



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

MARCIO MIGUEL DE AGUIAR

**SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DO  
TRABALHO DOCENTE:  
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E SUAS CONSEQUÊNCIAS  
NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

MARCIO MIGUEL DE AGUIAR

**SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DO  
TRABALHO DOCENTE:  
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E SUAS CONSEQUÊNCIAS  
NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Geografia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alice Yatiyo Asari

Londrina  
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

A282s Aguiar, Marcio Miguel de.

Seleção de conteúdos e organização do trabalho docente : reflexões sobre a prática e suas consequências no ensino de geografia / Marcio Miguel de Aguiar. – Londrina, 2013.

104 f. : il.

Orientador: Alice Yatiyo Asari.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2013. Inclui bibliografia.

1. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 2. Sistemas de ensino – Projetos – Teses. 3. Professores – Participação no planejamento curricular – Teses. 4. Prática de ensino – Teses. 5. Currículos – Planejamento – Teses. I. Asari, Alice Yatiyo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 911:37.02

MARCIO MIGUEL DE AGUIAR

**SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

**DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E SUAS  
CONSEQUÊNCIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Geografia

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Orientador  
Profª Drª Alice Yatiyo Asari  
UEL – Londrina - PR

---

Profª Drª Ruth Youko Tsukamoto  
UEL – Londrina - PR

---

Profª. Drª. Maria Lúcia de Amorim Soares  
UNISO – Sorocaba - SP

Londrina, 22 de agosto de 2013.

Dedico este trabalho aos meus pais,  
Cida e Miguel, minhas grandes  
referências de dignidade, respeito,  
trabalho, força e doação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para realização deste trabalho, em especial aos professores do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina, amigos que sempre estiveram ao meu lado ao longo de minha formação acadêmica.

Aos professores das escolas estaduais que, gentilmente, contribuíram com essa pesquisa.

Aos professores e amigos, Carlos Alberto Hirata, Jeani Delgado Paschoal Moura, Luzia Mitiko Saito Tomita, Osvaldo Coelho Pereira Neto e Patricia F. Paula Shinobu, pela força e pelas tantas lições de sabedoria, companheirismo, profissionalismo, humanidade e humildade.

Ao Grupo PET – Geografia da Universidade Estadual de Londrina, pela abertura das portas de um novo mundo que só foi possível pelas contribuições e dedicação das professoras Alice Yatiyo Asari, Kumagae Kasukuo Stier, Rosely Maria de Lima E Ruth Youko Tsukamoto.

A toda minha família pelo incentivo.

Ao meu Irmão, Eder Marcos, o “culpado” de tudo.

A Meire, pelo estímulo, compreensão, dedicação, amor, confiança, companheirismo... e paciência.

Aos meus pais, pelas lições de vida e humanidade, pela confiança, pela dedicação, pela força e por sua presença em todos os momentos de minha vida.

A professora Alice Yatiyo Asari, minha orientadora não apenas nessa pesquisa. Pela dedicação, paciência, sabedoria, conhecimento, força e humanidade que serão, sempre, uma referência em minha vida. Agradeço de todo o coração.

A Deus, por permitir essa caminhada até aqui, e por ter colocado em minha vida todas as pessoas a quem me referi, sem os quais não haveria caminho.

AGUIAR, Marcio Miguel de. **Seleção de conteúdos e organização do trabalho docente**: reflexões sobre a prática e suas consequências no ensino de Geografia. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

## RESUMO

Nosso objetivo nessa pesquisa é analisar os critérios de seleção dos conteúdos escolares e discutir sua influência na organização do trabalho docente. Justifica-se pela identificação do uso de práticas mecânicas de seleção dos conteúdos escolares, responsável por reproduzir as listagens de conteúdos tradicionalmente ensinados em sala de aula e dissociados das propostas de formação educacional apresentadas nos projetos político pedagógicos. A seleção de conteúdos consiste em um dos elementos centrais da prática educacional, visto que está associada à definição do ideal de educação que se pretende para a sociedade e às estratégias utilizadas pelo professor para atingir esses objetivos, portanto, deve ser uma atividade consciente e autônoma. Essa abordagem pauta-se na interpretação das concepções de “conteúdo escolar” presente na prática docente, na análise dos procedimentos de seleção e organização dos conteúdos de ensino e na discussão acerca da precarização do trabalho docente, e tem como pressupostos teóricos a concepção crítica do currículo escolar. Com as reflexões apresentadas aqui, busca-se contribuir com o trabalho docente ao discutir o significado da seleção de conteúdos no processo de ensino/aprendizagem e apontando os principais limitadores para o desenvolvimento coerente da prática de seleção dos conteúdos.

**Palavras-chave:** Geografia. Ensino. Conteúdo. Trabalho docente.

AGUIAR, Marcio Miguel de. **Content selection and organization of teaching work: reflections on the practice and its consequences in the teaching of geography.** 2013. 104 f. Thesis (Master's degree in Geography) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

## **ABSTRACT**

Our objective in this research is to analyze the criteria for the selection of the school contents and discuss their influence on the organization of the teaching work. It is justified by the identification of the use of mechanical practice in the selection of school contents, responsible for reproducing the lists of contents traditionally taught in the classroom and separated from the educational proposals presented in the political pedagogical projects. The selection of content is one of the core elements of educational practice, since it is related to the definition of the ideal of education which is aimed at the society and the strategies used by the teacher to achieve these objectives; therefore, it should be a conscious and autonomous activity. This approach is guided in the interpretation of the concepts of "school contents" present in the teaching practice, in the analysis of selection procedures and organization of the teaching content and the discussion about the casualization of the teaching work, and it has as its theoretical assumptions the critical conception of school curriculum. From the reflections presented here there is an attempt to contribute to the teaching work when discussing the meaning of content selection in the process of teaching / learning and to point out the main constraints for the development of a consistent practice of content selection.

**Key words:** Geography. Education. Content. Teaching work.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Principais conteúdos presentes nas listagens de conteúdo por série/ ano .....	51
<b>Quadro 2</b> – Proposta de organização dos conteúdos/séries para o ensino de Geografia no curso Secundário- (1935) .....	53
<b>Quadro 3</b> – Exemplos de listagem de conteúdo para os anos finais do ensino fundamental.....	54
<b>Quadro 4</b> – Conteúdos e objetivos referentes à temática população .....	61

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
- CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (São Paulo)
- DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica
- DEB – Departamento de Educação Básica
- NRE – Núcleo Regional de Educação
- PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional
- PPC – Proposta Pedagógica Curricular
- PPP – Proposta Político-Pedagógica
- SEED – Secretaria de Estado da Educação (Paraná)
- UEL – Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 O CONTEÚDO ESCOLAR E SEU SIGNIFICADO</b> .....	23
1.1 O CONTEÚDO DO “CONTEÚDO” .....	26
1.2 SELEÇÃO DO CONTEÚDO E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO .....	36
<b>2 O CONTEÚDO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM</b> .....	45
2.1 CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DE CONTEÚDOS .....	48
2.2 CONTEÚDO “POPULAÇÃO”: A SUPERFICIALIZAÇÃO E O SENTIDO DA ABORDAGEM .....	59
<b>3 A AUTONOMIA DOCENTE FRENTE O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO</b> .....	70
3.1 A QUESTÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE .....	72
3.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO E ALIENAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE .....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS CONSULTADAS</b> .....	98
<b>ANEXOS</b> .....	101
ANEXO A – Questionário aplicado aos professores .....	102
ANEXO B – Roteiro da entrevista realizada .....	103

## INTRODUÇÃO

As reflexões aqui expostas sobre a seleção dos conteúdos tiveram início com nossa experiência profissional na educação básica, particularmente em 2005 no Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina onde, pela primeira vez tivemos a necessidade de decidir quais os conteúdos deveriam ser ministrados aos alunos de uma sétima série (atual 8º ano). Depois de quatro anos de curso parecia que essa tarefa seria bem mais fácil, principalmente pelo fato de que ao longo das atividades de estágio não haviam aparecido as dúvidas que agora nos chegavam.

Entre elas podemos destacar a dificuldade em conceber uma sequência articulada de conteúdos que permitissem abordagens significativas da realidade, cujas temáticas fizessem sentido para os alunos e o estabelecimento de critérios que respaldassem a seleção dos conteúdos para as diferentes séries, tanto em relevância quanto em complexidade, que permitissem fugir de uma estrutura fortemente influenciada pela Geografia regional com as tradicionais abordagens a partir dos continentes e de seus respectivos “aspectos” sociais e naturais.

Nesse período, mais pela insegurança do que por qualquer outro fator, os planejamentos elaborados por nós não fugiam de uma estrutura previamente organizada, seja por influência dos livros didáticos de onde retirávamos grande parte dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, seja em decorrência dos receios de questionar uma estrutura há muito utilizada para o ensino da disciplina nessa série, com a qual tivemos o primeiro contato no primeiro dia de trabalho pelas mãos do próprio diretor do colégio – professor de História, extremamente atencioso e solícito com o jovem que, na qualidade de professor, mais parecia um aluno.

Certamente esse primeiro ano de docência foi, ao mesmo tempo, o mais difícil, pela grande quantidade de dificuldades que a profissão oferece, e o mais enriquecedor, pelas inúmeras discussões presentes no cotidiano dessa escola. O contato com professores de outras áreas, alguns pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina; a participação em cursos e debates, palestras e discussões acaloradas – coisa que muitas vezes não acontece com frequência na grande parte

das escolas – nos mostrou um mundo, até então, desconhecido sobre a prática docente.

O ano seguinte, 2006, trouxe novas experiências, entre as quais destacamos a entrada no curso de Especialização em Ensino de Geografia na Universidade Estadual de Londrina como discente, ocasião em que começaram efetivamente as reflexões sobre o tema “conteúdo” a partir de uma pesquisa, pretenciosamente intitulada “A Natureza do conhecimento geográfico na Educação básica”, que propunha averiguar a concepção dos alunos sobre o conhecimento utilizado pelo professor de Geografia ao longo da educação básica.

Nesse mesmo ano a Secretaria Estadual de Educação, por meio do Departamento de Educação Básica (DEB), dava início à segunda fase da estruturação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica no Paraná (DCEs), uma proposta de construção coletiva que levava até as escolas pontos específicos sobre as propostas curriculares das diferentes disciplinas que deveriam ser debatidos e sistematizados para posteriormente ser encaminhado à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

Esse foi o primeiro momento (que me lembro) em que debatemos sobre Currículo no ambiente escolar e por meio dele, talvez pelo entusiasmo com que participamos dessa discussões, recebemos um convite para representar o colégio em um evento realizado em Faxinal do Céu (centro de formação continuada utilizado na época pelo estado) que reuniu aproximadamente 1000 professores para debater a síntese estadual da atividade realizada anteriormente. Nesse evento, um pouco mais longo, tivemos a possibilidade de discutir mais detalhadamente, durante uma semana, pontos fundamentais da atual proposta curricular para o ensino de Geografia no Paraná.

Certamente as contribuições trazidas pelo evento foram muito maiores que a nossa para o evento, principalmente em função das inúmeras possibilidades de debates, questionamentos, reflexões e reconsiderações que foram indispensáveis para nossa formação profissional.

Passados alguns meses do mesmo ano, enquanto integrantes da equipe organizadora da Semana de Geografia da UEL, tivemos uma nova oportunidade de discutir as DCEs para o ensino de Geografia, agora realizando um convite ao DEB - Departamento de Educação Básica da Secretaria Estadual de

Educação do Paraná - para compor uma Mesa Redonda sobre a proposta da SEED para o ensino de Geografia no Paraná. Nesse momento a proposta já encontrava-se praticamente estruturada no formato atual e, pela proximidade com as abordagens predominantes nos cursos de formação docente para a Geografia foi bem recebida pela grande parte dos professores com quem debatemos.

Esses fatos, por sua vez, desencadearam um convite para integrarmos a equipe do Departamento de Educação Básica da SEED, composta por quatro professores na época, que seria responsável pelo processo de disseminação da proposta da DCE pelo Estado do Paraná, uma proposta de formação continuada descentralizada que atenderia os 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE) do estado e que levaria aproximadamente dois anos para ser concluída, intitulada “DEB Itinerante”.<sup>1</sup>

Ao longo desse processo tivemos a possibilidade de acompanhar praticamente todos os eventos, atendendo grupos de aproximadamente 30 a 40 professores em oficinas com duração de 16h. Considerando que, em cada evento, eram formados entre dois e três grupos – visto as possibilidades da equipe do DEB- e que segundo a SEED e foram atendidos quase que a totalidade dos professores no Estado ao longo dos dois anos, dialogamos com grande parte (um terço) dos professores de Geografia do Paraná, naquele período.

É nesse processo que emerge um dos fatos que nos motivaram a realizar essa pesquisa. Já nos primeiros encontros começaram os questionamentos sobre “quais os conteúdos que deveriam ser trabalhados nas diferentes séries”, justificados com a necessidade de organizar uma listagem de conteúdos comuns para todo o Estado que permitisse a implementação da proposta curricular Paranaense - DCEs, ao mesmo tempo em que auxiliasse na solução dos problemas relativos às adaptações curriculares de alunos que se deslocassem de uma escola para outra, seja no próprio município ou entre eles.

---

<sup>1</sup> Os objetivos desse curso de formação continuada consistiam na disseminação da proposta curricular do estado do Paraná para as diferentes disciplinas da educação básica, bem como o desenvolvimento de atividades de diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelo professor e orientação da prática de ensino-aprendizagem. A denominação “Itinerante” se deu em função da mudança no formato da logística de realização dos cursos, que deixaram de ser centralizados, limitando o acesso de muitos professores que não tinham a possibilidade de se ausentar de seus municípios, desenvolvendo-se de forma descentralizada em diversos pólos nos 32 Núcleos Regionais de Educação. Com essa proposta os professores integrantes da equipe de ensino do Departamento de Educação Básica atenderam praticamente a totalidade dos professores atuantes na rede estadual de ensino.

Tais questionamentos permitiram a identificação de uma ansiedade em cumprir a proposta pedagógica sistematizada pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, mas também demonstravam uma dificuldade em estabelecer critérios próprios para a seleção dos conteúdos a serem contemplados nas aulas de Geografia, que se tornou mais perceptível ao longo do desenvolvimento dos cursos de formação continuada.

Considerando que a proposta dos conteúdos deveria ser também uma construção coletiva, optamos por iniciar um levantamento junto aos professores sobre quais os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos nas diferentes séries. Esse levantamento se deu ao longo da realização das oficinas de disseminação da proposta curricular das DCEs, por meio de uma dinâmica que dividia o grupo de professores de cada uma das turmas atendidas no evento em sete subgrupos. Cada subgrupo deveria apontar os conteúdos indispensáveis para cada uma das séries dos anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Terminada a atividade, iniciava-se uma discussão sobre o resultado desse trabalho, em que eram apontadas as justificativas para a escolha dos conteúdos e para sua inserção na série específica.

Ao final do trabalho nos 32 NREs foi elaborada uma síntese de todas as propostas, cuja tabulação levou à construção do quadro de conteúdos apresentado no final do texto das DCE (PARANÁ, 2008), como uma proposta de “conteúdos básicos” a serem contemplados no ensino de Geografia:

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas.

Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado. (PARANÁ, 2008, p. 92)

Essa sistematização permitiu a formulação do problema que deu origem a essa pesquisa. A listagem não trouxe nada de novo para as discussões sobre a seleção de conteúdos e para a organização do trabalho docente, pelo contrário, ela reforçou a permanência de um quadro de conteúdos já tradicionalmente trabalhado pelos professores de Geografia em todo o estado do Paraná<sup>2</sup>, apenas com a ressalva das particularidades locais e das características regionais de organização dos conteúdos, que eram desenvolvidos em algumas séries diferenciadas.

Assim, com a sistematização foi possível perceber uma estrutura muito semelhante para todo o Estado, apresentada a seguir:

#### *5ª SÉRIE/ 6º ANO*

- Formação e transformação das paisagens naturais e culturais.
- Dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.
- A formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.
- A distribuição espacial das atividades produtivas e a (re)organização do espaço geográfico.
- As relações entre campo e a cidade na sociedade capitalista.
- A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.
- A mobilidade populacional e as manifestações socioespaciais da diversidade cultural.
- As diversas regionalizações do espaço geográfico.

Na 5ª série/ 6º ano, destacam-se as abordagens sem uma escala de análise específica, apesar das referências ao “local” e ao “global” serem comuns nos apontamentos dos professores. Geralmente as referências sobre conteúdos são direcionadas a partir de conceitos fundamentais utilizados pela ciência geográfica. A cartografia, apesar de inserida no quadro de conteúdos enquanto linguagem, foi elencada com muita frequência entre os conteúdos para a série.

---

<sup>2</sup> Essa discussão será melhor abordada no Capítulo 2 da pesquisa.

### *6ª SÉRIE/ 7º ANO*

- A formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração do território brasileiro.
- A dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.
- As diversas regionalizações do espaço brasileiro.
- As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.
- A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.
- Movimentos migratórios e suas motivações.
- O espaço rural e a modernização da agricultura.
- A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização.
- A distribuição espacial das atividades produtivas, a (re)organização do espaço geográfico.
- A circulação de mão-de-obra, das mercadorias e das informações.

Destaca-se aqui a escala de análise “Brasil” e sua frequente apresentação a partir das abordagens regionais, conforme a divisão regional do IBGE. Frequentemente, uma mesma temática, como população por exemplo, é considerada nas diferentes regiões geográficas do IBGE.

### *7ª SÉRIE/ 8º ANO*

- As diversas regionalizações do espaço geográfico.
- A formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios do continente americano.
- A nova ordem mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.
- O comércio em suas implicações socioespaciais.
- A circulação da mão-de-obra, do capital, das mercadorias e das informações.
- A distribuição espacial das atividades produtivas, a (re)organização do espaço geográfico.
- As relações entre o campo e a cidade na sociedade capitalista.

- O espaço rural e a modernização da agricultura.
- A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.
- Os movimentos migratórios e suas motivações.
- As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.
- Formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.

Na 7ª série/ 8º ano, a escala de análise prioritária encontra-se subdividida entre os professores que optam por trabalhar com a divisão regional por continentes, principalmente as Américas, e aqueles que optam por trabalhar com “países desenvolvidos e subdesenvolvidos”, priorizando as análises referentes aos países subdesenvolvidos. Ambas as escalas, no entanto, permanecem com as mesmas temáticas no ensino.

#### *8ª SÉRIE/ 9º ANO*

- As diversas regionalizações do espaço geográfico.
- A nova ordem mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.
- A revolução técnico-científico-informacional e os novos arranjos no espaço da produção.
- O comércio mundial e as implicações socioespaciais.
- A formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios.
- A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.
- As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.
- Os movimentos migratórios mundiais e suas motivações.
- A distribuição das atividades produtivas, a transformação da paisagem e a (re)organização do espaço geográfico.
- A dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.
- O espaço em rede: produção, transporte e comunicações na atual configuração territorial.

A 8ª série/ 9º ano, por sua vez, retoma a grande parte das temáticas desenvolvidas na 7ª série/8º ano, mas agora a partir do continente europeu ou dos “países desenvolvidos”. O direcionamento das abordagens permanece praticamente o mesmo, acrescentando-se apenas as discussões sobre o tema “Globalização”.

É necessário explicar que os enunciados apresentados na listagem anterior foram concebidos a partir de sínteses das justificativas feitas pelos professores para a indicação dos conteúdos, em que tentou-se evidenciar as diferentes “temáticas” colocadas, apesar da grande diversidade de termos utilizados ao longo do levantamento.

Caberia ainda apontar a opção pelas escalas de análise como um elemento fundamental na definição dos conteúdos para as diferentes séries/anos. A indicação das temáticas tratadas pelo professor - como urbanização, industrialização, população - apresentam-se vinculadas a escalas específicas nas diferentes séries/anos. Assim, na 6º série/7º ano aborda-se a “urbanização brasileira”, a “industrialização brasileira”, a “população brasileira”; na 7º série/8º ano, a “urbanização da América”, ou dos países subdesenvolvidos/pobres, a “industrialização da América” ou dos países subdesenvolvidos/pobres, a “população da América” ou dos países subdesenvolvidos/pobres; na 8ª série/9º ano, a “urbanização da Europa”, ou dos países desenvolvidos/ricos, a “industrialização da Europa” ou dos países desenvolvidos/ricos, a “população da Europa” ou dos países desenvolvidos/ricos.

Trata-se de uma forma de organização dos conteúdos comum não apenas entre os professores, mas presente também em muitos livros didáticos, cujas abordagens conduzem à compreensão dos diferentes fenômenos (como industrialização, por exemplo) de forma desarticulada entre essas escalas. “Fala-se” primeiro da indústria brasileira, depois da indústria da América ou dos países subdesenvolvidos, e depois da indústria da Europa ou dos países desenvolvidos, como se fossem elementos dissociados.

Considerando as dimensões territoriais, a diversidade geográfica, as particularidades regionais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do estado do Paraná, é curioso que exista um consenso tão evidente entre os conteúdos (e entre as escalas) que a grande parte dos professores de Geografia se propõe trabalhar com seus alunos. Percebe-se ainda uma proximidade muito grande entre

as temáticas elencadas para cada uma das séries, repetindo-se frequentemente os mesmos enunciados.

Em sua grande parte as escolhas se justificavam com a argumentação de que trata-se de conhecimentos “indispensáveis para a formação de sujeitos críticos na sociedade”, ressaltando a relevância desses conhecimentos para a compreensão do espaço geográfico, mas, ao longo das análises e das discussões sobre os conteúdos realizadas nas oficinas do DEB Itinerante foi possível perceber que, mesmo apontando os conteúdos para as diferentes séries, os professores dificilmente justificavam suas escolhas a partir de critérios claros de seleção, especialmente com relação aos objetivos de seu trabalho.

Curiosamente essa dificuldade refletia nossas próprias preocupações, angústias e dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de trabalho como professor, o que nos levou a considerar nossa experiência, bem como a vivência das atividades de planejamento do ensino de Geografia realizadas na escola pública, como um princípio norteador das análises realizadas nessa pesquisa.

Considerando que as práticas de seleção dos conteúdos desenvolvem-se de forma inconsistente frente a relevância dos conteúdos para a propostas de ensino presente na Diretrizes Curriculares Estaduais, resultando em uma estrutura de organização comum no planejamento de grande parte dos professores, caberia compreender o que ocasiona as dificuldades enfrentadas pelo professor na definição dos conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como identificar quais os fatores que influenciavam a definição dos mesmos conteúdos por série/ano em praticamente todo o estado do Paraná.

A busca de explicações para esses fenômenos nos levou a análise dos critérios e procedimentos de seleção dos conteúdos utilizados pelos docentes, e, como consequência, da interpretação da concepção de “conteúdo” e das condições de trabalho as quais o professor é submetido.

Apesar de ser considerado um processo aparentemente simples, cotidianamente utilizado no ambiente escolar, a seleção dos conteúdos integrantes das propostas pedagógicas curriculares (PPC), não é realizada a partir de critérios claros para o professor, apresentando várias incoerências frente os objetivos estabelecidos para a escolarização e para o ensino da Geografia.

A principal delas é que não existe a formulação de critérios apropriados para justificar as escolhas dos conteúdos desenvolvidos pelos professores. Eles caracterizam-se como listagens de conteúdos previamente definidos e, frequentemente, apresentados na forma de temáticas amplas, cujas abordagens são direcionadas a partir dos materiais didáticos utilizados pelo professor.

Em grande parte das análises realizadas, essa seleção consiste em um processo automático, geralmente condicionado pelo rol de conteúdos tradicionalmente distribuídos nas diferentes séries e que obedece a critérios de seleção e distribuição desconhecidos pela grande parte dos professores.

É necessário reconhecer que essa prática automática pode trazer graves consequências aos propósitos da educação formal, visto que a escola constitui-se em um campo de forças de diferentes segmentos sociais cujos interesses divergentes se apresentam na forma de organizações curriculares específicas.

Não é possível negar a necessidade de um processo de seleção coerente e consciente sobre o significado das abordagens dos conhecimentos disciplinares para o alcance dos objetivos educacionais norteadores da prática docente. É por meio da abordagem dessas diferentes temáticas, que muitas vezes se pretende representar a totalidade dos conhecimentos produzidos no interior da ciência geográfica, que efetiva-se o processo de ensino/aprendizagem.

A ausência de critérios evidentes para a seleção de conteúdos demonstra a inexistência de uma articulação clara entre esses e os objetivos norteadores do trabalho do professor. Assim, a prática docente torna-se alheia aos ideais que condicionam seu trabalho, bem como sobre os fins que definem a função social da educação escolar.

Esse processo evidencia a alienação do trabalho docente, que implica na retirada da autonomia do professor por meio de sua inserção em sala de aula apenas como um executor de propostas pedagógicas, sem clareza sobre o significado de seu trabalho e sobre os resultados produzidos.

Nessa perspectiva, a ação docente torna-se contraditória frente os propósitos defendidos nos projetos político-pedagógicos apresentados pelas escolas analisadas, onde o professor é um agente social, historicamente situado,

responsável pela definição dos objetivos educacionais e da organização de seu próprio trabalho, não apenas enquanto conjunto de ações didáticas na condução do processo de ensino aprendizagem, como geralmente ocorre, mas na organização curricular em que tais práticas estão inseridas.

Respaldamos essa discussão a partir de três abordagens centrais em que pretendemos situar a relevância da temática “seleção de conteúdos” na prática de organização do trabalho do professor de Geografia.

Inicialmente propomos abordar o significado<sup>3</sup> do termo “conteúdo”, amplamente utilizado no ambiente escolar, no contexto teórico-metodológico da sociologia do conhecimento. Nessa perspectiva o “conteúdo” escolar assume uma posição frente às relações de poder presentes na sociedade e atuantes na organização dos objetivos educacionais. Pretendemos com essa abordagem analisar o entendimento do termo “conteúdo” vulgarmente utilizado por nós, professores, para compreender o sentido da utilização desses “conteúdos” no trabalho docente.

Essa discussão torna-se uma necessidade na medida em que consideramos o significado dos “conteúdos escolares” no processo de ensino/aprendizagem, especificamente no processo de atribuição de significados àquilo que se ensina/aprende em sala de aula. Essa abordagem gira em torno dos procedimentos de seleção dos conteúdos utilizados pelo professor e dos objetivos educacionais presentes na condução dessa seleção. É ela que caracteriza “o que” se ensina e o “porque” se ensina.

Nesse contexto buscamos analisar os procedimentos de seleção dos conteúdos como um instrumento para a identificação das concepções teórico-metodológicas integrantes da prática docente de professores de Geografia da rede pública estadual de ensino a partir dos municípios de Londrina, Cambé e Iboporã.

E, por fim, a partir das análises dos procedimentos de seleção de conteúdos e organização do trabalho docente, trazemos uma discussão sobre a influência da estrutura produtiva e do processo de exploração do trabalho no qual o docente se encontra inserido. Essa abordagem é direcionada para as consequências do processo de precarização do trabalho na determinação das práticas docentes, especificamente manifestadas no trabalho docente.

---

<sup>3</sup> Essa discussão se pauta na consulta de referenciais teórico sobre o tema e na interpretação dos dados obtidos em campo com professores da rede pública de ensino do Paraná.

A condução dessas abordagens se faz mediada por um levantamento bibliográfico sobre o tema, no qual buscamos subsídios para a compreensão da prática docente, e por meio da realização de três procedimentos básicos para a coleta de dados que subsidiam nossas análises.

Neles, inicialmente foi realizado um levantamento de trinta e nove Propostas Político Pedagógicas (PPP)<sup>4</sup> que possibilitaram a verificação dos objetivos gerais para a escolarização e para a disciplina de Geografia a partir da Proposta Pedagógica Curricular (PPC), bem como das listagens de conteúdos anuais a serem ensinados nas diferentes séries.

Esse levantamento inicial foi fundamental na condução das reflexões neste trabalho ao permitir a identificação de elementos comuns no que refere-se à forma de organização da prática docente e dos objetivos que balizam todo o trabalho desenvolvido dentro das escolas analisadas.

Num segundo momento foram aplicados treze<sup>5</sup> questionários referentes ao processo de seleção dos conteúdos que compõem as listagens de conteúdos anuais previamente identificadas e sobre a forma como a temática população é inserida nesses planejamentos. Os questionários foram aplicados a professores integrantes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) de Geografia vinculados à Universidade Estadual de Londrina, que trata-se de um curso de formação continuada exigido para o ingresso no último nível da carreira docente no estado do Paraná, portanto professores com uma vasta experiência no ensino de Geografia.

Com esse questionário buscou-se verificar, na interpretação dos professores: a) Quais os conteúdos sobre a temática população<sup>6</sup> são trabalhados na educação básica (anos finais do ensino fundamental e médio); b) Qual a relação entre os conteúdos e os objetivos do trabalho desenvolvido pelo professor; c) Como

---

<sup>4</sup> A análise de apenas 39 escolas justifica-se pela indisponibilidade dos demais Projetos político pedagógicos de escolas do município de Londrina por meio de divulgação on-line no sítio da Secretaria Estadual de Educação do Paraná: <<http://www.redeescola.seed.pr.gov.br/modules/instalacao/localizarEscolas.php>>. Acesso em: abr. 2012.

<sup>5</sup> A aplicação dos questionários restringiu-se aos professores presentes no dia 06/08/2012 na oficina “Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs/PR) de Geografia: reflexões sobre a prática de ensino”, desenvolvida ao longo do Curso Específico I – atividade obrigatória do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná.

<sup>6</sup> A opção pela temática população se dá em função da relevância dessa temática no processo de formação educacional, bem como da necessidade de delimitação do recorte sobre o qual as análises referentes à seleção dos conteúdos se desenvolveram.

é feito o processo de seleção desses conteúdos; d) Quais as principais dúvidas sobre a forma de realizar a seleção dos conteúdos; e) A forma como os livros didáticos são utilizados nesse processo de seleção; f) Qual a importância de uma listagem prévia de conteúdos comuns no Estado do Paraná.

Além do levantamento de informações importantes para nossas análises, estes questionários serviram de base para a formulação de um roteiro de entrevistas realizadas com nove professores da rede estadual de ensino, atuantes nos municípios de Londrina, Cambé e Ibiporã<sup>7</sup>, cujo objetivo foi analisar a compreensão dos professores sobre os procedimentos de seleção e a forma de organização dos conteúdos nas atividades de planejamento das escolas da rede pública estadual. Assim, todo o roteiro da entrevista teve a preocupação de considerar não apenas a prática dos professores, mas a forma como eles compreendem a realização dessa atividade por outros colegas de trabalho.

Com base nesses subsídios buscou-se analisar os critérios de seleção e organização dos conteúdos escolares utilizados pelos professores frente às propostas político-pedagógicas apresentadas pelas escolas da rede Pública Estadual, bem como refletir sobre suas consequências no processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista colaborar com o sistema público de ensino, na busca de uma prática docente crítica e consciente de seus objetivos sociais.

---

<sup>7</sup> A opção por esse grupo se deu em função das experiências profissionais e de sua disponibilidade no período em que as entrevistas ocorreram (Fechamento do ano letivo). Trata-se de um grupo composto de professores com formação em Geografia, entre os quais três encontravam-se fora da sala de aula, exercendo a função de direção, e orientação pedagógica; um deles atuava também como pedagogo; um professor cursava o mestrado em Geografia da Universidade Estadual de Londrina. Destaca-se ainda a larga experiência no ensino de Geografia e convívio de diferentes ambientes escolares.

## 1 O CONTEÚDO ESCOLAR E SEU SIGNIFICADO

Apesar das listagens amplas que compõem as propostas de conteúdos para o ensino de Geografia, elas consistem em uma pequena parte de todos os conhecimentos produzidos pela ciência geográfica e que poderiam fazer parte das atividades de ensino escolar. Conforme Forquin (1992), isso ocorre porque o sistema educacional dispõe de um tempo insuficiente para transferir todos os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, exigindo, necessariamente, um processo de seleção daquilo que é mais importante para a formação educacional das gerações mais novas.

Tal seleção, ao contrário do que muitos podem pensar, não se trata de uma decisão solitária do professor, em que as decisões partem única e exclusivamente de suas reflexões sobre o ensino. Ela expressa diversos interesses, manifestados por diferentes sujeitos sociais que interferem na definição de “o que” e o “como” será ensinado, utilizando-se de formas mais ou menos explícitas de imposição do conteúdo curricular.

Sendo elaborada por sujeitos específicos, situados socialmente, essa seleção é a expressão de um determinado posicionamento político e ideológico que se manifesta nos conteúdos escolares que representam formas particulares de conceber a realidade.

É justamente por isso que ganha relevância a discussão dos critérios de seleção, organização e abordagem dos conhecimentos curriculares, visto que a prática educacional exige a conscientização sobre quais aspectos da cultura que devem ser socializados no interior da escola, os interesses contidos no processo educacional e qual a função da instituição escolar em nossa sociedade.

Saber quem emite os enunciados que compõe o conteúdo do trabalho docente, bem como o significado de seu discurso, a forma como são produzidos, apropriados ou transmitidos em nossa sociedade, deve ser uma preocupação constante no processo educacional, especialmente pelo professor no processo de organização do trabalho docente. É nesse contexto que destacamos a importância do acesso ao significado dos conhecimentos historicamente produzidos, ou seja, aquilo que é contido no que é dito, lido ou escrito no processo de ensino/aprendizagem (SAVIANI, 1995, p. 25).

Compreender o significado do chamado “conteúdo escolar”, de suas abordagens e, conseqüentemente, de seus critérios de seleção e organização no currículo, implica em desvendar o discurso contido por trás dos enunciados transmitidos em sala de aula, ou seja, os sentidos assumidos pelo processo educacional ao utilizar os conhecimentos historicamente produzidos para a formação das gerações mais novas.

Nessa perspectiva, o currículo é uma construção social e como tal evidencia um posicionamento político-ideológico frente à realidade social, e que tem nos critérios de seleção dos conteúdos e de suas respectivas abordagens em sala de aula, os responsáveis por definir, a partir de uma proposta de educação e de escola, o tipo de homem e de sociedade que se quer construir.

Segundo Saviani (2011, p. 8-9), o processo de educação é inerente ao próprio desenvolvimento humano, implícito nas práticas sociais e na constituição cultural das sociedades, mas com a escola esse processo ganha uma nova dimensão. Ela surge no contexto da constituição das classes sociais como um privilégio das elites, onde “[...] Sua expansão para o povo se dá nos limites da formação de mão de obra e da difusão de valores dominantes, de acordo com os interesses dos proprietários dos meios de produção.”.

A escola vai constituindo-se historicamente enquanto um lugar privilegiado de transmissão dos valores e concepções de uma classe dominante, tendo em vista a reprodução de comportamentos sociais que permitam a constituição e manutenção da sociedade capitalista, particularmente caracterizado pelo processo de exploração do trabalho social. É por meio desse processo de educação que se torna possível perpetuar um determinado contexto social e adequar o trabalhador ao sistema de produção capitalista, transformando-o em trabalhador assalariado. (KUENZER, 2003, p. 50)

Assim, a escola passa a ser um elemento fundamental no processo de naturalização de formas de entendimento da realidade e os conteúdos escolares os instrumentos com os quais essa educação se torna possível em nossa sociedade, onde, lembrando Libâneo (1986), as finalidades do processo educativo encontram-se permeadas pelos interesses em jogo nas relações sociais e políticas existentes na sociedade.

Mas, como é possível que a escola, por meio da socialização do conhecimento historicamente produzido, permita a naturalização das práticas sociais que resultam nas desigualdades sociais tão gritantes da atualidade? E o professor, aceita ser o agente responsável por implementar uma “educação” que visa a reprodução das desigualdades sociais? O conteúdo “ensinado”, como resultado do “conhecimento científico” para responder os problemas da humanidade, não permite demonstrar as contradições sociais?

É no processo de significação da realidade que encontram-se os mecanismos de dissimulação das contradições sociais, responsáveis por ocultar nos conhecimentos historicamente produzidos e transmitidos no interior da escola as evidências das contradições sócio-históricas sob as quais se constituiu, o que somente é possível considerando-se as formas de relação inconscientes entre o sujeito e o objeto do conhecimento

A escola, por meio do trabalho com o conhecimento produzido socialmente, é responsável pela atribuição de sentidos aos mais diferentes fenômenos,

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. [...]. (ORLANDI, 2000, p. 47)

A consciência sobre essa herança deixada pela sociedade, e de seu sentido na educação escolar, depende dos pressupostos teórico-metodológicos pelos quais os discursos podem ser apropriados ou questionados em sala de aula. Mais especificamente, acreditamos que essa herança seja ocultada pela forma de concepção do “conteúdo escolar” e de sua relação com o professor na organização cotidiana do trabalho docente.

Destaca-se, nesse contexto, a relevância da seleção dos conteúdos de ensino a partir da clareza sobre os objetivos educacionais e do significado histórico do conhecimento que determinam a seleção dos diferentes conteúdos que fazem parte das atividades de ensino. Sem isso, o trabalho docente consiste naquilo que Freire (1987) chamou de educação bancária: os professores ensinam sem

saber porque e os alunos aprendem sem saber para que, ou seja, ambos agem de forma alienada dentro do sistema educacional.

Essa concepção de ensino, ou melhor, das relações de ensino/aprendizagem com os saberes escolares, é responsável por reproduzir um conhecimento fragmentado sobre a realidade, descontextualizado historicamente, o que justifica nossa preocupação com o trabalho docente consciente e autônomo no processo de organização curricular para que a formação escolar permita o desenvolvimento de sujeitos críticos frente à realidade social.

Para isso torna-se indispensável discutir o significado do conteúdo escolar, de seu papel na organização curricular e de seu sentido frente os objetivos educacionais, visto que é por meio da seleção que se destacam os aspectos mais importantes da cultura, dos saberes que se quer perpetuar na sociedade. (FORQUIN, 1992).

### 1.1 O CONTEÚDO DO “CONTEÚDO”

Não é nosso objetivo uma construção conceitual do conteúdo escolar, mas sim uma breve análise sobre a forma como se apresentam no processo de organização curricular do ensino de Geografia e, principalmente, de seu conteúdo. Ou seja, nos interessa a “forma de apresentação” e “aquilo que está contido” nas temáticas chamadas de conteúdos escolares.

Nossa preocupação se justifica pelo fato de que o conteúdo escolar, ou o conjunto de saberes escolares, na colocação de Libâneo (1986), traz em sua origem, significações políticas, culturais e ideológicas, bem como valores, idéias, comportamentos que se encontram na base dos objetivos da educação escolar, que ultrapassam em muito o sentido de “conhecimentos disciplinares” geralmente utilizados pelo professor.

Segundo o autor,

Os conteúdos escolares não são mais que expressões, para fins pedagógicos, do conjunto de bens culturais elaborados, reelaborados e sistematizados no processo da prática histórico-social dos homens, tendo em vista a formação cultural. Englobam conceitos, idéias, leis, generalizações bem como processos e habilidades cognitivas e de linguagem contidos nos programas, nos livros didáticos, nas aulas, nas leituras complementares, nos exercícios de fixação, nos trabalhos escritos, etc. (LIBÂNEO, 1986, p. 10).

Esse “conteúdo” é o que caracteriza a formação escolar, pois é ele quem define as concepções filosóficas, políticas, sociais e culturas básicas para a compreensão/interpretação da realidade e trazidos a partir das temáticas elencadas para o trabalho no interior da escola, em outras palavras, ele define os sentidos do processo de educação formal.

Busca-se com isso um entendimento mais amplo sobre o “Conteúdo” do que aquele, frequentemente, utilizado no ambiente escolar, ou seja, busca-se o entendimento de que o conteúdo do trabalho escolar expressa características da cultura humana que se pretende perpetuar (ou não) na sociedade. Da mesma forma, busca-se fazer uma discussão sobre as implicações dos procedimentos de seleção desses aspectos da cultura presentes nos conhecimentos disciplinares.

O enfoque prioritário na análise dos critérios de seleção dos conteúdos curriculares utilizados pelos professores de Geografia nos fez deparar com a necessidade da delimitação do termo “conteúdo” presente na prática docente, visto que, sem identificar seu sentido para o professor seria difícil compreender os princípios que estão na base dos procedimentos utilizados para a seleção dos conteúdos.

Para isso, foram utilizadas as informações coletadas tanto no questionário aplicado quanto nas entrevistas realizadas com os professores, em que consideramos a forma como os conteúdos são inseridos nas atividades de planejamento escolar. A partir das análises realizadas, constatamos que, apesar de seu uso generalizado no meio escolar, trata-se de um termo cuja compreensão no ambiente escolar se mantém num nível restrito, considerando sua amplitude e complexidade.

Frequentemente utilizado para definir os conteúdos das atividades de ensino apresentadas nos planos de trabalho docente, limita-se a reconhecer seu caráter disciplinar, ou seja, referem-se particularmente ao conhecimento como resultado/produto do pensamento científico, apresentando-os prioritariamente no formato de temáticas, a qual chamaremos de “conhecimentos disciplinares”<sup>8</sup>.

Entre as atividades de levantamento realizadas nesta pesquisa, foi possível perceber que, a respeito dos conteúdos sobre “População” desenvolvidos pelo professor nas diferentes séries/anos, a grande parte das respostas limitou-se a

---

<sup>8</sup> Esse termo será utilizado na identificação da concepção mais corrente entre os professores ao se referirem aos conhecimentos geográficos (disciplinar).

apontar temas amplos como “migração”, “crescimento populacional”, “urbanização”, “pirâmide etária”, “taxas de natalidade, fecundidade e mortalidade”, “estrutura da população”, entre outras, que pretendem apresentar ao aluno o conhecimento produzido cientificamente, o que demonstra a idéia do conteúdo como objeto e objetivo do ensino.

Com exceção de poucos professores, que se manifestaram sobre os conteúdos a partir de enunciados, no qual expressavam o significado da abordagem dos conteúdos propostos, a grande maioria restringia-se às temáticas amplas, cujas abordagens, dificilmente ficam perceptíveis com sua simples apresentação nas propostas pedagógicas curriculares.

Tendo em vista essa dificuldade na demonstração da concepção do “conteúdo”, recorremos a uma estratégia específica para diagnosticar o sentido das abordagens propostas. Em todos os procedimentos foram analisados os objetivos aos quais os conteúdos encontravam-se vinculados, a partir de questionamentos diretos: “a quais objetivos esse conteúdo encontra-se associado?”. Assim, se propôs interpretar o sentido da abordagem da temática conforme os objetivos sob os quais foi selecionada, ou melhor, identificar a forma de utilização dos conteúdos na prática docente.

Nossas análises demonstraram que para a grande parte dos professores, 2 entre os 9 entrevistados, os objetivos destacam os próprios “conteúdos” como os fins do trabalho desenvolvido, ou seja, o objetivo do trabalho do professor em sala de aula é fazer com que o aluno entenda os “processos migratórios”, o “crescimento populacional” entre outros “conteúdos”.

Essas constatações ficam evidentes em colocações feitas pelos professores ao serem questionados sobre “os objetivos para o trabalho com o tema População”. São apontados:

- “Verificar a distribuição populacional no mundo” (Questionário 5)
- “Conhecer a formação da população de uma determinada região” (Questionário 7)
- [identificar] “A maneira de distribuição da população.” (Questionário 9)
- “Compreender todos os aspectos populacionais.” (Questionário 11)

- “Compreender as teorias demográficas; Dominar os principais conceitos demográficos; (Questionário 13)

Com base na apresentação dos objetivos para o conteúdo “população”, fica evidente que a seleção dos conteúdos não encontra-se associada à objetivos claros, mesmo tendo em vista a concepção curricular adotada pelas escolas. Os objetivos restringem-se a reconhecer os conhecimentos disciplinares que “devem” fazer parte do processo de formação educacional do aluno, apesar de apontamentos sobre a relevância dos conhecimentos propostos no contexto social em que os alunos estão inseridos.

Nessa forma de concepção há uma limitação do significado dos “conteúdos” do ensino, visto que sob outras perspectivas o termo “conteúdo” carrega consigo uma significação bem mais ampla. Coll (2000), compreende que, além dos conteúdos “conceituais”, que referem-se mais especificamente aos aspectos teórico-conceituais das tradicionais disciplinas escolares e que predominam na prática dos professores analisados, existem também conteúdos “procedimentais”, que envolvem os mecanismos sistemáticos de organização e produção do conhecimento, e os conteúdos “atitudinais”, relativos especificamente ao comportamento dos sujeitos no meio social e individual.

Essa análise é reforçada por Sacristán (1998), que justifica a amplitude na concepção do termo como uma consequência dos papéis assumidos pela escola na atualidade. Para o autor,

[...] o currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento social e pessoal, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais, etc. Quer dizer, por *conteúdos* neste caso se entende algo mais que uma seleção de conhecimentos pertencentes a diversos âmbitos do saber elaborado e formalizado. Isso é muito importante conceitualmente, pois, na concepção mais corrente, por conteúdos se consideram apenas os elementos provenientes de campos especializados do saber mais elaborado. (SACRISTÁN, 1998, p. 55).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> A essa concepção mais ampla de “conteúdo” chamaremos “conteúdos curriculares”, visto que envolvem o projeto de formação global ao qual Sacristán se refere.

Dessa forma, não se pode pensar em conteúdo curricular limitando-o aos conhecimentos disciplinares, visto que a educação escolar abrange objetivos mais amplos que a simples socialização dos produtos do pensamento científico. Como outras práticas sociais, a educação escolar tem a responsabilidade de transmitir/criar formas de comportamento e de pensamento, caracterizados como parte da cultura historicamente produzida.

Apesar de considerar fundamental essa dimensão mais ampla do conteúdo, utilizamos como ponto de partida em nossas análises a concepção mais comum entre os professores entrevistados, que estabelece uma relação automática do termo “conteúdo” com os conhecimentos disciplinares (população, questão agrária, industrialização, urbanização, entre outros temas). Mas, o problema principal nesse contexto é que fica pouco evidente a compreensão de que os conteúdos escolares possuem em si elementos significativos da realidade e, como tal, conteúdos históricos, culturais, políticos e ideológicos presentes na instituição do conhecimento disciplinar e na prática docente.

Cabe apontar também que, apesar de limitado em seu entendimento no aspecto curricular, o termo “conteúdo” pretende abarcar a totalidade do conhecimento disciplinar na forma de temáticas. Neste caso ocorre uma generalização do termo conteúdo que abrange igualmente todos os conhecimentos geográficos, implícitos aí conceitos, fenômenos, processos, categorias, entre outros, produzidos no interior da ciência geográfica, sempre pensados enquanto objetos de ensino na condição de “produtos”.<sup>10</sup>

O entendimento do termo no contexto da educação escolar desconsidera sua complexidade/historicidade, especialmente no que se refere aos conflitos de interesses sobre a educação escolar e, por consequência, nos conteúdos escolares. Refere-se, geralmente, a um único aspecto de seu universo de significados: conhecimentos acabados, prontos.

Na interpretação de Apple isso ocorre porque

---

<sup>10</sup> Trata-se de um apontamento relevante para a compreensão das dificuldades do professor em perceber o significado das temáticas desenvolvidas em sala de aula que será melhor desenvolvido no Capítulo 2 da pesquisa.

Os/as educadores/as estão frequentemente impedidos/as de reconhecer essas relações e sua própria posição nessa crise, por uma série de razões. Por não ver a educação de forma relacional, por não vê-la como resultado de conflitos econômicos, políticos e culturais que historicamente emergiram [...] eles/elas, com demasiada frequência, colocam as questões educacionais num compartimento estanque, que dificilmente concede espaço para a interação com as relações de classe, sexo e poder racial que dão à educação seu significado social. (APPLE, 1995, p. 7).

Referindo-se a essa forma de compreensão do termo “conteúdo”, Leite (1993) destaca que frequentemente ela manifesta-se em duas noções distintas, presentes no processo de transmissão e assimilação do conhecimento, identificando-o enquanto “produto” e enquanto “processo”. É a partir dessas noções que a autora evidencia a importância de compreender o significado, as dimensões, as possibilidades e as contradições do conhecimento científico por meio de sua articulação com o conhecimento escolar.

O rol de conteúdos disciplinares presentes nas atividades de planejamento do ensino, conforme as colocações dos professores questionados/entrevistados, manifesta-se principalmente sob a forma de “produtos da ciência”, em que o conhecimento aparece como “estático, acabado, evolutivo e acumulativo, pois se resume a um conjunto de informações sobre o real elaborado e sistematizado no trabalho de investigação da realidade.” (LEITE, 1993, p. 23).

Como produto,

[...] é concebido como sendo neutro, objetivo e universal. Nesta condição de produto, ele não manifesta a dimensão ideológica que perpassou todo o processo de aproximação do real. O conhecimento produto é a exposição de um determinado momento do real. [...] É o momento que o homem tem a ilusão de “segurar”, de “prender” a totalidade. O produto é o resultado provisoriamente estático, encarcerado do real. (LEITE, 1993, p. 24).

Essa constatação nos interessa, particularmente, a partir do momento em que se pode reconhecer a separação do conhecimento científico do seu conteúdo sócio-histórico, ou melhor, do conhecimento enquanto o resultado de processos provenientes da dinâmica social, carregados de significados e valores e, por consequência, de sua influência no processo de significação da realidade a partir das atividades de ensino.

Trata-se de um processo de “coisificação” do conhecimento, a partir do ocultamento dos pressupostos teórico-metodológicos presentes na produção do conhecimento. Limitado a produto acabado, o conhecimento dissocia-se de seu processo de produção histórica.

Segundo Libâneo (1986, p. 10),

[...] se os conhecimentos e experiências humanos são construídos no decurso do desenvolvimento histórico e social, há toda uma herança recebida da história anterior, fruto do trabalho e da atividade cultural, científica, artística de muitas gerações de seres humanos. [Assim] o fato de os conteúdos estarem enraizados no processo de desenvolvimento histórico e social da prática humana, já implica, sem dúvida um determinado entendimento do mundo objetivo e real. Ou seja, é de um método de conhecimento e compreensão da realidade que extraímos o entendimento da educação escolar como manifestação das relações sociais em suas contradições da divisão entre as classes sociais, do processo de emancipação coletiva das classes subalternas, enfim, dos vínculos entre conhecimento e atividade prática.

Sem considerar seu contexto histórico, os conteúdos disciplinares presentes nas propostas curriculares de Geografia são vistos de forma desarticulada dos processos responsáveis por sua produção. São dissociados dos valores sociais e dos interesses políticos envolvidos nos processos teórico-metodológicos utilizados em sua constituição enquanto produto, enquanto conhecimento científico.

Essa visão vem sendo amplamente disseminada dentro de nossa sociedade, a partir de um equivocado entendimento da ciência como um agente “neutro” em termos culturais, políticos e ideológicos (VLACH, 1986).

Tais conteúdos são extraídos do conhecimento, entendido como uma sistematização de verdades que a razão humana logrou obter, através de uma acumulação cada vez maior. Ou seja, o conhecimento é visto apenas como uma resultante, um resultado final; daí sua objetividade e sua neutralidade, pois é como se ele tivesse “caído do céu”, o que explica sua aparência de coisa natural. [...] na medida em que se apresenta como resultado final o conhecimento confunde-se com a verdade. E, sendo verdadeiro, deve ser ensinado sem questionamentos, o que, por sua vez, se traduz sob a forma de memorização [...] Evidentemente essa não é a consequência mais grave, pois o ensino mnemônico, de que a Geografia ainda se encontra plena, os afasta da possibilidade de compreender a realidade, de questioná-la; em uma palavra, da reflexão. (VLACH, 1986, p. 36).

Alves (1982), apresenta essa discussão como um processo de mitificação da ciência, em que o conhecimento científico ganha *status* de verdade, suprimindo qualquer possibilidade de questionamento:

O cientista virou um mito. E todo mito é perigoso, porque ele induz o comportamento e inibe o pensamento. Este é um dos resultados engraçados (e trágicos) da ciência. Se existe uma classe especializada em pensar de maneira correta (os cientistas), os outros indivíduos são liberados da obrigação de pensar e podem simplesmente fazer o que os cientistas mandam. [Mas...] Afinal de contas, para que serve a nossa cabeça? Ainda podemos pensar? Adianta pensar? (ALVES, 1982, p. 7-8).

Portanto, apesar da presença desses conhecimentos produzidos e sistematizados no interior das ciências serem um elemento fundamental do currículo escolar, conforme apontam Libâneo (1986,1990) e Saviani (1995), seu uso de forma inapropriada frente os objetivos predominantes nas escolas analisadas<sup>11</sup>, retira deles seu significado histórico, bem como sua relevância para a compreensão da realidade.

Isso reforça a importância do conteúdo no ensino, chamando a atenção para as implicações dos procedimentos inconscientes de seleção e transmissão do conhecimento. Como ele reflete um posicionamento social, ou seja, uma forma determinada de compreender a realidade, corre-se o risco de naturalizar comportamentos diversos daqueles aos quais a escola deveria se dedicar.

Nesse sentido, é possível perceber uma contradição importante no discurso dos professores de Geografia, e mesmo nas Propostas Político-Pedagógicas escolares, sobre seus objetivos de formação de alunos críticos frente a realidade geográfica e de sua própria prática. A construção do conhecimento pelo aluno, considerando-se os objetivos de formação de uma postura crítica, deve-se fazer a partir de um movimento dialético, em que o aluno submete o conjunto de informações que tem acesso a julgamentos de suas contradições<sup>12</sup>. Se esses conhecimentos ensinados na escola se dão de forma desconexa dos procedimentos teórico-metodológicos responsáveis por sua construção, eles são estabelecidos como verdades absolutas, e não como construções discursivas sobre a realidade

---

<sup>11</sup> Ver subcapítulo 1.2, sobre os objetivos da educação escolar apontados nos PPPs analisados.

<sup>12</sup> Ver CHAUÍ (1980, 1986), sobre as lacunas do conhecimento, tratado no Capítulo 3 da pesquisa.

que manifestam interesses e valores particulares de grupos sociais específicos, inviabilizando qualquer possibilidade de questionamento por parte do aluno.

Não é sem motivos que as discussões acerca dos conhecimentos disciplinares assumiram uma importância tão grande nos debates sobre a educação escolar. Conhecer o significado do conhecimento científico e suas implicações, permite identificar os processos que possibilitam a legitimação (ou não) do conhecimento no interior da escola e, de forma mais ampla, na sociedade.

Segundo Severino (2007, p. 101), “toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado à nossa concepção da relação sujeito/objeto”, o que retoma a necessidade da abordagem do conhecimento disciplinar na educação escolar a partir do método de interpretação da realidade, como destacam Moraes e Costa (1984). Esse método é o responsável por definir o percurso sobre o qual o pensamento do aluno será conduzido na tentativa de identificar os processos de construção do conhecimento. Se ele é desconsiderado frente ao ensino escolar descarta-se os conteúdos escolares como construções e, como tal, qualquer possibilidade de questionamento. Essa forma de conceber o conteúdo manifesta-se também no processo de avaliação, particularmente naquilo que se cobra nessas avaliações: o produto e não o processo.<sup>13</sup>

Apesar de distintos, e mesmo caracterizados como momentos diferenciados, o conhecimento enquanto “Processo” e enquanto “Produto” coexiste no movimento dialético da investigação sobre a realidade. Isso porque, “no momento do processo, a ideologia e a acumulação de conhecimentos anteriores – produtos – estão presentes e são condições intrínsecas e necessárias à plenitude do processo de produção do saber”. (LEITE, 1993, p. 24)

Isso demonstra a importância do “professar” na educação escolar, conforme aponta Kaercher (2007b), porém, indica que priorizar os conhecimentos como “produtos” na organização curricular implica em desconsiderar as funções políticas e sociais da escola. Assim, os conteúdos curriculares envolvem o conjunto de conhecimentos disciplinares –produtos- transmitidos no interior da escola, mas

---

<sup>13</sup> A pesar de reconhecer a relevância dessa abordagem frente nossos propósitos, não temos o objetivo de aprofundar a discussão, visto as dimensões restritas sob as quais propomos abordar a temática central desse trabalho.

não apenas. Seu uso deve objetivar a construção de sentidos/significados, que geralmente são desconsiderados na grande parte da prática docente analisada.

A função da instituição escolar não se restringe em transmitir o conhecimento historicamente acumulado, mas também de produzir conhecimentos junto aos alunos (SAVIANI, 1997). Não se trata de conhecimentos novos para a ciência, mas para os alunos, o que pressupõe trilhar os caminhos utilizados pela ciência na produção do conhecimento e, não apenas transmiti-los.

Sem isso, desconsidera-se uma dimensão fundamental na prática docente apontada por Leite: o fazer pensar e o como pensar.

Enquanto processo de revelação do real, o conhecimento é momento dinâmico, onde a dimensão ideológica aparece nas diferentes alternativas de concepção e de explicação do mundo. Nesse sentido, o conhecimento-processo é o momento contraditório, por excelência, desde que é o momento em que as várias opções, os compromissos e os interesses se manifestam nos modos de conceber o conhecimento e de abordar o real. (LEITE, 1993, p. 24)

O currículo, organizado a partir da seleção do conhecimento enquanto produto, limita-se a transmitir um conjunto de conhecimentos constituídos historicamente, legitimando formas específicas de compreensão da realidade a partir de um processo de naturalização do conhecimento científico, o que implica em sua aceitação inquestionável.

Nesses termos, seria interessante pensar sobre o conteúdo do que é ensinado, ou seja, o sentido das temáticas trabalhadas para a compreensão da realidade, evidenciados nos objetivos definidos ao ensinar os conhecimentos disciplinares utilizados no processo de formação cultural dos indivíduos na sociedade, ou seja, nos processos de significação política, cultural e ideológica que se encontram na base dos objetivos da educação escolar, viabilizados pelo conhecimento disciplinar.

Dessa forma, ao identificar a existência de um sentido no processo de formação educacional, considerando-se a diversidade social sob a qual o conhecimento é produzido, emerge a compreensão de que a proposta curricular é uma opção, e compreendê-la enquanto tal exige do professor um posicionamento crítico sobre a organização de seu próprio trabalho frente os ideais para a educação. Assim, a seleção dos conteúdos não é apenas “mais uma” atividade desenvolvida

pelo professor, ela é um elemento estruturante da prática docente, responsável pela atribuição de sentidos e significados no processo de ensino/aprendizagem.

## 1.2 SELEÇÃO DO CONTEÚDO E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Considerando que o conteúdo da educação escolar consiste em um [...] “patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo” (FORQUIN, 1993, p. 12), é por meio da educação que se define, em grande parte, a própria organização social, contidos aí suas formas de pensar e de agir.

Conforme já apontamos no item anterior, os conteúdos, ao serem transmitidos no interior da escola, trazem consigo muito mais que o produto de uma dada ciência, ou seja, do que aquilo que habitualmente se chama de conhecimentos disciplinares. Envolvem a construção, junto do aluno, de um conjunto de valores, idéias, comportamentos, que nortearão sua vida em sociedade.

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos pode ascender a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. [...] educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (FORQUIN, 1993, p. 13-14)

Nessa perspectiva, é inegável que o currículo pressupõe um ideal de formação educacional, sem o qual a escola não teria sentido de existência, e da mesma forma, a opção por estratégias que tornam possível o processo educacional. Tanto os objetivos educacionais quanto essas estratégias (procedimentos teórico-metodológicos de abordagem) encontram nos conhecimentos disciplinares os meios

para o desenvolvimento do processo educativo, ou seja, os conhecimentos científicos são a base sobre a qual se torna possível o processo educacional. Isso ocorre porque os conhecimentos científicos são tidos como elementos fundamentais no processo de desvelamento da realidade a partir de procedimentos de raciocínio científico que permitem a formação de explicações para os mais diferentes fenômenos presenciados no espaço geográfico.

Essa concepção sobre a função da escola, no entanto, passa uma falsa impressão de que fala-se de um “modelo” comum de educação para toda a sociedade, desconsiderando que ela é o resultado da luta de classes sociais, onde a vida social se faz submetida a processos ideológicos que dependem da incompreensão dos mecanismos de exploração do trabalho e de todas as suas consequências em nossa sociedade (CHAUÍ, 1986).

Dessa forma, é indispensável que a escola auxilie o aluno a se reconhecer enquanto sujeito social, isso é, que ele consiga compreender o significado e as consequências das práticas sociais presentes na organização do espaço e da sociedade em sua própria vida.

Segundo Libâneo (1986, p. 6),

Tal preparação implica o domínio de conhecimentos, capacidades e poderes necessários aos múltiplos campos da atividade humana requeridos pelas tarefas sociais e profissionais que o desenvolvimento social e histórico impõe. [...] A aquisição do saber é, portanto, uma necessidade humana, uma vez que possibilita a ampliação das capacidades humanas para o desenvolvimento das atividades humanas material e social. A educação escolar tem um papel insubstituível no provimento do conhecimento de base e habilidades cognitivas e operativas necessárias à participação na vida social, o que significa acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania. Eis porque falamos em democratização ou socialização do saber sistematizado.

Conforme Libâneo, o currículo escolar é um conjunto de “conteúdos” que permite uma formação cultural específica, ou seja, que compartilhe de um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores responsáveis por promover formas particulares de comportamento social. Portanto, a definição do ideal de educação a ser representado na forma de currículo se dá a partir da manifestação dos objetivos para a escolarização definidos pelos interesses de classe.

Nesses termos, fica evidente o posicionamento político da escola frente à realidade social, onde a postura crítica do aluno pressupõe o reconhecimento das desigualdades sociais e do conhecimento produzido historicamente como o instrumento indispensável no processo de significação da realidade.

É nesse contexto que começa a ser evidenciado um dos principais problemas da organização curricular, manifestado essencialmente na seleção do conteúdo de ensino. Apesar das idéias colocadas anteriormente respaldarem a relevância do conhecimento científico nos currículos escolares, a seleção dos conteúdos resulta em um problema no processo de organização curricular quando desvinculam-se os objetivos de formação escolar dos conteúdos do processo educacional.

A escola não é um agente neutro dentro da sociedade, nem mesmo pode-se dizer que seja uma manifestação unilateral de grupos específicos dentro da sociedade. As mais diferentes propostas educacionais demonstram que o currículo não é algo “dado”, mas uma construção, que se faz em meio a um campo de forças político-ideológicas onde, apesar das diferenças de força/mobilização política, são expressos os interesses de diferentes sujeitos e segmentos sociais, implementados também por meio de estratégias diferenciadas.

O currículo, portanto, não é simplesmente uma manifestação “natural” dos aspectos mais relevantes da cultura humana, como se ela fosse homogênea. Ele sempre pressupõe um ideal de educação a ser transmitido em uma sociedade.

Segundo Forquin (1993, p. 10),

Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ele supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação.

Nesse sentido, a seleção dos conteúdos é determinada por formas de compreensão da realidade, transmitidas no processo educacional a partir de influências de múltiplos sujeitos sociais. Nesse caso, não caberia pensar apenas em

quem é o “alguém que educa” e quem é o “alguém que é educado”, mas, principalmente, nos diferentes sujeitos e nas diferentes estratégias utilizadas por quem pensa e por quem executa a proposta curricular.

Partindo do pressuposto de que a sociedade apresenta-se dividida em grupos distintos, em que as necessidades, os interesses e os valores que conduzem as práticas desses sujeitos são diferenciados, a função a ser desempenhada pela escola também é diferenciada conforme os agentes responsáveis pela organização do trabalho docente.

Apesar dessa questão demandar uma discussão sobre a inexistência de um único tipo de escola, e de uma concepção de diversos sujeitos no ambiente escolar, vamos nos restringir ao contexto da escola pública, visto sua relevância dentro de nossa sociedade e, principalmente, por ela representar um campo de atuação evidente dos múltiplos sujeitos sociais.

Libâneo (1986, p. 5-6), ao discorrer sobre as finalidades e funções da educação escolar, afirma:

[...] a educação é sempre um processo social e, como tal, integra as práticas sociais que compõem a dinâmica de funcionamento da sociedade. Assim, antes de perguntar “qual educação” é preciso perguntar “qual sociedade”. Na perspectiva de uma sociedade organizada na base da divisão social do trabalho, os objetivos da educação diferem em função dos interesses e práticas vigentes nas relações entre as classes e os grupos sociais.

Esses interesses diversos no processo educativo, conforme os diferentes sujeitos atuantes na organização curricular, certamente são viabilizados por meio das propostas curriculares, que supostamente direcionam as práticas docentes, mas não ficam restritas a elas. O processo educativo realiza-se essencialmente a partir da prática docente, mais precisamente a partir das formas de relação entre o professor e o conhecimento historicamente produzido.

Apesar das considerações acerca da inserção dos indivíduos culturalmente na sociedade, em que não é possível pensar em uma única cultura ou em sujeitos isolados no contexto social, é por meio de um processo educativo que se pretende preparar os jovens para a vida social, e nessa perspectiva, cabe reconhecer que o currículo escolar consiste na seleção de alguns aspectos dessa cultura, aspectos esses a serem transmitidos e perpetuados socialmente como

válidos, e que serão a base do pensamento e das ações dos educandos sobre o espaço geográfico.

Considerando que “[...] os ensinamentos escolares não transmitem nunca senão uma ínfima parte da experiência humana acumulada ao longo do tempo” (FORQUIN, 1992, p. 29), não é possível pensar na transmissão da totalidade da cultura no processo de educação escolar, o que demanda necessariamente um processo de seleção no currículo.

Nesse contexto, o problema surge tanto em função do tempo destinado ao processo de educação escolar na atualidade, que restringe a quantidade de conteúdos a serem transmitidos, quanto da própria amplitude do conteúdo cultural em nossa sociedade, ou melhor, das diferentes formas de conceber a realidade, que nos interessa mais diretamente aqui. Conforme Forquin, é necessário reconhecer que a cultura não existe como unidade ou como um tecido uniforme e imutável. Ela

[...] é o produto da própria diversidade social, e como tal, seus aspectos mais relevantes a serem considerados no processo educativo não são unânimes entre os diferentes grupos sociais. [Assim] os ensinamentos escolares não transmitem nunca senão uma ínfima parte da experiência humana acumulada ao longo do tempo. (FORQUIN, 1992, p. 29).

Nessa perspectiva, todo conhecimento disciplinar elencado como parte do currículo escolar é necessariamente uma opção frente ao conjunto de conhecimentos historicamente produzidos na sociedade. Ou seja, o currículo não pode ser compreendido dissociado da ideia de “opção”. Qualquer que seja a proposta educacional apresentada na forma de currículo, ela sempre será uma opção frente ao conjunto dos bens culturais produzidos socialmente e do tempo disponível na educação formal.

Trata-se de uma discussão fundamental na concepção do currículo escolar, visto a multiplicidade de interesses – e de sujeitos - contidos nas propostas educacionais que revelam a ação política/ideológica da escola dentro da sociedade. Ou seja, manifestam-se diretamente na definição dos objetivos educacionais, mas não ficam restritos a eles.

A organização do trabalho docente na atualidade possui mecanismos de dissimulação das reais condições e possibilidades de atuação da

educação escolar. Dizemos isso em função da análise dos objetivos educacionais declarados nos documentos formais de apresentação da proposta político-pedagógica e da concepção do conteúdo curricular no trabalho docente.

Utilizando como referencia algumas citações de escolas analisadas, é possível perceber nos projetos político-pedagógicos uma forte preocupação quanto à democratização do saber, respaldada prioritariamente na abordagem histórico-crítica do conhecimento, sob a qual pauta-se a proposta do currículo oficial do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008)<sup>14</sup>, como pode ser observado nos fragmentos apresentados a seguir:

*“Considerando o lugar privilegiado que a Escola possui enquanto espaço de socialização de conhecimento, a proposta filosófica deste Estabelecimento de Ensino contempla uma educação de caráter geral, fundamentada no avanço do conhecimento científico, priorizando a formação humana ampla e comprometida [...] A escolarização como um todo deve estar voltada para o pleno desenvolvimento do contexto social em que vive o aluno, acompanhado de uma formação humana e de cultura geral, estimulando o espírito crítico e criativo.” (Escola 2)*

*“O processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizados” e desemboque em um processo de produção e de apropriação de conhecimento e transformá-lo, possibilitando, assim que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade.” (Escola 3)*

*“Sabemos que a escola não é uma instituição neutra, pois sofre a influência de, e influencia aquilo que acontece ao seu redor, sendo assim resultante da totalidade de ações, produções, valores e princípios da realidade histórica que interfere nos seus procedimentos. Nesta perspectiva, a escola visa buscar sua autonomia e competência como espaço de decisão que trabalhe na direção de possibilitar a apropriação de conhecimentos para que o cidadão além de participar na sociedade seja capaz de criar alternativas para a superação de suas mazelas.” (Escola 4)*

*“A opção teórica desenvolvida na escola baseia-se na Pedagogia Progressista – crítico-social dos conteúdos, que parte de uma análise crítica das realidades sociais que nossos educandos estão inseridos. Como educadores, temos como meta conduzir o aluno a compreender o que está fazendo, possa ler e entender, expressar o*

---

<sup>14</sup> Apesar dos muitos questionamentos acerca do PPP como uma produção coletiva, não pretendemos abordar diretamente seu processo de construção. Em nossas interpretações ele será o referencial para a estruturação das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), visto tratar-se de uma discussão limitada aos professores de Geografia.

*que sabe, usar a tecnologia e ser responsável por sua própria aprendizagem. Assim, estaremos preparando um homem que possa ser introduzido totalmente na sociedade em constante transformação.” (Escola 6)*

*“O **processo educacional** deve propiciar condições para a aplicabilidade do conhecimento científico embasando teoricamente o aluno para que o mesmo possa estar preparado para atuar como cidadão crítico. [...] a **escola** tem um papel extremamente importante dentro desta formação do ser social, pois está ciente que o conhecimento socialmente construído é um direito de todos e garantir a apropriação deste conhecimento, assim como a construção de novos conhecimentos, é sua principal função. Assim, cabe à escola incorporar as diferenças e combater as desigualdades sociais e culturais, contribuindo para o progresso da humanização. O trabalho básico da escola é ensinar e o serviço prestado por ela é a construção da cidadania.” (Escola 14)*

Essas colocações sobre os objetivos educacionais, ao mesmo tempo em que subsidiam o entendimento daquilo que deveria ser transmitido no interior da escola, reconhecem que a organização do trabalho educacional não está isenta de conflitos, muitas vezes obscurecidos pela dificuldade em perceber a divisão do trabalho no interior da escola entre aqueles que concebem o currículo e aqueles que o executam.<sup>15</sup>

Com base na interpretação das concepções de “conteúdo” do trabalho docente, em que o conhecimento aparece como um objeto isolado de seu contexto sócio-histórico, por mais que existam indicativos gerais sobre a função da escola na sociedade – e para grupos sociais específicos –, as práticas escolares utilizadas para a seleção de conteúdos<sup>16</sup> não permitem o reconhecimento do potencial de significação dos fenômenos geográficos pelo aluno.

Considerando que a opção pelos “conteúdos” resulta da definição do sentido do processo educacional, não é possível a existência de um processo de seleção de conteúdos – realizado pelos professores - sem a clareza da proposta educacional pretendida, isso porque, é por meio da proposta curricular que se define os objetivos educacionais da disciplina curricular e esses, por sua vez, são fundamentais na definição dos conhecimentos disciplinares e de suas abordagens, mais relevantes para o trabalho educacional. Nessa perspectiva os conhecimentos

---

<sup>15</sup> Essa análise será melhor desenvolvida no Capítulo 3.

<sup>16</sup> As discussões acerca da seleção de conteúdos serão realizadas no Capítulo 2.

são os meios pelos quais torna-se possível atingir os fins da educação. (PEREIRA, 1995).

Destaca-se aí o papel do professor frente ao processo de seleção dos aspectos da cultura, entendidos por Forquin (1993) como conteúdos escolares, sob os quais o processo educacional irá se desenvolver. A seleção dos conteúdos deve ser um processo consciente dessa condição de produto cultural, pois sem isso não é possível perceber em que medida pode colaborar com os objetivos educacionais, sejam eles definidos pelo professor ou não.

É com base nessa diversidade social e, conseqüentemente, nos interesses sobre a forma e sobre o conteúdo da organização curricular, que as escolas podem fazer a seleção dos aspectos mais relevantes da cultura e, da mesma forma, os docentes podem estabelecer hierarquias de prioridades diferenciadas. (FORQUIN, 1992, p. 31).

Nesse sentido, o processo de seleção consiste na manifestação objetiva do ideal de educação a ser desenvolvido na sociedade. Ela se faz a partir do estabelecimento do que é considerado mais significativo em um determinado grupo na sociedade para ser transmitido para as gerações mais novas. Assim, a escola desempenha uma ação política e ideológica sobre a sociedade, ao mesmo tempo em que também é influenciada por ela.

Daí o problema fundamental sobre a inconsciência na seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Conforme destaca Gonzáles (1998, p. 81), se todas as atividades didáticas são sempre condicionadas por uma determinada finalidade, e essa idéia está presente nas mais diferentes declarações políticas e legais que legitimam socialmente os objetivos do sistema educativo, tais objetivos, portanto, interferem diretamente na seleção de “o que” será ensinado em função do “para quê” será ensinado, portanto deve ser alvo constante de análise por parte do professor.

As reflexões acerca da definição do currículo escolar deve conduzir a uma análise sobre o valor educativo do conteúdo didático (opcionais ou não) frente os objetivos políticos e ideológicos da educação escolar. Isso porque, não basta uma declaração de “boas intenções” sobre o conteúdo definido, ou mesmo sobre a capacidade da Geografia (ou de qualquer outra disciplina curricular) de confrontar os problemas sócio-espaciais. É necessário interpretar as finalidades legais e as formas

de transformar em práticas didáticas essas declarações de “boas intenções”. (GONZÁLES, 1998, p. 81)

Se o professor apenas se dispuser a executar um currículo previamente elaborado, sem uma análise crítica acerca da proposta curricular corre-se o risco de produzir resultados diversos do que deveria produzir, considerando a proposta político-pedagógica da escola, resultado do consenso da comunidade escolar sobre a educação que se quer para os jovens.

Nesse sentido, propomos uma análise das práticas docentes em que ressalta-se a necessidade da compreensão do significado do domínio dos critérios de seleção desse conjunto de conteúdos, ou seja, “quais são estes aspectos da cultura, quais são estes conhecimentos, estas atitudes, estes valores que justificam as despesas de toda natureza que supõe um ensino sistemático e sustentado por um aparelho institucional complexo.” (FORQUIN, 1992, p. 31).

## 2 O CONTEÚDO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Compreender o sentido do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula exige um esforço acerca do entendimento dos significados dos conhecimentos disciplinares integrantes de seu trabalho, bem como do papel que tais saberes assumem no processo didático responsável pela significação dos conteúdos escolares para o aluno.

Tais “conteúdos” são a representação dos aspectos da cultura que se pretende perpetuar no meio social, conforme já apontamos anteriormente, e como tal, as manifestações políticas e ideológicas produzidas no interior da sociedade são responsáveis por construir a visão de mundo e as formas de ação dos educandos.

Conforme também já foi apontado anteriormente, na definição dos aspectos da cultura que serão transmitidos pela escola, bem como na forma de transmiti-los, não há uma decisão unânime. As práticas escolares estão permeadas por interesses diversos, representados nos vários agentes responsáveis por influenciar, diretamente ou não, as propostas educacionais. Dessa forma, a escola é um instrumento político que se manifesta na interface das disputas dos mais diferentes segmentos sociais e o professor deve ser visto como um agente ativo nesse processo, um agente situado socialmente.

É nesse contexto que destaca-se a atuação professor na identificação e na contestação das incoerências e contradições presentes nas propostas curriculares organizadas a partir de interesses diversos daqueles estabelecidos pela escola para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Consideramos o professor como um agente comprometido na busca da democratização do conhecimento, responsável, como tal, por colaborar na superação das desigualdades sociais e no estabelecimento de uma sociedade mais justa, o que implica no conhecimento dos processos que definem as desigualdades no interior da sociedade.

É por meio do acesso ao conhecimento historicamente produzido que torna-se possível compreender o sentido da forma como a organização social e espacial se apresenta, portanto, é indispensável que o professor compreenda o significado daquilo que ele ensina em sala de aula, ou melhor, que ele compreenda

o sentido dos conteúdos elencados como parte das propostas curriculares e cuide para que sejam coerentes com os propósitos da educação escolar.

Sem essa compreensão, o professor perde as referências fundamentais que norteiam o processo de formação dos educandos e, com isso, o controle sobre os resultados de seu trabalho no processo de formação educacional a ser perpetuado na sociedade.

A educação formal requer do professor o domínio teórico-metodológico sobre os conteúdos escolares enquanto produtos do pensamento científico, pensamento esse resultante de processos que trazem consigo formas de compreender e agir no mundo. É necessário que o professor domine os processos, os “caminhos” trilhados na construção do conhecimento, ou seja, ele deve ter clareza sobre o significado epistemológico/ideológico da construção discursiva apresentada nas mais diferentes abordagens sobre os conteúdos de ensino para poder desenvolvê-la em sala de aula.

Esse discurso, e, principalmente, sua seleção como objeto de ensino, está na base da construção dos sentidos que orientarão a visão de mundo dos alunos sobre um determinado tema. É a partir das abordagens desses conteúdos escolares que se desenvolve o conjunto de articulações entre aquilo que o aluno já conhece e as novas informações que lhe chegam, ou seja, é a partir dessa forma de entendimento dos fenômenos que se desenvolvem os processos de significação dos conteúdos escolares, bem como de conceitos e de domínio do conhecimento sistematizado.

Dessa forma, por maiores que possam ser as dificuldades no processo de ensino/aprendizagem, torna-se evidente que o alcance dos objetivos para a educação, e particularmente para o ensino de Geografia frente a esses objetivos mais amplos, somente pode acontecer mediante o desenvolvimento de um conjunto coeso e articulado de abordagens que permita a compreensão significativa da realidade, e aí refletir sobre qual “visão de mundo” norteará a construção desses sentidos.

No processo de seleção dos conteúdos e de sua utilização em sala de aula devem ser selecionadas abordagens que efetivamente contribuam para os ideais de educação norteadores do trabalho docente, visto que nem todo conhecimento produzido no interior da cultura pode ser transmitido pela escola, tanto

em função do tempo disponível para essa escolarização quanto em função de sua relevância para a compreensão da realidade, como já foi apontado.

Partimos do pressuposto de que o professor deve ser o agente fundamental na condução desse processo de seleção, cujas ações didáticas e pedagógicas somente podem ser desenvolvidas de forma exitosa a partir da compreensão das condições possíveis de sua realização. Somente o contato direto do professor com o aluno na sala de aula, como o lugar privilegiado do desenvolvimento da educação formal na atualidade, torna possível a definição de quais conteúdos e, conseqüentemente, quais abordagens podem colaborar de forma mais significativa no processo de ensino/aprendizagem.

Tendo em vista a relevância do professor na organização curricular propomos analisar o processo de seleção dos conteúdos presente na prática docente, o que implica diretamente na compreensão dos procedimentos de seleção e de abordagem dos conteúdos por parte dos professores.

Diante da complexidade da temática e a possibilidade de nos depararmos com distorções da realidade causadas por constrangimentos ao falar de sua própria prática, propusemos questionários e entrevistas com os professores considerando sua compreensão sobre as formas como os conteúdos escolares se apresentam nas atividades de planejamento escolar. Optamos por questões abertas/amplas sobre o comportamento docente em situações que envolvem o trabalho com os conteúdos escolares na prática docente, em que destacamos como aspecto principal de nossas abordagens o significado dos conteúdos escolares para o professor.

Os objetivos norteadores desses questionamentos buscam evidenciar, a partir de análises dos procedimentos de seleção e utilização dos conteúdos escolares, a forma como tais conteúdos se relacionam com os objetivos determinantes da prática docente e dos critérios de seleção e organização desses conteúdos.

Tendo em vista as dificuldades em definir claramente os critérios de seleção de conteúdos adotados pelos professores, optamos por questões mais amplas que envolvem a forma como os conteúdos são selecionados no processo de organização curricular. Por meio dos relatos sobre os procedimentos de seleção dos

conteúdos é possível perceber as formas como os conteúdos são entendidos no trabalho docente e sua articulação com os objetivos do ensino.

Essas análises encontram-se estruturadas a partir de dois sub capítulos, em que apresentamos as reflexões sobre os procedimentos de seleção dos conteúdos e sobre suas formas de organização frente os objetivos presentes nas propostas curriculares e, posteriormente, fazemos uma análise das implicações desses procedimentos na prática docente, especificamente a partir da abordagem da temática população presente nos anos finais do Ensino Fundamental.

## 2.1 CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

As principais discussões acerca da seleção de conteúdos na Geografia acompanham os debates trazidos pelo movimento de renovação dessa ciência com a ascensão da Geografia Crítica. Nesse contexto, são incorporados aos debates no ensino de Geografia as discussões sobre o embasamento teórico-metodológico presentes na prática docente que se manifesta, sobretudo, em questionamentos a respeito de quais conteúdos permitiriam uma abordagem crítica da Geografia em sala de aula (PEREIRA, 1995). Esse apontamento é reforçado por Kimura (2009) ao relatar o desenvolvimento da proposta curricular da CENP – São Paulo, em que destacavam-se as preocupações dos professores com os procedimentos didáticos necessários para a implementação da referida proposta, bem como por Vlach (1987) e Santos (1995) ao discutirem os reflexos do processo de renovação da Geografia nas décadas de 1970/80 no ensino.

Tais apontamentos se assemelham em muitos aspectos com aqueles trazidos pelos professores paranaenses ao longo das atividades de disseminação da proposta curricular da SEED-PR, especialmente evidenciados na ansiedade de “desenvolver” nos alunos o “espírito crítico”, nos questionamentos sobre quais os conteúdos que permitiriam essa formação e sobre as dificuldades no desenvolvimento da proposta da Geografia Crítica.

Nesse sentido, as discussões sobre o ensino de Geografia se revestem de uma dimensão político/ideológica, em que a educação geográfica assume socialmente uma função claramente definida, visando contribuir para a formação de sujeitos críticos, pensantes autonomamente, capazes de realizar a

leitura do espaço geográfico e reconhecer sua constituição enquanto campo de disputas de interesses dos diferentes grupos sociais<sup>17</sup>.

Muito do que se desenvolve como práticas educativas em sala de aula hoje, ou até propostas curriculares oficiais para o ensino de Geografia, são embasadas nessas discussões. No Estado do Paraná um exemplo bastante significativo são as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de 2008, inspirados na chamada Pedagogia Histórico crítica (SAVIANI, 1995) ou Pedagogia Crítica dos Conteúdos (LIBÂNEO, 1990), uma proposta validada pelos próprios professores, por meio de um processo de construção coletiva que envolveu diretamente os docentes da rede pública estadual de ensino.

Mas, a história da “Geografia Crítica” e do ensino da Geografia na educação básica não está isenta de problemas, como fica evidente na grande quantidade de obras sobre os problemas e as próprias dificuldades presentes no ensino dessa disciplina escolar, e entre eles a “seleção dos conteúdos”, que nos chama particularmente a atenção.

As dificuldades sobre esse tema, observadas no trabalho dos professores, nos levaram a realizar uma análise das práticas docentes, pautada, principalmente, na verificação da proposta pedagógica curricular, na qual estão inseridas as listagens de conteúdos anuais para as diferentes séries e na realização de questionamentos diretos aos professores, tanto no formato de questionários como de entrevistas.

A forma como ocorre a seleção dos conteúdos escolares demonstra que trata-se de uma prática cuja relevância é subestimada, ou sequer faz parte das preocupações que afetam diretamente o trabalho docente, e que encontram-se vinculadas principalmente às “metodologias de ensino” e a recursos didáticos que permitiriam uma melhor aprendizagem dos conteúdos escolares.

Tais constatações tiveram origem em nossas próprias dificuldades como docente na educação básica, bem como no contato com as práticas de colegas de trabalho, nas discussões presentes nos cursos de formação continuada para professores dos quais participamos, além dos levantamentos empíricos realizados nesta pesquisa.

---

<sup>17</sup> Tais objetivos podem ser percebidos claramente nas propostas curriculares analisadas ao longo da pesquisa e expostas principalmente no Capítulo 1.

Nossas observações revelam que por trás de um discurso desembaraçado sobre a importância dos conteúdos, presente tanto nas propostas pedagógicas disciplinares quanto nos Projeto Político-pedagógicos das escolas, não existem critérios claramente definidos para a seleção dos conteúdos e das abordagens desenvolvidos em sala de aula pelo professor.

O indício mais evidente desse problema é a utilização de uma espécie de “padronização” das listagens de conteúdos, que se mostra muito semelhante em todo o estado do Paraná. Essa estrutura pôde ser constatada na sistematização da listagem de conteúdos básicos para a disciplina apresentados na Diretriz Curricular para a Geografia, em que a Secretaria Estadual de Educação (PARANÁ, 2008), propôs o levantamento dos principais conteúdos abordados nas diferentes séries do ensino fundamental e médio, como já apontado anteriormente.

Ao longo de nossas observações no processo de elaboração da listagem de conteúdos constanes nas DCEs para o ensino de Geografia no Paraná, conseguimos perceber que mesmo parecendo um processo autônomo, a seleção de conteúdos trata-se de uma atividade condicionada por práticas tradicionais, como destaca Kimura:

O professor de Geografia está engessado por uma tradição didática, de concepção de ensino-aprendizagem e, mesmo, de hierarquia de valores no campo do conhecimento. É que existe um nó duro de ser afrouxado principalmente no discurso não só dos professores de Geografia mas no de professores das áreas do conhecimento intituladas ciências. Estas são consagradas como a abordagem mais fidedigna da realidade e é acompanhada por um discurso que a referenda como a grande reveladora dos mistérios do mundo e isto exige uma enunciação concreta específica com características próprias. [...] Estamos diante do fruto de uma longa tradição em diversos níveis de ensino em que o que importa é o mundo externo a ser conhecido, deixando em um plano secundário o sujeito do conhecimento. (KIMURA, 2010, p. 179-180)

Essa tradição ficou nítida na dinâmica realizada durante o “DEB Itinerante” para a organização da listagem dos conteúdos de que falamos anteriormente, mas sua evidência encontra-se também nos levantamentos das PPC das 39 escolas analisadas. Dessas, 18 apresentam as listagens de conteúdos por série idênticas às da DCE de Geografia, ou seja, apenas reproduzem o quadro de conteúdos já sistematizado; 16 apresentam os conteúdos com termos diferentes das DCE, mas mantém uma estrutura característica englobando os mesmos conteúdos e

escalas de análise; as demais encontravam-se incompletas, não apresentando as listagens de conteúdos.

O consenso na montagem dessas listagens, muito semelhantes, se dá, sobretudo, na definição das escalas de análise sobre a qual o ensino se realiza e nas temáticas comuns, direcionadas mecanicamente para séries específicas.

Entre as mais comuns encontram-se:

**Quadro 1** – Principais conteúdos presentes nas listagens de conteúdo por série/ano

	<b>5ª série:</b>	<b>6º série:</b>	<b>7ª série:</b>	<b>8ª série:</b>
<b>Escala de abordagem prioritária</b>	(Não apresenta escala definida)	Brasil;	América;	Europa;
<b>Conteúdos</b>	Eras geológicas/geologia	Economia;	Regionalização do espaço mundial (fatores naturais, sociais e econômicos)	Países desenvolvidos;
	Problemas ambientais	Agricultura;	Subdesenvolvimento;	Blocos econômicos;
	Conceitos diversos vinculados à Geografia	Indústria;	Modo de produção capitalista/socialista;	Globalização;
	Cidade/campo	Migrações;	População;	População;
	Geografia física	Regiões brasileiras;		
	Cartografia	Urbanização;		

**Fonte:** Levantamento *in loco* realizado nos PPPs das 39 escolas analisadas.

Cabe apontar ainda que essa estrutura é facilmente encontrada nos livros didáticos de Geografia para os anos finais do ensino fundamental, que, apesar de não serem objeto de análise neste trabalho, são apresentados pelos professores questionados e entrevistados como referências muito utilizadas para a seleção dos conteúdos.

Apesar de sua relevância em nossa análise, não temos o objetivo de conduzir essa discussão com o intuito de questionar a pertinência dessa estrutura, nem mesmo de questionar se tais conteúdos podem ou não colaborar para a formação de sujeitos críticos, mas de refletir sobre como é possível esse consenso sem a apresentação de justificativas claras para a sua seleção.

A constatação de que existe um conjunto de temáticas, incluídas entre elas as escalas de análise<sup>18</sup>, comum para a grande parte do Estado<sup>19</sup> demonstra o consenso na divisão dos conteúdos em cada série, é evidencia dos condicionantes históricos apontados por Kimura (2010), responsáveis por direcionar a escolha dos conteúdos em nível estadual.

A busca pela compreensão desses condicionantes nos levou a identificar três pontos importantes para a análise da prática docente:

Primeiramente, é possível perceber que os procedimentos, incluindo-se aí as práticas e o tempo destinado aos professores na organização da prática docente, seguem roteiros muito parecidos. Na grande parte das vezes essas tarefas são realizadas na “semana pedagógica” utilizando como referência as listagens anteriormente trabalhadas e os livros didáticos.

A segunda consideração é a de que existe um consenso estabelecido historicamente, responsável por vincular os conteúdos às séries específicas, sem a apresentação de qualquer justificativa.

Essas constatações levantam um terceiro ponto, de que não existe, efetivamente, um processo consciente de seleção de conteúdos, mas apenas a perpetuação de uma sequência padronizada, questionando o sentido desses conteúdos na prática docente.

Se o conteúdo presente nas salas de aula no Paraná é aquilo que “sempre foi ensinado”, é possível compreender que não existem critérios de seleção próprios dos professores. Ou seja, não é o professor que define as abordagens geográficas mais significativas para a compreensão da realidade na qual seus alunos estão inseridos. Essa escolha apenas repete os conteúdos tradicionalmente utilizados no percurso histórico de desenvolvimento do ensino de Geografia a partir de um processo de naturalização de certos conteúdos para as diferentes séries.

Em grande parte, as atuais “escolhas” dos professores convergem para conteúdos tradicionalmente trabalhados no ensino de Geografia, cuja

---

<sup>18</sup> Considera-se aqui como indicativos de escalas de análise termos como América, Europa, Ásia, Brasil, Regiões Brasileiras, Estados, entre outras, em que não são definidas as temáticas geográficas consideradas em sua abordagem na sala de aula, que geralmente se referem a “aspectos” físicos, econômicos, humanos, ambientais, entre outros sobre a escala apresentada.

<sup>19</sup> As principais divergências não se restringem às diferenças de conteúdo, mas de séries/anos. Um conjunto de conteúdos que é desenvolvido em uma determinada série na região norte do Paraná, por exemplo, é trabalhado em outra série na região sudoeste do Estado. Apesar dessas divergências ocorrerem no Ensino Fundamental são mais facilmente perceptíveis no Ensino Médio.

“aparente” contemporaneidade esconde propostas de estruturação da disciplina utilizadas há décadas, como pode ser observado na proposta da AGB de 1935, apresentada no quadro abaixo:

**Quadro 2 – Proposta de organização dos conteúdos/séries para o ensino de Geografia no curso Secundário (1935)**

<b>PRIMEIRA SÉRIE</b>	
<b>ELEMENTOS DE COSMOGRAFIA E DE GEOGRAFIA FÍSICA, BIOLÓGICA E HUMANA.</b>	I - Universo. Sistema solar, terra e lua. Linhas e círculos da esfera terrestre – longitude e latitude. Dias e noites. Estações do ano. Orientação.
	II – Estrutura da Terra. Relevo. Costas, oceanos e mares. Rios e lagos. Atmosfera: o clima e as grandes zonas climáticas.
	III – Distribuição dos vegetais e dos animais sobre a Terra.
	IV – População da Terra. Raças. Religiões. Graus de civilização.
<b>SEGUNDA SÉRIE</b>	
<b>GEOGRAFIA GERAL DOS CONTINENTES (América, Europa, Ásia, África e Oceania)</b>	I – Situação geográfica. Relevo. Costas. Hidrografia. Climas. Riquezas naturais. População. Divisões políticas. Principais centros urbanos. Recursos econômicos.
	II – <b>Dentro de cada continente serão estudados com maior minúcia os principais países:</b> Estados Unidos, Canadá, Argentina, Ilhas Britânicas, França, Alemanha, Países da Europa Central, Itália, Países Ibéricos, URSS, Japão, China, Índia, Egito, União Sul-Africana, Austrália e Nova Zelândia.
<b>TERCEIRA SÉRIE</b>	
<b>GEOGRAFIA GERAL DO BRASIL</b>	I – Situação geográfica. Fronteiras terrestres. Relevo. Costas. Hidrografia. Clima. Riquezas naturais.
	II – População. Formação territorial e questões de fronteira. Governo. Produtos agrícolas. Criação de gado. Indústrias extrativas. Vias e meios de comunicação e de transporte. Comércio.
	III – Geografia Regional, focalizando as feições físicas, a evolução histórica e os problemas econômicos e sociais de cada uma das seguintes regiões: Brasil septentrional, Brasil Norte-oriental, Brasil Oriental, Brasil Mediterrâneo e Brasil Central.
<b>QUARTA SÉRIE</b>	
<b>COSMOGRAFIA E GEOGRAFIA FÍSICA, BIOLÓGICA E HUMANA.</b>	I – A Geografia: Histórico, conceito e divisão.
	II – Sistema solar. Terra. Coordenadas geográficas. Movimentos da Terra. Mecanismos das estações.
	III – Crosta terrestre: Origem e composição. Eras Geológicas. As formas do relevo; tectônica e erosão. Oceanos e Mares. A água do mar. Movimentos do mar. Relevo submarino. Rios. Lagos. Atmosfera; temperatura e pressão. Meteoros e climas.
	IV – Geografia Humana: conceito e objeto. Raças. Línguas e religiões. O homem e o Meio: gêneros de vida e graus de civilização. Habitações. Centros urbanos. Centros de povoamento: fronteiras e movimentos da humanidade. O Estado e suas formas. Fins político-econômicos do estado. Moveis políticos das potências. Política internacional contemporânea. Culturas alimentícias. Plantas industriais. Criação de animais. Caça e pesca. Explorações minerais. Utilização das forças naturais. Vias e meios de comunicação e de transporte.
	PARTE PRÁTICA: leitura de cartas topográficas. Leitura de cartas meteorológicas. Explicação de estatística e de gráficos. Excursões.
<b>QUINTA SÉRIE</b>	
<b>GEOGRAFIA DOS PRINCIPAIS PAÍSES</b>	Estudo especial de cada uma das seguintes potências, nas suas feições físicas e políticas particulares, salientando em cada uma delas os problemas de natureza social ou econômica que mais lhe caracterizam a vida internacional: Império Britânico (Ilhas britânicas, Canadá, União Sul-africana, Índia, Austrália e Nova Zelândia), França e colônias (África do Norte e Indo-china), Bélgica, Holanda, Suíça, Alemanha, países da Europa Central, Itália, Portugal, URSS, Japão, China, Estados Unidos, Argentina e o Brasil perante as principais potências.

Fonte: Adaptado de (MONBEIG; AZEVEDO; CARVALHO, 1990).

Com as devidas ressalvas sobre o número de séries e sobre alguns conteúdos que não são mais “utilizados”, essa listagem assemelha-se em vários aspectos com as atuais listagens utilizadas pelos professores de Geografia, especialmente nas formas de enunciado, na definição das escalas de análise e com as formas de agrupamento das temáticas nas séries.

Trata-se de uma estrutura precursora das atuais listagens de conteúdos presentes no trabalho docente, utilizadas nas diferentes séries do ensino fundamental seguido por grande parte dos professores de Geografia no Estado do Paraná, visto os levantamentos realizados ao longo do DEB Itinerante e mesmo pela análise dos PPP dos colégios de Londrina, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

**Quadro 3** – Exemplos de listagem de conteúdo para os anos finais do ensino fundamental

Série/Ano	Escola 15	Escola 31	Escola 36
<b>5ª série/ 6º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paisagem e sociedade;</li> <li>• Direções, caminhos e mapas;</li> <li>• A Terra e o sistema solar;</li> <li>• A Terra: origens e formas;</li> <li>• A Terra: Clima e vegetação;</li> <li>• A Terra: as águas e a vida;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão espacial, orientação e localização;</li> <li>• Estrutura geológica;</li> <li>• Formação da Terra e seus movimentos;</li> <li>• Cartografia;</li> <li>• Continentes oceanos e mares;</li> <li>• Fenômenos atmosféricos, mudanças climáticas e vegetação;</li> <li>• Campo, cidade e migrações;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas, gráficos e mapas;</li> <li>• Pontos cardeais;</li> <li>• Astros, sol, lua, plantas;</li> <li>• Natureza; hidrografia, vegetação, clima, relevo, e estrutura geológica;</li> </ul>
<b>6ª série/ 7º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A regionalização do espaço brasileiro;</li> <li>• Brasil: utilização do espaço;</li> <li>• As atividades industriais; o comércio; os transportes e a comunicação;</li> <li>• O espaço urbano: a formação, o crescimento das cidades, a dinâmica do espaço urbano e a urbanização, a distribuição espacial das atividades produtivas;</li> <li>• Região Sudeste;</li> <li>• Região Sul;</li> <li>• Região Nordeste;</li> <li>• Região Centro oeste;</li> <li>• Região Norte;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão espacial do Brasil;</li> <li>• Formação, localização e regionalização (do Brasil);</li> <li>• A população brasileira;</li> <li>• Brasil: campo e cidade;</li> <li>• Agroindústria;</li> <li>• Aspectos gerais das regiões brasileiras;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brasil e suas regiões;</li> <li>• Emigração e migração;</li> <li>• A sociedade brasileira;</li> <li>• A economia brasileira;</li> </ul>

<p><b>7ª série/ 8º ano</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque estudar Geografia;</li> <li>• O espaço geográfico mundial;</li> <li>• Américas: paisagens naturais e construção do território;</li> <li>• América do norte;</li> <li>• América Central;</li> <li>• América do sul;</li> <li>• O Paraná;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço e orientação – Paraná;</li> <li>• Tempo e história;</li> <li>• Clima e vegetação do Paraná;</li> <li>• Os rios do Paraná;</li> <li>• A economia paranaense na atualidade;</li> <li>• Os símbolos do Paraná;</li> <li>• O continente Americano e seus aspectos gerais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capitalismo e socialismo;</li> <li>• O continente americano;</li> <li>• O subdesenvolvimento;</li> <li>• Os países pobres;</li> <li>• O continente africano</li> </ul>
<p><b>8ª série/ 9º ano</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Europa;</li> <li>• Paisagens naturais; População e espaço; Divisão regional da Europa;</li> <li>• A União européia;</li> <li>• África;</li> <li>• Paisagens naturais (da África); entre a riqueza e a pobreza; A África e suas regiões;</li> <li>• Ásia;</li> <li>• Paisagens naturais; população e economia; Oriente Médio; O Sudeste Asiático; o Extremo Oriente Socialista; o Extremo Oriente; a Oceania; o Mundo Polar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado, território e nação;</li> <li>• A globalização e seus efeitos;</li> <li>• Organizações políticas internacionais;</li> <li>• O continente europeu;</li> <li>• O continente asiático;</li> <li>• Aspectos gerais da África;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O continente europeu;</li> <li>• O continente asiático;</li> <li>• Oceania e outras ilhas;</li> <li>• Meio ambiente;</li> <li>• Consciência ecológica;</li> </ul>

**Fonte:** Levantamento *in loco* realizado nos PPCs das escolas analisadas.

As atividades de organização são realizadas prioritariamente durante a chamada “Semana Pedagógica”<sup>20</sup>, um período de três dias em que são discutidos os elementos da Proposta Político Pedagógica da escola, em que, geralmente, é reservado um único dia para que os professores organizem as propostas curriculares da disciplina.

Trata-se de um tempo curto frente à complexidade do processo e que não permite discussões mais aprofundadas, mas o que mais chama a atenção são os procedimentos utilizados pelos professores para a organização da proposta pedagógica disciplinar.

Segundo os professores entrevistados o trabalho de seleção de conteúdos se dá com a identificação das temáticas que compõem os quadros de conteúdo tradicionalmente utilizados em cada uma das séries da educação básica, em que elas são incluídas ou excluídas conforme as características dos livros

<sup>20</sup> Nome dado a uma das atividades de formação continuada proposta pela SEED no Paraná e que envolve um conjunto de ações realizadas em um período de três dias no início do ano letivo.

didáticos utilizados pelo professor. Essa postura fica evidente nos relatos feitos pelos professores sobre os procedimentos utilizados.

Segundo os entrevistados, ao serem questionados sobre a existência de dúvidas sobre quais conteúdos selecionar para uma determinada série, nas escolas existe uma prática comum:

*Pela experiência que nós temos em sala, de vários anos. Você já tem uma noção do que compete àquela série, do que condiz com aquele nível de aluno (idade-série), de aprendizado. Mas isso aí é porque nos já temos uma experiência grande, então dá para ter uma noção boa já. Mesmo quem é mais novo dentro desse trabalho já dá para ter uma noção (de quais conteúdos são trabalhados em qual série). (Entrevistado 6)*

*Eu acho que a maioria (dos professores) pega aquelas (listagens de conteúdos) que vem prontas. [...] Do próprio PPP. Lá, já tem uma lista pronta, trabalhada em anos anteriores, que a gente formata. Eu, por exemplo, mudei algumas coisas, mas normalmente ela é a base que será formatada pelo professor. Até por que o próprio livro adotado pela escola, está de acordo com aquela relação. (Entrevistado 7)*

*Se tirar o livro didático e a Diretriz e falar para o professor: faça da sua cabeça, o que você acha (quais conteúdos deverão ser trabalhados), vai ficar o que o cara já vem trabalhando do livro didático. Mas se você perguntar porque é assim, por que esse conteúdo é aqui, esse aqui..., no ensino médio, que é mais amplo, porque em tal série é esse, em tal série é esse... eu vejo que a maioria dos professores não tem essa consciência. (Entrevistado 9)*

Essas colocações são reforçadas pelo outro grupo de professores para os quais foram aplicados os questionários. Eles explicaram que o processo de seleção dos conteúdos para a Geografia em sua escola é condicionado pelas DCE ou pelo livro didático utilizado na série:

*“Os professores se reúnem e escolhem de acordo com o livro didático.” (Professor 1);*

*“No ensino fundamental é feito de acordo com a listagem das DCEs, com uma adaptação do livro didático.” (Professor 6);*

*“Usando as diretrizes curriculares e o livro didático.” (Professor 7);*

*“Através de conteúdos pré-estabelecidos. Conteúdos estruturantes do estado do Paraná.” (Professor 8).*

Complementando esses relatos, ao serem questionados sobre a influência dos livros didáticos nesse processo, os professores afirmaram que os

livros didáticos são utilizados como auxílio na definição dos conteúdos a serem trabalhados em sala, mas apenas um reconhece como “dificuldade” no processo de seleção saber “*Que objetivo atingir com aquele conteúdo*”. (Professor 4)

Em sua grande parte, essas dificuldades também foram apresentadas nas entrevistas realizadas nesta pesquisa. Ao serem questionados sobre os motivos que os levavam a optar por alguns conteúdos em detrimento de outros, são comuns justificativas como “esses são os conteúdos mais importantes para o aluno” (Entrevistado 3), apesar de reconhecer que todos os conteúdos são relevantes.

Certamente, todos os conteúdos tem sua relevância sob algum aspecto para a compreensão da realidade, mas o que define sua relevância para as atividades de ensino para um grupo específico de alunos?

Segundo o Entrevistado 9, “na maioria das vezes não há um critério formado pelo professor. [...] não é dada a devida importância que o tema merece, talvez até pela falta de tempo. [...] O que ocorre geralmente é que o professor utiliza o que o livro didático propõe.” Ou seja, aqueles conteúdos que constam no livro didático para uma série específica.

*[...] eu acho que se você for perguntar [sobre os critérios de seleção dos conteúdos ao professor] ele vai enrolar na resposta mas não vai conseguir dar uma resposta clara de qual é esse critério. Estou falando da maioria, um ou outro pode ter uma concepção [mais clara]. Alguns tem esses critérios com mais clareza, outros menos, mas no geral não há esse critério com clareza, objetivo. (Entrevistado 9)*

Nessa perspectiva, a seleção dos conteúdos se faz dissociada dos objetivos para o ensino da Geografia presentes nas Propostas Político-pedagógicas, ou seja, pensa-se sempre em quais conteúdos devem ser ensinados em uma determinada série e não no “porquê” desses conteúdos serem ensinados. Nesse contexto, as dificuldades em justificar a escolha do conteúdo são decorrentes da ausência de objetivos claros para o ensino, em que, mesmo considerando a existência de uma “diretriz” curricular, a forma de seleção dos conteúdos resulta na opção por listagens “prontas” e naturalizadas conforme as séries.

Essa forma de compreensão dos conteúdos escolares resulta em uma inversão da lógica de organização do planejamento escolar. Considerando que

o processo de organização curricular pressupõe uma determinada finalidade, cujos conteúdos caracterizam-se como os meios pelo qual a educação poderá ser realizada, não é possível que a seleção dos conteúdos seja dissociada dos objetivos educacionais.

Pereira (1996, p. 48), ao discutir a prática docente, afirma que os professores, [...] “há muito tempo, deixaram de pensar os objetivos a serem atingidos por determinados conteúdos. O meio (conteúdo) transformou-se em fim.” E acrescenta:

A prova mais cabal desse processo de reificação dos conteúdos é que, nesses planos, o conteúdo transformou-se em objetivo: por exemplo, ao se definir que o objetivo do estudo do conteúdo “indústria brasileira” é fazer com que o aluno saiba o que é a “indústria brasileira”. E aí, sem saber, o professor começou a adotar a lógica do cachorro que corre atrás do seu próprio rabo e consegue apenas ficar cansado. (PEREIRA, 1996, p. 48-49)

Isso explica, em grande parte, a uniformização com que as listagens de conteúdos disciplinares são apresentadas, mesmo associadas a contextos sócio-espaciais diferenciados. A identificação de “conteúdos escolares” naturalmente associados a determinadas séries é tanto derivada quanto condicionante da tradição histórica responsável por apresentar listagens inquestionáveis no meio escolar.

Essa situação é apresentada em dois relatos observados nos questionários aplicados, em que ao explicar a forma como é feita a seleção dos conteúdos os professores indicam as temáticas desenvolvidas nas diferentes séries, demonstrando uma estrutura pré-definida por séries:

*“Por série ou ano: Geografia física; Geografia do Brasil; Geografia regional dos continentes; Globalização.” (Professor 3), [referindo-se, respectivamente ao 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano do ensino fundamental;]*

*“Por série (ou ano): 6º ano – introdução geográfica; 7º ano – Geografia do Brasil, 8º ano – Geografia Regional; 9º ano – Globalização.” (Professor 4).*

Nessa perspectiva, a forma como os conteúdos são “selecionados” para as diferentes séries demonstra que sua concepção encontra-se dissociada dos objetivos educacionais e das intencionalidades que se fazem presentes no próprio currículo, o que explica a possibilidade da ausência de critérios de seleção de

conteúdos na elaboração das listagens de conteúdos, tornando-se essencialmente um problema ideológico presente na organização/elaboração curricular.

Trata-se de um problema muito sério presente na prática docente visto que se o conhecimento científico é responsável pela elaboração de uma explicação significativa da realidade, sua seleção deve se dar à partir de intencionalidades que lhe conferem relevância nas práticas educativas.

Da forma como ocorre, a organização do trabalho docente torna-se invertida na medida em que, a partir de uma referência comum de conteúdos naturalizados para a série, opta-se pela definição de objetivos para os conteúdos, ou seja, não são os objetivos que definem os conteúdos, mas os objetivos é que são propostos conforme os conteúdos.

Essa concepção permite uma maior agilidade no processo de “divisão de conteúdos” ao reconhecer a existência de conteúdos “naturalizados” pertencentes às diferentes séries, mas se faz à custa da subjetivação das intencionalidades do processo educativo, visto que desconsidera critérios de seleção coerentes com as concepções e com os objetivos de educação, apontados nos projetos político-pedagógicos das escolas e nos próprios discursos dos professores.

Isso justifica a colocação de alguns professores entrevistados, que afirmam ser possível, em apenas um dia “bem utilizado”, realizar o processo de seleção de conteúdos anuais para todo o ensino fundamental e médio. Obviamente é uma situação subjetiva, pois envolve diferentes sujeitos, habilidades específicas, domínio de conhecimentos pedagógicos e disciplinares diversos, mas evidencia também a banalização/abandono do processo de organização do trabalho docente pelo professor, e principalmente a complexidade desse processo, o que reflete diretamente no trabalho de abordagem das temáticas em sala de aula.

## 2.2 CONTEÚDO “POPULAÇÃO”: A SUPERFICIALIZAÇÃO E O SENTIDO DA ABORDAGEM

Conforme os apontamentos anteriores, o processo de seleção dos conteúdos é uma necessidade na educação escolar que se efetiva por meio da definição do objetivos educacionais. A ausência de clareza sobre esses objetivos interfere diretamente na definição dos critérios de seleção e organização dos

conteúdos utilizados pelo professor, manifestando-se principalmente nas formas de abordagem dos conteúdos em sala de aula.

Nesse contexto, a prática de ensino constitui-se como um problema frente a proposta curricular sob duas perspectivas, distintas mas articuladas entre si.

Primeiramente, se a seleção de conteúdos é feita por meio da reprodução de um rol de conteúdos predeterminados, fica evidente que a seleção dos conteúdos é dissociada dos objetivos direcionadores da prática docente e do processo de significação da realidade pretendido nas propostas curriculares. Conforme destaca Pereira (1995), os conteúdos devem ser o meio pelo qual se pretende atingir determinados fins, portanto as dificuldades em estabelecer critérios de seleção para os conteúdos evidenciam a falta de clareza sobre os próprios objetivos a serem atingidos, mesmo reconhecendo a existência das DCEs.

Posteriormente, a dificuldade em perceber os objetivos para o ensino tem como consequência no trabalho docente o desenvolvimento de abordagens que chamaremos de “conteudistas”, considerando que os conteúdos passam a ser os fins do trabalho realizado pelo professor, dificultando o alcance dos objetivos educacionais apresentados nas propostas curriculares ao desconsiderarem os conhecimentos disciplinares como elementos significantes da realidade.

Da forma como ocorre a inserção dos conteúdos na organização do trabalho docente, percebe-se uma grande preocupação dos professores em “cumprir”, isto é, desenvolver os conteúdos das diferentes séries, pois estes assumem a condição de objetivos das atividades de ensino.

Essa situação pode ser ilustrada com os apontamentos dos professores questionados acerca dos “conteúdos e seus objetivos” sobre o tema “população, apresentados nos exemplos trazidos no quadro abaixo:

**Quadro 4** – Conteúdos e objetivos referentes à temática população

Professor	Conteúdos	Objetivos
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6º ano – população rural e urbana.</li> <li>• 7º ano – urbanização; migração; índices populacionais; expectativa de vida;/ dentro de cada região é trabalhado os aspectos populacionais.</li> <li>• 8º ano – população da América.</li> <li>• 9º ano – globalização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender todos os aspectos populacionais.</li> </ul>
13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• teorias demográficas;</li> <li>• conceitos demográficos fundamentais,</li> <li>• distribuição geográfica da população,</li> <li>• migrações;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as teorias demográficas;</li> <li>• Dominar os principais conceitos demográficos;</li> <li>• Entender os elementos que interferem na distribuição demográfica da população;</li> <li>• Compreender os processos migratórios.</li> </ul>

**Fonte:** Levantamento *in loco* com a aplicação de questionário.

Nessa perspectiva as abordagens feitas pelos professores esbarram na amplitude dos temas tratados pela Geografia, ou melhor, na grande diversidade de recortes presentes nas pesquisas desenvolvidas dentro da ciência geográfica. A utilização dessas referências amplas sobre os conteúdos, geralmente a partir de enunciados breves ou de uma única palavra como “população”, “migração”, “aspectos populacionais”, entre outras, coloca o professor frente a temáticas tradicionais nas pesquisas geográficas, cujo vasto conhecimento produzido não seria possível de ser ensinado na educação básica, o que retoma novamente a necessidade da seleção.

A falta de clareza sobre os objetivos para o ensino faz com que o professor depare-se com dificuldades na definição das abordagens mais significativas a serem desenvolvidas em sala de aula, bem como na sequência das abordagens que deverá desenvolver com seus alunos, o que é indispensável para a compreensão das correlações entre os mais diferentes fenômenos manifestados espacialmente.

Ao mesmo tempo em que essas dificuldades levam à realização de abordagens fragmentadas, exigem do professor a utilização de artifícios que permitam adequar o tempo disponível para o ensino dos conhecimentos disciplinares elencados como pertencentes às diferentes séries. Nesse sentido, os

livros didáticos tornam-se elementos fundamentais na prática docente, pois, além de definir as temáticas de ensino para as diferentes séries, apresentam as abordagens da temática que devem (ou podem) ser utilizadas pelo professor. Isso ajuda a explicar porque muitos de nós ensina “conteúdos” sem saber “para que vai servir e em que época da vida do aluno o conteúdo será usado.”, conforme aponta o Professor 4, ao discorrer sobre as dificuldades na seleção dos conteúdos.

Apropriando-se da sequência de conteúdos trazida pelo livro didático, o professor tem a sensação de “escolher” qual o conteúdo que será ensinado em suas aulas ao reproduzir as listagens de conteúdos previamente organizada, cujo sentido geralmente é alheio a ele, o que gera vários problemas como aponta Kaercher:

Com uma visão pouco clara de Geografia (onde quero chegar com tal assunto? Por que ele é importante para meus alunos?) a aula do professor fica confusa. O professor raramente fala o motivo de se estar estudando o que ... está se estudando. Os assuntos parecem seguir uma lógica sem muita lógica. Está no livro? Dá-se o assunto! E, como no livro didático de Geografia de quase tudo se fala (o que não é por si só um defeito ou demérito) o aluno fica desorientado: o que é Geografia? Por que este assunto é Geografia? Por que este assunto é importante para mim? O aluno não consegue ligar a fala do professor a sua vida, ao seu cotidiano. (KAERCHER, 2007b, p. 34)

Isso mostra uma contradição entre a forma de organização do trabalho docente e os ideais de educação constantes nas Propostas Político-Pedagógicas analisadas. Se a constituição dos objetivos norteadores da atividade de ensino são/devem ser definidas a partir do contexto em que os alunos estão inseridos, de suas potencialidades, necessidades e possibilidades, a seleção dos conteúdos presentes na prática docente deve ser realizada pelo professor, pois é por meio do conhecimento (e da forma de conhecer) da realidade em que o aluno se encontra e dos objetivos educacionais estabelecidos com base nesse contexto e definidos no projeto político-pedagógico da escola, que deve ocorrer a seleção dos conteúdos.

Essa prática pode tornar-se um grande problema no processo de constituição de uma sociedade democrática, considerando a função a ser desempenhada pela escola no interior da sociedade, conforme discutem Brandão (1981), Saviani (1995), Libâneo (1990), Forquin (1993), Young (2007), visto que o

conteúdo a ser ensinado expressa um conjunto de concepções de mundo responsável por legitimar socialmente formas específicas de compreensão da realidade.

O problema emerge no processo de constituição da educação enquanto uma necessidade coletiva, mas com interesses diversos e conflitantes entre diferentes grupos sociais, que se manifesta principalmente a partir de embates sobre os objetivos da escolarização, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos didáticos integrantes das práticas educativas na escola.

Como objetos de estudo da ciência geográfica, os fenômenos, processos, temáticas, conceitos, manifestam-se como elementos fundamentais no ensino da Geografia, não apenas enquanto objeto do ensino, mas principalmente como elementos significantes da organização espacial em que estão inseridos. Eles devem ser ensinados em função dos objetivos norteadores da disciplina Geografia na escola, ou seja, devem auxiliar os alunos a compreenderem os mecanismos de organização espacial na sociedade em que estão inseridos na qualidade de estudantes, trabalhadores, consumidores, pais, filhos. É por meio da abordagem dessas temáticas, entendidos aqui como conhecimentos disciplinares, que torna-se possível o entendimento de seu significado como produto de relações sociais.

Ao desconsiderar os objetivos de ensino não é possível identificar os recortes que podem colaborar para atingi-los, desenvolvendo-se então uma abordagem geral do tema, que se propõe a tratá-lo em sua totalidade, conseqüentemente, de forma superficial, o que fica explícito em termos como “população do Brasil”, “população mundial” ou “aspectos populacionais”.

Dessa forma, o ensino é direcionado para temáticas isoladas de seu contexto significativo. Ou seja, o aluno é informado sobre a definição de processos, conceitos, dados, informações, ou seja, os mais diferentes conhecimentos disciplinares, mas não consegue perceber a importância desses conhecimentos na interpretação da realidade em que está inserido.

Nessa prática, a apresentação de um discurso crítico sobre os conteúdos do ensino de Geografia esbarra em um processo de superficialização da abordagem dos conteúdos escolares. Na ânsia de desenvolver o maior número possível de conteúdos, ou de “esgotá-los”, atendendo o conjunto de temas

historicamente desenvolvidos em uma determinada série, muitas vezes o professor “deixa a desejar”.

“Em nome da Geografia Crítica corre-se o *perigo de fazer da Geografia um pastel de vento*: boa aparência externa, mas pobre na capacidade de reflexão. Muito conteudismo, baixa reflexividade.” (KAERCHER, 2007b, p. 1)

Tudo cabe como sendo Geografia. [...] Falar de tudo (todos os lugares) nos enche de assuntos, conteúdos, mas à custa de uma reflexão mais fundamentada. A consequência pedagógica mais comum é a prática de sobrecarregar nos conteúdos, sempre tão infindos. [...] Sempre falta tempo para trabalharmos os conteúdos e assim, raramente, paramos para pensar “por que isso é Geografia!?”, “o que quero ensinar quando ensino Geografia!”. (KAERCHER, 2004, p. 292).

Considerando que a função do professor é conduzir o processo de ensino-aprendizagem, e nesse caso falamos do ensino do conjunto de conteúdos escolares que subsidiarão a construção do conhecimento do aluno a partir das diferentes abordagens realizadas pelo professor, percebe-se que a falta de clareza sobre os objetivos norteadores para o ensino implicam em dificuldades de identificar os caminhos/abordagens a percorrer para auxiliar no desenvolvimento de raciocínios, reflexões e posicionamentos, determinantes para a manutenção de grande parte das idéias desconexas e, frequentemente, superficialmente debatidas no interior da sala de aula.

A partir do momento em que elas não são consideradas de forma articulada, não se apresentam significativas para o aluno, ou ainda, é possível que a constituição desses sentidos ocorra sob outras perspectivas, diversas daquelas estabelecidas no currículo. Conforme Vlach,

[...] por detrás de qualquer conteúdo que desenvolvemos em sala de aula, está implícita – senão explícita – uma dada maneira de analisar o mundo e, nessa medida, ou temos claro o *como* (e o *porque*, e o *para quem*) abordamos a relação sujeito-objeto, ou a ideologia a subsume. Em outras palavras, o conteúdo, escolhido por nós [...], ou imposto pelos órgãos competentes (geralmente não questionados), já resulta de uma determinada teoria. Daí a impossibilidade de “fuga” da questão metodológica. (VLACH, 1987, p. 46,47).

Dessa forma, torna-se fundamental que o professor tenha clareza acerca do método, ou seja, das especificidades do método de interpretação da

realidade, e do “conhecimento” enquanto produto de relações sociais e da relação dialética presente na articulação entre eles. Conforme Almeida, na sala de aula “[...] ‘o conteúdo a ser abordado não se desvincula do método, que lhe dá sustentação’, portanto, quando se questiona *O que ensinar em Geografia* questiona-se também *Como ensinar em Geografia*”. (ALMEIDA, 1991, p. 84).

Frente às questões metodológicas apresentadas por Vlach (1987) e Almeida (1991) e com base na forma como se dá o processo de seleção dos conteúdos na visão dos professores entrevistados, é possível compreender que a superficialização da abordagem dos conteúdos relativos à temática população seja uma consequência da forma como os conteúdos são concebidos pelos professores.

[...] os fenômenos aparecem como ocorrências parceladas, desvinculadas do todo, sem conexão com o processo social no qual estão inseridos. Tanto a natureza quanto a sociedade são vistos como ocupantes de um espaço herdado cuja organização foi predeterminada por forças externas e alheias a sua dinâmica atual. (ALMEIDA, 1991, p. 84)

Ou seja, a forma como se faz a seleção dos conteúdos privilegia a transmissão do conhecimento de forma acabada, pronta, por meio de abordagens desarticuladas entre si. É a esses conhecimentos que damos o nome de conteúdos, entendidos como verdades “encontradas” pelo homem em sua história e acumuladas ao longo do tempo. “[...] Na medida em que se apresenta como um resultado final, o conhecimento confunde-se com a verdade. E, sendo verdadeiro, deve ser ensinado sem questionamentos[...].” (VLACH, 1986, p. 36)

Um exemplo ilustrativo desse processo ocorre com o conteúdo “População”, que perde-se em meio a indefinição de referenciais teórico-metodológicos coerentes com os propósitos do ensino anunciado pelas escolas. Em sua abordagem desvincula-se, sujeito e objeto do conhecimento e, dessa forma, retira-lhe seu caráter histórico, justamente o que lhe confere significado dentro da organização curricular de uma disciplina.

O ocultamento desse caráter histórico submete o processo de ensino/aprendizagem à negação daquilo que lhe é mais caro: a reflexão, o pensamento crítico sobre a realidade no contexto das relações sociais de classe, destacando o caráter ideológico e político de seu conteúdo.

O tema população é uma fração dos conhecimentos propostos pelo professor para uma determinada série/ano letivo, apresentado em momentos específicos no processo de escolarização, geralmente vinculadas às escalas de análise particulares dessas séries/anos. Nessa perspectiva fala-se sobre a “população do Brasil”, “população da América”, “população da Europa”, onde aborda-se suas características mais elementares. Trata-se da reprodução do modelo de currículo comentado anteriormente caracterizado pela fragmentação dos conhecimentos geográficos em um conjunto de unidades apresentadas isoladamente e que raramente encontram-se de forma contextualizada.

Segundo Rua (1997), não é mais possível trabalhar os conteúdos de Geografia da População de maneira acrítica, descritiva, com ênfase nos aspectos quantitativos, ou mesmo vê-los como “neutros” frente a organização social. Torna-se necessário reconhecer a historicidade dos fenômenos populacionais por meio de uma abordagem contextualizada com as formas de organização social, bem como a alteração do modelo fragmentado de conhecimento apenas para fins didáticos.

A temática população deve ser tratada “[...] com a preocupação permanente de demonstrar as interações entre o crescimento, a estrutura e as migrações numa busca constante de integração do homem, sujeito histórico, com a sociedade da qual faz parte.” (RUA, 1997, p. 70).

O sistema tradicional de ensino tem sido responsável por produzir um conjunto de abordagens aligeiradas como estratégia para tratar o maior número possível de aspectos dos fenômenos populacionais desenvolvidos no interior da ciência geográfica. Como consequência, temos a superficialização e a fragmentação das abordagens dos conteúdos, decorrente do tempo e das estratégias disponibilizado pelo professor para o desenvolvimento dessas temáticas em sala de aula, que não permitem, na maioria das vezes, mais que “informar” sobre os fenômenos estudados.

Essa superficialização consiste no desenvolvimento de abordagens pouco aprofundadas teoricamente, geralmente caracterizadas por uma generalização muito grande dos fenômenos estudados que não permite a compreensão das suas características específicas particulares, e mais precisamente dos pressupostos teórico metodológicos presentes na produção do conhecimento.

O tema população deve ser considerado a partir de sua complexidade, em que os elementos da dinâmica populacional - mortalidade; natalidade/fecundidade e migrações – não devem ser considerados em si, constituídos enquanto fenômenos isolados, mas desvendados a partir de outros fenômenos (urbanos, políticos, econômicos, entre outros), permitindo a construção de sentidos dentro de um contexto estrutural, em que todos esses fenômenos sejam interdependentes (DAMIANI, 1998).

Conforme destacam Moreira e Silva (2005), no modelo tradicional de ensino as abordagens sobre a Geografia da População priorizam o “o quê” e o “como”, abandonando o elemento central da constituição dos sentidos do processo de ensino-aprendizagem, que se resume ao “por quê”

Conforme os autores,

Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar. (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 7).

É por meio desse “por quê” que verificamos a complexidade do tema população. Cada uma das abordagens sobre os diferentes fenômenos populacionais aparecem num contexto econômico, político, cultural, ambiental específico, a partir de um sistema de relações com outras temáticas e fenômenos. O entendimento dessas relações entre os diferentes conteúdos escolares é que permitirá a compreensão do significado destes temas variados no contexto social no qual estão inseridos.

Cabe destacar que frente à complexidade das relações que envolvem o tema população, mas também do tempo disponível no sistema de ensino, torna-se necessário o estabelecimento de critérios claros de seleção, organização e abordagens dos fenômenos populacionais. Tais critérios devem ser elaborados a partir das concepções teóricas que norteiam a definição dos objetivos educativos proposto pelo professor e pela escola.

Conforme Damiani,

A população constitui a base e o sujeito de toda atividade humana. Exatamente por isso a população tem tal complexidade, nesse momento histórico. Se se partir do estudo da população, teríamos que percorrer todos os aspectos, elementos, resultados e consequências da sua atividade para conhecê-la, do âmbito não só dos seus resultados materiais, como da constituição dos sujeitos sociais. O que leva a uma cadeia infinita de explicações, que foram sendo incorporadas ao longo do caminho, cada qual elucidando a explicação anterior. (DAMIANI, 1998, p. 8-9).

Considerando o contexto destacado por Damiani, torna-se necessário uma discussão sobre o método de interpretação dos fenômenos populacionais que deve balizar o trabalho do professor na condução dos objetivos para a educação e a escola que buscamos.

Póvoa-Neto (1997, p. 11-12), utilizando-se do conceito de migrações discute a opção teórica como um instrumento de definição das abordagens da temática. Segundo o autor:

[...] A opção por uma definição específica do que se entende por migração pode significar o ponto de partida para a análise seletiva de certos processos, enquanto outros são postos de lado. Sendo o esforço de pesquisa alimentado pela intenção de intervir junto a certos problemas teóricos e práticos, a definição dos mesmos tende naturalmente a conduzir a análise.

É a opção teórica que permitirá o desenvolvimento de abordagens coerentes dos fenômenos populacionais e os objetivos educacionais. As abordagens consistem no desenvolvimento de uma forma específica de tratamento de um dado fenômeno, em que se considera a articulação de diferentes elementos presentes em seu contexto. Trata-se, antes de tudo, de um posicionamento consciente do professor sobre o objeto de estudo, a partir de um referencial teórico-metodológico que permita alcançar os objetivos definidos anteriormente.

Dessa forma, o conteúdo escolar não tem finalidade em si próprio. Ele é um instrumento utilizado pelo professor para alcançar os objetivos estabelecidos para a educação. Neste caso, por exemplo, as dinâmicas populacionais, entendidas a partir do processo de reestruturação produtiva capitalista dos últimos anos, tornam-se a manifestação do conjunto de forças sociais e produtivas que as condicionam. São a manifestação das desigualdades espaciais

expressas nos deslocamentos populacionais e nas questões relativas à natalidade, fecundidade e mortalidade.

O professor deve ter consciência da necessidade de considerar de forma articulada os diferentes fenômenos relacionados à dinâmica populacional para possibilitar a aprendizagem significativa do tema. Da mesma forma, buscar compreender o significado de assumir a definição dos critérios de seleção, organização e abordagem do conteúdo referente a dinâmica populacional.

### **3 A AUTONOMIA DO DOCENTE FRENTE O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO**

Conforme as análises já realizadas anteriormente, tanto a concepção dos conteúdos, como os procedimentos utilizados em seu processo de seleção, colocam em dúvida a real autonomia do professor na definição dos processos de organização de seu próprio trabalho em sala de aula, bem como a efetiva contribuição que os professores e o sistema educacional, nesses termos, podem trazer para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu lugar, enquanto sujeitos, na sociedade.

Apesar das análises serem direcionadas para os conteúdos, trata-se de um problema expresso fundamentalmente na concepção dos objetivos educacionais e em sua relação com os conhecimentos historicamente produzidos, chamados de “conteúdos”, cuja seleção se faz alheia aos diversos interesses presentes na educação escolar, apontados ou não nos Projetos Político-pedagógicos.

Por sua vez, é no processo de abordagem desses “conteúdos” que se desenham os caminhos trilhados pelo professor na busca do conhecimento e dos objetivos educacionais junto com o aluno, e que se manifestam as consequências mais evidentes desse problema. O processo de significação da realidade desconsidera o reconhecimento das situações problemas que estão na base da pesquisa científica e da elaboração de explicações sistemáticas, responsáveis por conduzir o pensamento por meio da utilização de procedimentos teórico-metodológicos que permitam a produção do sentido crítico para os mais diferentes fenômenos sociais.

Nessa perspectiva, o processo de ensino/aprendizagem mediadas pela relação entre sujeito e objeto do conhecimento são suprimidas pelo conhecimento do objeto, que é estabelecido como o objetivo do trabalho docente. Inverte-se, dessa forma, os objetivos educacionais pelos conteúdos escolares, resultando na desconsideração do caráter sócio-histórico do conhecimento produzido socialmente e na apropriação pouco significativa desses conhecimentos para a compreensão da realidade de uma forma crítica pelos alunos.

Retoma-se, assim, a discussão sobre a necessidade do desenvolvimento de uma prática pedagógica não alienante e não alienada, referente a um trabalho docente consciente do significado político e ideológico dos conhecimentos selecionados, organizados e desenvolvidos em sala de aula, por meio de uma abordagem crítica e comprometida com a superação das contradições sociais que imperam na atualidade.

Conforme Almeida (1991, p. 89),

Ignorar o caráter ideológico e político do conhecimento, seja em que área for, parece-nos não só uma atitude ingênua, mas comprometida com a alienação social. Os professores precisam perceber que seu papel no processo de democratização da nossa sociedade consiste em, principalmente, desenvolver uma prática pedagógica não alienante, mas conscientizadora. E o ensino de Geografia serve para isso.

Torna-se uma questão importante nesse contexto identificar as formas de seleção, organização e abordagem dos conteúdos escolares tendo em vista a formação crítica dos alunos, mas ela não basta para explicar o desenvolvimento dessa prática alienante/alienada. É necessário analisar a prática docente mediante o processo de precarização do trabalho na escola pública de hoje.

Para isso consideramos, inicialmente, a importância do domínio dos procedimentos teórico-metodológicos de produção do conhecimento por parte do professor no ensino, em que propomos discutir a abordagem teórico-metodológica dos conteúdos em sala de aula como um importante instrumento de significação da realidade a partir dos objetivos declarados nos projetos político-pedagógicos das escolas analisadas.

Em um segundo momento, tratamos da precarização do trabalho docente, considerando as formas de sujeição do trabalho docente dentro da sociedade capitalista, em que destacamos as divisões de tarefas presentes no processo de organização do trabalho docente.

Trata-se de abordagens referentes à forma de organização do trabalho docente numa estrutura educacional pressionada pelas relações de trabalho no sistema de produção capitalista. Com ela, questionamos uma contradição fundamental no interior da escola, cujos objetivos são formar cidadãos

críticos em nossa sociedade ao mesmo tempo em que se encontra submetida a processos de precarização e alienação da prática docente.

Considerando as discussões trazidas até aqui, é possível entender que a superação dos problemas encontrados na prática docente e suas consequências para a alienação do significado histórico dos conhecimentos disciplinares não consiste em tarefa simples, principalmente, se considerarmos que o funcionamento da escola está submetido à lógica das relações de produção capitalista, responsáveis por sua manutenção e ampliação.

Torna-se necessário a retomada dos processos de construção e implementação dos projetos político-pedagógicos da escola de forma consciente pelo professor, reconhecendo que o trabalho escolar expressa conhecimentos e práticas sociais permeados por relações de poder e por concepções teóricas, ideológicas e políticas, mas que trazem em si as próprias contradições do funcionamento do sistema produtivo. (KUENZER, 2002a, p. 90).

### 3.1 A QUESTÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE

Iniciamos essa discussão a partir das considerações de Almeida (1991, p. 89) sobre o papel dos professores no processo educacional, particularmente sobre a responsabilidade de ajudar o aluno a pensar sobre a realidade por meio de uma visão crítica e comprometida socialmente, uma prática “não alienante, mas conscientizadora”.

Acreditamos que seja consenso entre nós, professores de Geografia, conceber a Geografia escolar como uma disciplina propensa à interpretação crítica da organização do espaço geográfico, portanto um instrumento fundamental no processo de conscientização social.

Colocamos isso pautados nas características teórico-metodológicas predominantes na produção do conhecimento geográfico que ganham força no Brasil a partir de fins da década de 1970, assumindo a abordagem crítica de interpretação da organização social, mas também na fundamentação das propostas pedagógicas para a educação básica, analisadas nessa pesquisa e no discurso dos professores entrevistados.

É possível perceber uma afinidade entre o discurso da ciência e da disciplina escolar Geografia, em que, ambas partilham de uma visão de mundo e de uma teoria de interpretação de seu objeto de estudo determinada pela opção teórico-metodológica crítica. Essa afinidade encontra-se expressa nos objetivos para a educação, bem como nas justificativas e nos recortes do conteúdo para o ensino da Geografia como já apontamos anteriormente

As práticas escolares, nessa perspectiva, estariam estreitamente vinculadas a uma forma crítica de pensar a realidade e de conceber o conhecimento cientificamente produzido, organizando-se a partir de uma relação complexa entre a Ciência e a disciplina escolar que interfere diretamente no processo de organização do trabalho docente na educação básica.

Conforme Cavalcanti (1998, p. 9),

[...] ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência e de outras que não tem lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, Geologia, convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de uma organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação em geral. Em razão desta distinção a seleção e organização de conteúdos implicam ingredientes não apenas lógico-formais como, também, pedagógicos, epistemológicos, psicocognitivos, didáticos, tendo em vista a formação da personalidade dos alunos.

Apesar dessa afinidade, ainda é possível perceber diferenças essenciais entre a ciência geográfica e a disciplina escolar Geografia que se manifestam tanto nas finalidades quanto nas práticas de produção do conhecimento e de relação com esse saber.

Segundo González (1998, p. 102), a partir dessa distinção podemos compreender que a Geografia se converte em matéria escolar ao abordar uma mesma categoria de fenômenos que compõe o campo de conhecimentos geográficos, ou seja, as relações entre sociedade e meio ambiente. O trabalho do professor consiste em apresentar uma teoria de interpretação da realidade, com seus conceitos e relações estruturais próprios, dessa forma mostra-se para o aluno uma forma de raciocinar, um caminho para processar as informações recebidas.

Nessa perspectiva, deve-se pensar sobre os conteúdos na educação básica sob lógicas diversas daquelas presentes na produção do conhecimento científico e, principalmente, de suas formas específicas de consumo no ambiente escolar (LOPES, 2007, p. 202) apresentadas nos procedimentos de seleção dos conteúdos observados ao longo dessa pesquisa, conforme descrito pelos professores questionados e entrevistados, em que os objetivos do ensino permanecem no âmbito dos próprios conteúdos.

O ensino da Geografia exige dos professores, na educação básica, mais que a transmissão dos conhecimentos cientificamente produzidos, requer a abordagem intencional dos conteúdos a partir de objetivos educacionais que ultrapassem seu significado disciplinar, sendo que o conteúdo do ensino não pode apresentar-se como fim em si mesmo.

Apesar da intencionalidade presente no trabalho docente, manifestada nos discursos sobre os propósitos da ciência geográfica e nos objetivos educacionais, conforme os apontamentos realizados nos capítulos anteriores, sua concepção pelo professor implica no estabelecimento de formas específicas de relação entre conhecimento e aprendizagem, responsáveis por esvaziar seu caráter político-ideológico, resultando em processo de naturalização dos problemas sócio-espaciais.

É necessário destacar que tais abordagens realizadas pela disciplina escolar Geografia são decorrentes também da forma de concepção da educação, da escola e das práticas pedagógicas que, muitas vezes, divergem daqueles declarados pelo professor e a partir das quais se desenvolve a constituição dos objetivos pedagógicos.

Assim, os objetivos responsáveis pela definição da forma de organização do trabalho docente ultrapassam aqueles presentes na produção do conhecimento científico, apesar de considerarem o conteúdo político e ideológico presente no conhecimento disciplinar. Segundo González (1998, p. 103),

Los contenidos deben suponer una articulación de hechos y conceptos, junto a los necesarios procedimientos para poder resolver ciertos problemas relevantes de la sociedad en la cual se inserta el alumno. Así, los contenidos deben ser instrumentos intelectuales que les faciliten la lectura y el análisis de la organización espacial, de los intereses sociales en la misma y los problemas de inestabilidad del medio, donde la acción humana posee una influencia enorme.

A seleção dos conteúdos e sua organização para fins didáticos, bem como a utilização de metodologias para a condução do ensino-aprendizagem por meio das abordagens dos conteúdos escolares, constituem elementos determinantes para se alcançar os objetivos estabelecidos para a educação e, portanto, são indispensáveis nas considerações sobre o trabalho docente. Portanto, devem ser opções conscientes do professor para pensar a prática docente na educação escolar a partir de uma coerência teórico-metodológica com a ciência geográfica na qual são produzidos os conhecimentos pertinentes e na qual os alunos estão inseridos.

Nessa perspectiva,

[Os professores] não são meros adaptadores dos currículos, mas, através de introyeções realizadas por eles dentro do próprio processo de desenvolvimento do currículo, se transformam em mediadores entre a cultura exterior e a cultura pedagógica da escola. O professor é, por isso, um agente decisivo para que o currículo real seja o projeto cultural desenvolvido nas condições objetivas, tal como ele se vê e sob o filtro dos processos subjetivos através dos quais se desdobra na ação. (SACRISTAN, 1998, p. 194).

Reforça-se aí a necessidade de consciência, por parte do professor, sobre as opções teórico-metodológicas presentes no processo de planejamento curricular, mas também no desenvolvimento de estratégias didáticas, entendidos a partir dos critérios de seleção, organização e abordagem dos conhecimentos geográficos a serem utilizados em sala de aula.

Ressalta-se, dessa forma, a importância da compreensão do significado dos pressupostos epistemológicos no trabalho docente apontada por Almeida (1991) e González (1998). Desconsiderar a opção teórico-metodológica crítica, que está na base da produção do conhecimento geográfico hoje, implica em desenvolver uma prática docente alienante nos alunos frente às contradições sociais, econômicas e políticas que estão na base dos diferentes fenômenos responsáveis pela organização espacial, objeto de estudo da Geografia tanto na academia quanto na educação básica.

O reconhecimento do papel do método na produção do conhecimento é fundamental para que o professor tenha consciência do que Almeida (1991) chama de caráter ideológico e político do conhecimento, ou seja, dos conteúdos que compõem a proposta curricular. Assim, a “prática pedagógica não

alienante” seria o resultado de um trabalho pautado nas abordagens críticas do conhecimento, produzido no interior da ciência e estendido conscientemente à disciplina escolar.

Segundo González (1998, p. 103),

[...] no es suficiente para un profesor el conocimiento de los resultados de la investigación académica, aunque los tiene que conocer. También debe disponer de un caudal suficiente de conocimientos respecto al carácter metodológico de aquella. La metodología supone así la forma de proceder, relacionando métodos de investigación con sus conceptos e relaciones estructurales por medio de principios explicativos, lo que presupone elegir unos procesos y conceptos y no otros.

Desta forma, o trabalho docente não pode se limitar em repassar os conhecimentos produzidos pela ciência, deve-se utilizar, no ensino, os mesmos métodos que dão origem aos conhecimentos no interior da ciência geográfica e que serão aplicados em sala de aula no processo de educação escolar, ou seja, utilizar no processo de ensino/aprendizagem os procedimentos teórico-metodológicos que permitiram a produção do conhecimento, refazer os caminhos trilhados pelo pensamento na busca de respostas, identificando as contradições sociais que estão na base do processo de pensamento da realidade.

Tendo em vista que o processo de ensino/aprendizagem se faz mediante a produção de sentido para os novos conhecimentos que se articulam a outros já apreendidos pelo aluno ao longo de sua história (MOREIRA, 2006), a compreensão dos objetivos e da concepção teórico-metodológica, que regem a abordagem dos conteúdos geográficos historicamente produzidos, é indispensável à construção do significado daquilo que se aprende com a educação.

Isso porque os conhecimentos erigidos a partir de concepções teóricas e discursivas críticas podem não ser transferidos, na escola, sob essas mesmas abordagens. Assim, o conhecimento ensinado tende a retirá-lo de seu contexto histórico de formação, conferindo a ele um caráter “neutro”, despolitizado e descontextualizado do meio social no qual foi produzido.

Considerando que o objetivo da escola seja a socialização do conhecimento, tendo em vista a formação humana da sociedade (LIBÂNEO, 1986), não é possível conceber um currículo organizado a partir de objetivos e conteúdos

definidos de forma inconsciente pelo professor, sob risco de reproduzir interesses diversos daqueles idealizados para a escola.

Conforme destaca Bourdieu (apud FORQUIN, 1992, p. 36-37),

Numa sociedade onde a transmissão cultural é monopolizada por uma escola, escreve Bourdieu, as afinidades subterrâneas que unem as obras humanas (e, ao mesmo tempo, as condutas e os pensamentos) encontram seus princípios numa instituição escolar, investida da função de transmitir conscientemente (e também, por um lado, inconscientemente) o inconsciente, ou, mais exatamente, de produzir indivíduos dotados deste sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente escondidos) que constitui sua cultura.

A inconsciência do trabalho docente, expresso por meio da utilização de processos mecânicos de organização curricular, também faz parte do conjunto de interesses que giram em torno dos objetivos para a escola em nossa sociedade. Ela permite a realização da educação a partir de conhecimentos, procedimentos e ações responsáveis pela naturalização de formas comportamentais antagônicas àquelas propostas pelas escolas.

Entre eles citamos a eliminação da idealização do trabalho docente pelo professor. Apesar de encontrar em seu discurso elementos que remetem à idéia da formação de sujeitos críticos, conscientes de sua posição social, sua prática diverge dos objetivos anunciados ao assumir procedimentos didáticos que desconsideram o método de compreensão da realidade presente na produção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a tão comum referência à formação da “consciência crítica”, conforme Chauí (1986), consiste em um elemento fundamental da análise do processo educacional, não apenas enquanto objetivo “maior” de toda prática educativa, mas enquanto manifestação das concepções sobre o conhecimento e dos métodos utilizados pelo professor para a educação dos alunos.

Segundo a autora (CHAUÍ, 1980, p. 36), “é verdade que a idéia de conscientização pressupõe a aceitação (e a crítica) das diferenças de classe a partir da visão social e que, sob este aspecto, é anti-ideológica”, mas seu uso permite identificar riscos para os fins declarados no processo educacional:

Em primeiro lugar, haveria o risco de imaginar o aluno (e a classe social) como uma consciência latente ou virtual, adormecida no seu ser em si e que o professor (ou a vanguarda) viria atualizar ou despertar. Há o risco da atitude iluminista.

Em segundo lugar, haveria o risco de imaginar o aluno (e a classe social) como uma consciência de si que, por ignorar-se a si mesma, isto é, não ser ainda para si, tenderia a manifestar-se através de palavras e de ações alienadas ou como “falsa consciência”. Assim sendo, parecerá necessário esperar que a desalienação ou a consciência “verdadeira” lhe seja trazida *de fora* por aqueles que “sabem”. Há o risco ideológico de diferenciar o aluno (e a classe social) do professor (e da vanguarda) [...] diferenciar hierarquizando e fazendo com que um dos pólos seja uma espécie de receptáculo vazio e dócil no qual venha depositar-se um conteúdo exterior trazido pelo outro pólo. Com isso, sob o nome da conscientização, reedita-se sob nova roupagem o conservadorismo e o autoritarismo da educação que se pretendia combater. (CHAUÍ, 1980, p. 37)

É nesse aspecto que encontramos um dos efeitos mais perversos da forma de relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Considerando o conhecimento como algo externo ao sujeito desconsidera-se o fato de que seja uma produção determinada por formas específicas de compreensão da realidade, um método de interpretação da realidade.

De toda forma, “não se trata, evidentemente, de abandonar a questão da conscientização, mas apenas de reavaliá-la para colocar algumas questões novas” (CHAUÍ, 1980, p. 37):

Não seria mais rico, em termos educacionais, se o professor, na relação com o aluno, levasse em conta [o fenômeno] da contradição interna entre uma consciência que sabe e uma consciência que nega seu saber? [...] Não seria mais rica (em termos pedagógicos, políticos e histórico) uma pedagogia que percebesse e interrogasse esse fenômeno no qual um saber real, uma consciência verdadeira das condições objetivas, é sufocada *internamente* sob o peso da adversidade que impede à verdade conhecida e reconhecida propagar-se numa prática e que, ao contrário, cinde essa consciência *que sabe* fazendo-a produzir atos e discursos negadores de seu saber?

É nesse aspecto que se manifesta de forma mais evidente as consequências da relação entre o saber sistematizado pela ciência e o processo educacional. A análise dos critérios de seleção dos conteúdos permite reconhecer que se trata uma prática que ultrapassa a simples opção pelo “conteúdo”, reconhecendo-o como um processo articulado de estabelecimento dos objetivos

norteadores do trabalho docente, de seleção dos recortes temáticos/conhecimentos já produzidos mais relevantes frente a esses objetivos e da definição das formas de abordagem desses conteúdos em sala de aula.

O trabalho docente, nesse sentido, assume a dialética como instrumento de interpretação da realidade em termos históricos e sociais materializados espacialmente, cujo motor fundamental é a contradição. A naturalidade dos fenômenos espaciais encontra as contradições de sua existência como tal na relação entre Homem/Natureza mediante o trabalho, e no próprio trabalho enquanto relação entre os homens.

A função docente, nesse contexto, não se limita a transmissão do conhecimento, de repassar para o aluno o conhecimento historicamente produzido, o professor deve trabalhar com o intuito de “suprimir a figura do aluno enquanto aluno”, e para isso não cabe ao professor dizer “faça como eu”, mas “faça comigo”. (CHAUÍ, 1980, p. 39).

Sem consciência do significado de seu trabalho enquanto professor, o processo de ensino/aprendizagem sob os ideais anunciados no discurso docente se faz prejudicado, pois o objetivo da escola e de seu próprio trabalho torna-se estranho ao professor.

É nesse aspecto que encontra-se um dos problemas mais sérios decorrentes da forma de concepção e seleção dos conteúdos escolares. A partir do momento em que o trabalho do professor é dissociado do processo de idealização de seus objetivos, ficando sob sua responsabilidade apenas a implementação do currículo da melhor forma possível, ou melhor, da forma mais produtiva possível, o professor perde a consciência sobre o significado de seu trabalho e reproduz, com sua prática, o caráter ideológico de concepção da realidade que pretendia abandonar, e nesse contexto, a própria consciência apresenta-se como “reificação”, (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

É possível identificar nesse processo uma lógica especificamente capitalista na organização do trabalho na escola, em que a eliminação da etapa pensante, reflexiva, do trabalho docente permite uma sobreutilização de seu potencial produtivo. Ao invés de “perder tempo” pensando, lendo, estudando para organizar seu trabalho, o professor é direcionado ao que efetivamente interessa na lógica capitalista: atender o maior número possível de alunos e salas de aula no

tempo de seu trabalho, reproduzindo o discurso de grupos específicos e naturalizando a organização social contraditória na qual estamos inseridos.

A elevação da produtividade do professor se faz à custa da alienação de seu trabalho. Para isso desenvolvem-se estratégias de controle e intensificação do trabalho do professor ao submeter seu tempo, os objetivos e o resultado de seu trabalho. Essa forma de submissão do professor é responsável por levar para a escola a lógica de organização do trabalho no sistema de produção capitalista, materializando-se tanto na organização curricular quanto no desenvolvimento de estratégias didáticas.

### 3.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO E ALIENAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Nossas análises acerca da relevância do método na organização do trabalho docente, expresso nas práticas de seleção e organização curricular utilizadas pelos professores, vêm mostrando que existe um descompasso entre a forma como ocorre a produção do conhecimento na ciência geográfica e a produção do conhecimento geográfico no interior das instituições escolares.

Conforme Vlach (1987, p. 49).

O conteúdo desenvolvido em sala de aula privilegia o conhecimento científico, isto é, a transmissão daquilo que a ciência erigiu como verdade. Assim, o ensino tende a ignorar que o pensar é um processo mais amplo e complexo do que o conhecimento; e é o pensar que permite a reflexão. Ocorre que a reflexão é um atributo do sujeito, que propicia a elaboração da crítica que, quando feita por dentro/de dentro de uma dada programação de atividade escolar – já que estamos falando do conteúdo, regra geral imposto – ainda assim pode(rá) conduzir a um contradiscurso.

Dessa forma, mesmo com os professores pretendendo uma proposta de formação crítica dos alunos, nem sempre a disciplina escolar faz uso da abordagem teórico-metodológica utilizada pela ciência na produção do conhecimento que permita o desenvolvimento do pensamento crítico, restringindo-se, na grande parte das vezes ao desenvolvimento de atividades responsáveis por apenas transmitir o conhecimento.

A busca de respostas sobre a dificuldade em considerar o conhecimento como um meio utilizado pelo professor para atingir seus objetivos

mais caros na formação dos alunos nos levou a identificar no processo de precarização do trabalho do professor o elemento fundamental na submissão do significado e dos resultados de seu trabalho, manifestado por meio do desenvolvimento de uma prática docente alienada dos objetivos implícitos da organização curricular e no processo de ensino/aprendizagem.

Conforme os apontamentos já realizados nessa pesquisa, o professor não consegue perceber o resultado final de seu trabalho junto aos alunos. Ele desenvolve sua prática pedagógica a partir de objetivos supostamente críticos, pois são oriundos da forma de pensar da ciência geográfica, mas a abordagem dos temas investigados pela ciência geográfica desenvolve-se de forma incompatível com suas intenções, resumindo-se à tarefa de “professar” aos alunos, conforme Kaercher (2004, 2007a), o conjunto de conteúdos “acabados” para as diferentes séries/anos.

Mas, os problemas não limitam-se unicamente ao domínio dos conhecimentos disciplinares ou dos conhecimentos didático-pedagógicos por parte dos professores. O processo de organização do trabalho docente pressupõe também o reconhecimento de sua própria condição enquanto trabalhador.

Entre os levantamentos realizados nessa pesquisa, principalmente nas entrevistas, sempre tivemos uma forte preocupação em tentar minimizar possíveis constrangimentos dos professores que pudessem levá-los a resistências em falar abertamente sobre sua prática e dos demais colegas. Para isso propusemos iniciar a entrevista com um questionamento sobre as condições de trabalho às quais o professor está submetido e como tais condições interferem na organização do trabalho docente. Com isso evidenciaríamos que os propósitos da conversa não era especificamente sobre o trabalho do professor, mas das possibilidades de realização de seu trabalho.

Apesar de se caracterizar como um mobilizador/pretexto para a condução da entrevista, esse questionamento permitiu evidenciar um elemento muito interessante para nossas análises. A Maior parte dos entrevistados (seis professores), conforme havíamos imaginado, apontou tais condições de trabalho como limitadores para uma prática mais consistente. Mas, a outra parte (três professores) identificou o “comprometimento” dos professores como principal limitador de um planejamento mais bem elaborado.

Segundo esses entrevistados,

*“eu não acredito que seja dificuldade, de tempo. Eu conheço pessoas que trabalham 40 horas, que participam de projetos, que estudam, que estão engajados com aquilo que fazem, estão muito comprometidos com o “dar aula”, com o formar pessoas. E conheço professores que tem uma carga horária muito menor e que não fazem... é o comodismo. É o “achar mais fácil aquilo”. Então eu não vejo como uma dificuldade por conta de tempo. Para mim isso é uma desculpa.” (Entrevistado 2).*

*“Isso depende da organização de cada professor, porque tem professor que consegue se organizar e dar conta direitinho. Ou seja o professor que não é organizado e não consegue preparar aula, a aula vai ser uma porcaria, digamos assim. Aí depois ele não vai ter qualidade nas atividades que ele vai recolher dos alunos. Aí depois nem ele mesmo se encontra na correção dessas atividades.” (Entrevistado 4)*

*“Eu procuro aproveitar ao máximo o tempo e dou conta do recado. Tudo que você for fazer, se você não tiver uma certa disciplina você não consegue fazer nada. Você pode ter 50% de hora atividade, mas se você não tiver uma organização não vai ser suficiente. Eu penso assim.” (Entrevistado 6)*

Apesar de discordar do fato de que o comprometimento do professor seja o elemento principal para dificuldades no planejamento, o grupo que entende as condições de trabalho como limitadores de uma prática consciente, também concebe tal precarização como um fenômeno “natural” da prática docente, cujas atividades realizadas fora do horário de trabalho “remunerado” pelo Estado aparecem como parte integrante do trabalho docente.

*“[...]dizer que o tempo (hora atividade) é suficiente, não é! Por que eu passo sempre feriados, fins de semana, fazendo isso. Até por que eu priorizo que esses trabalhos sejam realizados. Então a hora atividade da escola é mais para você resolver coisas da escola. [...]Para quem quer mesmo trabalhar num sistema de envolvimento com os alunos, sobretudo tendo em vista que nós temos salas de aula com quase quarenta alunos, ou mais de quarenta, como é o caso do nosso colégio, torna-se impossível fazer um acompanhamento como a gente gostaria. Com esse tempo que nos temos é impossível, a gente tem mesmo que usar o tempo de casa: feriados e fins de semana.” (Entrevistado 7)*

*“Sempre você tem alguma coisa para fazer em casa, mas isso é de praxe.” (Entrevistado 8)*

Por outro lado, apesar da naturalização com que o tempo do trabalho docente é visto, existe a consciência do tempo como um limitador na qualidade do trabalho, o que leva ao desenvolvimento de estratégias por parte dos professores para lidar com esse problema, como fica evidente nas colocações a seguir:

*“[...] sala de aula, isso é a prioridade para o professor. E para ele ir para a sala de aula e fazer da sua aula aquilo que realmente ele gosta, aquilo que ele quer fazer – que é um bom trabalho, uma boa aula – isso ele não consegue num passe de mágica. Tem toda uma bagagem que você tem que adquirir, e para isso você precisa de tempo disponível. Já tiveram noites que eu estava tão cansada que eu queria assistir certas entrevistas na TV Cultura, mas não tinha condições, e no outro dia tinha que levantar cedo.” (Entrevistado 7)*

*“O que eu estou fazendo ainda não é o ideal, mas é uma coisa a longo prazo. Se eu conseguir diminuir a disciplina (séries), por exemplo, se eu tiver três séries para fazer é uma coisa... se eu tenho cinco é outra, porque o tempo que me é dado para fazer é o mesmo.” (Entrevistado 9)*

Frente a esses apontamentos, conduzimos nossa análise a partir de uma das várias abordagens possíveis para o problema. Trata-se de pensar a dificuldade apontada por Vlach (1987) no que se refere ao pensamento como um processo, a partir da precarização do trabalho docente, responsável pela alienação do professor frente a seu papel social e dos resultados de seu trabalho, ou seja, dos alunos.

Não se pode negar que o trabalho do professor é fundamental para a modificação estrutural das sociedades, e a escola, apesar de não ser a única responsável por essas mudanças, é uma instituição com grandes possibilidades de intervenção na sociedade com vistas a essa transformação (SAVIANI, 1995). Mas, a sua ação frente aos problemas de ordem econômica, política, cultural ou ambiental não é isenta dos interesses dos diferentes segmentos sociais, portanto não cabe pensá-la como um instrumento de intervenção social cuja ação levará, inevitavelmente, à formação de pessoas críticas e autônomas.

A partir do momento em que o professor, enquanto sujeito social conhecedor das teorias críticas de produção do conhecimento científico e possuidor das condições de imprimir na educação escolar essa visão crítica característica da ciência geográfica de hoje, perde o domínio da organização e direcionamento de seu

trabalho, ou seja, dos objetivos curriculares e torna-se alienado frente o significado do trabalho que realiza, limita a ação da escola a tarefas de reprodução da sociedade com suas características atuais.

Tais dificuldades pressupõem que, ao perder o controle sobre a lógica implícita no desenvolvimento da organização curricular, o professor permite que outros agentes assumam a função de organização da prática docente e, por consequência, de planejamento de seu trabalho, e aí caberia questionar: quais os interesses contidos na ação da escola conforme esses diferentes sujeitos e grupos sociais?

Certamente essas formas de organização curricular, alheias ao professor, não se tratam de posicionamentos “não-críticos” declarados, mas isentando-se de considerar os conteúdos escolares e as formas de utilizá-los a partir de abordagens teórico-metodológicas críticas, levam o processo de aprendizagem ao nível de simples transmissão do conhecimento

A alienação do trabalho é fundamental ao sistema de produção capitalista, à manutenção e elevação dos níveis de exploração do trabalho, porém, implica, para o trabalhador, em um processo de retirada da consciência sobre o significado e a importância de seu trabalho. Assim, um professor consciente do significado de seu trabalho não poderia aceitar a imposição de um currículo pré determinado ou a execução de abordagens cujo significado não seja claro para ele, visto a própria lógica contraditória dessa prática para a realização da educação, conforme os objetivos apresentados pelas escolas aqui analisadas.

É necessário que o professor tenha consciência sobre os mecanismos presentes na seleção dos conteúdos, expressos por meio de listagens prontas ou manuais predeterminados em que seus objetivos são estranhos aos interesses da grande parte das pessoas em nossa sociedade, não só dos conteúdos trabalhados, mas, principalmente, da alienação de seu próprio trabalho enquanto professor.

Mas, por que, enquanto professores, não intervimos nessa estrutura curricular imposta, não só em documentos oficiais, mas também em livros didáticos e outros materiais auxiliares às aulas do professor, que acabam por determinar a seleção, organização e abordagem dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula?

Partindo de uma análise das condições de trabalho do professor nas escolas com as quais tivemos contato, foi possível perceber que a dificuldade para o posicionamento crítico frente o ensino/aprendizagem é decorrente do próprio processo de intensificação e precarização do trabalho docente. O número de alunos em sala, a indisciplina, a evasão escolar, as condições sócio-econômicas dos alunos, os salários dos professores, a falta de materiais didáticos, a estrutura física inadequada das escolas, entre outras, são apontadas pelos professores como causas do insucesso que temos em atingir os objetivos curriculares propostos pela escola nos Projetos Político pedagógicos, e cabe estender a essa situação a dificuldade no desenvolvimento de uma prática autônoma, consciente, do professor em sala de aula.

Consideramos que esses fatores são de grande relevância na determinação do trabalho docente, mas não pretendemos realizar uma abordagem específica sobre eles. Propomos uma análise de como essas condições interferem no planejamento do trabalho feito pelo professor. Essa análise ganha respaldo nas colocações de Almeida (1991), Vlach (1986; 1987), Pereira (1996), Santos (1995), em que a consciência dos professores sobre o currículo é indispensável à uma prática pedagógica não alienante.

A questão, no entanto, é que se o professor não tem tempo para pensar sua prática, planejar e dirigir seu trabalho, dificilmente conseguirá se deparar com as contradições teórico-metodológicas entre seu trabalho, imposto por outros sujeitos ou não, e aquilo que ele próprio pretenderia alcançar e que a grande parte da sociedade cobra da escola.

A estrutura produtiva na qual a escola e o professor estão inseridos exige dele uma nova forma de organização das práticas pedagógicas, determinadas não mais apenas pelo que o professor define como necessário, mas para atender às novas (e velhas) exigências do sistema produtivo flexível sobre o trabalhador em formação nos bancos escolares. Emergem novas formas de apropriação, ensino e relação com o conhecimento, mas, mantêm-se a função assumida pela escola de adequar os grupos sociais no compartilhamento da mesma ideologia, valores e forma de ver o mundo.

Segundo Harvey (1993, p. 151),

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva.

Sem dúvida, o sistema de educação assume um papel fundamental no desenvolvimento de competências e habilidades e da apropriação de conhecimentos, que os trabalhadores serão dotados e das que serão requeridas no desenvolvimento das novas funções produtivas, o que também exige do professor um esforço para dominar as mais novas tecnologias que devem ser repassadas aos alunos, visto que “o acesso à informação, bem como o seu controle, aliado a uma forte capacidade de análise instantânea dos dados, tornam-se essenciais à coordenação centralizada de interesses corporativos descentralizados.” (HARVEY, 1993, p. 151).

Desta forma, as dificuldades no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, não especificamente as referentes ao planejamento, mas ao processo de ensino/aprendizagem, resultam das novas características a serem assumidas pela educação escolar. O esforço do professor, ou a que ele é submetido, decorre das novas habilidades cognitivas e técnicas exigidas do aluno – futuro trabalhador – para atender às novas necessidades do sistema de produção capitalista (KUENZER, 2002a) frente aos problemas e dificuldades enfrentados por ele na realização de seu trabalho.

Em grande parte, tais dificuldades apontadas no interior da escola, são uma consequência das novas necessidades educacionais. Para desenvolver os ideais de autonomia, liderança, criatividade, não é mais possível a manutenção da “ordem” mediante relações de poder existentes na escola há décadas atrás. O problema é que o desenvolvimento dessa nova proposta restringe o professor às tarefas didáticas de condução do processo de educação.

Na essência, por meio das novas necessidades educacionais e da consequente reformulação da função do docente, o trabalhador em educação é submetido ao capital da mesma forma que o trabalhador fabril. Retira-se do professor a autonomia intelectual de organização curricular, mas exige-se dele as

estratégias para elevar os índices de “produtividade” de seu trabalho por meio de estratégias didáticas.

Todos os seus esforços são no sentido de tornar mais eficaz, mais produtivo, o processo de educação responsável por adequar o novo trabalhador ao sistema de produção flexível.

Conforme Kuenzer (2002a, p. 86),

As demandas do processo de valorização do capital nesta nova forma de realização exigem a educação de trabalhadores de novo tipo, e em decorrência, de uma nova pedagogia. Da mesma forma, os métodos flexíveis de organização e gestão do trabalho, não só exigem novas competências, como também invadem a escola com os novos princípios do toyotismo.

Segundo a autora, o princípio da flexibilidade se constitui, no sistema produtivo, como instrumento de reunificação da fragmentação do trabalho no modelo taylorista/fordista, agora não mais suficientes para possibilitar a ampliação das condições de acumulação. Da mesma forma, na educação, não é mais possível utilizar práticas de trabalho compartimentado, que considerem o conhecimento de forma isolada, desconectada de outros conhecimentos. “[...] há que se considerar as novas formas de organização que buscam superar os limites da fragmentação taylorista/fordista através de processos de recomposição da unidade dos processos de trabalho, e em consequência, da formação.” (KUENZER, 2002a, p. 86).

Considerando o princípio da unicidade do trabalho do professor, poderíamos concluir que o modelo educacional pautado na tendência pedagógica flexível possibilita enormes avanços na superação do modelo fragmentado de conhecimento que imperou na ciência e na educação escolar por muito tempo. Mas, Kuenzer (2002a) questiona esse modelo como um instrumento efetivo de ampliação do domínio intelectual em direção a superação de um conhecimento meramente empírico, na busca da autonomia intelectual.

Segundo a autora,

[...] sob a aparente reconstituição da unidade do trabalho para enfrentar os limites da divisão técnica, se esconde sua maior precarização, exatamente porque a finalidade das novas formas de organização, ao ampliar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não superam, mas aprofundam a divisão entre capital e trabalho.

Da mesma forma, a reconstituição da fragmentação do trabalho pedagógico, seja através do “paradigma da transdisciplinaridade”, ou da tentativa de articular teoria e prática ou através da intenção de conferir unidade ao trabalho pedagógico de modo a superar a formação de especialistas, embora seja uma aproximação positiva, não supera a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo [...]. (KUENZER, 2002a, p. 80).

As novas exigências de educação requeridas pelo sistema de produção tem como base o desenvolvimento de competências e habilidades dos trabalhadores por meio do acesso aos produtos do conhecimento científico e das novas técnicas, ou da ampliação do acesso ao conhecimento historicamente produzido, agora sob novas relações pedagógicas, mas que ainda priorizam o acesso aos conhecimentos como produto.

Nota-se que o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos, e mesmo do trabalho do professor, somente podem ser alcançados por meio de um novo tipo de relações entre sujeito e objeto do conhecimento.

Do ponto de vista da pedagogia, isso significa substituir a centralidade dos conteúdos, produtos do conhecimento humano, pela centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/método, uma vez que não basta apenas conhecer, mas principalmente aprender e dominar os processos através dos quais o conhecimento é produzido. (KUENZER, 2002b, p. 141)

Nessa perspectiva, seria tentador pensar essa relação como o caminho para o desenvolvimento intelectual autônomo dos alunos, mas não se trata de um processo tão simples. “A capacidade de construir e decodificar significados é mediada pelas relações sociais, que no modo de produção capitalista são relações de classe” (KUENZER, 2002b, p. 145), portanto, a construção do significado dos fenômenos, conceitos, processos, é mediado por uma representação social dos objetos na forma de conteúdos escolares e dos processos a partir do discurso dominante na sociedade. Ela refere-se a uma determinada forma de ver o mundo, transferida aos alunos por meio de uma estrutura curricular responsável por reproduzir na escola a alienação da classe trabalhadora presente na sociedade.

Isso consiste em ver o conteúdo dos fenômenos estudados a partir de uma visão de mundo do capital, visto que a definição dos critérios de seleção, organização e abordagem dos conteúdos é feita a partir do que o sistema de produção exige como necessário ao trabalhador.

O professor, ao perder o domínio sobre a organização curricular e ter seu trabalho, e submetido à lógica da acumulação flexível, assume, dentro do sistema de educação, a função de executor de uma proposta político-pedagógica reprodutora da lógica capitalista e, ao ter seu trabalho cada vez mais intensificado em função das novas demandas assumidas pelo sistema educacional e das estratégias de exploração de seu trabalho, fica cada vez mais difícil a possibilidade de superação desse quadro, pois ele leva a um processo de precarização cada vez mais ampliado frente à desvalorização salarial, sucateamento das condições de trabalho, excesso de alunos em sala de aula, entre outros.

Cada vez mais submetido a condições precárias de trabalho, o professor transfere para o Estado e para outros agentes sociais, conscientemente ou não, tudo aquilo que caracteriza o trabalho pedagógico fora de sala de aula: o planejamento, a proposta e as técnicas de avaliação, a crítica, e concentra-se nas atividades de execução de um currículo que sequer tem condições para analisar. E essa prática, por sua vez, é responsável por reproduzir uma educação descontextualizada e alienada sobre os processos de organização espacial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as discussões realizadas nessa pesquisa, os objetivos da educação e, conseqüentemente, os sentidos atribuídos aos conteúdos didáticos, diferem conforme os interesses sociais e de classe envolvidos no processo educacional. Esse fato reforça a necessidade de uma ação consciente e autônoma do professor no processo de organização curricular, necessária para que a escola exerça seu papel social de formação de sujeitos críticos e conscientes, a partir da utilização do discurso crítico-social que evidencia as contradições sociais e propõe a recomposição dessas relações sociais de forma menos excludente.

Nesse contexto, o processo de seleção e organização dos conteúdos emerge como um elemento fundamental para o sucesso dos objetivos educacionais declarados nos projetos político-pedagógicos das escolas na atualidade, visto que os conteúdos escolares são os meios pelo qual torna-se possível atingir os fins do processo educacional. Mas, apesar de sua relevância para a formação educacional, é no processo de seleção dos conteúdos escolares que se encontra manifestado um dos maiores problemas enfrentados pela escola para formar sujeitos críticos: o sentido dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula divergem dos ideais de educação assumidos pela escola.

Por meio da interpretação da prática docente, apesar de todas as discussões e produção científica sobre o tema, ainda é possível perceber que as principais preocupações do professor permanecem no âmbito dos conteúdos como objeto do conhecimento que será “ensinado” na escola e não na produção do conhecimento junto dos alunos. Dessa forma, conforme é possível concluir a partir dos apontamentos feitos pelos professores consultados ao longo dessa pesquisa, o ensino dos conteúdos escolares torna-se o objetivo do trabalho docente, ou seja, os fins da educação limitam-se a transmitir os conhecimentos historicamente produzidos.

Essa prática reflete uma forma específica de compreensão dos conteúdos escolares, vistos como “conhecimentos prontos e acabados” a serem transmitidos pelo professor e aprendidos pelo aluno, cujo processo de seleção encontra-se dissociado dos objetivos para a formação crítica apontada nos PPPs analisados.

É nesse sentido que encontra-se um dos principais problemas referentes à concepção dos conteúdos: o conhecimento é concebido como algo externo ao sujeito, como verdades inquestionáveis responsáveis por explicar os mais diferentes fenômenos sociais. Assim, deixa-se de lado o contexto sócio-histórico em que tais conhecimentos foram produzidos, apropriados e transmitidos, e com isso não se questiona a sua essência, ou seja, o “conteúdo” dos fenômenos, teorias e conceitos enquanto construções sociais.

Conforme nossas análises é possível perceber que essa prática encontra-se associada a uma tradição presente no ensino de Geografia, em que as listagens de conteúdos reproduzem sequências (apresentadas na forma de temáticas) naturalizadas para as diferentes séries/anos. Com isso, o processo de seleção dos conteúdos necessários para o alcance dos objetivos educacionais é substituído pela reprodução de temas cuja abordagem passa a ser o objetivo da escolarização.

O problema fundamental da utilização dessas listagens prontas é que não se tratam de opções conscientes a partir dos objetivos educacionais. Seu uso, sem uma reflexão crítica, desconsidera o conhecimento como uma construção político-ideológica responsável pelo desenvolvimento de formas específicas de compreensão da realidade.

Cabe apontar, ainda, que os efeitos da naturalização dessas sequências predefinidas de conteúdos para as diferentes séries/anos retira do professor a responsabilidade pela organização autônoma da prática docente, ou seja, de pensar sobre a organização de seu próprio trabalho e justificar as opções pelo conteúdo a ser ensinado, que, por sua vez, dificulta a definição de sentidos para os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Esse processo, no entanto, encontra nos mecanismos de exploração e precarização do trabalho docente seu principal condicionante, retirando do docente as etapas pensantes da organização curricular. Assim, corre-se o risco de desconsiderar o caráter político-ideológico presente na produção do conhecimento científico a ser reproduzido socialmente, naturalizando formas de compreensão da realidade que divergem dos ideais declarados pelos próprios professores.

As preocupações com as atividades de seleção, organização e abordagem dos conteúdos, justificam-se pela exigência, por parte do professor, do

desenvolvimento de uma postura teórico-metodológica, responsável pela atribuição do sentido para o trabalho docente, expresso nos pressupostos teóricos sobre o qual os conhecimentos científicos foram produzidos e a partir dos quais o aluno será estimulado a pensar a realidade.

A autonomia da organização e seleção do conteúdo curricular pelo professor emerge como um elemento de grande importância na organização do trabalho docente, pois é por meio dela que enumera-se conhecimentos, fenômenos, conceitos, que viabilizam o desenvolvimento dos objetivos pedagógicos. Mas, não basta que os conteúdos sejam “escolhidos”. O processo de ensino-aprendizagem requer uma organização específica dos conteúdos em que o processo de ensino-aprendizagem seja conduzido a partir de uma sequência intencional, por meio da qual pode-se construir o sentido dos diferentes conteúdos escolares.

Essa sequência de enunciados e abordagens permite a articulação de temas isolados, tradicionalmente inseridos nas propostas curriculares de forma fragmentada, colaborando para a construção de sentidos, tanto dos temas estudados como da articulação entre eles, a partir da evidenciação do contexto no qual os conhecimentos são produzidos. Dessa forma o acesso ao conhecimento é concebido como um processo, pelo qual o aluno deveria pensar sobre a realidade, e não apenas recebê-lo como um produto pronto e acabado.

Uma abordagem contextualizada dos conhecimentos produzidos ganha destaque frente o processo de ensino-aprendizagem, em que funciona como elemento articulador dos diferentes temas propostos nos planos curriculares estudados pelos alunos, frequentemente sem vínculos entre si, permitindo seu uso na identificação das contradições presentes nos diferentes discursos que chagam cotidianamente para esse aluno.

Dessa forma, não cabe pensar os conteúdos isoladamente, mas a partir de uma articulação que permita a apreensão, de forma significativa, de seu processo histórico de constituição, ou seja, dos caminhos trilhados na produção do conhecimento. Essa articulação é o que permitirá a significação dos novos conteúdos frente a outros já internalizados pelo aluno.

Isso possibilitaria ao aluno compreender os conhecimentos escolares, fenômenos e problemas estudados pelas ciências, a partir de seu processo histórico de constituição. É por meio desse processo que se tenta retomar

a unicidade do conhecimento fragmentado por visões cartesianas dominantes na ciência há poucas décadas.

A escola passa a ser o lugar em que os conhecimentos fragmentados ganham possibilidade de retomar sua unicidade. Mas isso depende de uma abordagem consciente dos conteúdos escolares pelo professor, visto que o processo de mediação do ensino-aprendizagem é permeado por um conjunto de forças, interesses, ideologias, implícitos na prática social.

Assim, mesmo frente a um contexto em que os diferentes conhecimentos se articulam, os processos cognitivos de desenvolvimento do pensar são condicionados pelas relações teórico-metodológicas contidas na abordagem destes temas, o que reforça a necessidade do domínio dos mecanismos de produção do conhecimento pelo professor.

A superação do caráter fragmentado do trabalho docente só se tornará possível a partir da clareza de concepção sobre a produção e uso do conhecimento e do compromisso político de seu trabalho, o que permitiria o enfrentamento da estrutura dominante. Nesse processo torna-se necessário superar não só o caráter fragmentado do currículo escolar, como também a tendência à superficialização do tratamento dos conhecimentos escolares.

Essa superficialização das abordagens, ao permanecer na simples “transmissão” do conhecimento, dificulta a compreensão dos conteúdos como o produto de um conjunto de relações, construído historicamente e permeado de contradições sociais. Desconsidera-se, assim, o caráter ideológico e político presentes nos diferentes discursos desses objetos do conhecimento, o que leva a um processo de naturalização de fenômenos contraditórios, resultantes dos conflitos sociais no qual os próprios alunos estão inseridos.

É indispensável ter clareza de que o acesso amplo da sociedade aos conhecimentos historicamente produzidos e sua democratização é uma necessidade decorrente da atual fase de reestruturação do sistema de produção capitalista, mas também dos processos de formação humana da sociedade. E como tal, cabe ao professor posicionar-se frente aos conflitos e contradições sociais, conscientemente utilizando-se deles para contribuir com o processo de humanização da sociedade.

Para tanto é necessário que o próprio professor se veja como um sujeito específico dentro da sociedade, compreendendo que por meio de seu

trabalho exerce funções de grande relevância na organização social. Dessa forma, deveria ser consciente dos mecanismos de sujeição de seu trabalho, manifestados, entre muitos outros aspectos, no condicionamento das atividades de organização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, nossa contribuição para os professores torna-se limitada a uma breve análise da forma como ocorre o desvirtuamento dos ideais de educação apontados nos PPPs, por meio dos procedimentos de seleção dos conteúdos cotidianamente realizados no ambiente escolar, mas ressalta a necessidade do enfrentamento das condições de trabalho às quais somos submetidos, na busca de um posicionamento crítico sobre o que ensinamos e por qual motivo ensinamos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino da Geografia. **Terra Livre: prática de ensino em Geografia**, São Paulo, n. 8, p. 83-90, 1991.
- ALVES, R. **Filosofia da ciência**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.
- CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. **Educação e Sociedade**, Ano 2, n. 5, Campinas: Cortez editora/ Autores associados/CEDES, p. 24-40, jan. 1980.
- \_\_\_\_\_. **O que é ideologia**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DAMIANI, A. **População e geografia**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FORQUIN, J-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GONZALEZ, X. M. S. **Didáctica de la geografía**: problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- KAERCHER, N. A. **A geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica. 2004. 363 f. Tese (Doutorado) – FFLCH-USPDG, São Paulo, 2004.
- \_\_\_\_\_. Quando a geografia crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, Midas. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 9., Porto Alegre, 2007. **Anais...** Porto Alegre-UFRGS, 2007a.
- \_\_\_\_\_. A Geografia Escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num *fast food*? **Terra Livre**, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, p. 22-44, jan./jun., 2007b.

KIMURA, S. Território de luzes e sombras: a proposta de ensino de Geografia da cenn. **Terra Livre**, São Paulo, ano 25, v. 1, n. 32, p. 17-30, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Linguagem e produção de sentidos no ensino de Geografia. **Terra Livre**. São Paulo, ano 26, v. 1, n. 34. p. 177-188, jan./jun., 2010.

KUENZER, A. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002 a.

\_\_\_\_\_. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

LEITE, S. Refletindo sobre o significado do conhecimento científico. **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n. 58, p. 23-29, abr./jun. 1993.

LIBÂNEO, J. C. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. **Revista da ANDE**, São Paulo, n. 11, p. 5-13, 1986.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LOPES, A. C. Conhecimento escolar e conhecimento científico: diferentes finalidades, diferentes configurações. In: \_\_\_\_\_. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONBEIG, P; AZEVEDO, A. de; CARVALHO, M. C. V. de. O ensino secundário da geografia (resgatando textos antigos). **Orientação**: Revista do Departamento de Geografia da USP, São Paulo, n. 8, 1990.

MORAES, A. C. R.; COSTA, W. M. da. **A valorização do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas Pontes, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: geografia**. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação, 2008.

PEREIRA, D. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos? **Caderno Prudentino de Geografia**, n. 17, 1995.

\_\_\_\_\_. Geografia escolar: uma questão de identidade. **Caderno CEDES: Ensino de geografia**, n. 39, p. 47-56, dez. 1996.

PÓVOA-NETO, H. Migrações internas e mobilidade do trabalho no Brasil atual: novos desafios para a análise. **Experimental**, São Paulo, n. 2, p. 11-24, mar. 1997.

POZO, J. I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RUA, J. Repensando a geografia da população. **Revista do Departamento de Geografia**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 57-71, jan. 1997.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, D. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino da Geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 17, 1995.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21, p. 127-140, jan./jun.-jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, N. Escola e luta de classes na concepção marxista de educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Londrina, v.3, n. 1, p. 7-14, fev. 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VLACH, V. R. F. Da ideologia no ensino da Geografia de 1º e 2º graus. **Educação e Filosofia**. Uberlândia. v. 1, n. 1, p. 35-44, jul./dez. 1986.

\_\_\_\_\_. Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no ensino da Geografia de 1º e 2º graus. São Paulo: Marco zero, 1987. p. 43-58. (Terra Livre: o ensino de Geografia em questão e outros temas, n. 2).

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez, 2007.

## REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago., 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

AZAMBUJA, L. D. A construção social do conhecimento na Geografia escolar. **Espaços da Escola**, Ijuí, ano 12, n. 47, p. 5-10, jan./mar. 2003.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o Ensino? **Terra Livre – AGB**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 1. sem.b2001.

\_\_\_\_\_. A Geografia no ensino médio. **Terra Livre – AGB**, São Paulo, n. 14, p. 56-89, jan./jun., 1999.

CARLOS, A. F. A. **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTELLAR, S. (Org.). Educação geográfica: teorias e práticas docentes. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

\_\_\_\_\_. Propostas curriculares de geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre – AGB**, São Paulo, n. 14, p. 111-128, jan./jun. 1999.

CELESTE FILHO, M. Com que conteúdo eu vou ao currículo que você me convidou? Geografia e história no ensino fundamental. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 15, n. 1, jan./dez. 2011.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-251, maio/ago. 2007.

KATUTA, A. M. A educação docente: (re)pensando as suas práticas e linguagens. **Terra Livre**, Presidente Prudente: AGB, ano 23, v. 1, n. 28, p. 221-23, jan./jun., 2007.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LACOSTE, Y. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papyrus, 1988.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar., 1996.

LOPES, A. C. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, p. 15-21, abr./jun., 1993.

LOPES, AC; MACEDO, E. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, C. S. O conhecimento pedagógico do conteúdo e os processos de formação do professor de Geografia. ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 10., 2009, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2009.

MOREIRA, R. **O discurso de avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e etnologia do espaço**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PEDRA, J. A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n. 58, p. 30-36, abr./jun. 1993.

PEREIRA, D. A dimensão Pedagógica na formação do geógrafo. **Terra Livre – AGB**, São Paulo, n. 14, 41-47, jan./jun., 1999.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOARES, M. L. de A. **Girassóis ou heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico**. Sorocaba: PM – LINC, 2001.

SOUZA, J. G. de. KATUTA, A. M. **Geografia e conhecimentos cartográficos: a cartografia no movimento de renovação da Geografia brasileira e a importância do uso de mapas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

TOMITA, L. M. S. **Ensino de geografia: aprendizagem significativa por meio de mapas conceituais**. 2009. 178 f. Tese (Doutorado) – FFLCH-USPDG, São Paulo, 2009.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação, In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A geografia na sala de aula**. 5. ed., São Paulo: Contexto, 2003. p. 14-33.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOLF, S. **Informatização do trabalho e reificação: uma análise à luz dos programas de qualidade total**. Campinas: Ed. Unicamp; Londrina: EDUEL, 2005.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez., 2011.

**ANEXOS**

**ANEXO A**  
Questionário aplicado aos professores

**SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO  
DO TRABALHO DOCENTE<sup>21</sup>**

PERFIL DO ENTREVISTADO:

Área de formação:

Tempo de docência (aproximado):

Carga horária de trabalho:

Séries em que atua:

Atividades exercidas na educação:

1. QUAIS CONTEÚDOS SOBRE POPULAÇÃO SÃO TRABALHADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA (NAS DIFERENTES SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO)?
2. ESTES CONTEÚDOS ESTÃO ASSOCIADOS A QUAIS OBJETIVOS?
3. COMO É FEITO O PROCESSO DE SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS NA ESCOLA?
4. QUAIS AS DÚVIDAS SOBRE COMO SELECIONAR OS CONTEÚDOS OU QUAIS CONTEÚDOS SELECIONAR PARA UMA DETERMINADA SÉRIE?
5. NA ESCOLA EM QUE VOCÊ TRABALHA OS LIVROS DIDÁTICOS SÃO UTILIZADOS COMO REFERÊNCIAS PARA SELECIONAR OS CONTEÚDOS? POR QUÊ?
6. QUAL A IMPORTÂNCIA DA EXISTÊNCIA DE UMA LISTAGEM DE CONTEÚDOS COMUNS A TODO O ESTADO DO PARANÁ? <sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> O objetivo deste roteiro é verificar a percepção do professor sobre a forma como são feitas as atividades de planejamento (nas escolas da rede pública estadual).

<sup>22</sup> Obs: A questão 6 é ilustrativa da dissociação do processo de seleção de conteúdos dos objetivos orientadores de sua seleção. Os prejuízos de conteúdo, tantas vezes comentados nesta questão, referem-se aos conteúdos necessários para a série, desconsidera os conteúdos como meios e os estabelece como fins do processo educativo.

**ANEXO B**  
Roteiro da entrevista realizada

**SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO  
DO TRABALHO DOCENTE**

**PERFIL DO ENTREVISTADO**

1. Idade:
2. Área de formação:
3. Tempo de docência (aproximado):
4. Carga horária de trabalho:
5. Séries em que atua:
6. Atividades exercidas na educação:
7. Cursos de pós-graduação:
8. Principais atividades de formação continuada:

*O objetivo deste roteiro é verificar a percepção do professor sobre a forma como são feitas as atividades de planejamento (nas escolas da rede pública estadual).*

**1 - O tempo disponível para a realização das atividades de planejamento é suficiente?**

Relação de conteúdos anual  
Planos de aula/plano de trabalho docente  
Elaboração/correção de atividades (qual deles é priorizado?)

**2 - Como a Rotina dos professores interfere no planejamento?**

Carga horária em sala.  
Nº de alunos  
Atividades administrativas (burocráticas)

**3 - Quais os materiais que o Estado oferece para auxiliar o professor nas atividades de planejamento?**

Qual deles é mais utilizado/acessível para o desenvolvimento das atividades de planejamento (Relação de conteúdos anual, Planos de aula/plano de trabalho docente, Elaboração/correção de atividades)

**4 - Qual a maior dificuldade para a montagem da relação anual de conteúdos?**

**5 - Quais as práticas predominantes para a realização das atividades de planejamento:**

Ela é possível de ser realizada apenas na semana pedagógica?  
Orienta-se a seleção a partir do livro didático?  
Orienta-se a seleção a partir da relação de conteúdos da DCE de Geografia?

**6 - Existem dúvidas sobre como selecionar os conteúdos ou quais conteúdos selecionar para uma determinada série?**

Como é feito o processo de seleção de conteúdos?

Como é definida a ordem para se trabalhar esses conteúdos nas diferentes séries?

O tempo disponível para a disciplina de geografia é suficiente para trabalhar todos os conteúdos? Como administra a relação Tempo/Conteúdo?

**7 - Quais os conteúdos sobre População que são priorizados no planejamento?**

Em qual série(s) são trabalhados?

Por que a opção por esses conteúdos e não outros?

Quais os objetivos pra esses conteúdos?

Quais as principais referências bibliográficas utilizadas para subsidiar o trabalho com os conteúdos sobre população?

**8 - Atualmente existe uma diversidade de termos para se referir aos conteúdos, esses termos são claros para os professores?**

O que é o conteúdo curricular?

Conteúdo estruturante?

Conteúdo básico?

Conteúdos específicos?