

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

Trabalho de Graduação Individual- TGI

A Educação Básica em um Breve Panorama: Implicações e Problemática

Igor Gomes

SÃO PAULO
FEVEREIRO DE 2016

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

Igor Gomes

A Educação Básica em um Breve Panorama: Implicações e Problemática

Trabalho de Graduação Individual apresentado ao
Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Orientadora: Prof^o. Dra. Glória Anunciação Alves

São Paulo

Fevereiro de 2016

Agradecimentos

À minha mãe Dona Maria pelo apoio incondicional aos estudos.

À professora Glória Anunciação Alves pela orientação desde minha primeira Semana de Geografia em 2009.

RESUMO

GOMES, I. **A Educação Básica em um Breve Panorama: Implicações e Problemática.** Trabalho de Graduação Individual. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Este trabalho trata de algumas questões referentes a Educação Básica, enfocando a formação docente, a Escola bem como o modelo de transmissão-assimilação de conteúdos. Para tanto foi necessário um breve panorama da educação como entendimento e desvelamento desses fenômenos citados. Procurou-se evidenciar que algumas questões da Educação ocorrem devido o enfraquecimento da interação entre professor e aluno, com desdobramentos no ensino-aprendizagem, comprometendo todo o processo de aquisição do saber que leve a construção do conhecimento. Assim, soluções pensadas devem, portanto, levar em consideração, professor e aluno, como agentes de mudança, de melhora do Ensino, não sendo pertinente pensar a escola e a sala de aula sem ouvir o que ambos tem a dizer.

Palavras- chave: Educação Básica. Interação professor aluno. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

GOMES, I. The Basic Education in a Brief Overview: Implications and Questioning. Trabalho de Graduação Individual. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This paper addresses some issues relating to basic education, especially focusing on the classroom as a privileged space of the teacher student interaction. Thus, it is understood that most educational problems arising out of this interaction. He sought to highlight these problems occur due to the weakening of the interaction between teacher student with developments in teaching and learning, undermining the whole process of acquisition of knowledge that will lead to knowledge building. The thoughtful solutions must therefore consider them as agents of change, improvement of education, not being relevant to think the school and the classroom without hearing what both have to say, the teacher by experience the day to day process of knowledge and its mediator, and the student to be the end and the most interested in the process of knowledge to put the world autonomously and above all reflect on themselves and their own knowledge.

Keywords: Basic education. Teacher student interaction. Teaching and learning.

SUMÁRIO

Introdução.....	5
Capítulo 1 – Breve Panorama da Educação Brasileira.....	6
1.1.Caraterização das Escolas pesquisadas.....	6
1.2. Período entre 1939 e 1989.....	9
1.3.Período entre 1989 e meados dos anos 2000.....	11
Capítulo 2 – Período Atual da Educação: Implicações e Problematisações.....	12
2.1. Formação Docente como Mercadoria.....	12
2.2. Educação e Escola Administrativa.....	15
2.3. Crise do Modelo de Transmissão-Assimilação do Conhecimento.....	19
2.4. Algumas Considerações.....	21
Capítulo 3 – Contribuição da Geografia para o Ensino Básico.....	25
3.1. Formação Docente-Pesquisador.....	25
3.2. As Ferramentas Metodológicas da Geografia.....	29
3.3 Estudo do Meio.....	31
4. Considerações Finais.....	32
5.5. Referências Bibliográficas.....	34
6. Anexos.....	36

1. Introdução

As hipóteses levantadas neste trabalho, bem como suas problematizações são fruto das dificuldades encontradas em salas de aula quanto à efetivação do ensino-aprendizagem. Hipóteses estas, que consideramos centrais para a contribuição do debate atual sobre educação. Para chegarmos a elas partimos de questões objetivas como: por que o desinteresse dos alunos pela educação e quais os desdobramentos dessa questão? E qual a contribuição da Geografia perante esse quadro de desinteresse? Como ela, enquanto ciência, pode contribuir para uma mudança na aprendizagem através de recursos como estudo do meio tão indispensável para o pensar e fazer geográfico.

Antes, cabe ressaltar nossa condição de professor da escola pública que procura viver a realidade concreta do dia a dia da vida escolar, com toda a sua complexidade. Ou seja, vivenciamos de fato os problemas disciplinares e pedagógicos que foram levados em consideração ao formular algumas questões, para as quais esperamos ao menos tangenciar possíveis respostas no decorrer deste trabalho.

É preciso ressaltar também que o fenômeno da educação possui dimensões sociais, políticas, éticas, pedagógicas e didáticas, que reconhecemos e pretendemos abordar ao longo deste trabalho. Chamando atenção para o fato de que, nem sempre, essas dimensões aparecerão assim divididas, desejamos enfatizar a compreensão destas para a construção deste trabalho, sem perder de vista a educação como um processo dinâmico que abarca todas elas.

Uma vez que as dimensões da educação são sistêmicas e estão fortemente articuladas, é difícil separá-las, ainda que seja para analisá-las e buscar possíveis proposta de soluções. Estas devem considerar os alunos e professores como principais atores da escola e, portanto, do conhecimento, de maneira que qualquer proposta de mudança deve necessariamente incluí-los.

No entanto, procura-se romper com a ideia de educação pensada como instituições, classes ou grandes unidades estruturais que funcionam independentes dos atores envolvidos, nesse caso, no ensino. Assim, busca-se aqui, resgatar o papel da interação professor aluno na construção do saber e, principalmente, no saber praticado, que se transforma em conhecimento.

Além do exposto, vale lembrar que a escola não é um lugar independente das relações sociais, mas ela se faz justamente através destas relações existente em seu espaço. Portanto, é lá que a interação entre todos os seus sujeitos, principalmente entre professor e aluno, ocorre. Quando esta relação apresenta-se enfraquecida, ela abre espaço para a concretização da escola em um “aparelho ideológico de estado”, “portadora de um discurso dominante preparatório apenas para o mundo do trabalho”.

Por fim, a condição de licenciado em geografia – em que a formação é voltada para aprender a ensinar — não deve desestimular o professor a pensar e fazer geografia. Assim, não se pode pensar à docência apenas como transmissão de conhecimento, mas também como possibilidade de pensar junto com o

aluno sua inserção e deslocamento no espaço geográfico na apreensão do mundo.

Desta forma, na busca de compreensão e entendimento do Ensino Básico, é necessário a caracterização das escolas pesquisadas e o tratamento das questões colocadas por professores e alunos nas investigações realizadas. Em seguida, será apresentado um breve panorama da Educação em períodos que considera-se de suma importância para o próprio desenvolvimento e compreensão deste trabalho. Por fim, a contribuição que a Geografia pode oferecer para o Ensino Básico e apresentação do estudo do meio como ferramenta metodológica da Geografia.

Capítulo 1 – Breve Panorama da Educação Brasileira

O breve panorama a seguir está dividido em duas partes para a melhor compreensão dos problemas educacionais. Procura-se fazer essa divisão conforme os acontecimentos históricos que, de alguma forma, marcaram a evolução da educação brasileira segundo a concepção abordada nesta pesquisa. Desta forma, há um período inicial de 1930 à 1989 e outro período de 1989 até meados de 2000.

Vale ressaltar que esse panorama da educação adveio da necessidade de compreensão das questões levantadas, tanto por alunos como por professores, nos questionários aplicados nas duas escolas onde a pesquisa foi realizada. Assim, antes do panorama da educação, cabe caracterizar as escolas estudadas, bem como explicitar as questões provenientes dos questionários aplicados.

1.1. Caracterização das Escolas Estudadas

As duas escolas onde foram realizadas a pesquisa pertencem a Diretoria de Ensino Centro Oeste. A Escola Estadual Guiomar Rocha Rinaldi está situada em um dos extremos da região oeste do município de São Paulo, no Jardim Cambará, próximo aos bairros João XXIII, Jd. Arpoador e Cohab Educandário (imagem 1).



Imagem 1: Localização da E.E. Guiomar Rocha Rinaldi. Fonte: Google Earth, 2015.

Esta escola está localizada em uma região densamente povoada e conta mais de 100 professores, que lecionam em 41 salas. Conta ainda com uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala do Acesso Escola com 20 computadores conectados à internet e duas quadras poliesportivas. A instituição oferece aulas para cerca 1.300 alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental II nos períodos da manhã e da tarde, e, no período noturno, para os do Ensino Médio e do EJA (Ensino de Jovens e Adultos).

Já a Escola Estadual Rui Bloem (imagem 2), apesar de pertencer à mesma diretoria de ensino, localiza-se em uma área mais central da cidade, próxima ao bairro da Saúde e da Estação Praça da Árvore, na linha azul do metrô. Ela recebe alunos dos bairros do entorno como Jabaquara, Santa Cruz e localidades um pouco mais distante como Diadema.

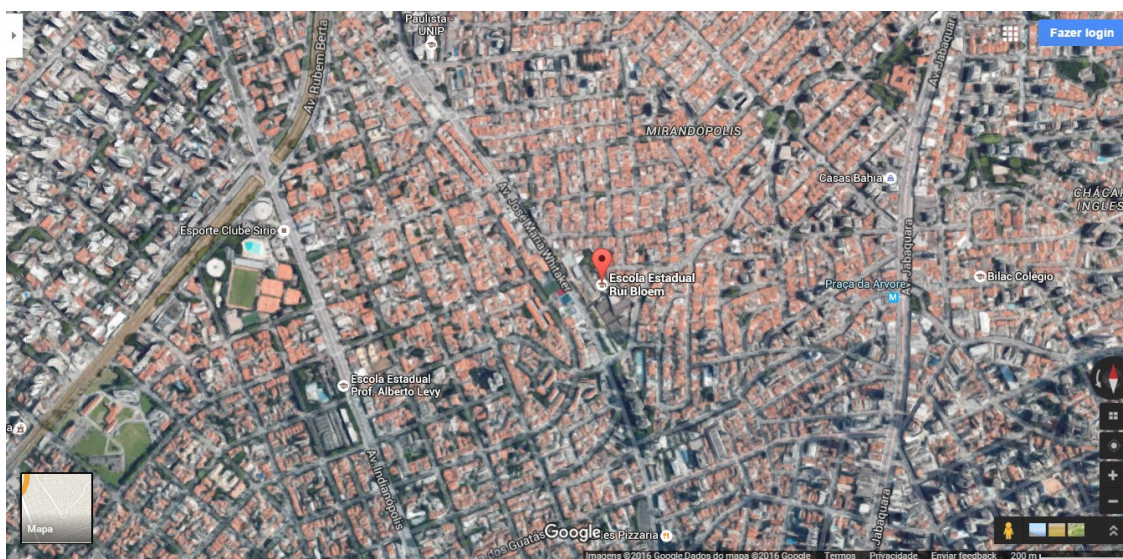


Imagem 2: Localização da E.E. Rui Bloem. Fonte: Google Earth, 2015.

Com cerca de 90 professores e 16 salas de aulas, a escola trabalha com alunos do Ensino Médio regular em todos os períodos e conta com um anfiteatro, biblioteca, uma sala do Acesso Escola com 21 computadores com acesso à internet, duas quadras poliesportivas, sendo que uma é coberta, em seu espaço físico. Possui ainda, em anexo ao prédio central, o Centro de Estudos de Línguas (CEL), que oferece cursos de idiomas a estudantes do ensino regular desta e de outras unidades escolares.

Começou-se então perguntando aos alunos, ao todo 200 participaram da pesquisa, através de questionários (anexo 2) se eles gostavam ou não da escola e porquê – deixando espaço para justificarem sua visão. A primeira ideia equivocada, muito divulgada nos meios de comunicação, é que os alunos não gostam da escola (como demonstra o gráfico 1). Quase 50% dos alunos investigados disseram que gostam da escola, pois ela é o “lugar em que eles se encontram com os amigos”, onde “conhecem alunos de outras salas” e “fazem novas amizades”. Categoricamente “o problema da escola”, na visão dos alunos, “está nas aulas e nos professores”. Muitos alunos se manifestaram respondendo que as “aulas são chatas, não interessantes, e que não sabem para que estão estudando aquilo”. Diante destas respostas, aplicamos novo questionário (anexo 3)

para auferir então: Quais os problemas com as aulas e os professores?



Gráfico 1. Fonte: Elaboração própria.

Nesse contexto, a investigação seguiu com as questões: “Qual o problema da aula?”, “Qual o problema com os professores?” e “porque as aulas não são interessantes?”. Os alunos manifestaram que “muitos professores não sabem ensinar” e que “poucos professores estão preocupados com eles”. Fica claro aqui que temos problemas quanto às aulas e que isso compromete o processo de ensino-aprendizagem, já que essas são desinteressantes e os alunos não veem sentido no que deveriam aprender.

A manifestação dos alunos sobre os “professores não se preocuparem” levou a pensar que o pacto professor-aluno, que deveria se estabelecer através da mediação professor-conhecimento-aluno, não está ocorrendo, o que contribui consideravelmente para alguns problemas em sala de aula. No entanto, olhando para educação do passado percebemos que este pacto muitas vezes foi estabelecido através do medo e da repressão, como nas duas ditaduras pelas quais passamos e na sociedade extremamente conservadora do século passado.

Por sua vez, dos 20 professores participantes da pesquisa muitos apontaram (questionário, anexo 1), que o problema da escola são “os alunos que não estão interessados em nada, não tem educação e nem respeito”, “quando vamos explicar eles não fazem silêncio, o que dificulta o andamento da aula”. Estas são falas recorrentes dos professores que chamam a atenção também para o fato de que “antigamente o professor era respeitado e reconhecido”, além de bem remunerado; segundo eles “ganhávamos muito mais do que ganhamos hoje”.

Em suma, as questões levantadas tanto pelos alunos quanto pelos professores levam a pensar que o pacto que deveria ser estabelecido entre professor e aluno para a construção do conhecimento não vem ocorrendo. Nesse sentido, uma fala comum dos professores é: “Eu ensinei. Se o aluno não aprendeu, problema dele”, a qual os alunos replicam: “não entendo a explicação desse professor” ou “o professor não sabe explicar”.

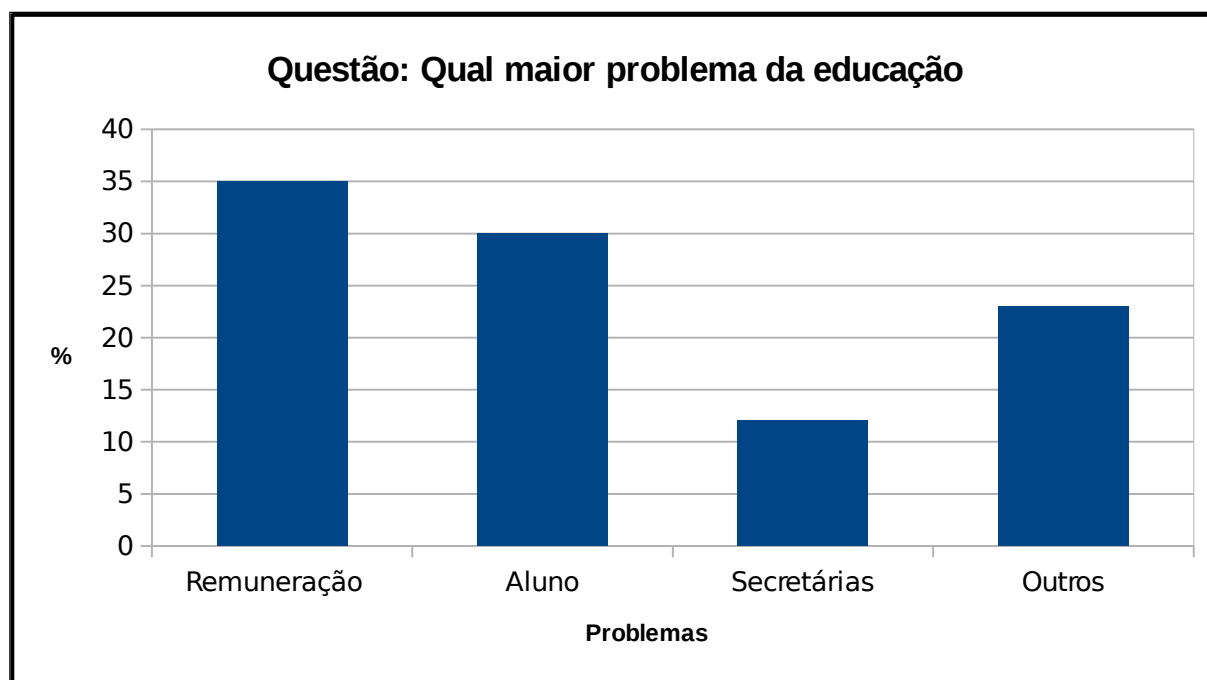


Gráfico 2. Fonte: Elaboração própria.

Então como se chegou às condições atuais do Ensino Básico? Como se configurou e vem se consolidando através do tempo a ideia de professores e alunos de que, em certa medida, os problemas educacionais são culpa um do outro e que cada parte se exime de sua responsabilidade para com o conhecimento.

Na tentativa de resposta às questões apresentadas nesse trabalho, deve ficar claro que não busca-se indicar quem é mais culpado ou menos inocente - posto que estes termos não cabem na educação - , mas tentar contribuir de alguma forma para a superação de debates pedagógicos sem fim e tentativas de sempre apontar alguém como responsável, o que pouca contribuição tem trazido para a Educação Básica como um todo. Desta forma, passemos então para a próxima seção dos períodos da educação.

1.2. Período de 1930 a 1989

Inicia-se o panorama da Educação pela década de trinta do século passado, considerada esta década como um marco pela criação do Ministério da Educação (MEC) em 1930 e a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que interessam a esse trabalho.

Além disso, cabe ressaltar a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, assim como a da Universidade do Distrito Federal, em 1935. Entretanto, com a instalação do Estado Novo, em 1937, muito dos esforços para construção de uma Educação brasileira foram paralisados a fim de se manter a ordem do então novo sistema político instaurado.

Estes esforços foram retomados mais tarde com a criação da Capes e da CNPq na década de cinquenta, a publicação do Manifesto dos Educadores em 1959, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1961 e a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) no ano de 1962. Todavia, as discussões e medidas modernizadoras da Educação foram novamente interrompidas e tuteladas por um novo arranjo político, a instalação da ditadura militar de 1964.

Na década de 60, os estudantes se mobilizaram diante da incapacidade do ensino público superior de absorver os alunos aprovados nos vestibulares. A questão dos “excedentes” constituiu-se num constante foco de tensão social (Martins, 2009). Para conter a agitação e atender as reivindicações do movimento estudantil, duas comissões foram instaladas: a Comissão Meira Mattos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) (Rothen, 2008).

Os temas tratados nessas duas comissões, como constam seus relatórios, foram: a autonomia universitária, institutos centrais, desenvolvimento da pesquisa na universidade, indissociabilidade entre ensino e pesquisa, os ciclos básico e profissional, o tempo integral, a instituição da carreira do magistério e a expansão do ensino superior. Alguns destes temas tratados nessas comissões serão objetos de rápida análise, principalmente a autonomia docente, a carreira do magistério e a expansão do ensino superior.

Antes de passar para análise desses temas em cabe ressaltar que, no artigo intitulado “Os Bastidores da Reforma Universitária de 1968”, Rothen aponta que alguns dos membros do Conselho Federal de Educação também faziam parte do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (Rothen, 2008) e que outros membros do CFE fariam parte do Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau, de 1971. Além disso, consta que o CFE foi fortalecido pela aprovação da LDB de 1961, deixando de ser um órgão de assessoramento sobre questões educacionais e passando a deliberar sobre abertura e funcionamento de instituições de ensino superior (Martins, 2009).

O primeiro tema a ser abordado é a autonomia universitária. No relatório da Comissão Meira Mattos a não-autonomia universitária aparece como forma de controlar o movimento estudantil e de restaurar a autoridade dos reitores, que deveriam ser escolhidos pelo presidente da república e não pela lista tríplice elaborada pelas congregações universitárias (Rothen, 2008). Com relação à liberdade de cátedra, essa comissão era contra, tendo como preocupação maior desenvolver mecanismos de controle do movimento estudantil pois não existiria instrumento legal que permitisse “fiscalizar pregações em aulas antidemocráticas e contra a moral e, em consequência, coibir-se os alunos delas decorrentes” (Relatório Meira Matos, 1969, p. 221).

Na proposta para autonomia universitária do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), que foi estabelecida por meio da Reforma Universitária de 68, caberia ao Estado, por meio do CFE, a função de instituir os aspectos legais da reforma universitária e às universidades, a de realizá-la de fato (Rothen,

2008). Ao permitir a existência dos estabelecimentos isolados em “caráter excepcional”, o CFE favoreceu a expansão do ensino privado e de estabelecimentos isolados nas décadas de 1970 e 1980, como mostra o estudo de Dirce Fonseca (1992).

O segundo tema, a carreira do magistério, não foi considerado factível pelo GTRU por conta dos custos que acarretaria e não foi implantado na rede superior de ensino privado, permitindo que esta se expandisse sem a implantação do regime de carreira exclusivo (Rothen, 2008).

O último tema, a expansão do ensino superior, evidencia os elos entre as duas reformas - a universitária de 1968 e a de 1º e 2º Grau de 1971 -, que vão além da participação de mesmos membros nessas comissões. Desta forma, corroborando com o pensamento de que a escola refrearia a demanda pelo ensino superior, o Grupo de Trabalho para Reforma Universitária enfatizou “que a escola de segundo grau precisaria preparar os indivíduos para o trabalho e que o ensino superior deveria ser destinado apenas àqueles que são mais aptos para cursá-lo. Assim, o ensino de segundo grau conteria a demanda por ensino superior, não sendo necessário o aumento de suas vagas” (Reforma, 1969, p. 141-143).

Desta forma tem-se fechado o arcabouço constituído pela autonomia universitária, pela carreira do magistério e pela expansão do ensino superior, pensados para manter o arranjo político-militar do período. Considera-se que essas medidas impactaram significativamente na Educação Básica nas décadas seguintes, principalmente no que diz respeito à formação de docentes para o Ensino Básico, com desdobramentos perversos que sente-se reverberar ainda nos dias de atuais.

Estes impactos e desdobramentos extremamente profundos na Educação Básica levaram, inclusive, algumas correntes do ensino/pedagogia a formarem a hipótese obscurantista de que, no período que vai de 70 a 90 do século passado, a Educação Básica ia mal por causa da abertura da escola através da universalização do ensino que estava se concretizando neste período e pelo tipo de aluno que passou a frequentá-la - “uma clientela pobre, periférica e sem cultura” -, evidenciando uma postura antidemocrática.

1.3. Período de 1989 até meados de 2000

Na década de 90 a Educação no Brasil continua a crescer com universalização do acesso ao Ensino Fundamental I e II e, principalmente, com a obrigatoriedade dessa fase do ensino aliado a proibição da idade mínima para o trabalho, que passou a ser de 16 anos. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nessa mesma década, com suas disposições e fiscalização juntamente com os Conselhos Tutelares, contribuiu também para a universalização do acesso à escola.

Este crescimento do acesso, com mais alunos nas escolas, demandou uma quantidade maior de professores. Como tal, o número destes também cresceu expressivamente nos últimos anos, atingindo uma quantia superior a 3,3 milhões de professores em todo o Brasil (tabela 1), segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílio (Pnad) de 2013.

Professores ¹ segundo setor e área de atuação Brasil - 2002 - 2013							
Ano	Privado		Público				Total
			Estadual		Municipal		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2002	655.947	26,1%	856.206	34,1%	969.099	38,6%	2.510.305
2006	650.514	25,1%	815.114	31,5%	1.086.396	41,9%	2.590.586
2011	799.226	25,7%	897.068	28,9%	1.370.317	44,1%	3.107.348
2013	829.736	24,9%	925.173	27,7%	1.553.312	46,5%	3.337.222

Fonte: IBGE. Pnad. Microdados. Anos de 2002, 2006, 2011 e 2013

Nota: (1) As ocupações selecionadas foram: 2311, 2312, 2313, 2321, 2330, 2391, 2392, 3311, 3312, 3313, 3321, 3322 e 3331

Obs.: Valores ponderados

Tabela 1. Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílio (Pnad), de 2013.

A mesma pesquisa mostra que mais de 2,1 milhões de professores (83,9%) possui ensino superior completo (graduação e pós-graduação). Isso está em consonância com a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) que assegura formação específica de nível superior para todos os professores da Rede de Ensino. Esta obrigatoriedade de ensino superior para o ingresso no magistério ocorreu devido à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que exige que os professores sejam formados em nível superior.

Capítulo 2 – Período Atual da Educação: Implicações e Problematisações

No presente trabalho, o atual período da Educação Básica será caracteriza pelo que denominar-se como: “mercado de formação docente”, “educação e escola administrativa”, “burocratização docente” e por fim, “crise do modelo de transmissão/assimilação do conhecimento”. Cada um destes fenômenos educacionais será caracterizado nas próximas seções, trabalhando-se a respeito de seu desenvolvimento e consolidação. Assim, inicia-se pelo que foi denominado como “mercado de formação de docente.”

2.1. Mercado de Formação Docente

Com a constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96) exigiu-se que os professores da Educação Básica tivessem formação superior para lecionar, fato que apresentou um avanço relevante quanto a qualidade da formação docente. Com a consolidação da LDB 9394/96 houve um crescimento acelerado nos números de cursos concebidos para formação de professores, principalmente no setor privado.

Lousano (2010) nota que entre os Programas de Formação de Professores existentes no Brasil mais de 2.500 voltados para Educação Infantil e Ensino Fundamental I e mais de 4.000 para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio (licenciaturas). Estes números representam 30% de todos os programas de

Ensino Superior do país.

Tabela 2 – Número de Programas de Formação de Professores no Brasil

Tipos de curso de graduação	Nº	%
Pedagogia	1.584	24
Normal superior	855	13
Licenciaturas	4.109	63
Total de cursos de formação de professores	6.548	30
Total de cursos de graduação	22.101	

Fonte: Censo do Ensino Superior/Inep, 2006.

Com a LDB/96, houve a necessidade de criação de programas de formação de professores de curta duração e de apenas Licenciaturas, que já exerciam a docência e que precisavam se adequarem a nova legislação, além da formação de novos docentes com a exigência do nível superior. Assim, teve-se a consolidação do mercado de formação docente para atender aos desdobramentos da LDB/96.

O problema que configura-se aqui não é de ordem jurídica e efetividade da lei, mas sim dos programas de formação de professores que existem, pois parece claro que há um mercado de formação de docente e quando fala-se em Educação como mercadoria as coisas não vão bem, quando tem-se a formação de professores embasada em critérios de mercado, como as formações de curta duração cursos de 2 anos e a distância além da separação dos cursos entre Bacharelados e Licenciaturas que será abordado a seguir.

Bacharelados e licenciaturas

Com a separação do Bacharelado e da Licenciatura, como ocorre em muitas faculdades e universidades, inclusive na Universidade de São Paulo (USP), onde os cursos de Matemática e Física já estão separados, tem-se aberto o caminho para precarização da formação docente, indo na contramão de uma formação de qualidade.

Parece claro que uma formação científica através do Bacharelado é uma formação reconhecida e requerida, principalmente nos dias de hoje. Mas, o que se vê é justamente o contrário com a criação de faculdades especializadas na formação docente através dos cursos de Licenciaturas específicas de curta duração (apenas 2 anos). Segundo Nóvoa (1999), na formação de curta duração, além da consolidação do que chamamos de “mercado de formação”, temos a perda da reflexão, da experiência e da partilha de saberes profissionais docentes.

No contexto da sociedade contemporânea de “financeirização da vida”, na qual esta tornou-se econômica, a escola e o professor são vistos como ferramentas de inserção para o mercado. A Escola por permitir acesso a conhecimentos mínimos de inclusão direcionados apenas para o mundo do trabalho, e o professor como parte “central” no processo de formação, pois o que mais tem sido valorizado na sociedade é justamente a mão de obra.

Como mostra Nóvoa (1999, p.2)

“(...) ao professor, lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização, ou por qualquer outra razão, os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais.”

Uma contradição caracteriza-se quanto ao papel docente e sua formação, por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais com uma formação deficiente. Por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (Nóvoa, 1999. p.3).

Precarização do Ensino no Estado de São Paulo

Como sintoma da formação precarizada temos a criação, no Estado de São Paulo, de uma divisão de categorias profissionais de docentes refletindo o absurdo no tratamento dispensado para com o professor e principalmente quanto à formação docente, caso contrário o Estado não regularia e criaria leis¹ para abarcar toda uma gama de categorias de docentes com diversos tipos de formação, inclusive a conhecida “categoria O” composta por profissionais não aprovados em concurso e não formados que estão em sala de aula.

Não surpreende, portanto, que uma quantidade enorme de professores no Estado de São Paulo não consigam tornarem-se efetivos em seus cargos através dos concursos realizados, pois sendo oriundos, em sua grande maioria do “mercado de formação de docentes”, ou seja, apresentam uma formação precarizada, já que as instituições onde estudaram estão inseridas na lógica da “formação docente mercadológica”.

A “profissionalização docente” com todos os elementos elencados leva a uma formação pedagógica instrumental, na qual o professor mal preparado por instituições de licenciaturas específicas de curta duração e distância não tem a oportunidade de aprofundar e acumular o conhecimento em suas áreas, fato que será refletido de forma negativa quando ele estiver em sala de aula.

Negativa no sentido que esta formação docente apresenta alguns subsídios ditos “pedagógicos”, mas que na verdade estão sendo tomados como disciplinares, pois vão na direção da “disciplinarização da ordem e respeito”, qualidades que são enfatizadas e requeridas pelo mercado, ou seja, uma reprodução para o

¹. Para ver a classificação hierárquica dos docentes da rede pública estadual do ensino no Estado de São Paulo ver Pereira, 2011. p.31.

mundo do trabalho. Uma vez que a formação docente está amparada em diversos pressupostos de mercado que acabam sendo repetidos e refletidos em sala de aula, o que contribui como parte significativa para o estado atual da Educação. Portanto, através de um olhar acurado de como encontra-se a Educação Básica no país é possível perceber que a formação docente não ocorre como deveria, evidenciando uma correlação com a formação docente precarizada e má qualidade do ensino básico.

Depois de explicitado o ideal de “formação de docente como mercadoria” e o tratamento contraditório para com o docente como pilares responsáveis por uma educação básica de péssima qualidade, além da sua precarização, a seguir será abordado o que considera-se como educação e escola administrativa.

2.2. Educação e Escola Administrativa

Por educação e escola administrativa entendemos a intervenção dos vários órgãos e secretarias municipais, estaduais ou federais, que acabam por estabelecer diversas diretrizes destinadas a “melhorar a qualidade da educação” como: aumento das horas de aulas, prolongamentos dos calendários escolares, medição estandardizada e centralizada, medidas centradas nos diretores e suas gestões (Casassus, 2009. p.72).

Essas medidas direcionadas para a gestão são utilizadas como se fossem a solução para os problemas da Educação, levando a escola a refletir em seu cotidiano uma série de conflitos que incidem diretamente no seu ensino. Para as pessoas que atuam na escola isto se faz sentir através das dificuldades na tomada de decisões de temas pertinentes ao cotidiano escolar. Desconsiderando, muitas vezes, aqueles que vivem a realidade escolar e sabem o que de fato afeta a escola e o conjunto ao qual fazem parte.

Assim, como mostra Pereira (2011, p.17)

Ressaltamos que a aplicação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, tendo como instrumento auxiliar o livro didático enviado pelo governo federal, não foi de fácil realização, uma vez que os conteúdos da proposta da 5ª série não eram os mesmos do livro didático adotado. Ou seja, temos dois níveis governamentais que se preocupam com o ensino, mas que não trabalham juntos e, portanto, o resultado desse desencontro se reflete no cotidiano escolar, por meio da dificuldade de uso dos dois materiais.

Como escreve Hans Vonk (1991 apud Nóvoa, 1991. p.134) “nas sociedades atuais, os burocratas definem vários problemas sociais e educacionais numa perspectiva gerencial e não numa perspectiva de conteúdo”, (1991, p. 134) na qual a Educação acaba relegada a simples formação para o mercado de trabalho e o espaço para o conhecimento acaba sendo reduzido, servindo apenas à aplicação imediata no mercado de trabalho.

Neste contexto de educação administrativa, a Educação não é tida como condição para o desenvolvimento natural do homem e a Escola não se caracteriza como um laboratório de vivência

democrático. Assim são organizadas Educação e Escola, onde esta não é vista como uma pequena comunidade e aquela não visa à aprendizagem como processo social.

Burocratização Docente

Por burocratização docente entende-se o professor que é “enredado” pela Escola e Educação Administrativa e formação precarizada, ou seja, formação mercadológica e instrumental, que como visto não fornece a menor subsídio para o professor lidar com a sala de aula, com os alunos e muito menos com o ensino-aprendizagem.

O professor “burocratizado” tem que seguir o currículo utilizando as apostilas do aluno e ministrando todo o conteúdo do ano, pois testes padronizados como o SARESP¹ - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e a Prova Brasil² cobram o conteúdo das disciplinas. Estes testes compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP³ – e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁴, que juntos mostram a evolução da Educação.

Desta forma, a burocracia vai diluindo a culpa sobre o professor e o transforma em um burocrata da divisão internacional do trabalho, segundo ARROYO (2008, p. 26)

“Reduzimos o currículo e o ensino a uma sequenciação do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência. Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza.”

Através desta divisão o professor não produz conhecimento a respeito da realidade local, social ou escolar. Ele acaba sendo apenas alguém que executa um currículo, do qual não participou sequer da elaboração. Currículo este que na maioria das vezes torna-se estranho, pois não o compreende, pode-se considerar isto como a principal condição de burocratização docente. Assim, o professor acaba sendo subjetivado pelo Estado através de secretarias, tornando-se um executor dos “discursos pedagógicos” estabelecidos previamente.

O professor burocratizado não deve ser visto como o maior causador da precarização da Educação Básica, ele tem sua parcela de responsabilidade, mas como mostrado anteriormente sua formação pode ter sido precária, então como esperar que ele rompa com esta arquitetura, se não lhe são oferecidos subsídios que permitam-no tornar-se um professor capaz de refletir a respeito do processo educacional.

¹ O Saresp é uma prova aplicada anualmente, desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para avaliar o Ensino Básico na rede estadual de São Paulo.

² A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar também conhecida como Prova Brasil, é uma avaliação criada em 2005 pelo Ministério da Educação. É complementar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

³ O índice, que é um dos principais indicadores da qualidade do ensino paulista, foi criado em 2007 e estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano.

⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

Professor Agente Fundamental

Em que local da Educação encontrar-se uma reflexão a respeito do papel do professor? Pode-se encontrá-lo preso no aparato do discurso pedagógico acadêmico e estatal, pois ele passou a ser o executor de um currículo e também objeto de práticas discursivas de estudos acadêmicos que pouco contribuem para o avanço da Educação. Para romper com este sistema é fundamental que o professor seja amparado por uma formação sólida, assim, conquistará autonomia para utilizar os conhecimentos adquiridos durante a sua formação, para a elaboração e organização da disciplina que ministrará e organizará da melhor forma possível o ambiente e os meios propícios na direção das atividades intelectuais dos alunos. Portanto, o mestre deve ser um organizador do meio social do aluno que é a fonte de todo o conhecimento, Vigotski (2010).

O professor deve ser ator, não apenas do processo de produção dos saberes pedagógicos e de suas próprias práticas, mas principalmente de saberes específicos do Bacharelado. Quem melhor que ele que enfrenta as dificuldades diárias de diversas ordens como as relacionadas aos aspectos: pedagógicos, disciplinares e políticos? Assim, o professor deve propor o currículo, através de pesquisas relacionadas as práticas de ensino e com isso criar condições para subverter o estado atual da Educação.

A academia deve se colocar junto aos professores e não acima deles, como facilitadora de pesquisas, juntando-se a professores do Ensino Básico na luta por um processo de ensino que dê conta da principal função da Educação que é a construção do conhecimento. Conhecimento este que deve estar atrelado a pesquisa feita pelo docente da Educação Básica. É por isso que o processo de trabalho no qual o professor caracteriza e problematiza o seu exercício e principalmente analisa e reflete a respeito deste exercício cria possibilidades de práticas de ensino ressignificadas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa o professor passa a criar e produzir novos conhecimentos teóricos, ou seja, torna-se autor e ator do conhecimento, aprendendo em um processo coletivo e refinando a prática através do acesso à pesquisa de outros docentes não só relacionadas a área de educação. Como resultado disto o professor tem a oportunidade para refletir e aprender, pois a Educação demanda constantemente novos exercícios, que funcionam para dar conta do processo de construção através da interface professor e aluno.

Mas, o que realmente acontece é que não há espaço para os professores dialogarem entre si e com outras práticas de pesquisas feitas em lugares diversos. Parte pela ocupação da pauta de Aulas de Trabalho Pedagógico Comum ATPC – com questões disciplinares e administrativas – direcionadas por direções e coordenações, e por uma quantidade grande de aulas que o professor tem de ministrar durante o ano e com toda a carga de atividades advinda da preparação de aulas e ainda atividades que demandam uma quantidade enorme de tempo. Por isso, uma carga horária reduzida poderia ser complementada com trabalhos de pesquisas e outras atividades referentes aos alunos e escolas como forma de manter e se chegar à uma melhor qualidade do Ensino Básico.

Testes Estandarizados

Os exames como a prova do SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, aplicados aos alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio e a Prova Brasil aplicada aos alunos da 4ª e 8ª séries (5º e 9º) do Ensino Fundamental, são os principais testes padronizados, além de testes internacionais como Pisa um dos mais conhecidos no Brasil.

O propósito destas provas é determinar posições e estabelecer rankings entre os alunos examinados, Casassus (2009, p.74), a sociedade de forma geral tem dado muita atenção a estes rankings, principalmente os internacionais, sem se ater as metodologias usadas nos testes e se eles de fato são bons indicadores para nortear as políticas educacionais.

No Saresp, por exemplo, as questões são todas baseadas no conteúdo das apostilas, produzida a partir da matriz curricular do Estado de São Paulo, o resultado do teste é utilizado como um dos componentes de avaliação para que os funcionários recebam uma bonificação em dinheiro, se a escola atingir a meta traçada pela Diretoria de Ensino no começo do ano letivo, no Planejamento Anual, todos os funcionários receberão a bonificação. Os critérios de avaliação de pontuação, além das notas do Saresp são: da quantidade de notas consideradas azuis, mínimo de 5, e número de reprovações nos finais dos ciclos que ocorre no 9º ano e 3º do ensino médio.

O principal problema através da utilização deste sistema é que a reprodução dos conteúdos ensinados em sala de aula e que são utilizados como parâmetros desses exames não mostram o retrato fiel do que realmente sabem os alunos, já que os testes estão direcionados, principalmente, para a aferição dos conteúdos apostilados, que simplesmente podem ser decorados pelos alunos e subsequentemente esquecidos. Neste sentido, vem se tornando uma diretriz o estabelecimento do sistema de apostilas, em muitos Estados brasileiros, não mais como um apoio, igualmente, o livro didático, mas como a imposição de um método que é cobrado pelas Diretorias de Ensino, que por sua vez cobram dos diretores e coordenadores até chegar ao professor como uma norma a seguir, o que fere sua autonomia.

A criação do método apostilado “conteudista” com uma avaliação específica, que cobra um conteúdo específico, o ranqueamento e a bonificação mostram a face perversa do Estado na tentativa de facilitar os índices, em detrimento do ensino.

Os exames funcionam como indicadores tecnocráticos, pois não vão muito além de serem apenas indicadores de aprendizagem mensuráveis. Uma vez que avaliar a qualidade deveria implicar na consideração de uma série de processos, que incluem e excedem o resultado obtido em provas pontuais e padronizadas. Por isso, é preciso avançar em relação as avaliações, pois a educação é um processo dinâmico, que vai na contramão desses testes que mostram apenas um retrato parcial de um momento da educação.

Cabe ressaltar, que quando se cria um sistema como esse de avaliação ocorre a “culpabilização”

pelos resultados dos gestores, que passam a preocuparem-se apenas com notas e metas. Em outras palavras, vão “melhorar o ensino” dentro de um sistema e sem um olhar para a Educação como ensino-aprendizado. A Educação não é mercadoria e por isso não pode ser considerada como produto, para o qual são estabelecidas metas e resultados com fim único de melhoria de notas visando apenas índices nacionais ou internacionais.

Disto isto passe-se à próxima seção que está intimamente ligada a “Educação e Escola Administrativa”, “burocratização docente” e “testes estandardizados” que é a “crise do modelo de transmissão/assimilação do conhecimento.”

2.3. Crise do Modelo de Transmissão-Assimilação do Conhecimento

A interação entre professores e alunos e suas implicações na aprendizagem escolar assumem diferentes formas de acordo com o momento histórico em que se realiza. Percebe-se, assim, um movimento de esgotamento do paradigma tradicional de transmissão-assimilação de conteúdos e como ele muito tem contribuído para o estado atual da Educação Básica que é de má qualidade.

Este modelo coloca a Escola como uma instituição que veicula o saber sistematizado, na qual o aluno vai para adquirir conhecimentos vários e que será transmitido pelo professor. Há algum tempo este modelo tinha sua razão de ser, cumprindo seu papel em um período no qual nem todos tinham acesso à escola e nem a informação.

Nesse sentido, percebe-se como esta ultrapassado este paradigma, pois coloca o aluno como mero receptor/espectador de um conhecimento, em que o professor seria o transmissor/portador e, a academia/escola o centro gerador. Este processo, de fato ocorre, mas diante da profusão do acesso a diversos tipos de saberes e a velocidade com que eles vem surgindo merece um olhar mais cuidadoso.

Segundo Martins (1989, p. 175)

“Um ponto chave(...) encontra-se na alteração do processo de ensino e não apenas na alteração do discurso a respeito dele. (...) não basta transmitir ao futuro professor um conteúdo mais crítico; (...) é preciso romper com o eixo da transmissão-assimilação em que se distribui um saber sistematizado falando sobre ele. Não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com”.

Apontando que aquilo que é analisado, vivenciado e feito em conjunto com o aluno provoca mudanças mais profundas, do que o que é apenas ouvido, ou seja, do que é teorizado. Neste sentido, o saber gera o fazer, pois saiu do “mundo das ideias” do abstrato por meio da reflexão materializa-se no mundo real para ser testado empiricamente, sendo este inclusive um dos processos de construção do conhecimento acadêmico.

Nesta perspectiva nem sempre uma formação teórica crítica garantirá a prática, pois se o aluno não pensar a respeito do conhecimento, através de processos do fazer construído cotidianamente na sala de aula,

sendo acompanhado pelo professor que o ajuda neste percurso de construção do conhecimento, nada garante que este conhecimento tornar-se-á uma prática consequentemente crítica.

Tem-se, assim, a necessidade de alteração do próprio processo de aquisição do conhecimento, principalmente o escolar, no qual o racional, cognitivo, ou seja, a construção do pensamento deve ser guiada para a efetivação prática, das muitas formas do fazer com ênfase na aplicação do processo de construção de todo o conhecimento sistematizado.

Como mostra Santos (1992, p. 124) a compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultante da transmissão de “bons conteúdos”, mas, sim da prática sobre essa realidade social. É a teoria expressão da prática, é este o papel do conhecimento, ele é meio, não se constitui em si mesmo.

Contudo, deve-se ter clareza do processo de aprendizagem, para que o aluno não se torne em última análise um executor de tarefas que possam ser tomadas como práticas indo na contramão de todo o processo. Ou seja, quando o aluno passa a ser um receptor que dá respostas e executa tarefas prescritas e não tem o acesso a saberes necessário para atingir a reflexão.

Parece necessário, então, uma mudança de mentalidade quanto a criação e difusão do conhecimento. A academia sempre será um centro de construção e difusão de conhecimento. Mas escola com todas as suas especificidades também se constituiu como construtora e difusora de conhecimento, apesar de distinto e, mais imediato além de muito necessário para a sociedade, pois lugar das primeiras vivências e diferenças sociais.

A escola deve ser vista não mais como o lugar da transmissão/assimilação de conteúdos, ainda que considerados críticos, mas como o lugar primeiro de hierarquização e sistematização, seguido por uma construção posterior de saberes baseados na sua realidade histórico local. Para finalmente chegar concretização/aplicação destes saberes para a construção de conhecimento.

Neste sentido, a valorização do fazer, depois de sua elaboração como processo educativo deve ser ressaltado. Pois as mudanças, ainda que necessárias, passam por diversos fatores: alteração da organização escolar; nos cursos de formação de professores; nas produções acadêmicas dos estudiosos da área; refletindo fundamentalmente na mudança tão necessária na prática pedagógica que ainda encontram muitas dificuldades de efetivação.

Como mostrado a Educação e a construção do conhecimento é um processo dinâmico e acompanhado de diversos fenômenos. Assim, qualquer modificação no estado atual da Educação deve necessariamente levar em consideração todos esses fenômenos, não esquecendo as especificidades que cada um apresenta, mais indo além deles. Com a busca de práticas de interação entre professores e alunos pautada na hierarquização e sistematização através da aplicação do conhecimento, como superação deste modelo transmissão-assimilação. Para tanto, o professor não deve se contentar simplesmente em transmitir qualquer

conhecimento, nem o aluno deve manter uma postura passiva, diante do professor e do conhecimento, na qual a finalidade do processo de aprendizagem seria a aquisição do conteúdo.

A construção da reflexão deve deslocar-se do centro do processo de transmissão-assimilação para a interação professor aluno, cabendo ao professor o papel de mediador entre o saber sistematizado, para estimular a investigação do aluno que passa a desempenhar um papel mais ativo, considerado-se também agente do processo de aprendizagem.

Trata-se de trabalhar continuamente a relação teoria e prática, procurando reconstruir a própria prática a partir da teoria. Não existe fórmula pronta ou modelo a se seguir, com o intuito de melhora da educação, existe sim, o professor de formação sólida, conhecedor da realidade social do aluno e que sabe lidar tanto com escola, como também com o processo de construção do conhecimento.

Nessa prática, não consta suprimir conteúdo, nem as diretrizes educativas, ainda que muitas delas equivocadas, como mostrado anteriormente, muito menos reduzir o processo de conhecimento. Mas, justamente o contrário, tornar a aprendizagem condizente com o momento histórico da multiplicidade de estímulos visuais, sonoros e tanto outros que podem ser visto como aliados dos processos do saber.

Não perdendo de vista que a Educação é um processo histórico, global e dialético de compreensão da realidade, tendo em vista sua transformação ajudando o aluno a torna-se um pensador, sobre qualquer tema ou problema que o mundo possa apresentar, seja ele científico, ambiental, prático e tantos outros. Assim, o aluno terá autonomia frente à sociedade.

2.4. Algumas Considerações

Com a “finalidade administrativa” e a “burocratização do professor” temos uma escola homogeneizada. Segundo Pereira (2011, p.25), neste contexto podemos destacar o caráter tecnocrático, empresarial e uma visão de qualidade que é medida por quantidade, como os índices criados pelos governos e a universalização do ensino.

Apesar do Estado aplicar medidas que tendem à homogeneização do ensino, percebemos alguns bastiões escolares de resistência, amparados sobretudo na própria constituição escolar, formada por alunos principalmente, jovens que apresentam um caráter contestador, por natureza da própria idade (Jeamment, 2005) e mais afeitos a mudanças e transformações que ocorrem nela e que são levados por eles para o espaço escolar.

Anteriormente nos questionamos a respeito da qualidade da educação e não definimos o que seria ou como chegamos a ela. Por qualidade, entendemos um ensino que torne as pessoas e a sociedade melhor, que permita as pessoas tenham embasamento cultural e façam suas escolhas. Por fim, permita uma sociabilidade que é cotidianamente construída no ambiente escolar através da aceitação e vivência com as diferenças.

Para se chegar a uma Educação de qualidade, devemos suscitar o “livre pensar”, a experiência e a prática. O aluno deve ser sujeito da construção de seu conhecimento e o professor um auxiliador/mediador, desta construção, indicando os caminhos possíveis e atalhos que se possam percorrer para o encontro com o saber e o pensar que se dão através dos processos de aprendizagem, em que a didática do professor é indispensável, mas que sem uma formação sólida pouco importa.

Aprender a pensar e raciocinar é importante porque permite encontrar as estruturas lógicas e interligar os acontecimentos Casassus (2009, p.75). Estes processos se dão e são favorecidos pelo ambiente escolar, onde temos muitas disciplinas e a capacidade de diálogo destas disciplinas está intimamente relacionado ao desenvolvimento destas estruturas lógicas, da reflexão possibilitando o entendimento.

Uma escola que não favorece a formação de estruturas lógicas e interligadas através do desenvolvimento de funções superiores, fracassa no seu intento. Favorecendo e em certa medida legitimando as desigualdades. Uma vez que a desigualdade do sistema educacional é hoje causa e consequência da desigualdade social e econômica do País. Portanto a Educação escolar tende a reproduzir as relações sociais, políticas e econômicas.

Outro aspecto educacional que se faz notar mostra uma escola seletiva, excludente e marginalizadora daqueles alunos que não alcançam os resultados esperados, sobretudo por causa das desigualdades sociais que se concretizaram também no espaço escolar. Já que a escola não se encontra neutra em relação a configuração social preexistente, mas acaba por reproduzi-la, muitas vezes perpetuando e acentuando as desigualdades.

Desta forma, a escola, segundo Bourdieu (1988)

“tem favorecido os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direito e deveres o sistema escolar e levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”.

O crescimento intelectual é feito em etapas, no qual precisamos de tempo para desenvolvermos modos de viver, de comportamento de trabalho e aquisição de capacidades de julgamento intelectual. O espaço privilegiado para o desenvolvimento desta habilidade sem dúvida é o espaço escolar e o tempo é a passagem da fase de desenvolvimento da criança para adolescência, bem como o avanço nas séries escolares.

Para Teixeira (1954, p.44) aprender significa a aquisição de uma determinada habilidade, aprendemos quando assimilamos uma coisa, de tal jeito que chegando o momento oportuno, saberemos agir de acordo com o que foi aprendido, ressaltando que a aquisição de habilidade para determinada competência não deve ser direcionada a formação de aluno para o desempenho de atividades mecânicas, tão requerida pela sociedade do trabalho.

Passemos ao que consideramos como “mercado de formação docente” com a criação de um “nicho de mercado” com vista e tentativa de explicação do motivo pelo qual o Ensino Básico brasileiro encontra-se precário. Pois, encontra-se amparado na péssima formação docente, aliado a um “discurso pedagógico” que capturou parte da Pedagogia.

Tem-se, assim, um “excessivo discurso científico educacional” e uma escassez de práticas para auxiliar o professor dentro da sala de aula, tanto que os próprios professores das redes públicas apresentam resistência quanto a aplicação de estudos e trabalhos que em alguma medida poderiam auxiliá-lo, pois geralmente os trabalhos propostos costumam desconsiderar a complexidade da relação professor - aluno.

Para Antônio Nóvoa, no artigo “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas:

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação-ação”, etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação, etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem (Nóvoa, 1999. p.6).

Percebe-se uma desvalorização dos professores da rede pública, quanto a produção de saberes, que estão permeados de sua vivência escolar, em detrimento do discurso “científico educacional”. Pois são poucos os professores do ensino básico que fazem pesquisas nas suas áreas, além das muitas aulas que precisam lecionar – com toda a carga de preparação destas, de provas, de atividades e correção de tudo.

Não sobrando tempo para pensarem em sua condição de trabalho e muito menos a condição da Educação, na qual tem uma parcela de contribuição e responsabilidade. Assim o professor não tem mais espaço, nem legitimidade e muito menos tempo para elaboração e execução de dinâmicas educacionais novas, pois quem melhor do que ele para saber o que se passa na sala de aula, e o que de fato se precisa para termos um resultado diferente.

Tem-se também as dificuldades que os professores encontram para poderem refletirem a respeito das práticas cooperativas, pois o espaço que seria destinado para tal, conhecido como Aula de Trabalho Pedagógico Comum – ATPC -- sempre é ocupado com informes de secretarias e discussões disciplinares, que não tangenciam questões educacionais pertinentes a sua de formação.

Neste sentido, é fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores Nóvoa (1999, p.8). Pois eles vivenciam cotidianamente todas as dificuldades de serem professores e podem propor conjuntamente práticas que impactem diretamente a dinâmica de sala de aula e suas relações com os alunos.

Contudo, sem atacar os verdadeiros problemas e a realidade educacional de fato, que passe por uma formação docente de qualidade e que leve em consideração os professores e alunos. Para que estes deixem de ser produzidos pelos saberes e “discursos pedagógicos” e passem a ser produtores de saberes que levem a reflexão e para tomada de decisão, enquanto cidadãos emancipados.

Portando, a prática discursiva que vem permeando a Educação não tem permitido ao professor e ao aluno produzir e transformar o cotidiano escolar. Uma vez que estão submetidos a um currículo “engessado” e práticas pedagógicas e metodológicas tradicionais que parecem há muito ultrapassadas, além de serem pouco atrativas. Nessa perspectiva, percebe-se que o enfoque na Educação que aparece como central nos muitos debates sobre o ensino e em estudos educacionais, apresenta um olhar equivocado, por não levar em consideração o aluno e o professor que se tornam marginais durante o processo desses debates e estudos. Consequentemente, estes tratam mais sobre os problemas escolares, esquecendo que estes advêm em sua grande maioria da interação professor aluno.

Desta forma, propõe-se um olhar mais detido sobre o aluno, que deve ser encarado como o princípio, o meio e o fim do processo do conhecimento. Em suma, não só a aprendizagem, mas também os processos educativos devem centrar-se no aluno. Pois, o que tem importado é o acúmulo, puro e simples, de conteúdos, em detrimento do desenvolvimento das capacidades do aluno. Em todo o processo de aprendizagem, o motivo para aprender tem que ser mostrado. Se não, a inteligência é subtraída de todo e qualquer esforço, perdendo assim sua função.

As respostas que levam em consideração a Educação Básica, nunca são fáceis devido a complexidade que a área apresenta por envolver atores ativos da sociedade (professores e alunos). O que aumenta nossa responsabilidade, pois entendemos que a Educação é um dos pilares de transformação social e tem implicações que podem afetar gerações inteiras.

Dito isto, a questão: “o que ocasiona o desinteresse dos alunos pela Educação?” Pode ser respondida através da análise do panorama da atual Educação Básica, que como demonstrado é sustentada por um mercado de formação docente, educação e escola administrativa bem como professor burocratizado, além de um modelo ultrapassado de assimilação-transmissão do conhecimento, que tornou a escola um lugar enfadonho para os alunos.

Voltemos então à outra questão que propusemos: qual a contribuição da Geografia para reverter o quadro desse desinteresse? Ou qual a contribuição da Geografia para o ensino básico? A elaboração dessa resposta será construída no próximo capítulo.

Capítulo 3 – A contribuição da Geografia para o Ensino Básico

Nosso foco neste trabalho é a sala de aula enquanto espaço de interação entre professor e aluno. Pois as dificuldades que dela advêm permitem maior contato com os problemas que permeiam a educação, possibilitando a compreensão de tais problemas, bem como o aumento da margem de mudanças e apontamentos para novos caminhos para a Educação Básica e Ensino de Geografia. Pereira (2011, p.18-19).

O grande desafio que se coloca é ultrapassar o nível de crítica educacional e dos debates pedagógicos, apontando alternativas concretas para o ensino-aprendizagem articulado, com a realidade de professores e alunos, portanto, na escola. Ressaltando neste ponto as alternativas que devem estar baseada principalmente nas práticas feitas, refeitas e ressignificadas de sala de aula. Devendo ser considerado como proposta a fim de não se criar modelos a se seguir, o que se tratando de educação apresenta-se como temerário.

Entendemos que a contribuição de qualquer disciplina para a Educação Básica tem que, necessariamente, passar pela formação específica do bacharelado, como forma concreta de alteração e construção de outra educação possível. Nessa perspectiva, a formação sólida do bacharelado permite ao professor enfrentar as dificuldades do ensino escolar amparado por sua própria formação que deve ser de docente-pesquisador, que será abordado a seguir.

3.1. A Formação Docente-Pesquisador

A articulação entre ensino pesquisa na formação do docente representa um caminho possível para pensar as transformações da realidade da educação atual. Tanto no sentido de investigar a problemática da interação professor e aluno, como para valorizar e depois incorporá-los como agentes da mudança. Sendo a dimensão da pesquisa inerente a um preparo e a formação de professores como autores de seus projetos acadêmicos profissionais, não atuando como meros “consumidores” passíveis de práticas desenvolvidas por um campo de discurso pedagógico-educacional que pouco leva em consideração o aluno e o professor.

Nesse sentido, a formação docente deve estar sedimentada em pesquisas, tanto das instituições que oferecem os cursos de bacharelados-licenciaturas, quanto dos professores em seu aprendizado. Estes devem desenvolver suas próprias pesquisas, pois, percebe-se que há uma discrepância com relação a formação do bacharelado e da licenciatura, uma vez que esta é direcionada para o ensino e aquele apresenta base científica embasada principalmente em pesquisa.

Fundamentado há formação na forma de professor-pesquisador, tem-se um início de mudança no que diz respeito a instrumentos que podem avaliar a qualidade da formação dos professores. Uma vez que o resultado dessas pesquisas torna-se instrumento na sua formação e também ao longo do exercício da docência, este professor estaria contribuindo para o avanço e modernização da educação e formação de

futuros docentes. Visto que os professores têm muito a dizer sobre os problemas educacionais, já que os vivenciam na escola e sala de aula, sendo os maiores afetados por eles.

Em seguida, com essa formação de docente-pesquisador poderíamos acompanhar o desenvolvimento do conjunto de habilidades e competências dos docentes. Pois, o contato com instrumentos de pesquisa, com outras pesquisas, além da metodologia dessas e, principalmente, o domínio da linguagem escrita, são pressuposto iniciais básicos para se pensar e fazer pesquisas.

Nessa perspectiva romperíamos, com tudo que destacamos aqui, formação de mercado docente, educação e escola administrativa e a ênfase dada no processo de transmissão-assimilação de conteúdos através, de se aprender um método de aprender com o sistema apostilado, currículo pré-estabelecido como a matriz curricular do estado de São Paulo e a cobrança do conteúdo em testes estandardizados.

Nesse contexto, de docente-pesquisador, Simielli (1999, p.92) enfatiza que educadores com alto nível de informação devem possuir condições de hierarquizar as noções e os conceitos referentes a sua disciplina, de compreendê-los e adaptá-los para o processo de ensino- aprendizagem dos alunos. Assim, a formação universitária de professores, assentada em suas próprias pesquisas constitui-se como elemento da transformação e melhora do Ensino Básico.

Vale ressaltar que com as reformas, universitária de 1968 e do ensino de 1º e 2º graus, há constituição de um mercado de formação docente, com todos os problemas já citados, bem como com a LDB (1996) exigindo a obrigatoriedade de formação de nível superior para exercício da docência básica, teve-se consolidação e expansão desse mesmo mercado de formação docente.

Além dessa formação docente ser oferecida, nesse modelo de educação como mercadoria, a Lei 9394/96 “assegura que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. Logo, o Estado foi avalizador da expansão citada dos programas de formação de professores, ou seja, mercado de formação docente, sustentada só nas licenciaturas, em detrimento da formação específica do bacharelado principalmente nas faculdades privadas .

Isto indica o desinteresse e falta de visão estratégica, de perceber a formação docente como forma de modificação da Educação Básica. Sendo esta modificação de fácil realização, uma vez que incide sobre a formação de professores e como tal, apresenta desdobramentos em toda a Educação. Posterior a mudança de formação teríamos a capacidade inclusive de modificar o ideal de sociedade que considera como modelo de se realizar, alicerçada pela diversidade cultura que compõe o país.

Nessa perspectiva, estamos prestes a reincidir no mesmo erro que foi a possibilidade de expansão dos programas de formação de professores, apenas para se adequar a LDB de 1996, amparadas por cursos apenas de licenciaturas, em detrimento do bacharelado e oferecido pelo setor privado. Pois, como mostra PNE (2014):

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PNE, 2014, p.12)

Se o cumprimento da meta 16 do PNE (2014) a 2024 ocorrer nos mesmos moldes que os programas de formação docente, há possibilidade de mais fracassos, na Educação Básica, com mais desdobramentos perversos de todos os problemas expostos, de mercado de formação docente, expansão de programas de formação de professores no nível de pós-graduação e com tudo o que aconteceu até agora sobre educação no país.

É por isso que, se não houver uma mudança nos programas de formação docente e se começar deste já pensar a pós-graduação dessa formação, poderemos chegar a uma educação totalmente enredada pelo mercado e pensada ainda mais como mercadoria, com mais reflexos de tudo o que tivemos até agora. Colocando em risco inclusive a possibilidade de formação docente fundamentada em pesquisas, como forma de romper com os problemas educacionais presente.

Como tal, consideremos o caso, da formação de médicos, advogados e engenheiros, para ficarmos nas carreiras de relevância social como a dos professores, e de imbricamento direto com a sociedade, formados nestes mesmos moldes, relatados : formação à distância, de curta duração e sem mecanismo seguro de avaliações e controle como Conselho Federal de Medicina, Ordem dos advogados do Brasil e Conselho Regional de Engenharia e Agronomia.

Não apenas, estas carreiras citadas acima, não devem ter suas formações tão precarizadas, justamente, por sua relevâncias social, de estreito trato com a sociedade, que a carreira docente por formar o cidadão antes do médico, advogado e engenheiro tem que ter uma formação alicerçada pela melhor qualidade possível. Com razão, pelo exposto até agora, temos que olhar para a formação docente com mais prioridade.

Esta prioridade depois de uma mudança no sentido de melhoria das condições de formação e da própria formação, deve se dar no sentido de rever a condição do professor da educação básica. Com vista ao, resgate e valorização da condição docente, que inclusive passa por uma melhora nos proventos que abordaremos na próxima seção.

Pouco Reconhecido e Pouco Remunerado

A experiência histórica, principalmente dos países conhecidos como nórdicos, Finlândia, Suécia e Noruega, mostra que nestes, países que priorizaram o investimento em educação alcançaram padrão de desenvolvimento elevado. Essa luta, de priorizar a educação, no Brasil, torna-se evidente principalmente

quando se trata de questões ligadas à construção de um padrão mínimo – de leitura e escrita – de educação básica com qualidade nas redes públicas.

Qualidade esta que se dá através da oferta de infraestrutura adequada nas escolas, de gestão democrática e principalmente pela valorização dos professores, por meio de condições de trabalho, de ingresso, carreira e remuneração e, não menos importante, com o cumprimento da carreira e da lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei 11.738/2008), entre outros pontos.

Desta forma, quando se pensa em remuneração de qualquer carreira é possível depara-se com entraves e desinformações muitas vezes intransponíveis. Não seria diferente para carreira docente, ainda mais, por constituir-se em uma carreira pública e toda a carga simbólica negativa que o funcionalismo carrega, principalmente referente à produtividade na comparação com o setor privado.

O primeiro entrave a ser combatido diz respeito a, que Educação não é mercadoria, e portanto, não pode-se exigir produtos advindos dela. Entretanto, não queremos dizer, que o professor e o aluno não tenham suas responsabilidades quanto ao processo educacional e construção do conhecimento. Tanto tem que devem responder por esta construção e processo, a fim de torná-los o mais preciso possível, principalmente o professor, desde que, bem capacitado.

Nesse sentido, os mecanismos e instrumentos de medição educacional devem estar em consonância com a ideia de Educação-não-mercadoria. Se pensada a Educação em outros termos que não mercadoria também todo, o arcabouço que a envolve tem que ser pensado em outros termos, para que ela se efetive para além de educação como mercadoria.

O segundo entraves diz respeito a remuneração docente. Louzano (2010, p. 549) aponta que em média, um professor na escola pública ganha 36% menos do que outros trabalhadores qualificados no setor privado e 19% menos do que seus colegas em escolas particulares. As diferenças são ainda mais acentuadas entre os professores de escola pública e outras ocupações no setor público 52% menos.

Tabela 3 – Diferenças salariais entre professores de escolas públicas e grupos de comparação (médias para 1995 a 2006)

Escolaridade do trabalhador	Outras ocupações no setor privado %	Outras ocupações no setor público %	Professores do setor privado %
Educação superior	-36,0	-52,1	-19,3
Educação secundária	33,5	0,9	-1,5

Fonte: PNAD/IBGE, 1995 a 2006 in Louzano (2010).

Nesse contexto, a PNAD (2013), mostra que o rendimento médio docente teve um acréscimo de 41,1% nos últimos anos. No entanto, este aumento não foi suficiente para equiparar o rendimento do professor ao dos demais profissionais com ensino superior completo. A remuneração do professor permanece

em desvantagem em relação às demais carreiras tanto que no âmbito nacional o rendimento médio do docente necessita de um reajuste médio que varia de 50,1% a 83,8%, conforme a rede de ensino, para equiparar ao rendimento médio dos demais profissionais, PNAD (2013) ver tabela abaixo.

Rendimento no trabalho principal dos professores¹ das redes estaduais e municipais com ensino superior completo, em relação ao rendimento médio no trabalho principal dos demais profissionais com escolaridade equivalente, jornada de 40 horas semanais. Brasil e Regiões - 2013					
Regiões	Rendimento médio dos professores		Rendimento médio dos demais profissionais	Variação necessária para equiparar a remuneração docente a dos demais profissionais	
	Rede Estaduais	Redes Municipais		Rede Estaduais	Redes Municipais
		2.342,58			
Brasil	2.869,29		4.306,68	50,1%	83,8%
Norte	2.877,71	2.122,89	3.475,09	20,8%	63,7%
Nordeste	2.560,96	2.211,66	3.730,18	45,7%	68,7%
Sudeste	2.516,31	2.465,12	4.220,14	67,7%	71,2%
Sul	2.803,43	2.508,47	3.991,74	42,4%	59,1%
Centro-Oeste	3.951,17	2.522,60	4.849,14	22,7%	92,2%

Fonte: IBGE. Pnad. Microdados de 2002, 2006, 2011 e 2013
Nota: (1) As ocupações selecionadas foram: 2311, 2312, 2313, 2321, 2330, 2391, 2392, 3311, 3312, 3313, 3321, 3322 e 3331
Obs.: (2) Valores sem ponderação

Tabela 4. Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílio (Pnad), de 2013.

Outro entrave se refere contratação temporária. Parte dos professores não é contemplada pelos vínculos de carreira devido a este tipo de contratação. Segundo PNAD (2013) o percentual de professores com vínculos temporários foi superior a 20%, no período de 2002 a 2013. “Como muitas redes de ensino atravessam sucessivas gestões com altos índices de contratações temporárias, como mostra estudo do Diese (2014), afetando negativamente a educação básica pela rotatividade, além da própria remuneração docente.

3.2. As Ferramentas Metodológicas da Geografia

Depois de abordado a formação docente, bem como a sua condição de reconhecimento e remuneração, passa-se à contribuição efetiva que a Geografia pode trazer em auxílio da Educação Básica. Esta contribuição está sedimentada pelo que será chamado de “ferramentas metodológicas” ou “alternativas práticas”, que se considera o mapa, o gráfico, a foto e a imagem, bem como estudo do meio, como formas de aprendizagem que devem ser usadas em sala de aula e fora dela.

Uma formação sólida é pressuposto inicial, para a formação docente de qualidade, pois o professor de geografia deve ter uma formação com estas ferramentas que desenvolve ao longo de seu curso e, a utiliza

para realização de suas pesquisas. A utilização dessas ferramentas é imprescindível para a melhora do ensino de Geografia, pois se desconfia de uma Geografia, que se diz crítica, mas não faz uso de suas próprias ferramentas constituintes.

No entanto, não é instrumentalizar o aluno e o saber por meio dessas ferramentas, e muito menos a Geografia, resultando um conhecimento instrumentalizado, pouco efetivo e transformador. Mas, o entendimento de que para pensar sobre conhecimento tem-se como aliado, além da reflexão essas ferramentas citadas, tão caras a Geografia, que pensadas criticamente tem muito a contribuir para a sociedade e o Ensino Básico.

Ressaltando que a busca de alternativas práticas, baseadas na sala de aula, através deste trabalho, vai no sentido de contribuição com as práticas já existentes. Deixando claro, a existência de tantas práticas, e até mesmo a criação de novas no cotidiano escolar, ou seja, que os professores na escola pública estão a todo momento criando novas práticas, para conseguirem cumprir o seu papel com relação aos saberes para construção do conhecimento.

Desta forma, apresenta-se a utilização de uma dessas ferramentas, o estudo do meio. Não será abordado as outras pelo recorte e limitações impostas nesse trabalho, mas destaca-se que a utilização de todas elas como constituintes inerentes ao ensino de Geografia e melhora do processo ensino-aprendizagem, levando a um saber e entendimento e, portando, a uma construção do conhecimento através da compreensão do mundo a nossa volta.

Destacando o estudo do meio, como o constituinte precípua da Geografia, por reunir posteriormente a utilização de todas as outras ferramentas elencadas. Pois, para a construção do conhecimento geográfico, que se faz na inter-relação dos diversos “fatores geográficos” observados na paisagem através do estudo do meio, temos que utilizar todas aquelas ferramentas para compreensão do que Monbeig chama de “complexo geográfico”, ou seja, fenômeno tratado pela Geografia.

Apesar da ênfase dada as essas ferramentas, não é possível perder, de vista sua utilização como auxiliaadoras da Geografia. Assim deve-se ter o cuidado de não instrumentalizar a própria Geografia através de um discurso na aula que acabe por enaltecê-la em vez de auxiliar o aluno a refletir sobre ela e seus fenômenos estudados.

Nessa perspectiva, cabe lembrar o que diz Monbeig:

“O professor de geografia no curso secundário tem obrigação de ser muito prudente e de não pretender pensar em preparar pequenos geógrafos. Sua posição é a mesma de todos os professores de ginásio, cuja missão não é recrutar especialistas desta ou daquela matéria, mas de colaborar com todos os seus colegas na formação de mentes capazes de pensar e criticar (2015, p,12).

Procura-se ressaltar que o professor de Geografia não deve ser educador, no sentido, “de treinador

espiritual com o encargo de ensinar o aluno, a observar, refletir, criticar e escolher”(Monbeig). Mas auxiliá-los a desenvolver, habilidades e faculdades intelectuais ainda embrionárias. É por isso que deve se ter em mente que, os comentários de um professor sobre determinado assunto, em postura de “saber professoral”, vale menos do que auxiliar os alunos na compreensão de todos os fatores associados aquele assunto tratado.

Na temática climática em voga, ilustra-se que o comentário do professor se cético ou aquecimentista, vale menos do que se ele auxiliar o aluno na compreensão da diferenciação entre o clima e o tempo, sobre as noções de continentalidade e maritimidade e todos os fatores climáticos envolvidos no estudo do clima. Desta forma, o aluno que compreende todo este conjunto do clima pode acompanhar e, posteriormente tomar sua posição em debates sobre a temática climática.

Feitas essas ressalvas sobre o ensino e professor, quanto as possibilidades de se resultar em “juízo professoral” e “ensino-instrumentalizado” de Geografia, que se apresentariam pouco efetivos para o processo de ensino-aprendizagem, a seguir, será abordado o estudo do meio, como forma auxiliar no processo ensino-aprendizagem como já destacado antes.

3.3. Estudo do Meio

Embora não realizado trabalho de campo nas escolas no período da pesquisa, por motivos variados, com explicação que é necessário “mandar o projeto de saída de campo no começo do ano, que dever constar no planejamento do ano anterior”, passando por “falta de verba da secretaria da educação e autorização desta para a realização da saída”, além de ser pronunciado por parte da “gestão” “que o professor que sair deverá se responsabilizar por todos os alunos em eventuais acidentes” e “que pais não gostam de ver seus filhos fora de escola por não ser seguro”. Com essas frases, percebeu-se a inibição dos professores frente ao uso dessa ferramenta com possíveis problemas futuros caso tudo não saia como planejado.

Apesar de todas as dificuldades relatadas acima, o professor deve buscar pelo direito de trabalho de campo, por ser indispensável para o movimento do conhecimento, e do processo de ensino-aprendizagem e, também por possibilitar a compreensão dos fenômenos inter-relacionados que são tratados na Geografia.

A ferramenta de aprendizagem, estudo do meio, deve ser usada como estimuladora e facilitadora na construção de um conhecimento que auxilie na solução dos problemas da escola anteriormente apontados, principalmente, romper com o que foi denominado professor burocratizado, com todas as suas implicações já explicitadas, além do processo de transmissão-assimilação como responsável pelo marasmo em sala de aula.

Para tanto, defende-se como de vital importância para a compreensão do mundo e, de si no mundo, o trabalho de campo que é pesquisar e buscar na formação docente e também na sua utilização em sala de aula como processo de construção do conhecimento. Mas, pesquisar e buscar o quê? O entendimento deste mundo, abrindo a possibilidade, assim, de compreensão, por parte do aluno, de que estando no mundo para pensá-lo e transformá-lo.

Cabe ressaltar que o espaço em que vive e desenvolve-se, que constrói, ressignifica, enfim, estabelece-se relações sociais apresenta-se como a matéria bruta da pesquisa de campo. Sendo depois

lapidada pelo conhecimento que for gerado a partir de então, como mostra Suertegary (2009), o campo é o espaço de vida que se apresenta como um texto carregado de signos que precisam ser desvendados. Cabe ao professor de geografia, por ter uma formação sólida, a utilização do estudo do meio bem como o seu desvelamento junto ao aluno.

Para Suertegary (2009), a pesquisa de campo permite a observação e interpretação da realidade da relação do sujeito com o outro. Neste contexto, o conhecimento gerado, não deve ter por finalidade o acúmulo deste conhecimento por si só. Mas, na medida em que desvenda as contradições e, às revela, se deve, portanto, criar nova consciência do mundo. E mais, a partir desta consciência, reflexão do mundo, o passo seguinte é a ação sobre este mundo.

Desse modo, a consciência de mundo pode levar o aluno a pensar como transformar seu entorno. Pois o conhecimento de mundo desenvolvido pelo aluno deve estar amparado pela visão crítica geográfica, desvelando o arcabouço estrutural, na qual, se assenta a base econômica vigente. Compreendendo esta, o aluno poderá propor modos e formas de modificação. Como ensinar, pesquisar pressupõe reconhecer para intervir.

A busca de mudança, ou de defesa do “sistema” atual, poderá ser gestada a partir de cada um, com práticas e indagações sobre o mundo, se assim o desejar. Vê-se, dessa forma, o campo em geografia, um facilitador de entendimento dos processos sociais e como se pode propor novos processos afim de que, de fato, se possa fazer parte da construção consciente do entorno, enquanto espaço geográfico.

4. Considerações Finais

Esse trabalho buscou apontar algumas das dificuldades que foram encontradas na Educação Básica, bem como os problemas muitas vezes enfrentados, para a realização de aulas e efetivação do processo do conhecimento. Este, pensado não como transferência de conteúdo, uma vez que o docente não deve ser um transmissor de conteúdos, mas sim, um “docente-pesquisador”,

Um “docente-pesquisador”, ou seja, um professor deve acompanhar as transformações sociais que tanto afetam a sociedade, que por sua vez também refletem na escola, por isso mesmo, na sala de aula e, principalmente, na relação professor aluno. Embora a escola pareça apartada das mudanças sociais pelos muros que ergueram a sua volta, querendo justamente se proteger da sociedade, apesar de todos os seus agentes pertencerem a sociedade e, ela própria ser uma instituição social por natureza.

Nessa perspectiva, é necessário, a criação de um canal de diálogo entre professores e alunos sobre a condição do processo de ensino aprendizagem, que reflita de imediato na construção do conhecimento entre ambos. Além, é claro, da própria construção e identidade do espaço escolar que se apresenta como sendo de construção coletiva entre estes dois principais atores não desconsiderando, os outros agentes escolares.

Nesse sentido, percebe-se que, o que tem significação para o aluno é aquilo que tem sentido, que diz algo sobre o mundo, que se pode trocar com o outro. Ou seja, eles afirmam que a aprendizagem precisa encontrar sentido em um fazer, responder as atividades que os desafiam, mais do que apresentar-lhes

conteúdo do saber.

O valor da escola deve superar a mera dimensão institucional, relacionada a aquisição de diplomas, mobilizando e transformando a vida dos alunos. Pois os estudantes não se identificam, naquilo que aprendem na escola, assim é possível buscar uma forma material que os auxiliem na construção do sentido de suas existências, ou seja, uma formação se não humanista, pelo menos cidadã, amparada na cultura do país.

Desta forma, visando um ensino de Geografia mais embasado e suas ferramentas, como também mais próximo da realidade do aluno, dentro do quadro encontrado pelos professores que trabalham na rede estadual de ensino, partindo da realidade concreta, do dia a dia da sala de aula. Como forma de romper o fato de a desigualdade social está no entorno e dentro da escola, para que ela não se afaste de seu papel social, busca-se formação da pessoa cidadã que de fato faz suas escolhas alicerçadas indispensavelmente no conhecimento

Não esquecendo que a escola é uma instituição fundamental no exercício da cidadania para fazer valer os direitos sociais, pois, é um lugar de convivência e choque de diferenças expostas na vida social. No entanto, é também lugar de construção das aceitações pela convivência da multiculturalidade expressa na sociedade e sobre tudo lugar de aquisição de saber por meio da leitura e escrita e desenvolvimento do conhecimento.

Entretanto, há muito a avançar na construção dessa sociedade brasileira multicultural e multiétnica, não esquecendo das poucas evoluções até agora conquistadas. O enfoque é que não pode-se prescindir da escola e, portanto, da educação como avanço da transformação e construção do que se considere como uma sociedade equânime e que apresente justiça social de fato.

Enquanto a educação continuar sendo pensada e levada como negócio, principalmente a educação referente a formação docente, uma vez que, estes atuarão nas escolas de todo país formando as próximas gerações, não acontecerá uma mudança cultural, social e que vise o sentido de uma sociedade mais igualitária, permitindo a convivência de toda suas diferenças.

Em suma, busca-se uma educação com o papel de colocar em movimento as contradições, sejam elas sociais e econômicas, para superá-las, de modo que o sujeito progrida ao longo de estruturas que ou já estavam aí ou que vão se engendrando progressivamente. Para assim, encontrar através do conhecimento o caminho para liberdade subjetiva, sem deixar, contudo, de pensar nas limitações objetivas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Orgs. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998. pp.39-64.
- CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada. A perda de qualidade e a segmentação social. Sisifo. Revista de Ciências da Educação, 2009. Volume, 9. pp. 71-78.
- DIEESE. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. Nota técnica, Número 141 - Outubro de 2014.
- FONSECA, D.M. O pensamento privatista em educação. Campinas: Papirus, 1992. 224p.
- JEAMMET, P. Adolescência: o espelho da sociedade. Entrevista. Revista Ide, Nº 41, julho de 2005.
- MARTINS, C.B. A Reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.
- MARTINS, P.L.O. Didática teórica/Didática prática: Para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989. pp. 75.
- MONBEIG, P. Papel e valor do ensino de Geografia e de sua pesquisa. Boletim Carioca de Geografia, ano VII, números 1e 2, Rio de Janeiro. Disponível em <http://revistas.fee.tche.br/index.php/boletim-geografico-rs/article/view/3198/3272> acessado em dez de 2015.
- PEREIRA, S de C. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social. Tese apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, 2011.
- RELATÓRIO Meira Matos. Paz e Terra, Rio de Janeiro, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969.
- REFORMA universitária: relatório do Grupo de Trabalho. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 50, n. 111, p. 119-175, jul./set. 1968.
- ROTHEN, J.C. Os bastidores da reforma universitária de 1968. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008.
- SANTOS, O, J. Pedagogia dos conflitos sociais. Campinas: Papirus, 1992, pp. 130.
- _____(no prelo). Discurso de professor emérito da Faculdade de Educação da UFMG.
- SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana. F. A. (org.) A geografia em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.pp. 92-108.
- SUERTEGARAY, D. M. A. A pesquisa de Campo em Geografia, 2009. acesso: www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/.../78/76.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação Progressiva: uma introdução a filosofia da educação. 4 ed. São Paulo:

Companhia Editora Nacional, 1954, pp.44.

VIGOSTKI, L.S. A Psicologia e o mestre. Pp 445 a 464. In: Psicologia pedagógica. WmfMartins Fontes. São Paulo, 2000.

6. Anexos

Anexo 1.

Questionário aplicado aos professores das Escola Estaduais Guiomar Rocha Rinaldi e Rui Boem.

Questionário 1.

Nome da escola:.....

Nome do professor:.....

Curso:..... Quantos anos você leciona?.....

1) Qual (Quais) disciplina(s) leciona?.....

2) Atualmente você é professor: a) Efetivo () b) Não efetivo ()

3) Qual o maior problema da educação?

a) Estado () b) Secretarias () c) Baixa Remuneração () d) Outro:.....

4) Qual maior problema da Escola?

a) Falta de Infraestrutura () b) Coordenação () c) Direção () d) Falta de interesse do aluno ()

e) Outro:.....

Explique?.....

.....

.....

.....

Anexo 2. Questionário aplicado aos alunos do 1º do Ensino Médio das Escolas Estaduais Guiomar Rocha Rinaldi e Rui Boem.

Questionário 1.

Nome da escola:.....

1)Qual disciplina mais gosta?.....

2) Qual conteúdo lembra-se de Geografia?.....

.....

.....

3) Você gosta da escola?

a) Sim () b) Não () Porque?.....

.....

.....

.....

Questionário 2.

Nome da escola:.....

1) Qual o problema com as aulas?

.....

.....

.....

.....

2) Qual o problema com os professores?

.....

.....

.....

.....

3) Porque as aulas não são interessantes?

.....

.....

.....

.....