um fenômeno contemporâneo específico em seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2003). Observamos, portanto, contexto político e social em suas relações com concepções de Educação Geográfica dos professores de Geografia efetivos que trabalham na rede básica de educação em Francisco Beltrão-PR.

Para tanto, considerando os aspectos global e local em suas múltiplas complexidades (MORIN, 2011), levamos em consideração a Declaração de Jontien, produzido na Tailândia em 1990 e o Relatório Educação Tesouro a Descobrir (ETD), produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ambas decorrentes do Consenso de Washington de 1989.

Contíguo a essas leituras, também analisamos a Carta Internacional pela Educação Geográfica (1992), a Nova Carta Internacional sobre Educação Geográfica (2000), a 46ª Conferência Internacional da Unesco em Genebra – aprender a viver juntos: será que fracassamos? (2001) e a Declaração de Lucerne (2007).

A análise desses documentos foi empreendida à luz de textos e obras produzidos por autores como: Santos (2008, 2015 e 2017), Lacoste (2012), Neto (2003), Batista (1995), Anderson (1995), Straforini (2014) entre outros. O resultado dessas análises está disponível no primeiro capítulo da presente pesquisa. Ainda nesse capítulo, também apresentamos algumas provocações em torno da Educação Geográfica, proposições realizadas com base nos estudos de textos e obras de Demo (2009, 2012 e 2015), Freire (2011 e 2014), Cavalcanti (1998 e 2012), Callai (2012) entre outros.

No segundo capítulo, abordamos as entrevistas e questionários realizados – que foram organizados, sistematizados e analisados. Valendo-nos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), salientamos que 29 (vinte e nove)

profissionais colaboraram com nossa pesquisa, cujas contribuições foram citadas não nominalmente, utilizando o rol das 26 letras do alfabeto da língua portuguesa, com intuito de garantir o anonimato das(os) professoras(es)².

Já no terceiro e último capítulo, organizamos alguns apontamentos que servem de novos pontos de partida. Procuramos expor os conflitos entre a atuação das profissionais e as limitações materiais no que se refere à produção de uma Educação Geográfica como possibilidade crítica e transformadora.

Longe de colocarmos um ponto final nas discussões sobre a Educação Geográfica e seu papel no Ensino de Geografia do município de Francisco Beltrão, pretendemos com essa investigação promover reflexões que possibilitem novos olhares para a temática tratada.

Vários pontos não foram aprofundados nessa pesquisa. A investigação da prática das avaliações utilizadas ou a perspectiva dos estudantes sobre a ação das professoras foram lacunas que não vislumbramos. Contudo, acreditamos que nossa pesquisa pode contribuir para futuros pesquisadores que se proponham a investigar aspectos vinculados ao Ensino de Geografia, no contexto de Francisco Beltrão-PR.

Desta feita, demonstrando nossa autonomia enquanto pesquisador, indicamos provocação de Marx (2017):

Acolherei, com maior satisfação, as manifestações da crítica científica. E quanto aos preconceitos da chamada opinião pública, torno minha, agora como dantes, a máxima do grande Florentino: *Segui il tuo corso, e lascia dir le genti!* [Segue teu rumo, e não te importes com o que os outros digam!] (MARX, 2017, p. 19).

Assim encerramos esse momento introdutório, apontando que a contribuição efetiva de nossa pesquisa fica a cargo do tempo. No futuro saberemos o tamanho e importância da pesquisa que aqui apresentamos.

² Vale ressaltar que foram realizadas vinte e nove entrevistas, desse modo, considerando que em nosso alfabeto oficial encontramos apenas vinte e seis letras, após a utilização de todas as letras (cada uma correspondendo a uma entrevista), nós retomamos o alfabeto desde o início acrescido por sequência de números, portanto, haverá trechos em que apareceram letras junto a número e outras citações que aparecerão apenas com a letra.

CAPÍTULO 01 – DE ONDE PARTIMOS?

Investir em educação é fundamental para desenvolver a economia de nosso país. Apenas pela educação conseguiremos acabar com a desigualdade socioeconômica e a violência, fantasmas que assombram nosso povo! Assim é a narrativa de inúmeros políticos que bradam com grande fervor sua defesa pela educação. No entanto, tal afirmação acaba por desconsiderar vários aspectos fundamentais para compreendermos a educação a partir de suas contradições e intenções, com efeito, Santos (2017) indica que não podemos compreender os fenômenos locais sem considerar aspectos globais que vão influenciá-lo. Partindo de tal apontamento, também podemos notar que:

O mundo torna-se, cada vez mais, um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo, e o mundo, como um todo, está, cada vez mais, presente em cada uma de suas partes. Isto se verifica não apenas para as nações e os povos, mas para os indivíduos. (MORIN, 2011, p.58).

Sendo assim, para compreendermos a Educação Geográfica, faz-se necessário observarmos alguns marcos que delinearão políticas educacionais e curriculares na educação básica dos países periféricos, sobretudo, na década de 1990, objetivando compreender suas influências no contexto educacional brasileiro. A partir dessas análises poderemos vislumbrar o projeto de poder que se estabelece pelo viés legislativo e das orientações internacionais.

Salientamos como pedras de toque para entendermos a educação brasileira no recorte temporal anunciado, o Consenso de Washington (1989) e seus desdobramentos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jontien – 1990) e o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Educação um Tesouro a Descobrir).

O Consenso de Washington ocorreu em novembro de 1989, nos Estados Unidos, sendo que funcionários do governo estadunidense e dos organismos financeiros como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), se reuniram para criar um conjunto de reformas econômicas para os países periféricos do capitalismo, sobretudo os países africanos, latino-americanos e caribenhos (BATISTA, 1995). O principal objetivo desse encontro pode ser considerado:

O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título “Latin American Adjustment: How Much Has Happened?”, era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países, também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de “Consenso de Washington”. (BATISTA, 1995, p. 99-100).

O conjunto de reformas produzidas nesse encontro se tornou um tipo “receituário” que avaliaria dez áreas de atuação para o desenvolvimento dos países periféricos, a exemplo do Brasil, sendo elas, principalmente: “1. Disciplina fiscal; 2. Priorização financeira; 5. Regime cambial; 6. Liberalização comercial; 7. Investimento direto estrangeiro; 8. Privatização; 9. Desregulação; e 10. Propriedade intelectual” (BATISTA, 1995, p. 118).

Tal conjunto contemplaria os elementos essenciais da política Neoliberal, inclusive, orientando atuações governamentais como a redução drástica do Estado na economia (Estado mínimo), incentivando a abertura máxima às importações de bens e serviços, facilitando entrada de capitais de risco: “Tudo em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado auto-regulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas”. (BATISTA, 1995, p. 119).

Ainda no que se refere ao Neoliberalismo e as políticas que dele decorrem:

Começemos com as origens do que se pode definir como neoliberalismo enquanto fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, do século passado. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. (ANDERSON, 1995, p. 9).

Considerando as citações acima, notamos que as orientações produzidas pelo Consenso de Washington estão articuladas ao Neoliberalismo, tendo em vista a busca pela desregulamentação da economia, bem como o combate ao estado de bem-estar social. Não obstante, a defesa pelo Estado mínimo acabou fundamentando práticas de privatizações e políticas de cortes de gastos (empreendidas pelos governos de países periféricos na década de 1990).

No que diz respeito à influência Neoliberal na educação e, conseqüentemente, na formação humana, Freire (2014) alerta que sua ideologia fatalista recusa o ser humano enquanto sujeito, transformando-o em agente consumidor para a manutenção do princípio absoluto da soberania do mercado livre. Nesse sentido:

A partir daí, mas não somente em função disso, ganhou força impressionante a ideia de que os problemas sociais deveriam ser submetidos à esfera da economia e passou-se a defender a soberania do mercado, como sendo um líquido que penetra todos os poros da vida social. A medida de todas as coisas deveria passar a ser mercantil. (NETO, 2003, p. 11).

As indicações baseadas na não interferência do Estado, junto aos aspectos plurais da produção da vida social, nos fazem pensar seus impactos na dimensão democrática dos países periféricos do capitalismo, vez que a:

Democracia fundamenta-se no controle da máquina do poder pelos controlados e, desse modo, reduz a servidão (que determina o poder que não sofre a retroação daqueles que submete); nesse sentido, a democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia, que produz cidadãos. (MORIN, 2011, p.94).

Salientamos fragilização democrática provocada pelos desdobramentos do Consenso de Washington (1989) nos países periféricos, sobretudo na década de 1990. Na medida em que o Estado se afasta das questões sociais e se orienta pela técnica e burocracia, grande parcela da população acaba excluída da gestão política, social, econômica e cultural do país, pois:

Nessas condições, a redução do político ao técnico e ao econômico, a redução do econômico ao crescimento, a perda dos referenciais e dos horizontes, tudo isso conduz ao enfraquecimento do civismo, à fuga e ao refúgio na vida privada, a alternância entre apatia e revolta violenta e, assim, a despeito da permanência das instituições democráticas, a vida democrática se enfraquece. (MORIN, 2011, p.94).

Considerando o exposto, direcionamos nosso foco para as proposições neoliberais oriundas do Consenso de Washington (1989) e sua influência nas políticas educacionais e curriculares produzidas para a educação básica brasileira no decorrer da década de 1990. Como lembra-nos Libâneo (2012), ao tratar sobre o dualismo perverso³ das escolas públicas brasileiras a partir das políticas neoliberais;

³ Libâneo fala sobre os efeitos das políticas educacionais neoliberais no Brasil a partir da década de 1980, apontando que elas formaram dois “modelos” de instituições escolares: uma escola do conhecimento para

Esse dualismo, perverso por reproduzir e manter desigualdades sociais, tem vínculos evidentes com as reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, no contexto das políticas neoliberais; mais especificamente, ele está em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento *Educação para Todos*, cujo marco é a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). (LIBÂNEO, 2012, p. 13) *grifos do autor*.

Nessas conferências buscou-se estabelecer orientações com objetivo de satisfazer necessidades básicas da aprendizagem, considerando quatro problemas gerais que assolam os países periféricos, no que se refere ao avanço educacional:

- Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- Mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajuda-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sócias e culturais; e
- Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (WCEFA, 1990, S/P).

A citação acima foi retirada da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos no plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, produzido em 1990 na cidade de Jontien Tailândia, na Conferência Mundial de Educação para Todos (*World Conference on Education for All*) e faz síntese das preocupações educacionais presentes na década de 1990.

Na Declaração citada anteriormente, podemos notar tentativa de relacionar os problemas educacionais enquanto consequências de problemas estritamente econômicos, reduzindo os problemas sociais a aspectos da economia (NETO, 2003), fundamentando a justificativa de que cabe apenas à educação a responsabilidade de tirar os países pobres de suas condições de miserabilidade.

os ricos e outra do acolhimento social para os pobres, caracterizando uma dualidade perversa da realidade escolar e acesso ao conhecimento em nosso país.

As dificuldades elencadas estão associadas ao aumento da dívida pública dos países periféricos, à ameaça de estagnação e decadência econômica, a diferenças econômicas entre as regiões entre outros. (WCEFA, 1990). Essa compreensão pouco se aproxima do caráter político das relações entre os países, bem como das intervenções e disputas hegemônicas que ocorrem em âmbitos internacionais, principalmente no que trata os países norte americanos e europeus em suas relações com a América Latina (BANDEIRA, 2009).

Relacionado à satisfação das necessidades de aprendizagem, a Declaração preconiza que cada pessoa (criança, jovem ou adulto) deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, ou seja, uma ação individual pouco articulada ao processo dialético e coletivo de ensino e aprendizagem. Concepção contrária às defendidas por Freire (2013 e 2014) e Demo (2011 e 2015), o primeiro por defender a educação popular e o segundo por trazer a pesquisa enquanto princípio científico e educativo para uma prática educativa transformadora.

Articulada às propostas neoliberais estabelecidas a partir do Consenso de Washington (1989), a Declaração apresenta em seus artigos a universalização do acesso à educação; concentração na aprendizagem; ampliação dos meios e raios de ação da educação básica; organização de ambientes adequados à aprendizagem e o fortalecimento de alianças.

Ainda nessa perspectiva, o plano de ação produzido a fim de viabilizar as proposições elaboradas pela Declaração estabeleceu um conjunto de metas orientadoras para os países periféricos, sendo elas:

- Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências;
- Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado “básico”) até o ano 2000;
- Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;
- Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a

desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;

- Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
- Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor a um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social -, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas (WCEFA, 1990)⁴.

Essas metas, expostas pelo plano de ação, orientavam as práticas educacionais e a elaboração de currículos escolares nos países periféricos. A leitura do plano de ação salienta o papel do indivíduo na solução dos problemas sociais, em vista ao desenvolvimento econômico.

Na perspectiva do planejamento, a Declaração salienta a necessidade de estruturar alianças e buscar mobilizar recursos, conforme exposto:

Na definição do plano de ação e na criação de um contexto de políticas de apoio e promoção da educação básica, seria necessário pensar em aproveitar ao máximo as oportunidades de ampliar a colaboração existente e incorporar novos parceiros como, por exemplo, a família e as organizações não-governamentais e associações de voluntário, sindicatos de professores, outros grupos profissionais, empregadores, meios de comunicação, partidos políticos, cooperativas, universidades, instituições de pesquisa e organismos religiosos, bem como autoridades educacionais e demais serviços e órgãos governamentais (trabalho, agricultura, saúde, informação, comércio, indústria, defesa, etc.). (WCEFA, 1990).

A orientação internacional, incentiva a união entre vários segmentos sociais, de modo a pensar o planejamento e direcionamento da educação, não apresentando caminhos claros e objetivos para articular tais práticas nas escolas, desconsiderando seus contextos diferenciados e/ou específicos.

A Declaração também não faz distinção das correlações de força política dos segmentos responsáveis pelo planejamento das ações e sua implementação. Não considera as contradições sociais tão presentes nos países periféricos.

⁴ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em 26 de Julho de 2018.

Também podemos notar as ligações do documento com as propostas do Consenso de Washington (1989), pois o papel do Estado não aparece definido, vez que este não deve interferir nos aspectos educacionais – apologia ao Estado Mínimo.

No que tange recursos para implementação do plano de ação, notamos mais uma vez a doutrina Neoliberal, pois direciona tal responsabilidade aos indivíduos (segmentos sociais citados anteriormente):

29. Os governos e seus parceiros podem analisar a alocação dos recursos financeiros e outros para a educação e capacitação nos diferentes setores, a fim de determinar se apoio adicional à educação básica pode ser obtido mediante:
- (i) o incremento da eficácia;
 - (ii) a mobilização de fontes adicionais de financiamento, dentro e fora do orçamento público; e
 - (iii) a redistribuição dos fundos dos orçamentos de educação e capacitação atuais, levando em conta os critérios de eficácia e equidade. (WCEFA, 1990).

O documento produzido pela Conferência em Jontien, se articula com o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob título **Educação um Tesouro a Descobrir** (ETD). Esse Relatório, também produzido sob supervisão das mesmas organizações que se fizeram presentes na elaboração da Declaração de Jontien, versa, sobretudo, acerca da comunidade base para uma sociedade mundial; coesão social à participação democrática e crescimento econômico vinculado ao desenvolvimento humano. (DELORS *et al.*, 1998).

O Relatório ETD salienta a necessidade em formar cidadãos para o mundo, considerando uma comunicação universal, exercitando e vinculando o local com o global à compreensão do mundo a sua volta, desenvolvendo a capacidade de se colocar no lugar do outro. Ainda nessa perspectiva, ao se tratar do desenvolvimento humano, esse documento elucida uma educação voltada para fins econômicos, vez que:

Observa-se, de fato, que no decurso do período considerado e sob a pressão do progresso técnico e da modernização, a procura de educação com fins econômicos não parou de crescer na maior parte dos países. As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana, torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. (DELORS *et al.*, 1998, p. 70-71).

A leitura das proposições do Relatório ETD elucida tentativa por parte dos entes internacionais em vincular a ideia dos problemas sociais a uma leitura economicista, alocando sujeitos enquanto agentes econômicos da produtividade para a inovação, ou seja, operários que dominem a linguagem tecnológica e que gerem lucros e inovações a baixos custos de contratação.

O Relatório ETD (Delors, 1998) propõe para o século XXI, que a atividade educativa e formativa, atue como potencializadora para o desenvolvimento econômico dos países periféricos:

No alvorecer do século XXI, a atividade educativa e formativa, em todos os seus componentes, tornou-se um dos motores principais do desenvolvimento. Por outro lado, ela contribui para o progresso científico e tecnológico, assim como para o avanço geral dos conhecimentos, que constituem o fator decisivo do crescimento econômico. (DELORS *et al.*, 1998, p.72).

A proposta de desenvolvimento econômico pela educação demonstra articulação do Relatório ETD com a Declaração de Jontien, vinculando-as ao Consenso de Washington de 1989. Contudo, tais propostas não representam o que almejamos sobre educação, pois a educação possui valor “[...], mas o seu principal valor não reside em aumentar a produtividade e sim na sua capacidade de nos ajudar a desenvolver o nosso potencial e viver uma vida mais gratificante e independente”. (CHANG, 2013, p. 260).

As proposições dos documentos internacionais analisados possuem caráter ideológico, pois atribuem ao processo formativo educativo uma função despreocupada com o desenvolvimento crítico das pessoas. Ocupa-se de viabilizar a operacionalidade para mão de obra produtiva e barata. Algo que pouco se vincula ao desenvolvimento do país, pois:

Se expandirmos a instrução por acreditar que isso tornará a nossa economia mais rica, ficaremos seriamente desapontados, porque o vínculo entre a instrução e a produtividade nacional é bastante tênue e complicado. O nosso excessivo entusiasmo pela instrução deve ser restringido e, especialmente nos países em desenvolvimento, uma atenção muito maior precisa ser prestada à questão de estabelecer e aprimorar os empreendimentos produtivos e as instituições que os amparam. (CHANG, 2012, p. 260).

Apontamentos de Chang (2013) nos provocam a pensar que os investimentos em educação devem estar comprometidos com a formação de sujeito crítico, que possa viver melhor e exercer sua vocação ontológica em ser mais, como apontou Freire (2013). E, também, cidadão que produz conhecimento e participa democraticamente das decisões

políticas que interferem em seu cotidiano. (DEMO, 2009 e 2015). Junto a tal interpretação salientamos:

Encontros e conferências realizadas em âmbito mundial, desde o início dos anos 90, priorizavam a Educação, inclusive a Educação Básica, como alvo das reformas consideradas necessárias para a formação de um trabalhador adequado às necessidades do capitalismo no atual período histórico [...] Assim, organizações financeiras internacionais, como o Banco Mundial, passaram a condicionar seus empréstimos a países como o Brasil, à implantação de políticas sociais e educacionais que atentassem aos interesses daquelas mudanças. Esse contexto fundamentou a produção e aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº. 9394/96), bem como a elaboração dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas em 1998. (DCE, p. 48, 2008).

Em vista dos apontamentos feitos nesse momento, somos motivados a pensar sobre a Educação Geográfica. Portanto, a seguir, analisaremos documentos internacionais a ela voltados. Buscaremos compreender como esses documentos se articulam às políticas educacionais nacionais, em especial aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de Geografia do Paraná.

1.1– Feito Consenso, sigamos orientação produzida: A Educação Geográfica para os países periféricos.

Santos (2017) e Lacoste (2012) argumentam que para entendermos a produção do espaço enquanto materialidade da vida é necessário compreendermos onde estamos inseridos, considerando suas relações locais e globais de modo complexo.

Os principais marcos representativos para pensarmos o ensino de Geografia no Brasil a partir dos anos 1990, segundo Gonzáles e Claudino (2002), são a Carta Internacional pela Educação Geográfica (1992), a Nova Carta Internacional sobre Educação Geográfica (2000), a 46ª Conferência Internacional da Unesco em Genebra – “Aprender a viver juntos: será que fracassamos?” (2001) e a Declaração de Lucerne (2007). Ao mesmo tempo, é interessante visualizar também os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Geografia no Estado do Paraná.

Nesse sentido, um dos pontos de articulação desses documentos é a forte crítica ao ensino geográfico pautado na memorização, descrição e desvinculação do contexto de

vida dos educandos e educandas. Outro ponto - não menos importante - são suas vinculações com a Declaração de Jontien e com o Relatório “Educação um Tesouro a Descobrir” – a respeito dos quais, sabemos a gênese.

Iniciamos com a Carta Internacional pela Educação Geográfica (1992), que surge como resposta às situações vivenciadas nos anos 1990, principalmente em torno dos grandes problemas sociais expostos na Declaração de Jontien em ressonância com Relatório ETD. No entanto, em se tratando da Geografia, além dessas perspectivas, também encontrávamos defesa pela presença dessa ciência nos currículos escolares.⁵

O problema da permanência ou não da Geografia enquanto disciplina escolar passou a ser pauta de discussão no XXV Congresso da União Geográfica Internacional (UGI), ocorrida em Paris no mês de Agosto de 1984 (LACOSTE, 2012), onde se dialogou, dentre outros pontos, sobre a importância dos conhecimentos da Geografia para as sociedades:

A originalidade da revista Hérodote, nesse debate, foi de mudar o primeiro aprobe do problema: em lugar de continuar a se perguntar se a geografia é uma ciência ou em quais condições a geografia poderia ser, de fato, uma ciência, Hérodote colocou uma questão aparentemente inocente, mas na verdade primordial: para que serve a geografia? Isto é, quais são e quais podem ser as funções dos geógrafos no bojo da sociedade? (LACOSTE, 2012, p. 192).

As discussões realizadas no Congresso (XXV UGI – 1984) fundamentaram o debate da permanência da Geografia enquanto disciplina escolar, discussões estas que refletiram na produção da Carta pela Educação Geográfica de 1992, conforme aponta:

A referida Carta traz dois tipos de investigação em educação geográfica: 1) a investigação que diz respeito ao desenvolvimento de teorias básicas e fundamentais à educação geográfica, tais como: o desenvolvimento na criança, da compreensão do espaço, da percepção do ambiente e das atitudes para com pessoas, lugares e problemas; e 2) a investigação aplicada cujo enfoque é o estudo das práticas mais apropriadas à educação geográfica por meio do desenvolvimento e da avaliação de métodos e materiais de ensino, incluindo as novas tecnologias da informação, educação ambiental, educação para o desenvolvimento, estudos multiculturais e globais. (DEFFUNE, 2015, p. 25).

⁵ Vale lembrar que o Brasil (nesse período) passava pelo processo de redemocratização, as instituições democráticas de nosso país estavam se restaurando, após regime ditatorial empreendido pelos militares a partir do golpe civil-militar de 1964, no qual dentre várias ações, no âmbito curricular excluiu a Geografia enquanto disciplina nas escolas.

Em consonância com as proposições apresentadas na Carta de 1992, quando são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, tais princípios se articulam por meio dos PCNs para o Ensino da Geografia em todos os anos do Ensino Fundamental:

Adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania: cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e especializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico. (BRASIL, 1997, p. 123).

No excerto selecionado, notamos a preocupação em vincular os conhecimentos geográficos com o exercício da cidadania, de modo que os educandos poderiam se tornar melhores cidadãos desde que “adquirissem” saberes básicos da Geografia, notadamente vinculados ao lugar onde o estudante vive. Essa é uma visão aproximada de perspectiva da Geografia Cultural, centralizando a produção geográfica aos aspectos da percepção do espaço e valorização do subjetivo de cada indivíduo na representação espacial (TUAN, 1980).

Os debates encampados inicialmente pelo XXV Congresso da UGI se articularam com a elaboração da Carta sobre Educação Geográfica de 1992, incorporando mais aspectos (como a preocupação com o desenvolvimento econômico e sustentável). Estes influenciaram a produção de orientações curriculares no Brasil, como os PCNs de Geografia de 1997.

No entanto, é com a Nova Carta sobre Educação Geográfica (2000), produzida no Congresso de Geografia em Seul – Coréia, que a questão do desenvolvimento econômico assume centralidade no debate mundial, vinculando-se assim aos apontamentos da Declaração de Jontien e do Relatório ETD.

A Nova Carta Internacional pela Educação Geográfica (2000), em grande parte se contrapõe à carta de 1992, tendo em vista que seu foco incide no esforço pedagógico e científico para aprofundar compreensão dos aspectos espaciais da interface homem-natureza, promovendo a cultura amigável com o meio ambiente, desvalorizando os conflitos e interesses vinculados à defesa ambiental, apresentando preocupação com o desenvolvimento sustentável. (DEFFUNE, 2015).

No que se refere ao documento produzido em Seul (2000), percebemos algumas relações entre o documento e o ensino de Geografia nas escolas brasileiras:

Na conjuntura atual, o ensino de Geografia nas escolas de ensino básico no Brasil apresenta um discurso alheio à realidade, coerente com a pedagogia liberal que influencia a educação brasileira desde a década de 1930. Embora mencionasse nas propostas curriculares temáticas sobre o direito à diversidade tratada na Declaração, bem como tensões e conflitos nacionais, mundiais e sustentabilidade, pouco modificava sua prática didático-pedagógica na abordagem geográfica que se propunha fazer da realidade. (DEFFUNE, 2015, p. 25-26).

A autora nos aponta dois aspectos relevantes: o primeiro vinculado à influência entre relações internacionais com orientações nacionais e, o segundo, é a distância entre o documento produzido com a realidade escolar, tendo em vista que o modo como foram elaborados (através de comitês e reuniões com base em poucas representações), excluiu a grande parcela de profissionais da educação que trabalham nas escolas diariamente.

A análise das orientações produzidas em Seul no ano 2000 foi importante para nossa pesquisa, pois manifestam os interesses do poder hegemônico, ao passo que o projeto produzido pela Comissão de Educação Geográfica da ONU possui intenção, fato este que demonstra a estratégia utilizada para manter o *status quo* das relações de poder e hierarquias sociais por meio das instituições escolares.

Nesse contexto, trazemos enquanto orientação importante para a Educação Geográfica nos países periféricos, a discussão realizada pela 46ª Conferência Internacional da Unesco em Genebra no ano de 2001, cujo tema orientador foi: “Aprender a viver juntos, será que fracassamos?”

A Conferência dialoga com proposições do documento “Educação Tesouro a Descobrir”, que recomendava “A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser”. (DELORS, 1998, p. 101).

Na perspectiva do documento Educação Tesouro a Descobrir, se a harmonização parece, a uma só vez, não ser desejável e irrealizável, a interdependência crescente entre as regiões, países e comunidades deveria ser colocada em evidência nos programas escolares, em particular, em história, geografia e educação cívica, nas ciências sociais, na educação religiosa ou moral, assim como na aprendizagem da língua materna e dos idiomas estrangeiros. (UNESCO, 2003, p. 62).

A 46ª Conferência, ao inserir título “aprender a viver juntos, será que fracassamos?”, provoca certa crítica aos ideais expostos na declaração da Unesco, no entanto, ao propor encaminhamentos para os problemas sociais, as orientações da Conferência continuam, ao nosso ver, nos moldes de uma educação Neoliberal.

Neoliberal, pois mesmo que criticando o documento anterior, ela continua com o discurso vinculando a condição de subdesenvolvimento aos baixos índices de educação, corroborando com a visão técnica economicista das indicações produzidas pelo Consenso de Washington de 1989. Uma de suas novidades está na perspectiva subjetiva da valorização individual de cada sujeito, direcionando o papel da geografia para a formação cultural e de convivência entre os povos, uma espacialidade partindo da subjetividade de cada pessoa (TUAN, 1980).

Essa Conferência de Genebra insere nova problemática na proposta de aprender a viver juntos, pois “O ritmo veloz de mudança que arrasta o mundo, além da entrada em uma ‘nova civilização’, criou novas necessidades educativas em áreas em que, por toda parte, produziram-se evoluções amplamente similares”. (UNESCO, 2003, p. 34).

Buscando enfrentar o ritmo veloz, os conferencistas propõem educar e formar pessoas ativas, flexíveis e criativas, com capacidade de acompanhar a evolução do mundo do trabalho em uma economia cada vez mais baseada nos serviços (UNESCO, 2003). Tal abordagem reafirma a leitura economicista da educação voltada para o desenvolvimento, que vai conferir ao Ensino de Geografia nos países periféricos a preocupação com o desenvolvimento econômico e sustentável, junto ao caráter subjetivo de cada sujeito, como percebemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Geografia:

Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem. Em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos. (BRASIL, 2002, p. 291).

Nos PCNs observamos algumas relações neoliberais, pois a homogeneização dos conteúdos e esvaziamento dos conceitos e categorias geográficas a nível nacional se distanciam das propostas críticas; fato este que articula as orientações curriculares dos PCNs aos interesses hegemônicos dos grandes capitais (JESUS, 2014).

De acordo com os apontamentos feitos, podemos verificar que:

Não se pode discordar de que há um consenso por parte da sociedade sobre a necessidade de se realizarem modificações na educação brasileira. O mundo contemporâneo exige, de fato, novas formas de preparação para viver e para trabalhar. Porém, há preocupações e questionamentos quanto a esse conjunto de políticas públicas; em primeiro lugar, quanto ao entendimento de que elas estejam priorizando as mudanças na educação para atender à política econômica, ou seja, de

que as mudanças fazem parte de uma concepção geral de articulação entre educação e projeto econômico do país ou, mais diretamente, de que as mudanças buscam uma vinculação acentuada da formação profissional ao mercado de trabalho. (CAVALCANTI, 2012, p. 64).

A autora expõe que há uma necessidade de se realizar modificações na educação brasileira, no entanto, tal modificação não se dá de modo desarticulado com o projeto econômico e político que se estabelece no país. Nessa perspectiva, notamos que o caminho não está na interpretação neoliberal sobre a educação, mas sim no caráter transformador que a educação possibilita aos sujeitos, tornando-os mais críticos e participativos democraticamente.

Ainda na perspectiva das relações do projeto Neoliberal e seus efeitos na política curricular educacional brasileira, Straforini (2014) salienta:

Essas mudanças, evidentemente não tardaram a atingir em cheio a educação, pois na condição de uma das principais instituições públicas da modernidade, seu papel de reprodução de discursos legitimadores do poder instituído e da formação de identidades nunca fora colocado à prova pelo Estado e pelos demais agentes sociais hegemônicos. (STRAFORINI, 2014, p. 43).

Avançando sobre as políticas que influenciaram a Educação Geográfica enquanto proposta curricular para os países periféricos, em 2007 o destaque é a Declaração de Lucerne sobre a Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável⁶, pois lança novas bases para orientar o Ensino de Geografia. A Declaração apresenta critérios para se identificar objetivos geográficos.

Dentre tais objetivos, aponta a percepção geográfica em termos de espaço, lugar e meio ambiente; possibilidades geográficas ao se olhar a organização espacial; exemplos ilustrativos, bem como, as experiências, interesses e preconceções dos estudantes (HAUBRICH; REINFORIEDE; SCHLEICHER, 2007).

A Declaração de Lucerne advoga sob a importância em discutir a educação para a sustentabilidade, promovendo o senso de responsabilidade local e global. Estimula o pensamento crítico voltado para o futuro, a integração com o conhecimento tradicional e o reconhecimento da interdependência global. Ela também incentiva a reflexão em torno de novos estilos de vida nos quais o bem-estar se relaciona com qualidade de vida e respeito pela natureza e outras pessoas. (DEFFUNE, 2015).

⁶ Essa declaração, redigida por Hartwig Haubrich (Friburgo), Sibylle Reinforiede (Lucerne) e Yvonne Schleicher (Weingarten), foi produzida no Simpósio Lucerne, ocorrido na Suíça entre os dias 29 a 31 de Julho de 2007, na cidade de Lucerne.

A Declaração de Lucerne traz como um dos elementos novos, considerando as particularidades dos documentos anteriores, concepção de sustentabilidade – alocando a Geografia enquanto disciplina fundamental para se pensar o desenvolvimento econômico junto à preservação ambiental, vez que:

A Comissão da União Geográfica Internacional em Educação Geográfica compartilha a visão da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DNUEDS) 2005-2014, que vê a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) contribuir para “um mundo em que a pessoa tenha oportunidade de se beneficiar de uma educação com qualidade e aprender valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro sustentável e para uma transformação positiva da sociedade. (HAUBRICH; REINFORIEDE; SCHLEICHER, 2007, p.01).

Nessa perspectiva, a visão de sustentabilidade proposta pelos conferencistas pode ser considerada a partir de uma perspectiva “Terra-Humano” partindo de uma ideia de “casa” e “família”, vez que:

A visão da Comissão da educação para o desenvolvimento sustentável é baseada no conceito do **ecossistema “Terra-Humano”**. “Eco” vem da palavra grega “oikos” que significa “casa” ou “família”. Em termos de sobrevivência humana, uma “família” não pode gastar mais do que ganha. A ecologia pode ser vista assim como a ciência que gerencia a “casa, o “lar”; nós precisamos sustentar este “lar” – o ecossistema “Terra-Humano” – que inclui a natureza, cultura e a sociedade e a economia. (HAUBRICH; REINFORIEDE; SCHLEICHER, 2007).

Os apontamentos feitos pela Declaração apresentam uma leitura superficial das questões ecológicas, salientando um viés até mesmo de neutralidade no que se refere as contradições e conflitos em torno dos movimentos ecológicos e suas diversidades.

Notamos assim, que as perspectivas trazidas pela Declaração de Lucerne (2007) apresentam uma leitura ecológica acrítica, associando-a ao caráter do cuidado para com o “lar”, desconsiderando os movimentos sociais e políticos da ecologia oriundos dos países periféricos, pois:

Entender a relação homem/natureza pressupõe compreender complexas interconexões, onde se interpenetram estruturas sociais, políticas, econômicas e ideológicas. Sobretudo, pressupõe a compreensão de que as sociedades estabelecem “relações ecológicas” com o que historicamente é entendido como meio ambiente. (WALDMAN, 2002, p. 18).

A desarticulação das proposições feitas na Declaração com a realidade ecológica desigual demonstra a superficialidade do documento, de modo a expor sua produção realizada distante das discussões democráticas, marcando assim o seu caráter classista em prol do interesse dos grandes capitais. (WALDMAN, 2002).

Desse modo, a luta ecológica não se vincula a uma perspectiva de cuidado, mas sim a um enfrentamento na oposição da devastação social, ambiental, política e econômica ocasionada pela ação dos grandes capitais que pouco se importam com a luta pela justiça social. (WALDMAN, 2002).

Considerando o exposto e partindo das leituras realizadas, organizamos o Quadro 01 para demonstrar os principais aspectos dos documentos aqui analisados no que tange suas orientações para o ensino de Geografia em uma perspectiva de Educação Geográfica para os países periféricos.

O Quadro 01 reúne informações que podem nos auxiliar a compreender o modelo de Educação Geográfica organizado para orientar as práticas dos professores nos países periféricos, pois trazemos as concepções norteadoras, objetivos, papel da Geografia, organização curricular e responsabilidade pelo ensino.

Observando as disposições do Quadro 01, poderemos notar as principais diferenças dos documentos internacionais estudados bem como seus papéis em levar aos países periféricos uma perspectiva de educação geográfica vinculada as imposições neoliberais oriundas do Consenso de Washington de 1989.

Quadro 1: Documentos internacionais sobre Educação Geográfica e suas orientações para os países periféricos

DOCUMENTO	CARTA SOBRE A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA (1992)	II CARTA INTERNACIONAL PELA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA (2000)	46ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA UNESCO EM GENEBRA (2001)	DECLARAÇÃO DE LUCERNE 2007
Concepção Orientadora	Princípios de dignidade, igualdade e equidade a nível mundial e homem parte da natureza.	Interface entre homem e natureza em uma ótica amigável.	Baseado na ideia de educação para a diversidade cultural.	Baseada no conceito do ecossistema “Homem-Terra”.
Objetivos	Educação ambiental, internacional e para o desenvolvimento.	Aprofundar a compreensão espacial das múltiplas relações entre homem e natureza.	Desenvolvimento da autonomia frente à globalização.	Desenvolvimento de competências geográficas e interdisciplinares para o desenvolvimento sustentável.
Papel da Geografia	Possibilitar olhar globalizado em uma ótica corresponsável.	Lançar bases para se pensar o desenvolvimento sustentável.	A geografia voltada para a formação de uma identidade intercultural.	Contribuição da Geografia voltada ao desenvolvimento sustentável.
Organização Curricular	Currículo voltado para dados gerais e enciclopédicos.	Currículo voltado para o meio ambiente, desvinculado às questões políticas e preocupado com a sustentabilidade.	Currículo voltado para aprendizagens úteis à comunidade, promoção da igualdade dos gêneros e identidade cultural.	Currículo geográfico voltado para educação e desenvolvimento sustentável.
Responsável pelo Ensino	Centralidade nas instituições, escolares com foco na figura do professor (saber generalista).	Professores e alunos são corresponsáveis pelo ensino de Geografia, tendo em vista a preocupação com o meio ambiente e o desenvolvimento de práticas sustentáveis. No entanto o professor possui maior peso na relação com o conteúdo.	Centralidade em todos os atores e parceiros da escola – professores e formadores, educandos, pais e famílias, grupos de filiação, comunidade mais próxima e autoridades locais. Sendo o professor articulador de todos os envolvidos.	Centralidade das informações e tecnologias da comunicação (ITC) para o Desenvolvimento Sustentável em Geografia, sendo o professor mediador do processo, necessitando dominar todas as tecnologias, competências e habilidades para ensinar o conteúdo.

Fonte: Carta Internacional pela educação Geográfica 1992; Nova Carta Internacional sobre Educação Geográfica (2000); 46ª Conferência Internacional da Unesco em Genebra (2001); e, Declaração de Lucerne (2007).

Elaboração: FIGUEIREDO JUNIOR, Jalme Santana de.

As marcas educativas que identificamos nos documentos podem ser expostas através de uma Educação Geográfica de caráter subjetivo, economicista, utilitarista e ideológico, pois reforçam a hegemonia dos grandes centros capitalistas.

Subjetivo porque advoga valorização da formação de identidade e busca por uma espacialidade voltada para percepções, atitudes e valores ambientais, vez que:

Um ser humano percebe o mundo simultaneamente através de todos os seus sentidos. A informação potencialmente disponível é imensa. No entanto, no dia a dia do homem, é utilizado somente uma pequena porção do seu poder inato para experimentar. (TUAN, 1980, p. 12).

As proposições feitas por Tuan (1980) regimentam a produção da Geografia Cultural, que vai valorizar as percepções espaciais individuais, dialogando assim diretamente com as propostas dos documentos internacionais, sobretudo na Declaração de Lucerne (2007) e a 46ª Conferência (2001).

Se tratando com vínculo a leitura economicista da educação – reflexo do Consenso de Washington (1989), percebemos a ocorrência em todos os documentos internacionais analisados, a preocupação relacionada aos seres humanos e natureza em uma perspectiva de sustentabilidade – principalmente na 2ª Carta sobre Educação Geográfica (2000) e a Declaração de Lucerne (2007).

Seus objetivos buscam o desenvolvimento econômico sustentável, formando habilidades e competências para a vida coletiva; um currículo esvaziado de conceitos e categorias do pensamento geográfico, pois seu papel é utilitarista, baseando a ação docente na formação de sujeitos competentes e capazes para o desenvolvimento econômico sustentável.

No que se refere ao caráter utilitarista, retomamos Lacoste (2012) ao anunciar que desde o fim do século XIX, primeiro na Alemanha e depois na França, a Geografia dos professores se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos mais ou menos ligados entre si pelos diversos raciocínios que têm todos um ponto comum, objetivando mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado.

Assim, aquele professor de Geografia que possuía um saber enciclopédico, como apontado por Lacoste (2012), necessita agora centrar sua ação docente no desenvolvimento de “competências”. (HAUBRICH; REINFORIEDE; SCHLEICHER, 2007), possibilitando processo de humanização, respeitando a diversidade cultural, política e ambiental, buscando ensinar uma Geografia de caráter utilitária, que ao se

esvaziar dos conceitos e categorias próprias de sua cientificidade, acaba corroborando na manutenção do *status quo*.

Visualizamos nessa conjuntura, atuação *soft power*⁷ por parte dos países e corporações hegemônicas que financiam e promovem a elaboração dessas declarações (Fundações e instituições ligadas ao ideário do Consenso de Washington de 1989 e seus desdobramentos nas políticas educacionais para países periféricos).

Tais instituições articulam redes de influência⁸ que atuam diretamente na ação de professores no dia a dia escolar, sobretudo, via avaliações e orientações de sistemas integrados entre órgãos de governo (Núcleos de Educação, Assessorias Pedagógicas, Secretarias e Ministério de Educação) e as escolas públicas.

Bandeira (2009) argumenta que a atuação *soft power* se dá de modo sorrateiro e persuasivo, de modo que ao se tratar dos aspectos educacionais, vão acabar interferindo na própria organização curricular e administrativa das unidades escolares, seja por meio de orientações e formações realizadas por Núcleos de Educação e Assessorias pedagógicas ou por parcerias com ONGs e Fundações privadas.

Não obstante, o ideal Neoliberal para a Educação invade as escolas brasileiras por meio dos documentos e orientações curriculares e metodológicas. Esse ideal articula as políticas educacionais brasileiras com os projetos de manutenção do poder econômico, militar, cultural, político e social por parte dos grandes centros capitalistas e suas corporações preeminentes.

Desse modo, há uma rede de influência que se faz presente na escola e quando não desvelada, acaba por se traduzir em uma Educação Geográfica carregada de discursos teórico-práticos vazios, generalistas e de pouca aproximação com a produção histórica e espacial da escola (MORMUL, 2009).

⁷ Para Moniz Bandeira (2009), o *soft power* pode ser entendido enquanto modo de intervenção dos países hegemônicos (especialmente os Estados Unidos da América e potências europeias), que promove dominação ideológica, cultural e política principalmente por meio de redes de televisão, internet, notícias, cinema entre outros. Essa prática busca facilitar a intervenção das potências nos países que lhes interessem (BANDEIRA, 2009).

⁸ Santos (2017) aponta que os aspectos locais e globais se articulam de modo dialético que “de uma parte do mundo opõe o território e o lugar, e de outra parte, confronta o lugar ao território tomado como um todo” (SANTOS, p.270, 2017). Esse processo contraditório produz redes que articulam a produção do território considerando aspectos intencionais das relações de poder na produção de um espaço diferencial. No caso de nossa pesquisa, notamos essas relações através dos documentos analisados e suas relações com as políticas educacionais brasileiras para o ensino de Geografia em escolas públicas.

Uma Educação Geográfica esvaziada de conceitos e carregada de ideologia economicista articulada à política Neoliberal reflete a influência do poder hegemônico, em que, por vezes, o professor da escola pública é responsabilizado pelo fracasso escolar e, com isso, justifica-se a redução da participação do Estado nos âmbitos sociais:

Assim é preciso que quebreiros já aqui um mito amplamente divulgado – o de que estas políticas respeitam a diversidade cultural dos povos. Em verdade essas políticas buscam uniformizar todas as culturas para transformá-las em uma única cultura de mercado, falando em pluralidade quando buscam em verdade uma ampla homogeneização e são decididas a partir de fóruns dos quais só participam seus fiéis funcionários que estão espalhados pelo planeta para dar um lustro democrático às suas imposições. (NETO, 2003, p. 10).

Em detrimento da relevância de questões de aprofundamento que esta discussão suscita, compreendemos que a Educação Geográfica se constitui em síntese, como possibilidade crítica e transformadora erigida enquanto resistência ao projeto Neoliberal. É interessante enfrentarmos tamanho desafio considerando as ações dos profissionais que atuam diretamente no bojo dessas redes de influências, explicitando para tanto a concepção de Educação Geográfica que os sustentam.

Aqui cabe ressaltarmos o papel da DCE de Geografia, produzida em 2008, pois um dos principais desafios postos pelas Diretrizes buscavam consolidar perspectiva da Geografia Crítica na educação básica, em contraposição dos indicativos nacionais e internacionais das políticas neoliberais:

A compreensão e a incorporação da Geografia Crítica foram gradativas e, inicialmente, vinculadas, tanto aos programas de formação continuada que aconteceram no final dos anos 1980 e início dos de 1990, quanto à utilização de livros didáticos fundamentados nessa perspectiva teórica. No entanto, essa incorporação da geografia Crítica no ensino básico sofreu avanços e retrocessos em função do contexto histórico da década de 1990, quando aconteceram reformas políticas e econômicas vinculadas ao pensamento neoliberal que atingiram a educação. (DCE, 2008, p. 47).

Ainda nessa perspectiva, as DCE (2008) apresentam leitura crítica das orientações nacionais e internacionais oriundas do Consenso de Washington de 1989, iniciando pelo caráter teórico eclético e acrítico, vinculando-os à produção dos PCNs:

Assim, a falta de crítica, o ecletismo teórico e a ênfase na abordagem dos temas transversais diminuíram a importância, nos PCN, das especificidades das disciplinas como campos de conhecimento. No Paraná, essa concepção teórica, associada a uma política neoliberal, que interpretou a autonomia da escola como não-responsabilidade do

Estado, resultou numa ampla variedade de disciplinas ofertadas na parte diversificada do currículo da Educação Básica. (DCE, 2008, p.49-50).

Considerando a exposição, notamos que esse processo de aproximação com os aspectos individualistas e de meritocracia vindos das concepções neoliberais provocaram fragmentação dos conhecimentos geográficos, bem como esvaziamento de conceitos e perspectivas analíticas críticas.

Inspirados pelas provocações feitas, iniciaremos o tópico 1.2 desse primeiro capítulo, onde buscaremos delimitar o espaço escolar enquanto *locus* de resistência e lutas sociais, portanto, produzindo uma Educação Geográfica como Possibilidade Crítica e Transformadora.

1.2 – Qual Educação Geográfica defendemos?

“Muito bem turma! Como estava dizendo, os países chamados “potências” exercem hegemonia nos demais países...”

- Professor! Que tem eu com isso?

- Monalisa, que desenho é esse em seu boné?

- É o escudo do Capitão América, professor, sou fã dele!

O diálogo acima abre nossa discussão em torno da Educação Geográfica que defendemos. Consideramos a escola enquanto lugar de produção e socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, baseados em processos de pesquisa e formulação própria. Nessa perspectiva vemos que ela é um espaço de contradições e disputas ideológicas de poder (DEMO, 2015).

Nesse contexto, Cortella (2016) apresenta três percepções que nos ajudam a compreender a função da escola, possibilitando entender sua espacialidade no cotidiano das pessoas: otimismo ingênuo, pessimismo ingênuo e otimismo crítico.

Através da percepção do otimismo ingênuo, o autor argumenta que encontramos a visão de uma escola responsável por resolver os problemas sociais. Essa concepção se torna ingênuo por atribuir aos profissionais da escola uma função missionária, vendo tal instituição com uma autonomia absoluta:

Ainda nessa concepção, a Escola seria **suprassocial**, não estando ligada a nenhuma classe social específica e servindo a todas indistintamente; assim, o educador desenvolveria uma atividade marcada pela neutralidade, não estando à serviço de nenhum grupo social, político, partidário etc. Para ela, o educador seria um agente do bem comum, romanticamente considerado. (CORTELLA, 2016, p. 117) *grifo do autor.*

Em oposição a esse pensamento otimista ingênuo, encontramos a leitura pessimista ingênuo, que vai compreender a escola enquanto reprodutora da desigualdade social, determinada pela parcela dominante da sociedade de maneira absoluta:

Nessa concepção, a Escola não teria, de forma alguma, autonomia, sendo determinada, de maneira absoluta, pela classe dominante da Sociedade, que maneja livremente, por deter o poder político e econômico. O educador, veículo de injustiça social, ficaria com a missão de adequar as pessoas ao modelo institucionalmente colocado. (CORTELLA, 2016, p. 119).

Buscando apontar uma visão que superasse as considerações do otimismo e pessimismo ingênuo, o autor salienta que no início dos anos 1980 começou a ser gestada outra concepção, que procurava superar tanto a fragilidade contida na inocência do otimismo desenfreado quanto no fatalismo do pessimismo. A essa outra concepção, o autor denominou otimismo crítico. Sobre “ela chamaremos **otimismo crítico**, ao pretender indicar o valor que a Escola deva ter, sem cair na noção de neutralidade ou colocá-la como inútil para a transformação social”. (CORTELLA, 2016, p. 119) *grifo do autor*.

Frente aos apontamentos de Cortella (2016), a escola pode ser espaço de luta e resistência, onde sujeitos podem mobilizar práticas a fim de enfrentar as questões políticas, sociais e ambientais impostas à sociedade brasileira ou reproduzir as relações desiguais já existentes acriticamente.

Com efeito, ao pensarmos a escola na perspectiva otimista crítica de Cortella (2016), verificamos uma variedade de elementos para avançarmos na importância do Ensino da Geografia. Santos (2017) salienta que uma análise geográfica deve estar pautada nos processos contraditórios de produção espacial, considerando suas múltiplas feições, diversidade de formas e ações de produzir a materialidade da vida, demonstrando as intencionalidades que produzem o espaço, portanto, a própria escola.

Com esse entendimento, notamos que a espacialidade da escola reflete anseios e expectativas sociais do momento histórico no qual se encontra, pois:

A Escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças, mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder, mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las. (CORTELLA, 2016, p. 120).

Enfatizando de forma mais incisiva a divisão de classes ocorridas no bojo das instituições escolares, Libâneo (2012) aponta a dualidade da escola pública brasileira, onde encontramos uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola de acolhimento social para os pobres. O autor advoga a necessidade de uma escola que promova nos jovens e crianças o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e cidadãs, partindo do acesso à apropriação de conhecimentos científicos, culturais e artísticos:

A conquista da igualdade social na escola consiste em proporcionar, a todas as crianças e jovens, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania. (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Desse modo, tomando a perspectiva otimista crítica apontada por Cortella (2016), é importante compreender a escola no contexto capitalista atual e, assim, entender o papel do Ensino da Geografia e sua relação com os processos de mundialização/globalização engendrados pelo capital que interferem no ensino e aprendizagem de milhões de brasileiras e brasileiros, pois a espacialidade da escola ocorre no bojo dos antagonismos de classe, vez que:

No próprio momento em que a civilização começa, começa a produção a basear-se no antagonismo das ordens, dos estados, das classes, enfim no antagonismo do trabalho acumulado e do trabalho imediato. Sem antagonismo não há progresso. Essa lei que a civilização seguiu até nossos dias. Até o presente as forças produtivas se desenvolveram graças a esse regime do antagonismo das classes. (MARX, 2018, p. 58).

Nessa perspectiva, Cavalcanti (1998) expõe que no Brasil a história da Geografia Escolar possuía um caráter ideológico, sobretudo, na difusão do nacionalismo patriótico e na formação do cidadão, ordeiro e patriota. A autora chama a atenção para as transformações sociais, indicando que elas repercutem diretamente nas finalidades e modos de se ensinar Geografia.

O discurso assumido pelo Ensino da Geografia, no surgimento do capitalismo, buscou alimentar o fatalismo da desigualdade social articulado a uma ideia pessimista na qual a escola reproduz desigualdades, corroborando com a manutenção do *status quo*. (CORTELLA, 2016).

Desta feita, a Educação Geográfica como possibilidade Crítica e Transformadora traz para si a responsabilidade de uma Geografia comprometida com mudanças em prol

de justiça social, seja na crítica à desigualdade gerada pelas relações capitalistas, bem como na participação democrática cidadã, caminhando assim, na oposição das práticas reprodutivistas.

Com efeito, faz-se interessante a reflexão proposta por Santos (2015) ao apontar que podemos entender o mundo e a globalização capitalista como fábula, perversidade e possibilidade.

O mundo enquanto fábula se baseia na sustentação sistemática dos discursos que promovem fantasias, que pela repetição acabam sendo percebidas como verdades inquestionáveis pela maioria. Nesse sentido, destacamos o acesso às redes de internet, que contribuem para a difusão de informações de maneira rápida e fácil, tornando-se manifestação real do mundo fábula.

A criação de redes sociais, como o *Facebook*, *WhatsApp* e *Twitter*, plataformas online de jornais, revistas, entre outros, permitem comunicação e divulgação de pensamentos e informações entre pessoas de diversos lugares, marcando a produção de dois mundos: um *online* e outro *off-line*. A partir da reflexão de Santos (2015), é possível afirmar que na realidade *online* generaliza-se a fábula, enquanto na realidade *off-line* ensejam-se as contradições entre as perversidades e possibilidades de uma globalização mais humana, justa e democrática.

Freire (2014) cita que o discurso globalizante justifica-se enquanto modelo principal de desenvolvimento humano. Nele, predominam o “cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e a utopia” (FREIRE, 2014, p. 16). Para o autor, o discurso hegemônico não pode se sobrepor ao nosso esforço em lutar e produzir um espaço de resistência. Desse modo, a educação perpassa por um posicionamento político e por uma ação política de educadoras(es) e educandas(os).

Enquanto sujeitos, portanto, nossa tarefa repousa em realizar nossos fazeres em favor da ética, sem cair no moralismo hipócrita daqueles que só apontam e jogam a culpa nos outros, exercermos o que Freire (2013) chama de: “vocação ontológica para o ser mais, enquanto natureza constituindo-se social e historicamente”. (FREIRE, 2013, p. 19).

Coadunando com essa perspectiva, Cavalcanti (1998) afirma:

A espacialidade em que os alunos vivem na sociedade atual, como cidadãos, é bastante complexa. Seu espaço, diante do processo de mundialização da sociedade, extrapola o lugar de convívio imediato, sendo traçado por uma figura espacial fluida, sem limites definidos. Em razão dessa complexidade que é crescente, o cidadão não consegue sozinho e espontaneamente compreender seu espaço de modo mais articulado e mais crítico; sua prática diária permite-lhe apenas um conhecimento parcial e frequentemente impreciso do espaço. O conhecimento mais integrado da espacialidade requer uma instrumentalização conceitual que torne possível aos alunos a apreensão articulada desse espaço. (CAVALCANTI, 1998, p.11-12).

Cavalcanti (1998) aborda a concepção de mundo enquanto possibilidade, conforme defendida por Santos (2015), em que a construção do espaço pode ser vista de maneira mais humana, compreendendo mulheres e homens enquanto produtores de espaço ao passo que nele nascem e constroem suas relações.

Com efeito, a Educação Geográfica como possibilidade Crítica e Transformadora vincula-se à leitura de um mundo possibilidade, pois, coletivamente, poderemos resistir e enfrentar as relações de poder que vão adquirindo novas roupagens e se estabelecem em várias escalas e lugares no decorrer do tempo (RAFESTIN, 1993).

Essa condição pode mobilizar educadoras e educadores de Geografia a repensar o papel dessa ciência enquanto conhecimento estratégico para a emancipação dos sujeitos, principalmente nas escolas públicas brasileiras, no bojo da dualidade exposta por Libâneo (2012), considerando o exercício cidadão-educando indicado por Cavalcanti (1998) e as perspectivas do mundo como possibilidade de Santos (2015).

No contexto das imposições capitalistas engendradas pelas grandes multinacionais e bancos internacionais, a Educação Geográfica como possibilidade Crítica e Transformadora torna-se importante para a humanização, pois a partir dela, podemos mediar às relações entre os sujeitos e o espaço geográfico em meio ao fulgor de informações, opiniões e ideias diversas:

O aluno precisa saber o que fazer com as informações e isso pode ser o ponto central da educação geográfica: ensinar para a vida, para saber e entender que o que acontece nos lugares em que ele vive é parte de um mundo globalizado, da mesma forma que as guerras, as lutas, os embates que acontecem mundo afora, mesmo que sejam distantes. (CALLAI, 2012, p. 74).

Na perspectiva da autora, ensinar Geografia não é simplesmente transferir conhecimentos elaborados por pesquisadores e cientistas, mas sim possibilitar a criação de novos saberes, ampliar os horizontes, desenvolver o pensamento crítico compreendendo o espaço onde se vive para nele atuar e ele produzir. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2014, p. 47).

Compreender, sobretudo, que desde o combustível derivado do petróleo extraído da Arábia Saudita (por empresas S.A), utilizado nos automóveis que nos transportam até o tecido fabricado na China com algodão brasileiro, vendido, cortado e costurado no Sudeste Asiático para ser vendido no mundo todo, são fenômenos complexos que necessitam compreensão e posicionamento crítico, vez que:

As relações entre as diferentes nações dependem do estágio de desenvolvimento em que cada uma delas se encontra, no que concerne às forças produtivas, à divisão do trabalho e as relações internas. Este princípio é universalmente reconhecido. Entretanto, não só as relações entre uma nação e outra, mas também toda a estrutura interna de sua produção e seus intercâmbios internos e externos (MARX, 1998, p.11).

Partindo dos apontamentos feitos por Marx (1998), notamos que as relações produtivas intrínsecas ao capitalismo formam aspecto fundamental para a produção material da vida, ao pensarmos na educação, se faz interessante partirmos das concepções de Freire (2014), associando os processos educativos como possibilidade de transformar o espaço, desde que realizados de modo crítico e consciente, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2014, p. 30).

Com efeito, a pesquisa como questionamento reconstrutivo e capacidade de formulação própria é possível meio para a produção de conhecimento na escola, pois o que “distingue a educação escolar e acadêmica de outras tantas maneiras de educar é o fato de estar baseada no processo de pesquisa e formulação própria” (DEMO, 2015, p. 01).

Freire (2011 e 2014) e Demo (2015) salientam a importância do ensino pela pesquisa em escolas e universidades, pois são instituições históricas que nos permitem acessar e produzir cultura, assim como, inovar e intervir na realidade de modo propositivo, considerando os aspectos contraditórios do capitalismo explicitados por Marx (2017).

Nesse sentido, a Educação Geográfica como possibilidade Crítica e Transformadora potencializa a capacidade de elaboração própria dos estudantes, que ao

se apropriarem dos conhecimentos geográficos científicos, são capazes de entender e produzir seus espaços coletivamente. (LACOSTE, 2012).

Callai (2012) indica que a Educação Geográfica se preocupa com a possibilidade de ensinar uma Geografia que permita compreender o mundo, situando educandas e educandos enquanto sujeitos emancipados e críticos frente seus contextos espaciais.

Sendo assim, o conhecimento geográfico, por ser científico, possui função social e política. Demo (1998, 1995 e 2012) aponta que o critério de cientificidade deve estar articulado com qualidades formais (técnicas e preocupações metodológicas de produção) e políticas (coloca a questão dos fins do saber produzido, o cientista enquanto ator político que influencia e é influenciado).

A leitura de Demo (2012) expõe que o saber científico não pode ser fechado em si mesmo ou na representação do cientista que o produziu. Ciência de qualidade é aquela que socializada permite o viver melhor, respeitando e promovendo a diversidade de pensamento e modos de vida. O saber científico, de acordo com essa visão, possibilita projetos de vida individuais e coletivos de autorias próprias dos sujeitos.

A resistência de professoras(es) e estudantes pode desenvolver o pensamento crítico e desmistificar o mundo enquanto fábula para compreendê-lo enquanto possibilidade (SANTOS, 2015), pois para transformar o mundo é preciso conhecê-lo “em outras palavras, conhecer o mundo, para transformá-lo de acordo com as necessidades da sociedade em geral, na busca de superar as diversas formas de exclusão” (CALLAI, 2012, p. 75).

Desse modo, defendemos uma Educação Geográfica como possibilidade crítica e transformadora que, pelo processo próprio de elaboração e produção de conhecimentos geográficos, potencializa o pensamento crítico e transformador, na medida em que provoca educandas e educandos a pensarem o espaço de modo consciente.

A conjuntura internacional exposta no primeiro capítulo demonstrou os elementos econômicos e de relações de poder que fomentam a Política Educacional brasileira. Por hora buscaremos indicar que há possibilidades de construções críticas no ambiente escolar por meio da Educação Geográfica.

É interessante pensar a Educação Geográfica como possibilidade Crítica e Transformadora, para isso apresentamos as concepções dos professores de Geografia que trabalham nos colégios estaduais de Francisco Beltrão. Nesse sentido, no próximo capítulo, apresentaremos as principais características das escolas estaduais do município

de Francisco Beltrão e qual a concepção de Educação Geográfica das professoras e professores de Geografia atuantes nessas escolas.

CAPÍTULO 02 – QUE CAMINHOS TRILHAMOS?

Caminho espinhoso, muito aprendemos! Talvez, ensinamos... Mas o interessante foi a pedra... Aquela no meio do caminho, sabe? Pois é, chutamos para longe (FIGUEIREDO JUNIOR, J.S.de).

Considerando o contexto de atuação e inserção profissional das(os) professoras(es) que trabalham com ensino de Geografia nas escolas públicas estaduais localizadas em Francisco Beltrão, nesse tópico apresentaremos aspectos sobre as articulações institucionais e regime de trabalho dessas(es) profissionais.

Godoy (1995) salienta que é importante considerarmos três aspectos principais quando realizamos análise documental, são eles: “a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise”. (GODOY, 1995, p.23). Não obstante, ao buscarmos a realização do estudo de caso, nos valem da análise de alguns documentos legislativos que interferem diretamente na carreira profissional das professoras(es) inquiridas(os).

Iniciaremos nossa exposição partindo do conjunto normativo que estabelece o conjunto organizacional das escolas públicas (Considerando a Constituição de 1988), depois o enfoque no Estado do Paraná, seguindo então pelas normativas que dispõem sobre a carreira do magistério estadual das(os) professoras(es) colaboradoras(es) de nosso estudo de caso.

Em acordo com a Carta Magna de 1988, encontramos disposição normativa que aloca a educação enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, tendo em vista que sua promoção deverá ser incentivada pela sociedade, tendo como objetivo a preparação do exercício cidadão e qualificado para o trabalho, conforme redação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, S/P).

Com a implementação dessa normativa, o sistema legislativo brasileiro apresenta regulamentos que possibilitam uma gestão democrática e descentralizada dos sistemas de ensino. Conforme:

Art. 211. A união, os estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil;

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio;

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a união, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório;

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988, S/P).

As indicações propostas pela Constituição de 1988 se articulam ao artigo 8º da Lei nº 9.294 de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde encontramos previsão que a educação compete a União, Estados, Distrito Federal, de modo que os Municípios organizarão seus respectivos sistemas de ensino em regime colaborativo (BRASIL, 1996).

Conforme aponta Caus (2015), esse modelo está pautado em sistema de hierarquia e colaboração, sendo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as secretarias de Educação Estaduais e Municipais articuladas em desenvolver competências estabelecidas.

São esses órgãos públicos responsáveis por socializar orientações, avaliações bem como dialogar sobre a educação realizada em nosso país em todos os níveis da esfera administrativa. Nessa perspectiva, Caus (2015) apresenta informações acerca da Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Paraná:

A secretaria Estadual de Educação (SEED), do Paraná, é constituída por Núcleos Regionais de Educação (NRE), a fim de poderem melhor administrar o sistema educacional do Estado. No total existem 32 (trinta e dois) NREs: Área Metropolitana Norte; Área Metropolitana Sul; Apucarana; Assis Chateaubriand; Campo Mourão; Cascavel; Cianorte; Cornélio Procópio; Curitiba; Dois Vizinhos; Foz do Iguaçu; Francisco Beltrão; Goioerê; Guarapuava; Ibaiti; Irati; Ivaiporã; Jacarezinho; Laranjeiras do Sul; Loanda; Londrina; Maringá; Paranaguá; Paranavaí; Pato Branco; Pitanga; Ponta Grossa; Telêmaco Borba; Toledo, Umuarama; União da Vitória; Wenceslau Braz. (CAUS, 2015, p. 33).

O município de Francisco Beltrão, localizado na mesorregião Sudoeste do Paraná, atualmente é sede do NRE da SEED do Paraná, abarcando municípios de Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Bom Jesus do Sul, Capanema, Enéas Marques, Flor da

Serra do Sul, Manfrinópolis, Marmeleiro, Pérola d'Oeste, Pinhal de São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Santa Izabel do Oeste e Santo Antônio do Sudoeste.

As observações feitas por Caus (2015) estão de acordo com proposta constitucional do Estado do Paraná que estabelece:

Art. 179. O dever do Poder Público, dentro das atribuições que lhe forem conferidas, será cumprido mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tenham tido acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – Ensino público noturno, fundamental e médio, adequado às necessidades do educando, assegurando o mesmo padrão de qualidade do ensino diurno;
- IV – atendimento educacional especializado gratuito aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- V acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI organização do sistema estadual de ensino [...]. (PARANÁ, 1989, S/P).

Nesse diapasão, o inciso X do artigo em tela ainda preconiza “ampliação e manutenção da rede de estabelecimentos públicos de ensino fundamental e médio, independentemente da existência de escola mantida por entidade privada” (PARANÁ, 1989, S/P).

Dentre as divisões administrativas para se fornecer educação pública e gratuita no município de Francisco Beltrão localizado na mesorregião Sudoeste do Paraná, encontramos 17 (dezessete) instituições de ensino públicas estaduais, dentre elas: 01 (um) colégio agrícola; 02 (dois) colégios de educação básica para jovens e adultos e 14 (quatorze) colégios que ofertam Ensino Fundamental, Médio e o Técnico Profissionalizante.

Em relação ao quadro de profissionais que atuam nessas escolas, no que se refere especialmente ao ensino de Geografia, encontramos um total de 35 (trinta e cinco) professoras(es) de Geografia pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) informações disponibilizadas no portal dia-a-dia educação⁹.

Diante do exposto, apresentamos o Mapa 01, demonstrando a localização de Francisco Beltrão em relação à esfera nacional e estadual, dando destaque para a

⁹ DIA A DIA. Portal educacional do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/>> Acesso em Maio de 2017.

localização das escolas estaduais onde trabalhavam as(os) professoras(es) de Geografia - Quadro Próprio do Magistério que colaboraram em nossa pesquisa.

No bojo da Constituição do Paraná (1989), seu art. 178 estabelece como princípio em seu inciso IV, a valorização e ingresso do profissional no cargo de professor mediante concurso público, realizado periodicamente sob orientação jurídica adotada pelo Estado:

Art. 178. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I – Igualdade de condição para acesso e permanência na escola, vedada qualquer forma de discriminação e segregação;
 II – gratuidade de ensino em estabelecimentos mantidos pelo Poder Público estadual, com isenção de taxas e contribuições de qualquer natureza;
 III – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 IV – valorização dos profissionais do ensino, garantindo-se, na forma da lei, planos de carreira para todos os cargos do magistério público, piso salarial de acordo com o grau de formação profissional e ingresso, exclusivamente por concurso de provas e títulos, realizado periodicamente, sob regime jurídico adotado pelo Estado;
 V – garantia de padrão de qualidade em toda a rede e níveis a ser fixada em lei;
 VI – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e religiosas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VII – asseguramento da pluralidade de oferta de ensino de língua estrangeira na rede pública estadual de educação. (PARANÁ, 1989, S/P *grifo nosso*).

Em acordo com os princípios elencados pela Constituição do Paraná (conforme grifamos), no que trata carreira docente, o ingresso na rede pública estadual se dá mediante concurso público de provas e títulos, realizado para cada área do currículo básico escolar dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Podem participar desses concursos brasileiros natos ou naturalizados. Professores aprovados nos concursos compõe QPM iniciando no Nível I, Classe 1 da Carreira, conforme Lei Complementar 103 de 2004 do Estado do Paraná.

Art. 4º Para efeito desta Lei entende-se por:
 I – CARGO: centro unitário e indivisível de competência e atribuições, criado por lei, com denominação própria, em números certos e remuneração paga pelo Poder Público, provido e exercido por um titular hierarquicamente localizado na estrutura organizacional do serviço público;
 II – CARREIRA: conjunto de Níveis e Classes que definem a evolução funcional e remuneratória do Professor, de acordo com a complexidade de atribuições e grau de responsabilidade;
 III – NÍVEL: divisão da Carreira segundo o grau de escolaridade, Titulação ou Certificação no Programa de Desenvolvimento Educacional;

VI – DOCÊNCIA: atividade de ensino desenvolvida pelo Professor, direcionada ao aprendizado do aluno e consubstanciada na regência de classe;

VIII – HORA-ATIVIDADE: tempo reservado ao Professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva (PARANÁ, 2004, S/P).

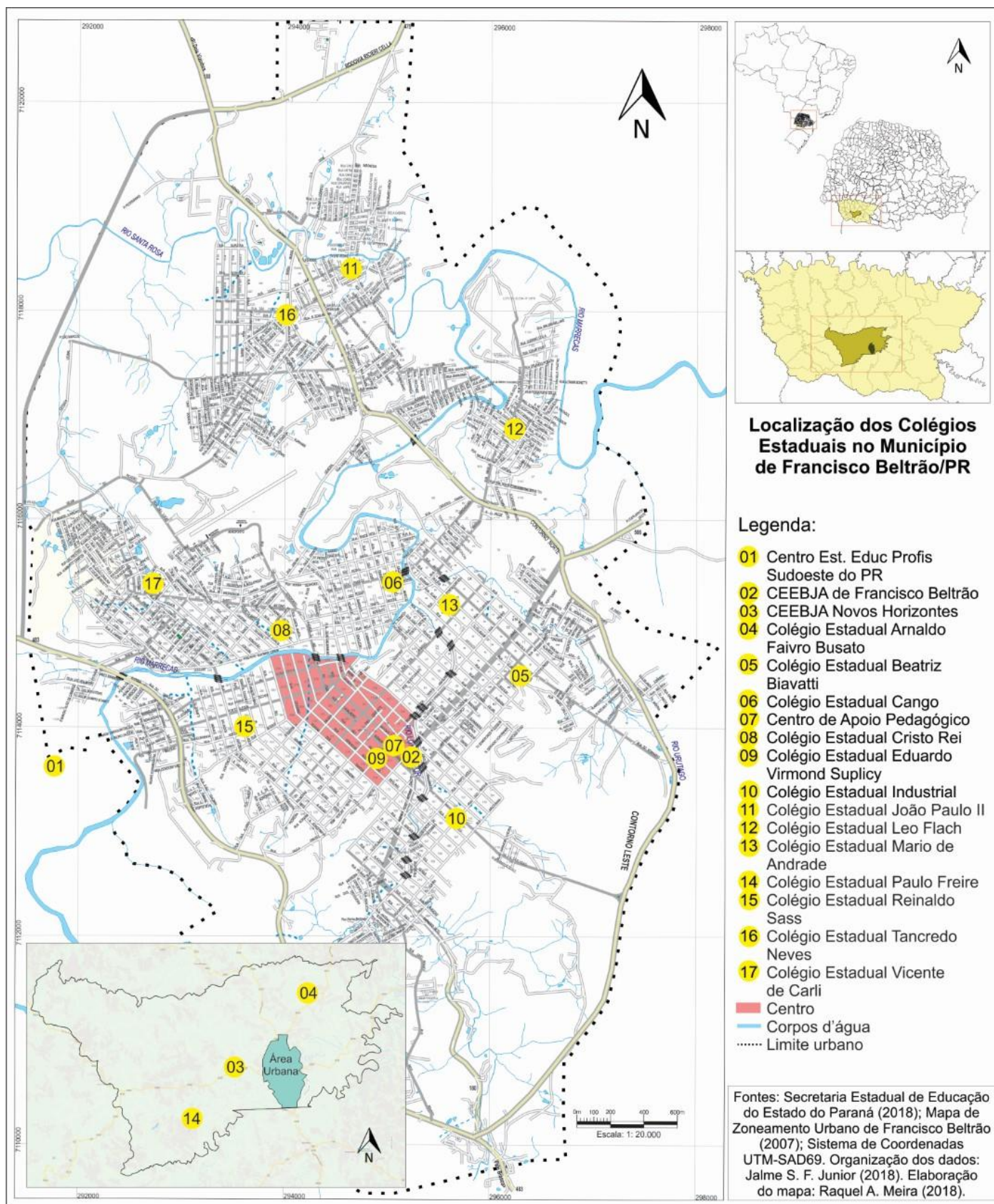
Observando as disposições normativas, percebemos que o professor QPM possui estabilidade, expectativa salarial progressiva e hora-atividade, elemento este que dialoga com os princípios do artigo 178 da Constituição do Paraná (1989). Não obstante, a carreira do magistério estadual paranaense se estrutura em seis níveis, cada um composto por onze classes.

A Promoção na Carreira se caracteriza pela passagem de um Nível para outro, mediante Titulação acadêmica na área da educação ou Certificação obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)¹⁰, conforme disposição normativa da Lei Complementar 103 de 2004.

Considerando a exposição realizada até o momento, apresentaremos o mapa 1 onde apontamos as unidades escolares existentes em Francisco Beltrão-PR junto a posição geográfica do município a nível nacional e estadual. Nosso enfoque expõe os colégios rurais e urbanos. Vale ressaltar que há 14 (quatorze) escolas urbanas e 03 (três) rurais.

¹⁰ O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de Formação continuada com duração de 2 (dois anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica (PARANÁ, p. 01, 2010). Sobre o PDE e seus impactos no ensino de Geografia, indicamos pesquisa realizada por Ana Claudia Biz com título “O programa de desenvolvimento educacional na geografia – SEED/PR – 2007 a 2012”. Disponível em: < <http://tede.unioeste.br/handle/tede/1140>>

Mapa 1: Francisco Beltrão e localização dos Colégios Estaduais do Município



Em se tratando do regime de trabalho e férias, a normativa 104/2004 dispõe que “Art. 29. O regime de trabalho do Professor será de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais, por cargo”. (PARANÁ, 2004). Não obstante, o trabalho do professor que ministrar aulas nas disciplinas de ensino profissional poderá ser de dez horas semanais, sendo seus vencimentos equivalentes à metade do vencimento do professor com regime de trabalho de 20 horas, ainda em conformidade com a Lei 104/2004.

Além do ingresso mediante concurso público de provas e títulos, outro modo de acesso se dá pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), se caracterizando como professores contratados temporariamente possuindo mais flexibilização (MARTINS, 2013):

Os docentes que realizam esse processo são contratados para suprir vagas extraordinárias surgidas ao decorrer do ano letivo, no entanto, comumente esses acabam assumindo aulas logo no início. Normalmente são convocados para atuarem em sala, suprindo licença maternidade de algumas professoras concursadas, atestados médicos, vagas dos que estão em cargos administrativos e os que estão realizando o PDE, entre outras necessidades que possam vir a surgir durante o período letivo (MARTINS, 2013, p. 27).

Considerando o exposto, Martins (2013) salienta que anualmente são abertas inscrições via *internet*, em que professores preenchem fichas cadastrais, sendo possibilitada a inscrição para até dois municípios diferentes, mas pertencentes ao mesmo NRE¹¹.

Sobre o currículo orientador para ensino de Geografia nos níveis Fundamental e Médio da educação estadual, os profissionais QPM do Paraná, foram orientados a seguir a DCE desde 2008. Desse modo, os planejamentos, avaliações e conteúdos vinculados ao ensino da ciência geográfica dialogam com orientações encontradas nas diretrizes¹².

As Diretrizes estabelecem enquanto aspecto metodológico princípios vinculados à Geografia Crítica, considerando abordagens históricas e contextualizadas (DCE, 2008). Ainda sobre as Diretrizes (2008), faz-se interessante mencionarmos a grande

¹¹ Martins (2013), ao trazer estudo acadêmico interessante no que trata as condições de trabalho dos professores PSS, provoca reflexão em torno do princípio da qualidade no padrão de ensino exposto pela Constituição do Paraná (1989), pois há fortes indicativos vinculando a formação continuada, condições materiais de apoio didático pedagógico bem como jornadas de trabalho estáveis e valorização salarial enquanto fundamentais na melhora qualitativa do ensino.

¹² As DCEs foram amplamente divulgadas pela Secretaria de Estado da Educação, principalmente no governo de Roberto Requião em 2008.

representatividade por parte dos professores no processo de construção de tal documento norteador:

No que tange a construção das DCEs-PR de Geografia, a maioria dos professores entrevistados afirmaram ter participado dos encontros promovidos nas escolas. Além disso, apontam que esta participação foi significativa, relataram que muitos dos debates promovidos, nesses encontros, se concretizaram em ações expressas nas DCEs. (FRANCISCHETT *et al*, 2014, p.13).

O processo de construção das DCE de Geografia do Paraná, contou com grande participação dos profissionais. Seus principais anseios foram sistematizados no documento: “Tal fato resultou, como pudemos perceber na fala dos professores entrevistados, em um sentimento de identidade com relação ao documento, o que se configura como um importante processo para a efetivação do mesmo”. (FRANCISCHETT *et al*, 2014, p. 12).

Aqui, cabe salientar a diferença da produção das Diretrizes em contraponto aos documentos internacionais sobre o Ensino de Geografia para os países periféricos que foram feitos de modo desvinculado da realidade escolar.

Com efeito, identificamos 35 (trinta e cinco) professoras(es) QPM atuando em Francisco Beltrão/PR, quantidade que abarcou todas(os) profissionais efetivas(os) lotadas(os) no município. Dessa quantidade, apenas 06 (seis) educadoras(es) estavam afastados de suas funções, por licença médica ou férias, restando 29 (vinte e nove) em plena atividade, que participaram da pesquisa expondo suas concepções de Educação Geográfica e as dificuldades de se produzi-la.

O encontro com essas(es) profissionais ocorreu individualmente no decorrer dos meses de março e abril de 2018, principalmente em suas horas-atividade, oportunidade em que explicávamos os objetivos da pesquisa e solicitávamos colaboração.

O questionário (apêndice 01) foi organizado com cinco questões fechadas e duas discursivas. As primeiras questões versavam sobre a formação da(os) professora(or): em qual instituição e ano concluiu a graduação; se possui Pós-Graduação, qual; qual instituição fora realizada a Pós-Graduação e ano de término; quanto tempo trabalha na rede pública e em quantas escolas.

As questões discursivas solicitavam da(o) entrevistada(o) respostas que abarcassem elementos sobre o que seria Educação Geográfica e se eles conseguiam conversar com seus pares sobre avanços e dificuldade no que se refere o ensino de Geografia.

Já as entrevistas¹³ foram abertas, de modo que o “informante é convidado a falar livremente sobre um tema, e as perguntas quando feitas buscam dar mais profundidade às reflexões”. (MINAYO, 2016).

Nas entrevistas, realizamos conversa orientada por três perguntas: 1) Qual o papel da Geografia na sociedade atualmente? 2) Qual o papel do ensino da Geografia na atualidade? 3) Em sua leitura quais são as principais dificuldades para trabalhar os conhecimentos geográficos em sala de aula?¹⁴

É salutar destacar nesse momento que a última questão que propomos no questionário se articulava com o roteiro da entrevista, desse modo, a(o) professora(or) poderia argumentar, na entrevista, de modo livremente.

Considerando as informações obtidas, uma das primeiras informações notadas foi a quantidade maior de mulheres professoras, sendo 22 (vinte e duas) em relação a 07 (sete) professores.¹⁵ Em seguida, listamos as Instituições de Ensino Superior que as(os) professoras(es) cursaram graduação. Na Tabela 01, expomos as instituições e a quantidade de professoras(es) formadas(os) em cada uma delas:

Tabela 1: Total de professoras(es) efetivas(os) de Geografia formados e suas respectivas instituições de formação.

UNIVERSIDADE	QUANTIDADE
FACIBEL	14
UNIOESTE	13
UFGD	01
UNESP	01
TOTAL	29

Fonte: Professores efetivos de Geografia.

Elaborado: FIGUEIREDO JUNIOR, Jalme Santana de. Produzido em: 18 abril de 2018.

¹³ Vale ressaltar que todas(os) as(os) professoras(es) que responderam ao questionário também realizaram a entrevista.

¹⁴ Ressaltamos que o roteiro de questões não foi disponibilizado previamente aos professores. A conversa foi gravada para facilitar transcrição posteriormente. Os sujeitos foram elucidados quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa e assinaram termos de consentimento e livre esclarecimento, resguardando seus direitos ao anonimato, bem como, a finalidade acadêmica da pesquisa. Com efeito, também solicitávamos que os mesmos poderiam - se quisessem - apresentar elementos das experiências e práticas em sala de aula em suas falas. Aproveitando ensejo, indicamos que a escolha dessas questões se articulava às problemáticas norteadoras de nosso estudo de caso, conforme apontamos na introdução dessa dissertação.

¹⁵ Considerando que 75% dos professores inquiridos eram mulheres, optamos por fazer a exposição gramatical, daqui para frente, utilizando referências ao gênero feminino.

A maior parte das(os) profissionais efetivas(os) que trabalham no município foi formada na Facibel e na Unioeste, correspondendo a 93% (noventa e três por cento) dos sujeitos questionados. Vale ressaltar que a Facibel, por meio da Lei Estadual nº 12.235/98 e o Decreto Estadual 995/99, passou a incorporar e se instituir na Unioeste, *campus* Francisco Beltrão. A menor parte das professoras(es), qual seja 4% (quatro por cento), foi formada em instituições fora do município, sendo a UFGD no Mato Grosso do Sul e a UNESP em São Paulo.

Sobre o ano de formação das(os) profissionais inquiridas, 03 (três) delas(es) concluíram a graduação no fim da década de 1980 (especificamente em 1987 e 1989), 12 (doze) concluíram no decorrer da década de 1990 (três em 1990 e 1994, dois em 1998 e um em 1999) e a partir dos anos 2000 foram 08 (oito) formadas(os) (uma nos anos 2000, 2002, 2010, 2011 e 2012 e duas em 2007). Ressaltamos que 23 (vinte e três) professoras(es) responderam essa questão, as(os) outras(os) não se lembravam e outras optaram em não responder.

Referente à pós-graduação, salientamos que apenas uma das(os) professoras(es) inquiridas(os) não possuía. As demais professoras(es) declararam possuir sendo: 53 (cinquenta e três) especializações; 10 (dez) mestrados; 01 (uma) cursando doutorado e 05 (cinco) possuíam título do PDE; totalizando 69 (sessenta e nove) cursos a nível de pós-graduação, conforme tabela 02:

Tabela 2: Quantidade total de Pós-Graduação divididas pelo tipo.

Tipo da Pós - Especialização Graduação	Mestrado	Doutorado	PDE	TOTAL	
Quantidade	53	10	1	05	69

Elaboração: FIGUEIREDO JUNIOR, J.S. de.
Produzido em 18 de Abril de 2018.

Sobre especializações, cada professora(or) possuía, ao menos, 02 (duas) especializações, em alguns casos três ou mais, o que não ocorre no caso do Mestrado. O doutorado possuía previsão de término em 2020. Já as(os) professoras(es) que sinalizaram o PDE, 03 (três) delas(es), possuíam também o mestrado e especializações, outras apenas o PDE e especializações.

O número de professoras(es) que apresentaram pós-graduação nos indica que, em sua maioria, passaram pelo processo de pesquisa e produção do conhecimento geográfico, de modo a influenciar suas práticas escolares cotidianas, bem como, receber benefícios

salariais em vista o plano de cargos e carreiras dos professores paranaenses, conforme apontam as resoluções normativas exploradas anteriormente.

Para elucidarmos os anos de conclusão em articulação com a Tabela 02, apresentamos a Tabela 03 (salientamos que nesse caso, também houve profissionais que não responderam por não se lembrarem ou por motivos particulares).

Tabela 3: Ano de conclusão e quantidade de pós-graduações, das (os) professoras (es) de Geografia efetivas (os) lotadas (os) em Francisco Beltrão/PR.

ANO	QUANTIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO FINALIZADA
1997	01
2000	02
2001	01
2003	01
2009	01
2010	02
2011	02
2012	03
2015	03
2016	01
2017	05
2018	02
TOTAL	24

Elaboração: FIGUREIREDO JUNIOR, J.S. de.
Produzido em 18 de Abril de 2018.

Foram mencionadas 16 (dezesesseis) instituições, dentre elas públicas e privadas, onde as(os) professoras(es) concluíram suas pós-graduações, a saber: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Centro Universitário Internacional (UNINTER), Faculdade de Ampére/PR (FAMPER), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER), Faculdade São Braz, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade São Luís, Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), DP Consultoria, Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), Centro Universitário

Campos de Andrade (UNIANDRADE), UNOPAR, Faculdade Camões e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Notamos, pelo período de conclusão das pós-graduações, que a maior parte se concentra após os anos de 2010, demonstrando que, a maioria das(os) professoras(es) que se formaram no decorrer da década de 1990, ingressando em programas de pós-graduação após longa caminhada no exercício da profissão. Atribuímos esse ingresso, sobretudo, ao incentivo político do plano de cargos e carreiras que beneficiavam tais sujeitos, junto à perspectiva de ampliação dos conhecimentos particulares de cada uma dessas(es) profissionais.

Frente às informações apresentadas na Tabela 03, apresentamos a Tabela 04 com quantidade de pós-graduações realizadas em cada instituição mencionada.

Tabela 4: Quantidade total de Pós-Graduação das(os) professoras(es) efetivas(os) de Geografia que trabalham em Francisco Beltrão/PR e as Instituições onde foram realizadas.

UNIVERSIDADE	QUANTIDADE DE PROFESSORES QUE REALIZARAM A PÓS-GRADUAÇÃO
UNIOESTE	14
UNICENTRO	07
UNINTER	03
FAMPER	03
UNIVALE	02
FACINTER	02
SÃO BRAZ	02
UNESP	02
SÃO LUIS	01
UTFPR	01
DP CONSULTORIA	01
UFFS	01
UNIANDRADE	01
UNOPAR	01
FACULDADE CAMÕES	01
UEMS	01

Elaboração: FIGUEIREDO JUNIOR, J.S.de.

Produzido em 18 de Abril de 2018

Percebemos que a maior parte dos cursos de pós-graduação foi realizada na Unioeste, indicativo importante para valorizar os esforços dos profissionais vinculados a

essa instituição de ensino na oferta de oportunidade em aprofundar estudos na área educacional.

Se considerarmos que a maioria das(os) professoras(es) também se formou nessa instituição (observando o caso específico da Facibel), notamos que as(os) profissionais que trabalham com o ensino de Geografia nas escolas estaduais de Francisco Beltrão possuem fortes relações com o cursos de formação ofertados pela Unioeste na graduação e pós-graduação, bem como na realização de projetos de extensão e pesquisas.

Tratando do tempo de trabalho na rede pública de ensino, organizamos a Tabela 05 (cinco), por períodos, sendo o primeiro período menos de um ano, depois entre um a quatro anos, cinco a nove anos, dez a quinze anos, e assim por diante:

Tabela 5: Tempo de trabalho na rede pública das(os) professoras(es) efetivas(os) de Geografia, lotadas(os) no Município de Francisco Beltrão/PR.

ESTIMATIVA DE TEMPO	QUANTIDADE DE PROFESSORES
MAIS DE 30 ANOS	04
DE 20 A 29 ANOS	12
DE 16 A 19 ANOS	00
DE 10 A 15 ANOS	05
DE 05 A 09 ANOS	02
DE 01 A 04 ANOS	06
MENOS DE 01 ANO	00

Elaboração: FIGUEIREDO JUNIOR, J.S. de. Produzido em 19 de Abril de 2018.

Observamos pela informação trazida na Tabela 05 que a maior parte das(os) profissionais entrevistadas(os) trabalha na rede pública por mais de vinte anos, fato este que permite reconhecer a importância desses sujeitos na formação geográfica básica dos moradores do município de Francisco Beltrão.

A última questão fechada do questionário se apresenta na Tabela 06, em que consta o número de escolas e a quantidade de professores que nelas trabalham. Vale informar que a quantidade máxima de escolas foi 05 (cinco) e a mínima 01 (uma):

Tabela 6: Quantidade de escolas que atuam as (os) professoras (es) de Geografia efetivas (os) lotadas (os) no Município de Francisco Beltrão/PR.

NÚMERO DE ESCOLAS	QUANTIDADE DE PROFESSORES QUE TRABALHAM
UMA	06
DUAS	12
TRÊS	06
QUATRO	03
CINCO	02
TOTAL	29

Elaboração: FIGUEIREDO JUNIOR, J.S. de. Produzido em 19 de Abril de 2018.

A Tabela 06 nos provoca reflexão em torno de questões estruturais para a produção da educação geográfica pelas(os) professoras(es) entrevistadas(os). A demanda de serviços que a atuação em mais de uma escola provoca para o planejamento e ação desses profissionais pode interferir na qualidade do trabalho realizado, desse modo, no próximo tópico analisaremos como aparecem as concepções e desafios sobre educação geográfica expressa por essas(es) profissionais.

2.1 Que é Educação Geográfica para você, professora(or)?

Com base nos instrumentos de pesquisa utilizados, apresentaremos nesse tópico o conjunto de eixos metodológicos nos quais as professoras(es) colaboradoras(es) podem ser agrupadas no que refere as suas concepções sobre Educação Geográfica. Vale salientar que encontramos variedade de concepções, de modo a conseguirmos agrupar as professoras(es) em eixos metodológicos diferentes.

O eixo que mais se destacou, concentrando maior parte das professoras entrevistadas, foi aquele que atribuiu à Educação Geográfica caráter de transformação social crítica.

A leitura dessas professoras aproximou Educação Geográfica ao aspecto metodológico materialista histórico e dialético dentro de uma perspectiva de Geografia Crítica, por conta do ensejo por mudanças sociais significativas, produzindo sociedade marcada pela justiça social e valores democráticos:

Tal postura coloca a história como produtiva dentro dela mesma, de cujo ventre sai a nova formação, nova por certo, mas não totalmente

nova, como se a nova história não se reconhecesse de alguma maneira na anterior como um filho reconhece hereditariamente na mãe. Uma história totalmente nova nega sua historicidade, e o salto qualitativo torna-se salto mortal. Ora, por definição, o que sucede na história é historicamente explicável, porque gerado no movimento da própria história. (DEMO, 2012, p. 105).

Coadunando com a exposição, Santos (2012), ao realizar apologia a uma Geografia Crítica, advoga que “Cada vez que há uma mudança tecnológica profunda, uma mudança organizacional profunda, uma mudança social profunda, os modelos de percepção da realidade mudam substancialmente”. (SANTOS, 2012, p. 197).

Ao associar o aporte metodológico materialista histórico e dialético à produção de uma Geografia Crítica, notamos que:

Em verdade, não é a nossa visão do mundo que mudou, o que mudou foi o próprio mundo. A história humana é marcada por saltos quantitativos e qualitativos, que significam uma nova combinação de técnicas, uma nova combinação de forças produtivas e, em consequência, um novo quadro para as relações sociais. (SANTOS, 2012, p. 198).

As relações dessas perspectivas (tanto das professoras entrevistadas quanto dos autores expostos) dialogam com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) do Paraná ao expor:

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. (DCE, 2008, p.20).

O conjunto de citações das professoras entrevistadas que fundamentam a perspectiva materialista histórica e dialética inicia com fala da Professora T:

A Educação Geográfica é entendida como o Ensino da Geografia. É muito importante desenvolver no nosso aluno, a localização, orientação e interpretação do meio em que vive e do espaço geográfico como um todo. (Professora T).

No excerto acima, Professora T relaciona a Educação Geográfica com o ensino de Geografia, apontando a importância de se desenvolver no aluno¹⁶ noções de localização, orientação e interpretação do espaço geográfico em sua totalidade, apontamentos estes

¹⁶ Ressaltamos que nos próximos tópicos desse capítulo utilizaremos a nomenclatura “aluno e aluna” para nos referirmos aos educandos, visto que as legislações vigentes no Paraná e o conteúdo das professoras entrevistadas partem de tal nomenclatura, realizamos essa opção para facilitar a redação do texto.

que se relacionaram com Professora B que argumentou: “*Educação geográfica é poder ensinar o aluno o conteúdo científico e para ele poder se localizar no espaço e no mundo usando no seu Cotidiano*”. (Professora B).

Conforme exposto pelas duas professoras mencionadas, esta concepção de Educação Geográfica como um processo esclarecedor da capacidade de leitura crítica do espaço geográfico é ratificado por uma terceira professora que assevera: “*Educação geográfica é a oportunidade de conhecer o contexto social bem como suas contradições, ao mesmo tempo, fazer a análise da interferência física neste contexto*” (Professora E). Nessa perspectiva,

Educação Geográfica para mim é o ensinamento aos nossos alunos de como conhecer e viver neste mundo sendo um cidadão crítico e responsável por suas mudanças individuais e sociais. (Professora K).

Notamos que ambas as professoras coadunam no conteúdo de seus argumentos ao ponderar uma Educação Geográfica relacionada à articulação entre conhecimentos geográficos científicos e ação cotidiana dos alunos.

A preocupação na ação intencional produzida pelos estudantes no espaço que os cerca coloca em diálogo a Educação Geográfica com a formação pela práxis¹⁷ e procura provocar educandas e educandos para o processo emancipatório e de transformação social.

Ainda no materialismo histórico e dialético, salientamos: “*Ensinar o aluno a fazer a leitura do mundo, mas principalmente do espaço que o cerca*” (Professora N), assim como ela, outra professora argumenta:

Educação geográfica compreende que aconteça quando existe o domínio dos conteúdos básicos, conhecimentos, quando o aluno começa a fazer as inter-relações entre, ocorre um avanço do ato de pensar a sua realidade e a compreensão do espaço tempo, homem, natureza, técnica e trabalho, definindo seu lugar e sua participação no espaço. (Professora A).

Ainda com o mesmo ponto de vista dessas professoras, encontramos:

¹⁷ Aqui entendemos por práxis o exercício de não separar teoria e prática, tendo em vista suas relações dialéticas em totalidade, conforme defendem Demo (2012) e Freire (2011 e 2014).

Questão de: localização, Economia, Política, Meio ambiente, Humana, Populacional, todos voltados para uma formação crítica, percebendo o lugar ocupado de cada um e os caminhos a percorrer. (Professora X).

As professoras N, A e X, além de salientarem a importância crítica de analisar o espaço geográfico, também valorizam os instrumentos de leituras cartográficas (cartas e mapas), de modo a pensarmos uma Educação Geográfica com qualidade, visto que:

O mapa, portanto, é de suma importância para que todos que se interessem por deslocamentos mais racionais, pela compreensão da distribuição e organização dos espaços, possam se informar e se utilizar deste modelo e tenham uma visão de conjunto (DOIN, 2010, p.16).

Para maior parte das(os) professoras(es), as concepções da Educação Geográfica surgem como críticas emancipatórias em uma perspectiva metodológica materialista histórica e dialética, assim como: *“Proporcionar ao aluno condições para que analisem criticamente o espaço em que vivem e atribuindo a responsabilidade enquanto agentes de transformação”* (Professora U). Com igual perspectiva, também foi salientado a importância da Educação Geográfica: *“No cotidiano ela tem papel de melhoria constante nos espaços onde o aluno se encontra (se perceber como sujeito responsável pelo espaço onde vive)”* (Professora C).

Nessa perspectiva, a Professora E expõe o papel da Educação Geográfica no desvelamento das relações sociais camufladas: *“As relações sociais são camufladas, nesse aspecto os alunos precisam visualizar as intenções veladas no bojo social”*. (Professora E). Ainda na perspectiva histórico dialética, defendeu a Educação Geográfica enquanto fundamental para compreender o mundo que os alunos vivem, ao expor: *“É uma das mais importantes, pois trabalha o mundo em que o aluno vive”*. (Professora D).

Dando continuidade, essa mesma professora aponta a Geografia enquanto ferramenta de transformação, indicando centralidade dessa ciência para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos: *“Pois é uma ferramenta para transformar o ambiente em que ele vive, para intervir de maneira significativa”*. (Professora D). Nesse diapasão, foi argumentado: *“Os sujeitos fazem parte do espaço, portanto necessitam compreendê-lo para produzi-lo de modo consciente. Compreender sua relação com o meio”*. (Professora Z).

A visão de uma Educação Geográfica alinhada a uma perspectiva instrumental da Geografia para cidadãs e cidadãos, também aparece no conteúdo expresso pela Professora A que atribuiu o olhar crítico vinculado ao domínio dos conhecimentos geográficos: *“Para sair da ignorância, tirar o aluno da ingenuidade, o conhecimento como fator de*

ação de um cidadão melhor, no entanto a crítica só ocorre quando o aluno domina o conhecimento”. (Professora A).

A leitura das professoras(es) que se agruparam na perspectiva materialista histórica e dialética para a Educação Geográfica, também se insere a Professora G argumentando em torno de uma Geografia que auxilia na interpretação geoeconômica, sendo a Educação Geográfica ferramenta para tal visão: *“Fornecer ferramentas para o aluno interpretar a realidade do mundo onde vive, para que ele exerça sua cidadania”* (Professora G).

Com a mesma leitura, também expuseram sua forma de compreender as Professoras I, N e S. A Educação Geográfica é *“[...] fundamental, para entender as relações sociais atuais para modificá-la de maneira consciente”* (Professoras I). *“[...] nas escolas, a Geografia ajuda o aluno a pensar nas questões políticas e econômicas e inclusive a saber votar”.* (Professora N); e, que os *“[...] conhecimentos básicos do lugar onde ele mora para compreender o contexto global onde as pessoas se inserem”.* (Professora S).

Ao considerar o domínio dos conhecimentos geográficos, leitura e produção do espaço a partir da ação dos estudantes (sujeitos críticos), aspectos fundamentais a uma Educação Geográfica de qualidade, essas professoras dialogam com reflexões produzidas por Cavalcanti (1998), Callai (2012) e Freire (2011 e 2014) e, assim, são inseridas em uma perspectiva metodológica materialista histórica e dialética.

Vale ressaltar também que a maioria da formação dessas profissionais se deu no Estado do Paraná (conforme tabelas do tópico anterior). Observamos também que as mesmas já atuavam na rede básica em 2008, portanto, conforme apontou Francischett, *et al* (2014) participaram da elaboração e implementação das DCE.

Justificamos assim a forte relação entre o materialismo histórico dessas profissionais com os indicativos metodológicos expostos pelas Diretrizes, que adotaram uma perspectiva de Geografia Crítica onde encontramos enfoque na espacialidade como produção contraditória e intencional da humanidade, pois:

Nosso enfoque é fundamentalmente baseado no fato de ser o espaço humano reconhecido, tal qual é, em qualquer que seja o período histórico, como um resultado da produção. O ato de produzir é igualmente o ato de produzir espaço. A promoção do homem animal a homem social deu-se quando ele começou a produzir. Produzir significa tirar da natureza os elementos indispensáveis à reprodução da vida. A produção, pois supõe uma intermediação entre o homem e a natureza,

através das técnicas e dos instrumentos de trabalho inventados para o exercício desse intermédio (SANTOS, 2012, p. 202).

Partindo das reflexões expostas, maior parte da atuação profissional das(os) professoras(es) entrevistadas(os) dialoga com as perspectivas das Diretrizes, junto à importância das políticas de formação e valorização dessas(es) profissionais no contexto educacional paranaense.

Outro eixo de leitura encontrado aloca a Educação Geográfica em preocupações históricas e ambientais, salientando uma perspectiva:

Muito interessante, pois além dos conhecimentos científicos da ciência atualiza, orienta, ensina no seu dia a dia a convivência social, econômica, política além das relações humanas do cotidiano. Orienta, sobretudo para as previsões ambientais do futuro. Lógico que isso tudo depende da série e o nível de amadurecimento dos alunos. (Professora W).

Ainda nesse eixo de preocupação histórica e ambiental, destacamos a exposição feita pela Professora C3 que articula Educação Geográfica com compreensão das questões ambientais e sociais: “*Função em fazer o cidadão compreender o mundo em que vivemos nos aspectos naturais e sociais (as dificuldades da humanidade)*”. (Professora C3).

Coadunando com o exposto: “*Se o aluno tem uma compreensão do que os seres humanos já fizeram ele (aluno) poderá fazer de modo diferente (para melhor: saber se localizar para agir (escala))*”. (Professora F).

Assim como argumentaram as Professoras W, C3 e F: “*Fundamental na orientação da sociedade na busca de melhoria de vida, saúde, equilíbrio ambiental e social para compreender o país em que vivemos*”. (Professora B2).

Essa preocupação ambiental, presente na fala das professoras aqui citadas, se aproxima das preposições feitas na Declaração de Lucerne em 2007, conforme apontamos no Quadro 01, visto a preocupação com o desenvolvimento de competências geográficas e interdisciplinares na perspectiva da sustentabilidade.

Ainda no contexto de exposição das Professoras W, C3 e F, verificamos uma Educação Geográfica que se faz “*educação sobre as relações entre sociedade e natureza*”. (Professora A1), argumento que dialoga com:

Para mim é tudo, não é possível um ser humano ter compreensão do universo sem se remeter à Geografia. As nossas dificuldades de ensinar e aprender se remetem ao não entendimento que o espaço geográfico

faz parte do dia a dia das pessoas. Não tem como ensinar outras disciplinas sem ter um contexto geográfico de localização, interpretação e correlação dos diferentes períodos e épocas da história da humanidade. (Professora M).

Além dos conjuntos de profissionais inseridas no materialismo histórico e dialético e nas concepções históricas ambientais, encontramos grupo de leituras que se aproximam mais de uma preocupação subjetiva, buscando valorizar uma relação de identidade para com o seu lugar: *“Começar a desenvolver percepção que ele tem identidade com seu espaço de sua vivência. Se perceber parte dos processos que produzem o espaço geográfico”*. (Professora H).

Ainda nesse eixo de olhar subjetivo voltado para vivências e identidade, também encontramos fala da Professora P, articulando a importância da Educação Geográfica com a valorização dos saberes das vivências dos estudantes: *“Um complemento, articulado com os saberes das vivências dos alunos”*. (Professora P).

Em articulação com as concepções dessas professoras, conseguimos identificar uma associação da Educação Geográfica com a formação de percepções, valores e atitudes para com seus lugares de vivência, de modo que:

Os temas a serem abordados – percepção, atitudes e valores – preparamos, primeiramente a compreender nós mesmos. Sem a auto-compreensão não podemos esperar por soluções duradouras para os problemas ambientais que, fundamentalmente, são problemas humanos. (TUAN, 1980, p. 01).

Os conteúdos produzidos pelas Professoras H e P dialogam com propostas feitas na 46ª Conferência Internacional da Unesco em Genebra (2001), que elencou a formação de uma identidade que tivesse características interculturais, como papel da Geografia (como expusemos no Quadro 01).

A percepção exposta pelas professoras, bem como sua articulação com os documentos internacionais, buscam valorizar pela Educação Geográfica um elo afetivo entre o lugar e a pessoa, valorizando assim a subjetividade de cada indivíduo frente às leituras espaciais e análise das questões sociais postas para a humanidade (TUAN, 1980)¹⁸.

¹⁸ Nesse ponto, é interessante articular o pensamento desse conjunto de professoras com a ideia exposta por Tuan (1980) sobre o conceito de Topofilia, que em sua leitura “Topofilia é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vívido e concreto como experiência pessoal [...]” TUAN, 1980, p. 5).

Em observância aos conteúdos produzidos nas respostas analisadas, identificamos três eixos de concepções metodológicas para Educação Geográfica que contemplam todas(os) as(os) profissionais envolvidas(os) em nosso estudo de caso, foram elas:

1) Eixo materialista histórico e dialético, visto preocupação com o domínio dos conhecimentos geográficos em ler e produzir o espaço partindo da ação dos estudantes, considerando-os enquanto sujeitos críticos e conscientes, em vista às transformações sociais.

2) Eixo subjetivo/fenomenológico, pois considera estudo espacial a partir das vivências e experiências individuais, desenvolvendo sentimento de pertencimento e valorização do lugar onde se vive. Considera aspectos da subjetividade de cada indivíduo, buscando uma educação geográfica voltada para o desenvolvimento de sentimentos para com o lugar de origem, de vivências e afetividades.

3) Eixo histórico ambiental, visto a preocupação com compreensão do mundo em suas articulações nos diferentes períodos e épocas da história da humanidade, para desenvolver preocupação ambiental em torno dos impactos gerados no ambiente por ações antrópicas, salientando questões ambientais em vista da sustentabilidade.

Considerando nossa exposição nesse tópico, apresentaremos a Tabela 07, onde demonstramos a quantidade de profissionais que se encontram em cada eixo identificado:

Tabela 7: Eixos de compreensão sobre educação geográfica por parte das (os) professoras (es) de Geografia que trabalham nos colégios estaduais de Francisco Beltrão/PR.

CATEGORIA	QUANT.	%
Materialismo Histórico e Dialético	22	75,85%
Subjetiva/Fenomenológica	4	13,79%
Histórica ambiental	3	10,34%
TOTAL	29	99,98%

Elaboração: FIGUEIREDO JUNIOR, J.S. Produzido em 12 de Agosto de 2018.

A Tabela 07 demonstra maior quantidade de professoras(es) entrevistadas(os) concentrando-se no eixos materialista histórico e dialético, ressaltando preocupação com transformações sociais.

Evidenciamos que em todos os eixos encontramos preocupações de caráter transformador, no entanto, tal preocupação foi constatada em segundo plano nos eixos

subjetivo e histórico-ambiental, visto que aquele valorizou a constituição de uma identidade e este um desenvolvimento sustentável.

Ao passo que os conteúdos analisados revelavam as concepções das(os) professoras(es), nosso estudo de caso permitiu notar preocupação das(os) entrevistadas(os) em produzir Educação Geográfica significativa, que contribuísse com a vida de educandas e educandos. No entanto, questões vinculadas ao planejamento das aulas e recursos materiais acabavam se tornando entraves para materializar tal pretensão, conforme abordaremos a seguir.

2.2 Reunidos podemos mais: desafios para o coletivo de professoras (es) de Geografia em Francisco Beltrão

Preocupamo-nos, até então, em expor as concepções sobre Educação Geográfica das(os) professoras(es) Quadro Próprio do Magistério de Geografia que atuavam nos colégios estaduais de Francisco Beltrão/PR no ano de 2018.

A análise realizada no tópico anterior nos permitiu elencar duas questões, buscando aprofundar a compreensão sobre a Educação Geográfica defendida pelas(os) professoras(es) investigadas(os). A primeira problemática vinculada à existência de diálogo com outros profissionais (que lecionam Geografia na mesma escola) sobre dificuldades e avanços alcançados no Ensino de Geografia. Já a segunda questão, explorada com base nas análises, diz respeito ao modo que se realiza o planejamento coletivo ou não, das aulas de Geografia.

A partir desse momento, pretendemos demonstrar resultado das análises de conteúdo sobre os planejamentos e diálogos realizados entre as(os) professoras(es) com as(os) colegas sobre avanços e dificuldades voltados ao Ensino de Geografia.

De todas(os) as(os) vinte e nove professoras(es) participantes da entrevista, 17 (dezessete) responderam que há diálogo entre os pares. Duas perspectivas se destacaram: uma que elucidou a troca de informações e experiências, com vistas às questões voltadas ao ensino-aprendizagem como tema principal dos encontros, e outra, indicou que a principal pauta da discussão se vinculava à análise das políticas de governo vinculadas à Educação.

Os encontros entre esses profissionais ocorrem em reuniões pedagógicas e conselhos de classe – organizadas pela gestão escolar – ou por formações realizadas por ação do Núcleo de Educação. Nesse sentido, evidencia-se a realização de críticas ao

governo, principalmente com relação à desvalorização profissional e à falta de condições materiais para a realização dos encontros entre professores.

Sobre as condições para ocorrerem esses encontros de trocas de experiências e planejamento conjunto ao longo do ano letivo, 62% (sessenta e dois por cento) das(os) entrevistadas(os) indicaram que não há condições favoráveis, devido ao número reduzido de horas-atividades; número de escolas nas quais as(os) professoras(es) trabalham; o grande número de turmas; o desencontro das(os) profissionais devido às horas-atividades fragmentadas, dentre outros, conforme elucidou:

Hoje a nossa grande dificuldade é a falta de tempo para preparar né. Automaticamente, sem tempo, a gente não consegue sentar com outro professor, começa por aí né, não temos esse tempo para sentar junto. Nosso tempo é mais escasso até na busca de mais materiais. Ele é muito escasso. (Professora X).

Corroborando com a opinião da Professora X, foi exposto: “*Não. Dificilmente é possibilitado a hora-atividade em horários juntos*”. (Professora C), de modo que: “*Há conteúdos pré-estabelecidos, e uma vez foi realizado um planejamento coletivo (com todos os professores) para trabalhar os mesmos conteúdos*”. (Professora C3).

Também podemos destacar a exposição feita pela Professora B2, argumentando que seu planejamento:

Considera aspectos econômicos e desenvolvimento de projetos que possam dar sentido às relações sociais do cotidiano do aluno. Organização do planejamento é individual, há momentos de planejamento coletivo (raros) e se considera os conteúdos do livro didático. Não trabalho com internet pela dificuldade de se realizar esse trabalho com os alunos. E o planejamento é feito por trimestre. (Professora B2).

Identificamos preocupação, na fala da Professora B2, em relacionar os aspectos geográficos com o cotidiano dos estudantes. No entanto, a mesma salienta a dificuldade de se fazer tal ação em parceria com outras(os) professoras(es) da área, uma vez que os encontros são raros.

Com efeito, a exposição dos 62% (sessenta e dois por cento) das professoras entrevistadas revela que, em se tratando do “chão da escola”, há muitas dificuldades em ter contato com profissionais da mesma área na realização de planejamentos e trocas de experiência. Nesse sentido, o artigo 4º inciso VIII, da Lei nº103/2004, preconiza compreensão da hora-atividade como exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, sendo sua realização coletiva facultativa, abrindo prerrogativa para as

unidades escolares não fomentem tal prática. Não obstante, a Professora Y aponta que o planejamento:

Ele é feito individual, pois há poucos encontros para a sua realização coletiva. O fato de trabalhar em várias escolas faz com que o planejamento seja feito individualmente. Nos intervalos de tempo se fazem trocas de experiências quando possível. (Professora Y).

Em relação à importância da promoção dos diálogos entre os professores de Geografia em uma unidade escolar, o apontamento feito pelas(os) profissionais entrevistadas(os) dialoga com exposição de Cavalcanti (2012), salientando que muitos profissionais procuram, permanentemente, novas maneiras de se ensinar Geografia:

No entanto, há também indicativos de que os professores, e os diferentes agentes educativos da escola, têm pouco espaço e pouco tempo em sua jornada de trabalho para encontros coletivos e colaborativos entre si, visando à reflexão sobre essas buscas, no sentido de detectar seus maiores desafios, dificuldades e também suas conquistas. (CAVALCANTI, 2012, p. 129).

A realidade apontada pela autora pode ser verificada em Francisco Beltrão-PR, visto que as(os) profissionais do Ensino de Geografia desse município também estão subordinados a jornadas de trabalho intensas com poucos encontros coletivos e colaborativos para a troca de experiência entre as(os) professoras(es) (FRANCISCHETT, *et al*, 2014).

Essa realidade aparece na fala de mais de 60% (sessenta por cento) das(os) professoras(es) entrevistadas(os):

Atualmente, por exemplo, trabalho com quatorze turmas em sala de aula, essas quatorze turmas se a gente fizer um arredondamento de trinta alunos por sala, mas tem sala que ultrapassam quarenta, temos entre quatrocentos e quinhentos alunos semanais, e a gente tem duas a três aulas por semana, então você tem um contato muito pequeno com o aluno e com a mesma turma, em duas aulas você tem ali cem minutos, três aulas cento e cinquenta minutos semanal baseado nessa grande quantidade de turmas te impede de ti fazer uma boa pesquisa e direcionar em uma turma. (Professora X).

O relato feito pela Professora X demonstra as dificuldades de se fazer um planejamento coletivo, dada a escassez de tempo. O número excessivo de turmas e a ausência de recursos materiais vão influenciar sistemas de avaliação desses estudantes, refletindo em certo isolamento do professor de seus pares: “O planejamento é feito individual por causa da estrutura do Estado”. (Professora W).

As análises realizadas permitem notar dificuldades em articular práticas de planejamentos coletivos, transformando o momento de planejamento em mera burocracia. Desse modo, professoras e professores se isolam do grupo, na medida em que necessitam cumprir prazos apertados para entregar documentos escolares incorporados obrigatoriamente em sua rotina docente. Tal atribuição destina-se a evidenciar apenas suas práticas individuais: “*Burocrático apenas, na sala de aula os planejamentos não se aplicam, a aula acontece apenas quando o professor está dentro da sala de aula. Se faz todo dia no momento (ação individual)*”. (Professora V).

Com efeito, Santos (2017) ao indicar ideia de redes de influências, nos provoca a pensar que tais redes acabam isolando os sujeitos impedindo-os de se articular para resistir ao *soft power* que, sorrateiramente, impõe o projeto hegemônico de poder na escola, buscando a formação de sujeitos de acordo com as demandas do livre mercado (BANDEIRA, 2009).

Cavalcanti (2012) expõe que o momento de planejamento possui importância basilar, pois pode ser considerado espaço de formação, por possibilitar o debate sobre os desafios do trabalho docente, direcionando reflexões e aprofundamento teórico.

Corroborando aos apontamentos feitos por Cavalcanti (2012) e os dados obtidos no questionário, percebemos que “É preciso, em Educação, reinventar, em conjunto, uma ética da rebeldia, uma ética que reafirme nossa possibilidade de dizer não e que valorize a inconformidade docente”. (CORTELLA, 2016, p. 134)

Não obstante, nesse universo de 62% (sessenta e dois por cento) de professoras(es) que apontaram as dificuldades materiais, notamos esforços em organizar encontros coletivos para refletirem sobre suas práticas em sala de aula, muitas vezes, em horários alternativos:

Procura-se fazer coletivo, quando ocorre esse planejamento procura-se considerar o que foi trabalhado pelos outros professores (anteriores) e escolha dos conteúdos junto, mas na prática eu trabalho com base em minha experiência no dia-a-dia de sala de aula. (Professora A).

Ainda nessa perspectiva: “*Pouco tempo para se reunir com professores e a falta de vontade de alguns profissionais, mas geralmente se reúnem por afinidade, se dedicando mais ao conteúdo*”. (Professora U). Em consonância: “*Rotatividade de turmas por conta das várias escolas, falta de tempo para reunir com outros professores. Não ficar apenas em uma única escola (dedicação exclusiva)*”. (Professora Y).

Também apareceram professoras que vincularam as dificuldades de realização do planejamento por questões materiais juntos a contextos sociais, políticos, culturais e biológicos dos alunos, gerando indisciplina, desinteresse, apatia, dentre outros. Essas professoras correspondem a 37,93% (trinta e sete vírgula noventa e três por cento) das entrevistadas, conforme identificamos:

Essa geração que está agora aqui é uma geração apática. Eu gosto de falar assim e às vezes eles não gostam do termo, mas é uma geração perdida. Não tem cultura, não tem cultura musical, não tem cultura de leitura, eles não têm nada. Então assim, você tenta motivar, mas às vezes eu me sinto desmotivada pelo desânimo que a cara deles aparenta para mim. Então assim, eles não têm ânimo, eles não gostam de escrever (a maioria), não gostam de ler e de pensar e na Geografia precisa gostar de escrever, ler e pensar. (Professora V).

Os pontos evidenciados por Professora V aparecem nas falas de 34,48% (trinta e quatro vírgula quarenta e oito por cento) das professoras entrevistadas, no que se refere às dificuldades em torno do Ensino de Geografia, quando questionadas (os) sobre a elaboração de seus planejamentos e conversas com colegas. Assim, encontramos indicação com base no interesse dos alunos em torno das questões geográficas:

O fundamental ainda consegue gostar da questão em estudar Geografia, ele ainda tem um carinho maior. No Ensino Médio, já não se vê tanto com esses olhos e, se tornando uma forma opcional agora, muito menos. Então tentamos fazer com o fundamental, os alunos acabam vindo com um pouco de receio. (Professora O).

Essa Geografia que aparenta ser desinteressada e que não cativa os estudantes para dela se apropriarem – exposta por Professora O – pode dialogar com a problemática proposta por Lacoste (2012): será a Geografia uma disciplina simplória e enfadonha? Nesse sentido:

A despeito das aparências cuidadosamente mantidas, de que os problemas da geografia só dizem respeito aos geógrafos, eles interessam, em última análise, a todos os cidadãos. Pois, esse discurso pedagógico que é a geografia dos professores, que parece tanto mais maçante quanto mais a mas media desvenda seu espetáculo do mundo, dissimula, ao olhos de todos, o temível instrumento de poderio que é a geografia para aqueles que detêm o poder (LACOSTE, 2012, p. 22).

Lacoste (2012) chama a atenção para a produção intencional de uma Geografia do desinteresse, que vai tirar do centro as questões estratégicas vinculadas ao raciocínio geográfico, este ficando a cargo dos estados maiores que detêm o poder e procuram

manutenção econômica que mais proporcionem vantagens para suas posições de classe dominante.

A produção de uma Geografia de caráter ideológico ~~que~~ contribui para a manutenção do *status quo* de modo a corroborar com a doutrina Neoliberal do Estado mínimo e esvaziamento do debate democrático (SANTOS, 2012).

Nessa perspectiva, 37,93% (trinta e sete vírgula noventa e três por cento) elegeram o desinteresse, apatia ou até mesmo a “perdição da juventude”, como elementos relacionados com a produção de uma geografia que mantém o *status quo*, despreocupando-se com as mudanças de atitudes para a transformação do espaço: “*Indisciplina dos alunos, dificuldade em prender a atenção dos alunos. Pouco tempo de reuniões e caráter informativo*”. (Professora C).

Encerramos esse capítulo, demonstrando nosso esforço em apresentar os dados e análises produzidos nesse estudo de caso. Buscamos salientar atuação das(os) profissionais do Ensino de Geografia da educação básica das escolas públicas de Francisco Beltrão em realizar uma Educação Geográfica capaz de emancipar e provocar o pensamento crítico nos estudantes. No próximo capítulo, aprofundaremos os discursos nessa perspectiva.

CAPÍTULO 03 – INDICAÇÕES PRODUZIDAS E PREOCUPAÇÕES PARA A VIDA TODA

Ao fim chegamos, mas a jornada ainda não terminou. O fim, que desenhamos é um ponto de partida para irmos muito além, procurar e produzir muito mais (FIGUEIREDO JUNIOR, J.S.de).

A análise realizada permitiu identificar concepções de Educação Geográfica e os principais desafios, considerando o posicionamento das(os) professoras(es) de Geografia efetivas(os) que trabalham nas escolas públicas em Francisco Beltrão-PR. Ressaltamos que parte das(os) entrevistadas(os) demonstraram preocupação com a Educação Geográfica enquanto possibilidade de formação crítica e transformadora. Nesse aspecto, é importante ressaltarmos a qualidade profissional das(os) professoras(es) fortemente comprometidas(os) com o trabalho que desenvolvem nas escolas.

Partindo de suas falas, notamos preocupação em realizar uma Geografia significativa para a vida dos estudantes, dialogando com a possibilidade da Educação Geográfica enquanto elemento central para debater sobre as questões do mundo da vida, vez que:

Diante disso, pode-se acreditar que a educação geográfica apresenta-se hoje como a possibilidade de tornar significativo o ensino de uma disciplina presente na educação básica, que traz em seu conteúdo a possibilidade do debate a respeito das questões do mundo da vida. (CALLAI, 2012, p.75).

Essa perspectiva dialoga ainda com as provocações de Morin (2011), ao indicar que a educação do futuro necessita estar comprometida com a formação consciente do cidadão do mundo, que consiga contextualizar os fenômenos em suas múltiplas dimensionalidades, pois “O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico”. (MORIN, 2011, p. 16).

Assim, ainda existindo intenção em produzir a Educação Geográfica Crítica e Transformadora, percebemos também o *Soft Power* das redes de influência oriundas do Consenso de Washington de 1989 e seus desdobramentos na educação brasileira. Esses elementos estão presentes no cotidiano profissional dessas(es) educadoras(es), na medida em que o aparato legislativo do Estado contribui com isolamento político pedagógico das(os) mesmas(os).

Com efeito, a impossibilidade material de organizarem grupos para o planejamento de aulas; a falta de recursos; quantidade massiva de alunos; planejamentos bimestrais e anuais burocráticos e reuniões pedagógicas onde pouco se discute a função da escola e a formação humana nela desenvolvida, revelam a atuação das políticas neoliberais no interior da escola, escancarando as redes de influência que, muitas vezes, ficam veladas no espaço escolar:

Essa ação política pode, em muitos casos, ser orientada, apenas, para um interesse particular e específico, frequentemente o da atividade hegemônica no lugar. Mas este é, apenas, um primeiro momento. As atividades que, complementares ou não, têm uma lógica diversa da atividade dominante, provocam, a partir do seu conflito de preocupações, um debate que acaba por interessar ao conjunto da sociedade local. E o resultado é a busca de um sistema de reivindicações mais abrangente, adaptado às contingências da existência comum, no espaço da horizontalidade. (SANTOS, 2017, p. 288).

Não cabe aqui a tentativa de alocar professores enquanto adversários do aparato estatal, pois a Constituição Federal de 1988 (resultante de reivindicações de movimentos sociais e políticos) estabelece responsabilidade ao Estado brasileiro na busca pela justiça social, conforme disposição a seguir:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, S/P).

Na medida em que o artigo acima salienta os direitos sociais para os cidadãos brasileiros, notamos que os ideais neoliberais, ao advogar a não interferência do Estado, acabam contribuindo no agravamento das desigualdades sociais em todas as dimensões da coletividade, desrespeitando, por sua vez, os indicativos constitucionais.

Não obstante, resta para essas(es) professoras(es) a resistência diária, uma resistência ao projeto Neoliberal que nega o sujeito em prol da manutenção das relações de privilégio e desigualdades provocadas pelo capitalismo, como apontou Freire (2014). Lutar pela efetividade e manutenção dos direitos que garantem uma formação cidadã para todas(os) faz parte da atividade docente das(os) mesmas(os). Desse modo, esse enfrentamento necessita da coletividade em um contexto de otimismo crítico, conforme salientou Cortella (2016).

Portanto, cabe a essas(es) profissionais continuar suas tentativas de formar sujeitos críticos numa perspectiva de Educação Geográfica Transformadora, provocando

educandas e educandos a refletirem o espaço onde se inserem, questionando assim o território produzido, as contradições da paisagem observada, mudando sua visão e atuação espacial cidadã, conforme defenderam Callai (2012) e Cavalcanti (1998).

Vale ressaltar que, muitas vezes, as(os) professoras(es) inquiridas(os) não falaram diretamente sobre Educação Geográfica, mas ao descreverem suas concepções, anseios, e práticas, assim emergiram eixos metodológicos pautados no materialismo histórico e dialético, subjetividade/fenomenologia e histórico ambiental (conforme elencamos no capítulo anterior).

Desse modo, conseguimos com nossa pesquisa demonstrar que as(os) profissionais do Ensino de Geografia das escolas estaduais de Francisco Beltrão-PR estão resistindo ao projeto hegemônico Neoliberal, vez que a partir de suas concepções metodológicas encontramos o interesse de que a formação dos estudantes seja em uma perspectiva de autonomia e consciência frente aos problemas sociais.

Ainda que dentro das dificuldades encontradas, elas(es) conseguem se propor a praticar uma Educação Geográfica como possibilidade Crítica e Transformadora. Foi essa a provocação encontrada: malgrado a invasão sorrateira do projeto Neoliberal nas escolas do município, as professoras (na medida de suas possibilidades) não estão corroborando com ela.

Essa resistência ocorre diariamente, na medida em que suas concepções de Educação Geográfica alocam como objetivo final uma perspectiva de transformação social. Elas não pretendem formar um sujeito alienado, mas sim um cidadão que possa – a partir das referências e conhecimentos geográficos – pensar seu lugar no mundo e produzir espaços e territórios com base na justiça social:

Em outras palavras: conhecer o mundo, para transformá-lo de acordo com as necessidades da sociedade em geral, na busca de superar as diversas formas de exclusão. Em sua vida em sociedade, os homens produzem sua história e está se materializa/concretiza no espaço. (CALLAI, 2012, p. 75).

Nesse contexto, encontram-se as professoras(es) que mesmo diante das adversidades materiais conseguem organizar planejamentos coletivos, realizar trabalhos de campo, dialogar com seus pares e buscar formações em nível de especialização, mestrado e até doutorado.

Dáí surgem as dúvidas: como fortalecer essa resistência? Como ampliá-la? De que maneira criar condições para o enfrentamento contra hegemônico? De que modo

sistematizar as práticas de Educação Geográfica dessas(es) professora(es)? Felizmente não possuímos tais respostas, mas o esforço para desvendá-las estamos dispostos a realizar. No entanto, o trabalho coletivo e a união entre as(os) profissionais surgem como desafios importantes na empreitada de desvendar essas questões postas pelo trabalho de pesquisa desenvolvido.

3.1 Provocações finais para futuro que pretendemos produzir

O referencial bibliográfico, entrevistas e questionários que utilizamos em nosso estudo de caso contribuiu para entendermos a Educação Geográfica enquanto possibilidade Crítica e Transformadora, como projeto de resistência aos indicativos neoliberais para a educação nos países periféricos.

Os conteúdos sistematizados a partir das entrevistas e questionários revelaram preocupação das profissionais do Ensino de Geografia do município com uma formação humana crítica e transformadora, portanto, uma Educação Geográfica como possibilidade Crítica e Transformadora. Esses conteúdos também nos apontaram as relações de influências que, muitas vezes, dificultam a realização plena da Educação Geográfica, na perspectiva que aqui a apresentamos.

A leitura e análise dos documentos internacionais para o Ensino de Geografia evidenciaram aspectos interessantes sobre as imposições neoliberais no contexto das escolas do município. Ao mesmo tempo em que os documentos e cartas cobram ações transformadoras e críticas das(os) profissionais, também deixam lacunas no que tange o subsídio para o trabalho docente.

Essas lacunas acabam fundamentando a doutrina do Estado mínimo (característica do Neoliberalismo), pois cabe ao indivíduo a busca pelas formações e subsídios para se cumprir as orientações internacionais, desobrigando o Estado de investir na capacitação e formação de professores.

Nesse aspecto, cabe aos governos o afastamento das doutrinas neoliberais e a aproximação da Constituição brasileira, criando um diálogo frutífero com educadoras e educadores na tentativa de implementar e melhorar as condições materiais para se fomentar a formação crítica nas escolas públicas¹⁹.

¹⁹ Aqui cabe ressaltar que o Estado também possui suas contradições. O Estado do Paraná, por exemplo, travou-se enfrentamento nas esferas legislativas no que tange barrar os avanços neoliberais. Dessas lutas vários frutos importantes foram gerados na valorização e promoção das

Tal aspecto também surge como imperativo ao Estado do Paraná, visto que sua Constituição estabelece como princípio a valorização profissional com plano de carreira estruturado, preocupação com a qualidade da educação produzida na rede básica pública e gratuita, dentre outros elementos que visam avanço qualitativo no que tange as práticas da escola formal.

Dialogando com os apontamentos feitos, ao se tratar do ensino de Geografia, notamos (com base no quadro 01) que a responsabilidade pelo ensino, desde a primeira Carta sobre Educação Geográfica (com ideia do professor de saber generalista) até a Declaração de Lucerne de 2007 (professor mediador do conhecimento com base nas tecnologias de informação), denota um acúmulo de funções em torno da(o) educadora(or).

Sendo assim, salientamos a articulação dos documentos com os desdobramentos do Consenso de Washington de 1989 e o Neoliberalismo, pois o Currículo (conforme quadro 01) vai se voltando para a ideia da sustentabilidade enquanto modelo de desenvolvimento econômico, valorizando uma identidade cultural que se aproxima da produção cultural dos países hegemônicos.

Notamos que as Cartas e Declarações, ainda, acabam desobrigando os poderes públicos no implemento das propostas feitas, delegando a comunidades e iniciativas de particulares ou grupos da sociedade civil organizada, financiamento para o modelo pretendido nos documentos.

Nesse sentido, concluímos que as professoras(es) entrevistadas(os), podem continuar suas práticas orientadas(os) por uma preocupação com a Educação Geográfica na perspectiva de formação Crítica e Transformadora, para além das imposições do mercado – sintetizados pelo ideário Neoliberal.

Desse modo, a luta pela garantia da educação pública gratuita e o acesso ao conhecimento científico com qualidades críticas e transformadoras pela escola, acabam se tornando bandeira de luta das professoras(es), garantindo assim acesso e produção de conhecimento geográfico significativo, pois:

A educação geográfica diz respeito a: ensinar Geografia para que? Se for simplesmente para cumprir um compromisso com um rol de conhecimentos específicos, não há sentido de se pensar em educação geográfica; no entanto, se a perspectiva intrínseca do ensino de Geografia seja dar conta de explicar e compreender o mundo, de se

escolas públicas paranaenses. Há ainda muito a se avançar – isso não podemos negar – no entanto, as lutas ainda continuam no dia a dia de professoras(es) e profissionais das escolas.

situar no contexto espacial e social em que se vive, de construir instrumentos para tornar o mundo mais justo para a humanidade, então está sendo cumprido o papel educativo de ensinar geografia. (CALLAI, 2012, p. 73).

A autora chama a atenção para importância de se realizar uma Educação Geográfica como possibilidade Crítica e Transformadora, alocando professoras(es) e educandas(os) na qualidade de sujeitos democráticos ativos e conscientes, pois:

A democracia necessita, ao mesmo tempo, de conflitos de ideias e de opiniões, que lhe conferem vitalidade e produtividade. Mas a vitalidade e a produtividade dos conflitos só podem expandir-se em obediência às regras democráticas que regulam os antagonismos, substituindo as lutas físicas pelas lutas de ideias, e que determinam, por meio de debates e eleições, o vencedor provisório das ideias em conflito, aquele que tem, em troca, a responsabilidade de prestar contas da aplicação de suas ideias. (MORIN, 2011, p. 95-96).

As reflexões de Morin (2011) e Callai (2012) nos provocam a refletir em torno da produção do ensino de Geografia na perspectiva Crítica e Transformadora. Com efeito, nosso estudo de caso possibilitou compreensão que relaciona a Educação Geográfica como possibilidade Crítica e Transformadora com os seguintes aspectos²⁰:

1. A escola como *locus* de produção e socialização de conhecimento, mediante processos de pesquisa e elaboração próprias (DEMO, 2011);
2. Ação docente como rebeldia, vista que a escola também é um espaço de luta e resistências contra hegemônicas (CORTELLA, 2016);
3. Exercício da vocação ontológica humana para o ser mais, em uma natureza que se constitui social e historicamente (FREIRE, 2011);
4. À medida que a formação geográfica crítica e transformadora vai se fazendo, professoras(es) e educandas(os) mudam concepções e avançam na descoberta de novos horizontes;
5. A possibilidade de criação de novos saberes e ações, provocando a formação crítica de uma cidadania espacial emancipatória (CALLAI, 2012);
6. A pesquisa com base no questionamento reconstrutivo e capacidade de formulação própria como orientação de um exercício consciente de uma Educação Geográfica Crítica e Transformadora (DEMO, 2011).

²⁰ Os apontamentos não foram organizados por ordem de importância, pois compreendemos que todos eles fazem parte da totalidade de uma Educação Geográfica crítica e transformadora.

7. Preocupação com formação humana considerando aspectos multidimensionais e complexos que marcam a produção democrática dos seres humanos (MORIN, 2011).

Essas provocações organizam contraponto da Educação Geográfica influenciada pelos indicativos neoliberais produzidos, a nível internacional, a partir da década de 1990. Visto que tais indicativos, são frutos do nosso estudo de caso junto ao conjunto de profissionais colaboradoras(es) e referenciais teóricos e normativos estudados, notamos então o exercício de oposição.

Os indicativos para o ensino de Geografia dos países periféricos produzidos na década de 1990 estabelecem sugestão do afastamento estatal, responsabilizando o indivíduo por seu sucesso ou fracasso escolar. Esses elementos nada dialogam com as provocações sintetizadas anteriormente.

Entendemos, assim, como aponta Freire (2011), que o ato educativo se faz frente ao conjunto de sujeitos engajados, pois “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 95).

Na esteira das exposições aqui delineadas, encerramos esse tópico com a ressalva: longe de serem conclusões, os apontamentos, aqui feitos, provocam vontade em buscar ainda mais aprofundamento na compreensão de uma Educação Geográfica como possibilidade Crítica e Transformadora.

Considerações finais

Educação e pesquisa não são ações neutras, estão carregadas de intenções e escolhas, por isso se tornam atos políticos e ao mesmo tempo ações formais e sistemáticas. Ao passo que começamos compreender o espaço onde nos inserimos e as maneiras de modificá-lo com consciência própria, aumenta nossa responsabilidade nos enfrentamentos dos problemas sociais.

Não basta visualizar os problemas e buscar criar soluções para serem aplicadas. A práxis já nos provoca a entender que de nada adianta o estudo sem uma boa dose de mudança de atitude e visão de mundo, uma vez que escrevemos para o mundo!

Preocupar-se com o outro, buscar justiça social e garantir acesso ao conhecimento universal para todos, são imperativos a um exercício cidadão democrático com qualidade (preocupado com o mundo em suas múltiplas dimensões e contradições), portanto fundamental para pensarmos o Ensino da Geografia para nosso século.

No primeiro momento de nosso trabalho analisamos indicativos internacionais oriundos do Consenso de Washington (1989), momento que percebemos a defesa da doutrina Neoliberal (Estado mínimo) nos relatórios e documentos produzidos a partir da década de 1990, sobretudo a declaração de Jontien e o Relatório ETD.

As influências dessa doutrina também produzem efeito na produção de indicativos internacionais para a Educação Geográfica no mundo, ressaltando seu caráter subjetivo, utilitarista e ideológico voltado para o desenvolvimento econômico sustentável.

Em âmbito nacional, percebemos os PCNs de Geografia enquanto extensões da leitura internacional sobre Educação Geográfica, algo que fora fortemente criticado pelas DCEs de Geografia do Paraná, pois estas traziam em seu contexto a perspectiva – principalmente – de uma Geografia Crítica.

Apresentamos aspectos gerais sobre a profissionalização das(os) entrevistadas(os) suas relações com a produção das DCEs do Paraná e indicativos de suas concepções sobre Educação Geográfica. Identificamos três correntes metodológicas predominantes nas falas analisadas. Uma pautada no materialismo histórico dialético (maioria), outra vinculada à fenomenologia/subjetividade e uma terceira centrada na preocupação histórica e ambiental.

Também verificamos os principais desafios para se realizar uma Educação Geográfica, na perspectiva das(os) profissionais entrevistadas(os), onde verificamos aspectos voltados a impossibilidades materiais, excesso de cobranças burocráticas, quantidade de estudantes e turmas por professor, a hora-atividade fracionada que impossibilita o planejamento coletivo, dentre outros.

Aqui, cabe mencionar, que nossa pesquisa não se aprofundou em aspectos voltados às perspectivas de avaliação e instrumentos avaliativos utilizados junto a observação das práticas cotidianas das(os) profissionais, lacunas deixadas por nossa pesquisa. A ocorrência de lacunas não desmerece nosso esforço em contribuir com as pesquisas no campo do Ensino de Geografia, visto que ficam pontos a serem investigados para pesquisas futuras.

Ao entrarmos no Programa de Pós-graduação em Geografia, tínhamos várias ideias e concepções que em muito se modificaram, à medida que fomos estudando, questionando, pesquisando e produzindo. Fazer ciência geográfica é isso, assumir que nunca estaremos prontos e que nunca saberemos tudo, daí a boniteza de uma Educação Geográfica como possibilidade Crítica e Transformadora.

Ela se torna Crítica, pois sempre questiona o estabelecido, duvida das ideias e busca saber mais do mundo e dos fenômenos que nele ocorrem; e Transformadora, pois compreende que a marca da sociedade e dos seres humanos é o seu inacabamento, como bem apontou Freire (2014).

Assim também se encontra nossa pesquisa, muito longe de ser uma imposição, é uma provocação. Buscamos provocar o leitor para as mesmas inquietações que sentimos, mas também demonstrar a esperança que temos na coletividade, em encontrar conjuntamente o caminho para a superação, formando uma consciência crítica através da socialização.

Nossa trajetória acadêmica foi marcada por isso, inicialmente no Programa de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID), onde experimentamos as dificuldades de se pensar juntos; ao ingressar no Programa de Pós-graduação nível Mestrado, onde percebemos que o conhecimento só é importante e divertido na medida em que surge de um bom diálogo, ao encontrar profissionais que colaboraram imensamente com nossas problemáticas, demonstrando que a aula só se torna boa quando nela encontramos vida acontecendo.

Pois bem, agora não há muito o que expressar, pois uma etapa se vai, e mais perguntas ficam. O que aguarda nosso futuro? Não sabemos, mas esperança de um mundo melhor – jamais perderemos, e aqui está nossa escolha! Escolhemos, sobretudo, uma Educação Geográfica Crítica e Transformadora.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1995, p. 9-23.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Geopolítica e política exterior Estados Unidos, Brasil e América do Sul**. Brasília. Fundação Alexandre de Gusmão: Brasília, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/al000031.pdf>
Acesso em 31 de jan. de 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70: São Paulo, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República Casa Civil Subchefia para assuntos Jurídicos. 1988. Disponível em:
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF). Brasília, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Ensino Médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm
Acesso em 23 de mai. de 2018.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. In BATISTA, P.N. et all. **Em Defesa do Interesse Nacional: desinformação e alienação do patrimônio público**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica: ensinar e aprender geografia**. In Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos, Org. CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MUNHOZ, Gislaine Batista; ARROIO, Agnaldo. [S.I: s.n.], 2012, p.73-87.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas.Papirus: São Paulo, Campinas, 1998.

_____. **O ensino de geografia na escola**. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Papirus: São Paulo, Campinas, 2012.

CAUS, Franciele Regina. **O emprego do trabalho de campo no ensino de geografia das escolas do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão – PR**. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado em Geografia) Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão/PR, 2015.

Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1138/1/Francieli_Caus.pdf
Acesso em 23 de mai. de 2018.

CHANG, Há-Joon. **As 23 coisas que não nos contaram sobre o capitalismo**. Tradução de Claudia Gerpe Duarte. Cultix: São Paulo, 2013.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 15ª ed. Cortez: São Paulo, 2016.

DCE, Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Geografia**. Governo do Paraná, Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento de Educação Básica: Paraná, 2008).

DEFFUNE, Glaucia. **A formação do professor e o ensino da geografia em escolas de ensino fundamental e médio de Maringá-PR**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2015.

Disponível em <http://sites.uem.br/pge/documentos-para-publicacao/teses/teses-2015-pdfs/GlauciaDeffune.pdf>

Acesso em 17 de nov. de 2017.

DELORS, Jacques; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto, *et al.* **Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Título original: “Learnig: the treasure within” UNESCO; MEC (Ministério da Educação e do Desporto): Cortez, impresso no Brasil em 1998.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 5ª Ed. (coleção polêmicas do nosso tempo). Autores Associados: São Paulo, 1995.

_____. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 6ªedCortez: São Paulo, 2009.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Metodologia científica em ciência sociais**. – 3. ed. ver. e ampl. – 15. Reimpr. - Atlas: São Paulo, 2012.

_____. **Educar pela pesquisa**. 10 ed. (Coleção educação contemporânea). Autores Associados: São Paulo, 2015.

DOIN, Rosângela Almeida de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e reprodução**. 15. ed., 4ª Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

FRANCISCHETT, M. N.; GIROTTO, E. D.; LEME, R. B.; MORMUL, N. M. **Análise e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais de Geografia do PR**. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis UFSC, 2014.

Disponível em: < <http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br>>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. rev. e atual. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2014.

GODOY, Arlida Shmidt. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais**. In Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, Mai/Jun. 1995.

GONZÁLES, Xosé M. Souto; CLAUDINO, Sérgio. **Educação geográfica no século XXI**. Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa, 2002.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. (org.) MINAYO, M.C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Série Manuais Acadêmicos). Vozes: Rio de Janeiro, Petrópolis, 2016, p. 72-95.

HAUBRICH, Hartwig; REINFRIED, Sibylle; SCHLEICHER. **Declaração de Lucerne sobre a Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável**. Visões Geográficas em Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Procedimentos para o Simpósio Lucerne, Suíça. *Geographiedidaktische Forschungen*, vol. 42, Lucerne, 2007, p. 243-250.

Disponível em <http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/portuguese.pdf>
Acesso em 17 de nov. de 2017.

JESUS, Lílian Gavioli de. **Os primeiros passos na geografia: a Pedagogia de Projetos em prática no Ensino Fundamental I**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2014.

Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000194406>
Acesso em 18 de mai. de 2018.

LACOSTE, Yves. **A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução: Maria Cecília França. 19ª ed. Papirus: São Paulo, Campinas, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 38, n. 1, , 2012, p. 13-28

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>
Acesso em 28 de Jun. de 2018.

MARTINS, Jéssica Carolina de Souza. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais de Marechal Cândido Rondon/PR: um estudo sobre os professores PSS**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus de Francisco Beltrão/PR, 2013.

Disponível em http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1102/1/Jessica_Carolina.pdf
Acesso em 08 de jun. de 2018.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política: livro I.** Tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 35ª ed. – Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2017.b

_____. **A miséria da filosofia:** (resposta à filosofia da miséria de Proudhon). Tradução Paulo Roberto Banhara. Lafonte: São Paulo, 2018.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **A ideologia alemã.** (Clássicos) Introdução de Jacob Gorender: Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. – Martins Fontes: São Paulo, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo:** contexto de observação, interação e descoberta. In Pesquisa social: teoria, método e criatividade, Org.: MINAIYO, M.C.S; DESLANDES, S.F; GOMES, R. (Série Manuais Acadêmicos). Vozes: Rio de Janeiro, Petrópolis, 2016, p. 56-71.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORMUL, Najla Mehanna. **O ensino de geografia no projeto educacional de Rui Barbosa.** IX Encontro Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia, PUC-PR, 26 a 29 de Outubro de 2009.
Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3704_2140.pdf
Acesso em 28 de jun. de 2018.

NETO, Manoel Fernandes de Sousa. **As atuais políticas educacionais no Brasil e os seus impactos no currículo básico de Geografia.** Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral, v. 4/5, p. 9-15, 2003.

PARANÁ, Constituição do Estado. **Constituição do Estado do Paraná.** Publicado no Diário Oficial nº 3116 de 05 de Outubro de 1989.

Disponível em:

<<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=iniciarProcesso&tipoAto=10&orgaoUnidade=1100&retiraLista=true&site=1>>

Acesso em 20 de abr. de 2018.

PARANÁ. Lei complementar nº 103, de 15 de março de 2004. **Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências.** Disponível em

<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>>

Acesso em 08 de jun. de 2018.

PARANÁ. Lei complementar nº 130, de 20 de julho de 2010, **Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.**

Disponível em

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/leicomplementar1302010.pdf>

Acesso em 08 de jun. de 2018.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. Título original: Pour une géographie du pouvoir. Tradução: Maria Cecília França. Ática: São Paulo, 1993.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 6ª ed. – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

_____. **A natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª ed. 5ª reimp. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2017.

_____. **Por uma nova globalização: do pensamento único à consciência universal**. 25ª ed. Record: Rio de Janeiro, 2015.

STRAFORINI, Rafael. **O currículo de Geografia do ensino fundamental: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica**. In CASTROGIOVANNI. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Org. Ivaine Maria Tonini [et al] – Porto Alegre: Mediação, 2014.

TUAN, Yi-fu. **Topofilia: Um estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente**. Tradução: DIFEL, São Paulo: Difusão Editorial S.A, 1980

UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organization). **Aprender a viver juntos: nós falhamos?**. Síntese das reflexões e das contribuições extraídas da 46ª Conferência Internacional da Educação da UNESCO em Genebra – Suíça, ocorrida nos dias 5-8 de Setembro de 2001. *Título original: Apprendre à vivre ensemble: avons-nous échoué?* IBE, UNESCO: Brasília, 2003.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para todos Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso em 26 de jul. de 2018.

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

WALDMAN, Maurício. **Ecologia e lutas sociais no Brasil**. (Caminhos da Geografia) 6 ed. Contexto: São Paulo, 2002.

WCEFA (*World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos*). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien Tailândia, 1990. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> > Acesso em: Abril de 2018.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2ª ed. Bookman: Porto Alegre, 2001.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

Nome: _____ Data: ___/___/___

1) Em qual instituição e ano concluiu sua graduação?

2) Possui Pós-Graduação?

Sim. Qual tipo? _____ Quantas: _____
Ano de conclusão da última Pós realizada: _____

Estou cursando. Qual tipo? _____ Ano de conclusão: _____

Não possui.

3) Em quais instituições cursou ou está cursando sua Pós-Graduação?

4) Quanto tempo trabalha na rede pública de ensino? _____

5) Em quantas escolas/colégios trabalha atualmente? _____

6) Converse sobre dificuldades e avanços alcançados no ensino de geografia com outros professores de Geografia que trabalham no núcleo onde o(a) senhor(a) está lotada? Por quais razões?

7) Em sua leitura, o que seria educação geográfica?

