



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
Programa de Pós-Graduação em Geografia

HUGO GABRIEL DA SILVA MOTA

**O LIVRO DIDÁTICO MEDIANDO A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

GOIÂNIA
2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Hugo Gabriel da Silva Mota				
E-mail:	Hugo_brt@yahoo.com.br				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? ☒ Sim ☐ Não					
Vínculo empregatício do autor	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia				
Agência de fomento:				Sigla:	
País:	Brasil	UF:	GO	CNPJ:	01.414.457/0001-05
Título:	O livro didático mediando a construção do conhecimento na formação continuada do professor de geografia				
Palavras-chave:	Livro didático; Formação continuada de professores; Construção do Conhecimento; Ensino de Geografia				
Título em outra língua:	El libro de texto de la mediación de la construcción del conocimiento en la formación continuada del profesor de Geografía				
Palavras-chave em outra língua:	Educación Continua; Libro de texto; El conocimiento del profesor				
Área de concentração:	Natureza e Produção do Espaço				
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	05/12/2015				
Programa de Pós-Graduação:	Geografia				
Orientador (a):	Denis Richter				
E-mail:	Drichter78@gmail.com				
Co-orientador (a):*					
E-mail:					

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

HUGO GABRIEL DA SILVA MOTA

**O LIVRO DIDÁTICO MEDIANDO A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Denis Richter

GOIÂNIA

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Mota, Hugo Gabriel da Silva

O livro didático mediando a construção do conhecimento na formação continuada de professores de Geografia [manuscrito] / Hugo Gabriel da Silva Mota. - 2015.

CLXXIII, 173 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Denis Richter.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Catalão, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2015.

Bibliografia. Apêndice.

1. Livro didático. 2. Formação Continuada de Professores. 3. Construção do Conhecimento. 4. Ensino de Geografia. I. Richter, Denis, orient. II. Título.

COMPOSIÇÃO DA BANCA DO EXAME DE AVALIAÇÃO

PROF. DR. DENIS RICHTER - UFG/GO

Orientador

PROF. DR. VANILTON CAMILO DE SOUZA – UFG/GO

Membro Interno

PROF^a. DRA. MARISIA MARGARIDA SANTIAGO BUITONI – PUC/SP

Membro Externo

*“Tu te tornas eternamente
responsável por aquilo que cativas”*

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

Um sonho sonhado juntos. Essa é a melhor maneira de externar a gratidão à todos que participaram da minha trajetória escolar e acadêmica até aqui. Sonho que alimentou as energias para superar as dificuldades, o cansaço e o desânimo em alguns momentos. Sonho, que também serviu para plantar no coração o desejo de ir mais longe, de querer algo mais, ir além do que até então havia conquistado.

Um sonho que nasceu na preocupação e dedicação dos meus pais, José Teodoro e Anizete, que sempre colocaram como maior prioridade os meus estudos. Desde cedo se esforçaram em me fazer compreender a importância e a necessidade do estudo como principal caminho de mudança de vida, sobretudo, para aqueles que só possuem o esforço e a vontade de vencer. Sonho que alimentaram por toda a vida e, apesar de muitas dificuldades, nunca mediram esforços para que, ano após ano, os obstáculos pudessem ser superados. Sonho que em muitos momentos fez minha mãe chorar ao ver meu cansaço acumulado nos tempos de faculdade ou na pós-graduação, resultado dos longos trajetos percorridos todos os dias, tanto para trabalhar quanto para estudar. As lágrimas que embalsamaram esse sonho novamente vão rolar, mas agora, por sentir a satisfação que todo esse esforço valeu a pena - mãe suas lágrimas me impulsionaram a continuar nessa caminhada. A você e a meu pai, o meu maior obrigado.

Um sonho que foi transmitido ao meu irmão, parceiro e amigo, José Alexandre. Que viu na minha história um caminho para trilhar a sua. Sou realizado por vê-lo formado e destacando-se na profissão que escolheu, e mais ainda, por tudo que fez para que eu pudesse chegar ao final deste curso. Mano, a você meu muito obrigado.

Esse mesmo sonho levei para minha família que, incondicionalmente, assumiu comigo o trabalho, o sacrifício e as renúncias que a pós-graduação exige. A Regiane, minha esposa, o meu muito obrigado. Obrigado por sonhar junto esse sonho de um professor que desejou voltar para a universidade.

A meus filhos, Felipe, Pedro e João, a esperança que se sintam motivados a seguir seus estudos a partir do pouco que seu pai procura fazer diariamente. Esse é o meu maior sonho, ser para meus filhos o que meus pais foram para mim.

Esse sonho de ser um professor nasceu muito antes do meu contato com a universidade e o responsável primeiro foi meu professor de Geografia - Marcos Ataídes - que hoje, com alegria, posso chamar de amigo. Lá se vão quase vinte anos de história, ou melhor, de Geografia.

O sonho de ser professor permaneceu adormecido durante muito tempo, mas a vida sempre reserva algo inusitado, e assim, fui novamente estimulado por um grande Geógrafo, que a universidade pouco conheceu, Osmar Xavier. Com ele aprendi uma Geografia prazerosa, humana, questionadora. Aprendi que ser professor é muito mais que ser licenciado, é uma opção de vida. A meu amigo Osmar, o meu muito obrigado.

E assim, um sonho sonhado juntos, que escolhi a Geografia como profissão. E agora, no mestrado, descobri outros tantos motivos para me alegrar, inquietar e procurar novas respostas, junto a pessoas que partilham do mesmo sonho. Obrigado aos amigos, Magno, Leovan, Yuji, e a todos os companheiros e professores do Lepeg.

Em particular quero agradecer ao grande parceiro e amigo Daniel, que não mediu esforços para me ajudar de todos os modos nessa caminhada, seja estimulando, socorrendo, e até, sofrendo junto, para que o resultado final fosse alcançado. A você Daniel, o meu muito obrigado.

Agradeço também a Profa. Carina Alexandrino, que partilhou muito dos seus saberes e práticas, assim como o esforço em praticar um ensino de Geografia capaz de encantar e fazer a diferença aos alunos que ensina.

De forma especial, agradeço ao Denis Richter e Vanilton Camilo que se revezaram na tarefa de me orientar na elaboração desta dissertação. Sou grato pelo que aprendi com vocês em cada orientação, discussão, correção, escritas e reescritas que este trabalho exigiu. Sou grato pela compreensão, cordialidade e respeito com que todo o processo de orientação foi concebido. A vocês, muito mais que obrigado.

A professora Marísia Buitoni, que aceitou a tarefa de avaliar este trabalho e contribuir para o debate na formação continuada de professores de Geografia.

Do mesmo modo, sou grato por ter trabalhado com professores que partilharam comigo o sonho da pós-graduação e se revezaram na tarefa de me substituir quando, para realizar as atividades do mestrado, não pode ir a escola. Muitos sofreram e até se indignaram por eu ter realizado este curso trabalhando em dois turnos, sem licença. Obrigado aos professores, coordenadores, apoios pedagógicos e diretores das escolas: Regina Helou, Alonso Dias, Madre Francisca e Jardim Novo Mundo.

Agradeço ainda as professoras Miriam Aparecida e Eliana Marta, e aos alunos-estagiários do PIBID, Rodrigo, Gabriel, Gardênia, João e Endrigo, pela compreensão quanto as atividades que por ventura não foram desenvolvidas a contento nestes últimos momentos da produção desta dissertação.

Por todos os que sonharam junto comigo o sonho de ser professor e retornar a universidade para o curso de mestrado, o meu muito obrigado!

RESUMO

MOTA, Hugo Gabriel da Silva. O livro didático mediando a construção do conhecimento na formação continuada do professor de Geografia. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

O presente trabalho produz uma reflexão sobre a formação continuada em serviço do professor de Geografia, atuante no Ensino Fundamental, por meio da utilização efetiva do livro didático. Considera-se como processo de formação continuada as possibilidades de aprendizado/formação que o professor pode encontrar/construir após o período da formação inicial. No âmbito dessa pesquisa deu-se maior ênfase aos processos formativos que ocorrem na escola, por meio das ações individuais ou coletivas de cada sujeito que compõe a escola. Do mesmo modo compreende-se que a escola é o *locus* privilegiado para a formação continuada em serviço, pois conforme aponta Cunha (2003), “não constitui professor no vazio, mas numa instituição física e nas relações humanas”. Partindo do entendimento que o professor faz uso frequente do livro didático em sala de aula, esta pesquisa procurou compreender qual a relação o professor estabelece com este importante recurso e quais os elementos prioriza no momento da escolha do livro didático. No mesmo sentido procurou-se identificar a relação entre a titulação dos professores e o maior rigor na análise e seleção dos livros didáticos. Com uma perspectiva que supera as críticas ao livro didático, esse trabalho, procurou analisar esse recurso didático para além de suas limitações. Procurou-se encontrar os elementos que colaboram com a reflexão, o aperfeiçoamento e a formação do professor, seja por meio dos conteúdos, das orientações, atividades ou sugestões de materiais que colaboram com o trabalho docente. No final do trabalho elaborou-se uma proposta de análise de livro didático que considera a perspectiva da formação continuada de professores em serviço.

Palavras-chave: Formação Continuada; Livro Didático; Conhecimento do professor.

RESUMÉN

MOTA, Hugo Gabriel da Silva. El libro de texto de la mediación de la construcción del conocimiento en la formación continuada del profesor de Geografía. 2015 168f. Tesis (Maestría en Geografía) - Instituto de Estudios Sociales y Ambientales de la Universidad Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

En este trabajo se produce una reflexión sobre la educación permanente en servicio docente Geografía, actuando en la escuela primaria, a través del uso eficaz de los libros de texto. Es considerado como el proceso de seguir las oportunidades de aprendizaje de educación / formación que el profesor puede hacer después del período de formación inicial. Una parte de esta investigación se llevó a cabo un mayor énfasis en los procesos formativos que se producen en la escuela, a través de acciones individuales o colectivas de cada persona que compone la escuela. Del mismo modo, se entiende que la escuela es el lugar privilegiado para la formación continua en el servicio, ya que como se muestra por Cunha (2003), "no es un maestro en el vacío sino en una institución física y las relaciones humanas". Con base en el entendimiento de que el maestro hace uso frecuente de los libros de texto en el aula, esta investigación busca entender qué relación tiene el profesor con este importante recurso y qué elementos prioridad al elegir el libro de texto. En el mismo sentido hemos tratado de identificar la relación entre la titulación de los docentes y el análisis más riguroso y selección de libros educativos. Con una perspectiva que va más allá de la crítica al libro de texto, este estudio tuvo como objetivo analizar este recurso didáctico, así como sus limitaciones. Tratamos de encontrar los elementos que contribuyen a la formación de reflexión, la mejora y el maestro, ya sea a través de los contenidos de las directrices, actividades y sugerencias de materiales que contribuyen a la enseñanza. Al final del trabajo desarrollado es una propuesta de análisis de los libros de texto que considera la perspectiva de educación continua maestros en servicio.

Palabras clave: Educación Continua; Libro de texto; El conocimiento del profesor.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	21
QUADRO 2: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TRÊS ESTÁGIOS.....	42
QUADRO 3: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DESTACANDO O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES (ESCOLA/UNIVERSIDADE/REDES DE ENSINO).....	43
QUADRO 4: PERFIL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM O LIVRO DIDÁTICO.....	50
QUADRO 5: PERÍODO DE FORMAÇÃO E A FREQUÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA	51
QUADRO 6: RELAÇÃO ENTRE A FREQUÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR	53
QUADRO 7: RELAÇÃO ENTRE FREQUÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E A CARGA HORARIA DE TRABALHO DOS PROFESSORES	57
QUADRO 8: FREQUÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE ACORDO COM A REDE ENSINO.....	59
QUADRO 9: FREQUÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E A TITULAÇÃO DO PROFESSOR	61
QUADRO 10: PILARES ESTRATÉGICOS E METAS GERAIS DO PACTO PELA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS	74
QUADRO 11: COMPARATIVO ENTRE A REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS E EFETIVOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS.....	75
QUADRO 12: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA SEGUNDO O CURRÍCULO REFERÊNCIA DA REE-GOIÁS	79
QUADRO 13: AS ATIVIDADES UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: LIVRO DIDÁTICO E AUTORIA	98
QUADRO 14: A INFLUÊNCIA DO GUIA NACIONAL E A TITULAÇÃO DOS PROFESSORES DURANTE A ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS	108
QUADRO 15: ESQUEMATIZAÇÃO DAS PERGUNTAS FEITAS AO PROFESSORES, POR QUESTIONÁRIO, PARA COMPREENDER OS MOTIVOS DA UTILIZAÇÃO OU NÃO DO LIVRO DIDÁTICO	111

QUADRO 16: ESTRUTURA DA SEÇÃO REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS – COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PROJETO ARARIBÁ.....	141
QUADRO 17: SUGESTÃO PARA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA	156

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: COMPREENSÃO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR.....	31
FIGURA 2: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E O INTERESSE PELA PÓS-GRADUAÇÃO (MESTRADO).....	63
FIGURA 3: PERCENTUAL DE PROFESSORES QUE ENCONTRARAM ERROS/IMPRECISÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA	87
FIGURA 4: OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA ESCOLHIDOS PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	91
FIGURA 5: COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA ADQUIRIDOS NO PNLD/2014.....	92
FIGURA 6: PRINCIPAIS CRITÉRIOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA PARA A ESCOLA DO LIVRO DIDÁTICO	95
FIGURA 7: AVALIAÇÃO DAS COLEÇÕES CONFORME O GUIA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD/2014.....	101
FIGURA 8: FREQUÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO ENTRE OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	112
FIGURA 9: MOTIVOS PARA O USO FREQUENTE DO LIVRO DIDÁTICO PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	113
FIGURA 10: A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E A CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS	116
FIGURA 11: CONTEÚDOS EM QUE OS PROFESSORES POSSUEM ALGUMA DIFICULDADE DURANTE AS AULAS DE GEOGRAFIA	119
FIGURA 12: FONTES UTILIZADAS PELOS PROFESSORES QUANDO ENCONTRAM DÚVIDAS COM ALGUM CONTEÚDO.....	121
FIGURA 13: QUANTIDADE DE TRABALHOS PUBLICADOS ENTRE 2003 E 2013 NO ENPEG CLASSIFICADOS POR CATEGORIAS	128
FIGURA 14: TRABALHOS PUBLICADOS NO ENPEG ENTRE 2003 E 2013 SOBRE LIVRO DIDÁTICO CLASSIFICADOS POR CATEGORIAS	129
FIGURA 15: SEÇÃO REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS – PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS – LIVRO DIDÁTICO PROJETO ARARIBÁ	143

FIGURA 16: PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS – LIVRO DIDÁTICO PROJETO ARARIBÁ (CONTINUAÇÃO)	144
FIGURA 17: CONSTRUÇÃO DE UM MODELO PARA SIMULAR PROJEÇÃO CILINDRÍCA	153

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE FIGURAS.....	12
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A RELAÇÃO COM O LIVRO DIDÁTICO	23
1.1 Situando o debate sobre a formação continuada de professores	30
1.1.1 A formação inicial e continuada dos professores de Geografia	36
1.2 O perfil dos professores de Geografia participantes da pesquisa e sua relação com o livro didático	45
1.3 Aspectos legais da formação continuada do professor no Brasil e em Goiás ⁶⁵	
1.3.1 A formação continuada de professores no Estado de Goiás	70
CAPÍTULO II: A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: ALIADO OU INIMIGO NO PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR?	82
2.1 O livro didático de Geografia utilizado pelos professores participantes da pesquisa	90
2.2 Critérios utilizados pelos professores de Geografia durante o processo de escolha dos livros didáticos	93
2.3 A contribuição do Guia Nacional do Livro Didático Didáticos para o processo de escolha do livro didático pelo professor de Geografia.....	100
2.4 A escolha do livro didático de Geografia e a titulação do professor	107
2.5 O livro didático, a aprendizagem dos educandos e a prática cotidiana do professor em sala de aula.....	110
CAPÍTULO III: O CONCEITO DE MEDIAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO	123
3.1 Algumas considerações sobre o conceito de mediação	130
3.2.1 O conteúdo de Cartografia presente na coleção de livros didáticos de Geografia “Projeto Araribá”	139
3.3 - Proposta de análise do livro didático de Geografia a partir da perspectiva da formação continuada do professor	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	168
APÊNDICES	172

INTRODUÇÃO

São sete horas da manhã. O toque da sirene avisa que mais um dia de aula vai começar. Os professores em sua sala reunidos conversam e tomam café a espera do próximo sinal, o último momento antes que se dirijam as salas de aula. Em suas faces uma mistura de cansaço, desânimo, e, às vezes, alguma confiança em fazerem diferença na profissão que escolheram.

A escola em que trabalham tais professores é rígida em suas formas, com seus espaços limitados e acessos controlados o que compõe um cenário desmotivador para a aprendizagem. A rigidez da escola poucas vezes é questionada, exceto quando algum aluno faz inscrições no muro, assina as paredes ou as carteiras, demarcando seus territórios.

Do lado de fora, alunos riem, conversam, brincam, namoram, conferem o celular. Novamente toca a sirene: é hora de ir para a sala. No corredor, a coordenadora inicia seus trabalhos, dizendo:

“Para sala!”, “tocou o segundo sino”, “cadê seu uniforme?”.

Os alunos parecem não se importar. Lentamente, vão ocupando seus espaços, se despedindo, brincando, ainda sorriem. Professores, também lentamente, dirigem-se as suas salas. As aulas vão começar! O professor de Geografia, caminha com sua pasta, seu caderno de controle de atividades e seu livro didático. Vez ou outra carrega um mapa ou data-show. Dentro da sala de aula, ouvem-se os alunos conversarem, os grupos serem formados, barulho de carteiras sendo arrastadas e de alunos se organizando. Hora de começar. O professor de Geografia divide o quadro em quatro partes, uma menor, em que escreve seu nome, a data e o nome da disciplina, numa espécie de ritual de iniciação. As outras, geralmente são reservadas para a escrita de mais um texto referente à disciplina a que ele leciona. Chegam, então, alunos atrasados e, novamente, há a conversa e o barulho das carteiras. O cumprimento de bom dia do professor, não parece ser suficiente para alcançar a atenção dos alunos, mas ele insiste:

“Onde paramos na última aula”? Pergunta.

Uma olhada breve em alguns cadernos é o suficiente para rememorar o professor.

“Vamos dar sequência no conteúdo sobre Globalização, peguem seus cadernos e o livro de Geografia e o abram na página 78”, diz.

Enquanto isso, ele também se organiza, pega o diário, lança o conteúdo do dia. Aos poucos, os alunos que trouxeram seus livros demonstram maior atenção para a aula. Muitos não trouxeram seus livros. Diversas perguntas surgem.

“Vai ser resumo professor”? Pergunta um aluno.

“Não! Hoje vamos responder as questões de 01 a 04. Vou anotar no quadro. Responde o professor”.

“Pode ser só resposta”?

“Não! Quero perguntas e respostas”, diz.

“Vale nota”?

“Não, só visto”!

“Estou sem o livro, professor”!

“Como vem à escola sem livro”? “Como pretende aprender se não traz seu material”?, questiona o professor.

“Sente-se ao lado de algum colega para fazer sua atividade”, diz.

A quem observa ficam as perguntas: não há como aprender senão por meio do livro didático? Tal recurso substitui a figura do professor no momento em que ensina? É possível que o professor também aprenda com o livro didático? Um grito toma conta do ambiente.

“Silêncio”!

O professor esbraveja para que os alunos, de fato, comecem a realizar suas atividades. Ao observador, o recado não dito, o qual pode traduzir-se em: “durante a aula não há tempo para refletir”. Alguns alunos atendem as cobranças do professor e começam a produzir o que foi solicitado: outros, ainda absortos com o aparelho celular, não sabem o que se passa em sala. Seus fones de ouvido os isolam do mundo – ou melhor, da aula.... A respeito da atividade, poucas e esvaziadas dúvidas surgem.

“Professor essa parte aqui é a resposta do número um”? Pergunta um aluno.

“Não vou dar as respostas, vocês têm de aprender a pesquisar”. Do mesmo modo vazio responde o professor.

O professor circula entre os alunos na tentativa desmotivada de motivá-los a realizarem sua atividade. Passa-se o tempo. Hora de fazer a chamada. Toca a sirene. Acabou a aula.

“Na próxima aula, visto essa atividade”

Ao observador as perguntas continuam a fervilhar. Seria esse o modelo de aula de Geografia mais produtivo? Haveria culpados por essa rotina quase estéril de

aprendizagem? Dentro dessa maçante realidade, outras possibilidades de ensino-aprendizagem poderiam existir? A relação entre o professor e o livro didático pode ser tornar mais produtiva?

A descrição dessa aula fictícia retrata um dia qualquer de trabalho de um professor de Geografia. Ainda que seja uma visão negativa da aula, da escola e do docente, entende-se que essa descrição representa um cenário bastante comum: escrita e reescrita diariamente por alunos e professores em muitas escolas do país.

Além disso, tal caracterização superficial do universo escolar mascara a realidade e as múltiplas faces do trabalho docente, que não se constitui apenas de problemas, lamentações ou frustrações; mas, também, concentra práticas inovadoras, experiências positivas e ações criativas, as quais qualificam e ampliam o processo de ensino-aprendizagem e o próprio trabalho diário do educador.

Portanto, há muito que se investigar na escola e nas práticas do professor para que, assim, possamos ultrapassar as discussões vazias as quais circundam apenas as dificuldades costumeiras existentes e fugir do discurso reprodutivo e repetitivo acerca das ações cotidianas dos educadores e também dos educandos.

Assim, compreender a escola e o trabalho do professor pelo viés da rigidez, da limitação e da inabilidade para lidar com as questões contemporâneas, é, indiscutivelmente, uma das traduções de escola e também de professor, mas não é a única. Para caminhar nessa direção não estanque é preciso ainda observar as possibilidades que emanam do ambiente escolar e aquelas que podem ser construídas a partir do trabalho cotidiano e do processo de aquisição permanente do conhecimento – tanto institucional, quanto de mundo de professores e alunos – assim como de experiências advindas de docentes e educandos durante o processo de ensinar-aprender, o qual transcende os muros da escola.

Por isso, além do diagnóstico negativo e da apuração de responsabilidades, espera-se que pesquisas *com* e não *sobre* a escola, favoreçam a construção de caminhos e alternativas para superar ou atenuar as dificuldades enfrentadas diariamente. Tais obstáculos são: a falta de investimentos públicos, a má formação dos professores, a baixa remuneração e prestígio social da profissão docente, o desinteresse familiar sobre a escola e também por parte do educando, a utilização de metodologias ultrapassadas, os riscos sociais a que os educandos estão sujeitos, especialmente os mais pobres, dentre outros. Dessa forma, ultrapassam-se os apontamentos já conhecidos sobre tais problemáticas, e procura-se construir novas

propostas para o trabalho docente, uma vez que “constatar problemas na área da educação e/ou docência é mais fácil do que construir caminhos alternativos” (KAERCHER, 2014, p. 42).

Nesse contexto a presente pesquisa procurou investigar as possibilidades de formação continuada do professor de Geografia na escola, tendo como elemento central o livro didático, entendido como um dos instrumentos constituintes e atuantes no processo de construção do conhecimento geográfico de alunos e professores no Ensino Fundamental.

Buscou-se, então, estabelecer um diálogo com professores de Geografia dos anos finais, da referida etapa de aprendizagem, aliado com a experiência em sala de aula, para melhor o compreender o papel que o livro didático exerce no contexto do exercício da profissão docente e no processo de ensino-aprendizagem. Essas foram as condições as quais compuseram o cenário para a reflexão sobre a formação continuada do professor de Geografia e que se tratou nesta dissertação. Assim, três foram os motivos que me conduziram a investigar a formação continuada do professor de Geografia atuante nos anos finais do Ensino Fundamental:

- a) A necessidade de ampliar meus conhecimentos e superar as dificuldades teórico-conceituais enfrentadas durante a prática docente;
- b) O desconforto por não me sentir contemplado enquanto professor em exercício pelas pesquisas e publicações acadêmicas que versam sobre o trabalho do professor, que notadamente, concentram-se nas experiências da graduação e do início da carreira do professor e pouco investigam a prática daqueles professores que estão em outro estágio da carreira.
- c) O interesse em investigar as potencialidades do livro didático para o trabalho do professor, pois faço uso constante desse recurso durante as aulas que ministro e não concordo com a visão negativa construída acerca do livro didático e dos professores que dele se utilizam. Além disso, a opção pelo Ensino Fundamental reflete minha experiência e identificação com essa fase do ensino, uma vez que atuo como professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Goiânia;

O interesse em discutir a *utilização do livro didático de Geografia*, emergiu da necessidade de propor outra perspectiva, a qual não se limitasse a debater suas fragilidades, problemas e vícios. Dessa forma, essa pesquisa pretendeu problematizar sobre o fato de que o livro didático poder ser considerado como um dos elementos capazes de contribuir para a formação continuada do professor de geografia em seu fazer-se professor de Geografia.

A nosso ver a utilização sistemática do livro didático de Geografia, não minimiza o trabalho do professor ou retira sua autonomia e responsabilidade perante a profissão e aos educandos com quem ensina/aprende. Ao contrário, a adoção qualificada, orientada e respaldada por parâmetros pedagógicos e práticos do livro didático exige do professor maior comprometimento, conhecimento e constante reflexão para empreender as escolhas adequadas, permitindo optar ou não por determinadas atividades e/ou conteúdos, transformá-los e/ou adaptá-los, segundo concepções e metodologias próprias, as quais melhor atendam suas expectativas e objetivos de ensino-aprendizagem da Geografia.

Ao estabelecer, então, seus critérios para adotar ou não determinados temas, atividades ou propostas do livro didático, o educador exerce uma reflexão permanente a respeito de sua prática, de seu fazer educacional, pedagógico e metodológico, assim como transforma, pensa e repensa – caso seja necessário – seus objetivos no contexto de sua prática docente, e, quando o faz a partir de uma base teórico-metodológica consistente, realiza uma formação continuada ao mesmo tempo em trabalha profissionalmente.

A investigação centrada na utilização do livro didático durante as aulas de Geografia visa, dessa forma, desconstruir a imagem negativa desse relevante recurso e o insere no âmbito das problematizações acerca do refinamento do trabalho docente, que pode ser alcançada por meio de uma ação teoricamente sustentada e uma teoria aproximada e fundamentada também na prática docente.

Assim, a escolha ou atribuição de critérios baseados apenas na prática docente ou somente em critérios teóricos, não se configura, no entendimento dessa pesquisa, um processo de formação continuada em serviço. Tal formação constitui-se interseção entre teoria e prática, em que ambas são revistas constantemente para que a atividade docente se torne mais qualificada e socialmente eficaz.

Para que se pudesse alcançar, portanto, uma perspectiva que valorize a realidade docente, fez-se necessário compreender os vários aspectos que estão inseridos na prática e no cotidiano da escola. Deste modo procurou-se:

- a) Caracterizar o perfil dos professores e suas concepções acerca do ensino de Geografia, do ambiente escolar e da profissão docente.
- b) Estabelecer a relação desses elementos com a utilização do livro didático, ressaltando a heterogeneidade de sujeitos e das questões envolvidas no ambiente escolar.

Esta pesquisa desenvolveu-se metodologicamente por meio de uma abordagem qualitativa, na qual os dados e informações coletados foram utilizados como elementos balizadores para a discussão do tema ora investigado, qual seja, a formação continuada de professores de Geografia.

A metodologia utilizada para seu desenvolvimento foi a pesquisa documental, tendo como objetos de análise as leis e outros documentos relativos a formação continuada de professores tanto no âmbito federal quanto na estadual em Goiás. Do mesmo modo entendeu-se o livro didático como um documento que expressa concepções de ensino e de Geografia circunscrito em um determinado tempo histórico. A pesquisa documental segundo Oliveira (2007, p. 69), caracteriza-se “pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

Nesse contexto, julgamos pertinente recorrer a legislação vigente sobre a formação continuada de professores para dialogar com a realidade expressa pelos professores participantes desta pesquisa, estabelecendo paralelos entre o que se materializa em tais documentos e o que se vivencia durante a prática docente no ambiente escolar. Esta opção teve a intenção de lançar luz as contradições existentes entre o discurso oficial de valorização do professor e da carreira docente frente as práticas nocivas e degradantes que estão sendo implantadas nas escolas do Estado de Goiás.

No que se refere aos procedimentos metodológicos relativos a pesquisa documental, procuramos utilizar as referências de Sá-Silva et. al. (2009) para orientar

o processo de seleção, obtenção e análise do documentos apresentados e discutidos ao longo deste trabalho.

Dada a especificidade da proposta desta pesquisa de aproximar a formação continuada do professor com a utilização do livro didático tomando por referência a realidade vivida por estes profissionais no ambiente escolar, fez-se necessário a utilização de questionário como instrumento de pesquisa a ser aplicado junto aos professores participantes. O Quadro 1, sintetiza o processo de pesquisa realizado.

QUADRO 1: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Etapas da Pesquisa	Ações
Levantamento Bibliográfico	Leituras e sistematizações de livros e artigos que versavam sobre formação continuada de professores de Geografia e a utilização do livro didático.
Elaboração, aplicação e análise dos dados do questionário	Desenvolvimento e aplicação do questionário junto a professores de Geografia atuantes no Ensino Fundamental em Goiânia. Análise e tabulação dos dados coletados.
Pesquisa documental	Análise de livro didático, manual do professor e Guia Nacional do PNLD.
	Levantamento e análise da legislação Federal e Estadual sobre a formação continuada do professor.

Elaboração: MOTA, H.G.S, 2015.

Assim, a pesquisa teve como objetivos principais analisar os seguintes aspectos:

- a) Compreender a relação que o professor de Geografia estabelece com o livro didático;
- b) Identificar as potencialidades que o livro didático oferece ao professor para sua reflexão e aprimoramento teórico-metodológico e didático-conceitual;
- c) Problematicar sobre a realidade profissional e do ambiente escolar em que atua;

Considerando o que se propôs nessa pesquisa, tornou-se necessário lançar um olhar mais detalhado quanto o perfil do professor de quem se fala, desde suas características mais formais, tais como: tempo de carreira e situação funcional até suas

concepções teórico-metodológicas a respeito da utilização ou não do livro didático durante as aulas de Geografia. Tal caracterização reforça a especificidade que cada realidade pesquisada possui e provoca para a necessidade de que se construam propostas de estudos e pesquisas mais concatenados com a realidade dos professores dentro das salas de aula.

Apresentadas essas considerações iniciais, pode-se observar que essa pesquisa pretendeu contribuir no debate que diz respeito ao processo de formação continuada e a construção do conhecimento do professor de Geografia por meio da utilização do livro didático. Para desenvolver tal temática, essa pesquisa apresenta uma divisão em de três capítulos, descritos a seguir.

No primeiro capítulo - intitulado *A formação continuada do professor de Geografia e a relação com o livro didático* -, procurou-se caracterizar as atuais reflexões acerca da formação continuada de professores em geral e dos professores de Geografia em específico. Do mesmo modo, objetivou-se caracterizar o perfil dos professores de Geografia participantes da pesquisa e sua relação com o livro didático. Por fim, procurou-se debater a formação continuada de professores de maneira inter-relacionada com as principais leis e políticas públicas para o tema no Brasil e em Goiás.

O segundo capítulo – denominado *A utilização do livro didático nas aulas de Geografia: aliado ou inimigo no processo formativo do professor de Geografia?* -, teve como foco debater a prática cotidiana do professor e o efetivo uso que este faz do livro didático em suas aulas, com ênfase ao processo e critérios de escolha que utilizam para a seleção dos livros didáticos de Geografia. Procurou-se ainda compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos professores durante a efetiva prática docente e as ações que estes utilizam para superá-las.

O terceiro capítulo – *O conceito de mediação e as possibilidades de formação continuada do professor de Geografia a partir do uso do livro didático*, teve como objetivo sugerir possibilidades de efetivação das ideias anteriormente apresentadas de formação continuada de professores em serviço. Nesse sentido considerou-se como elemento para investigação o conteúdo de Cartografia presente na coleção “Projeto Araribá” da Editora Moderna, e as possibilidades que se podem encontrar no livro didático que auxiliam no aprendizado do professor. Por fim, apresenta-se uma proposta de análise do livro didático a partir da perspectiva de formação continuada do professor.

CAPÍTULO I: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A RELAÇÃO COM O LIVRO DIDÁTICO

Nos últimos anos, tem-se ampliado o interesse do desenvolvimento de pesquisas a respeito do processo de formação de professores que ultrapasse os aspectos da formação inicial e dos primeiros anos da carreira e alcance os professores com maior tempo na carreira docente. Tornou-se necessário compreender as práticas, os saberes, as experiências e as múltiplas relações que estes profissionais estabelecem no cotidiano escolar.

Considerando a amplitude dessa proposta de compreender a ação docente de professores que não estejam no período inicial da carreira e as diversas correlações que podem ser investigadas neste cenário, optou-se, nessa pesquisa investigar a formação continuada dos professores inseridos a mais tempo na profissão em sua intrincada relação com o livro didático.

Compreender melhor a realidade do trabalho do professor, suas necessidades, ambições, resistências, lutas e conquistas, têm-se constituído um campo expressivo para investigação, tanto de pesquisadores universitários, como para os próprios professores do Ensino Básico que, cada vez mais, têm assumido a posição de pesquisadores de sua profissão, em um processo interessante de investigar a própria realidade docente para nela intervir, ou seja, no constante ato de fazer-se professor e pesquisador. Nesse sentido, corroboramos com a definição de Libâneo (2004, p. 91), quando define o professor-pesquisador como sendo aquele que

[...] sabe formular questões relevantes sobre sua própria prática e tomar decisões que apresentem soluções a essas questões, para o que necessita dominar alguns procedimentos básicos de pesquisa. A pesquisa é uma forma de trabalho colaborativo para a solução de problemas da escola e da sala de aula e tem como resultado a produção de conhecimentos pelos professores sobre o seu trabalho. É uma das formas mais eficazes de articular a prática e a reflexão sobre a prática, ajudando o professor a melhorar sua competência profissional [...]

Pontua-se, ainda, a questão do professor-pesquisador em relação ao sentido de *processo* desse termo, pois se sabe que o adjetivo de “pesquisador” nem sempre acompanhou o substantivo professor, visto, por muito tempo, como “transmissor” dos

conhecimentos externamente produzidos nas universidades, por especialistas, normalmente alheios a realidade vivida dentro das salas de aula.

Com a aproximação entre universidade e a escola, outras demandas foram estabelecidas, novos desafios construídos e, com isso, barreiras superadas. Além disso, se, de um lado os conhecimentos produzidos na universidade nem sempre se efetivavam nas salas de aula, o oposto também ocorria, pois o que se praticava nas escolas, em alguns aspectos, pouco se parecia com a ciência difundida nas universidades.

Deste modo, constituiu-se, ao mesmo tempo, um desafio e uma necessidade a aproximação entre as instituições e seus respectivos professores, uma vez que ela suscita a tentativa de compreender o que pleiteia atualmente a profissão docente e também o ambiente escolar.

Esse processo de aproximação entre universidade e escola e seus professores tem-se mostrado bastante complexo, uma vez que envolve questões fundamentais a serem superadas, como:

- a) Cultural: a compreensão que há uma hierarquia entre a universidade e a escola. Isso distancia os sujeitos destas instituições e não favorece a construção colaborativa de conhecimentos.
- b) Econômica: os professores atuantes na Educação Básica tendem a trabalharem em mais de um período para a composição de sua renda. Isso dificulta processos mais intensos de estudos e pesquisas com a universidade/escola, tornando essa atividade, uma ação de segundo plano.
- c) Intelectual: a ideia coletiva preestabelecida nas escolas e por seus professores de que há uma incapacidade destes em fazer pesquisa, estudos e ciência, tal qual se concebe nas universidades.

Essas e outras situações que complexificam a aproximação entre a universidade e a escola, antes de se constituírem como elementos limitadores, revelam-se como sendo talvez, a principal saída para a compreensão do atual cenário da educação pública no Brasil. Reconhecer que tanto universidades quanto escolas e seus respectivos professores são incapazes de apropriar-se da complexidade do ensino e da profissão docente de modos isolados reforça a importância e o papel de cada instituição e abre um novo espaço de aprendizado/conhecimento decorrente do trabalho conjunto, horizontal e colaborativo entre essas instituições formativas.

Por isso, é a partir do debate, da troca de experiências e informações, do desenvolvimento conjunto de pesquisas e trabalhos entre professores da Educação Básica e do Ensino Superior que se podem aproximar as reflexões acerca da realidade do trabalho docente, e assim, acredita-se, ser possível construir mudanças significativas para a profissão, o ensino de geografia e o ambiente escolar como um todo.

Neste sentido, uma das possibilidades para fortalecer esta troca de informações e experiências e conceber uma interface construtiva entre os sujeitos da universidade e da escola é o caminho da formação continuada de professores. É plausível dizer que a concepção de formação continuada em serviço, expressa nessa pesquisa, pauta-se na compreensão do professor como sujeito autônomo, inserido em um contexto particular de atuação, capaz de identificar suas necessidades e construir [não isoladamente] os caminhos possíveis para o melhor exercício da profissão, tanto no âmbito individual, quanto coletivo.

A partir dessa concepção a escola se coloca como um ambiente formativo do professor, de maneira distinta à universidade, com demandas próprias, contextos específicos, que exigem a construção de soluções particulares pautadas na realidade local a qual está inserida. Isso demanda conhecimento, competência e comprometimento profissional para entender e agir na/para a realidade na qual se atua, procurando encontrar soluções para os problemas e dificuldades constantemente enfrentados.

Assim, muitos são os desafios a serem superados para que a concepção de formação continuada em serviço alcance o cotidiano da escola e se torne uma necessidade para todos os envolvidos com a educação e com o ensino de qualidade, que passam por questões políticas governamentais, fragilidades na formação profissional, comprometimento com o ofício e a carreira, preocupação com a aprendizagem, entre outros. Refletindo sobre essa questão Giovanni (2003, p. 212), esclarece que

[...] é preciso “reconhecer que aprendizagens profissionais não são um resultado necessário da situação de trabalho e do exercício da profissão. Para que elas ocorram, alguns elementos e condições essenciais, sistemática e intencionalmente buscados, precisam estar presentes. São eles: Intencionalidade no processo – um estado de dúvida, perplexidade e interrogação sobre a profissão e o compromisso com as ações de busca de respostas, ou seja: decisão, envolvimento e significado para os envolvidos. Produção de Conhecimento – na medida em que apresentam desafios ao

pensamento e à ação dos profissionais envolvidos, as ações de formação continuada na escola reconhecem que as situações de trabalho favorecem o processo cognitivo dos profissionais. A dimensão coletiva – o esforço reflexivo empreendido por cada um dos profissionais envolvidos nessas situações é, sem dúvida, individual, mas demanda perseverança, necessita de apoios. E, sendo assim, tais situações são tanto mais efetivas, quanto mais coletivas e solidárias puderem ser. Caráter prospectivo – a experiência de projetar seu próprio trabalho, ou antecipar novas condições, novas realizações, novos resultados de sua ação, tende a romper com a lógica de formação tradicionalmente vivenciada pelos professores em seus cursos de formação inicial e em boa parte das situações de formação continuada. Pensar simultaneamente formação dos professores e gestão da escola – a ideia de que é vital alterarem-se estruturas e práticas escolares para viabilizar as mudanças das quais se falam em contextos de formação com professores em ambiente escolar. Aprendizagens e mudanças também para a escola – a escola só poderá se tornar um eixo ou unidade de processos de formação e mudanças se, dentro dela, também puder se processar “uma aprendizagem institucional e organizacional”. Trabalhar sob a forma de projetos – aprender a trabalhar em grupo, articulando esforços em torno de um projeto comum, constitui mudanças que os próprios professores têm reconhecido como significativas em seus contextos de trabalho, ao mesmo tempo em que favorece o processo de “institucionalização da cultura de colaboração na escola”, “combatendo, progressivamente, o isolamento e o individualismo da cultura profissional dos professores”.

Considerando as circunstâncias descritas por Giovanni (2003), como fundamentais para que se construa uma cultura de aprendizagem profissional na escola, é necessário que a formação continuada seja vista, ao mesmo tempo, como um direito e também com um dever dos professores e uma obrigação do Estado.

Sendo um direito do professor a formação continuada deve ser garantida pelo Estado, em suas múltiplas possibilidades, do mesmo modo, deve constituir-se como uma exigência constante dos professores que se preocupam com a sua profissão e a qualidade do ensino que constroem. Essa consideração visa tornar a formação continuada de professores uma condição mais próxima da prática cotidiana inerente ao ato de ensinar integrando a rotina do professor e da escola, assim como são o ato de planejar as aulas, elaborar e corrigir avaliações, etc.

Ainda tomando a formação continuada como um direito dos professores, esses devem tomar conhecimento das oportunidades e possibilidades existentes para sua efetivação, dentro ou fora da escola. Algo análogo pode ser afirmado com relação as garantias e incentivos para a realização efetiva da formação continuada, muitas vezes previstas nos estatutos e legislações correlatas referentes a profissão docente.

Do mesmo modo, a escola deve garantir a consolidação da formação continuada como direito do professor, promovendo e facilitando os ajustes e a reorganização necessária para sua viabilização, que vão desde as reuniões,

planejamentos, estudos coletivos e individuais, passando pela participação em palestras e congressos até a possibilidade de frequentar estudos de pós-graduação.

Partindo do entendimento que a formação continuada de professores é uma obrigação do Estado¹, prevista no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, entendemos que sua efetivação ainda demanda ações e mobilizações por parte dos professores, agentes e entidades ligadas a educação. É fundamental que se busque a criação de mecanismos que facilitem o acesso dos professores da Educação Básica à formação continuada, tanto de escolas públicas quanto privadas, seja, fomentando novas práticas, incentivando novas ideias, financiando projetos e incentivando professores na busca pela ampliação de conhecimento, ressignificação de práticas e qualificação do ensino que ofertam aos educandos.

Compreendemos que estas condições não se constroem sem entraves, disputas e conflitos entre os sujeitos e instituições envolvidas, na medida em que a garantia do direito a formação continuada de professores também representa aumentos nos custos do ensino, demandam novas contratações e outras ações que oneram o poder público. É preciso considerar que essas circunstâncias também fazem parte do processo de formação continuada de professores em exercício, na medida que diz da realidade docente e dos enfrentamentos vividos no cotidiano escolar.

Tais entraves não se restringem a relação entre os poderes de Estado (Governo/Secretarias) e os professores numa escala mais ampla, estes também se dão, no interior das escolas através das concepções e interesses particulares de cada indivíduo que compõem a comunidade escolar. Neste ponto não há ingenuidade em compreender que o interesse pela formação continuada expressa um desejo unânime entre os professores das escolas públicas do país – e isso também faz parte do processo formativo do professor.

Portanto, não se trata de idealizar condições para a consolidação do processo de formação continuada, tanto no que se refere as políticas públicas quanto a participação e envolvimento dos sujeitos a que este processo se refere, mas considerar a existência destes contrários e incorporá-los por meio de debates, conscientização e,

¹No que tange as escolas particulares a ação do Estado para a formação continuada de professores tem um caráter indireto, mas ainda sim, eficaz se essas instituições ampliarem o diálogo entre si e construírem possíveis mecanismos de incentivo à formação docente de seus profissionais.

por vezes, enfrentamentos, para que a institucionalização do processo de formação continuada seja mais próxima e tangível aos professores que nele desejaram se inserir.

Durante a trajetória docente que empreendemos foi possível perceber que, entre as razões assumidas por professores que se posicionam contra a efetivação de uma formação continuada, têm maior destaque e recorrência o fato de não reconhecerem como necessários para o trabalho que realizam o retorno aos estudos – ou a participação/realização de pesquisas, assim como a busca pela apreensão de novos conhecimentos.

A mesma experiência profissional também permite apontar que há entre os professores do Ensino Fundamental, uma parcela significativa de profissionais motivada quanto o ingresso e continuidade em cursos e práticas de formação continuada, ainda que o cotidiano da escola e a valorização social e financeira da profissão não estimulem de modo contundente os professores a continuarem seu processo de formação².

Como se pôde notar, a adesão aos programas de formação continuada tem inúmeras motivações, que ultrapassa o interesse pela construção de novos conhecimentos. Para os objetivos que firmamos nesta pesquisa, os motivos que levam os professores do Ensino Fundamental a buscarem práticas de formação continuada não são fundamentais, mas compreender se estas práticas, em alguma medida, qualificam o ensino oferecido e melhoram o contexto em que a concepção de formação continuada em exercício pode vir a ser desenvolvido.

Firma-se, assim, o entendimento de que a proposta de formação continuada em serviço deve se constituir como uma atividade a ser construída em múltiplas vertentes, por meio de debates e convencimentos entre todos que participam do ambiente escolar, seja no contato direto com os alunos e as práticas educativas ou na gestão dos sistemas de ensino e no desenvolvimento de políticas públicas.

Do mesmo modo torna-se fundamental que as redes de ensino e secretarias de educação sejam convencidas e estimuladas a fomentarem práticas efetivas de formação continuada de professores como materialização de propostas que se preocupem com a qualidade do ensino promovido pelos professores nas escolas.

² Parte significativa dos professores buscam nas atividades de formação continuada uma estratégia para agregar o incentivo de titularidade aos vencimentos mensais. Os professores da Rede Estadual de Goiás no ano de 2014, entraram em greve contra as medidas do Governo do Estado que retirou dos professores essa Gratificação de Titularidade (30% sobre o salário base da categoria).

Nesse cenário reforça-se a ideia de que o processo de formação continuada em serviço não ocorre de modo externo e imediato. Sua efetivação demanda tempo, amadurecimento e reflexão dos envolvidos no processo de construção do conhecimento. Exige ainda, o engajamento político dos professores na compreensão da função social de sua profissão e dos direitos e deveres que a regulamentam. Se a pretensão é elevar a qualidade do ensino que se constrói em sala de aula e melhoria nas condições de trabalho deve-se buscar os mecanismos necessários para a qualificação e profissionalização do professor, que se dá especialmente por ações e mobilizações políticas individuais e coletivas.

A formação continuada de professores se configura como uma necessidade frente às mudanças ocorridas no interior da escola e suas atribuições na constituição da identidade juvenil e suas representações, como também, por conta das mudanças introduzidas na profissão docente nos últimos anos, causando, segundo Chaveiro (2011 p. 179) o estranhamento de professores, escola e alunos, tornando o ambiente escolar um “reino de perplexidades”,

A perplexidade da escola, por meio da representação de professores, coordenadores pedagógicos e diretores, diante da juventude atual é sustentada na dificuldade em compreender e relacionar-se com “esse jovem inquieto, indisciplinado, debochado, frenético, compulsivo, sem interesse...”. A perplexidade do jovem perante a escola decorre da seguinte avaliação: ‘esse lugar estranho, rígido, burocrático, parado’. No interior da perplexidade, há, de fato, um conflito de representações edificado em três vetores: no modo como o jovem aluno vê a escola; na maneira como a escola vê o aluno e na forma com que ambos agem entre si a partir desse modo de representar.

Neste contexto de mudanças e perplexidades o professor deve estar preparado para atuar em meio a multiplicidade de interesses, instantaneidade das comunicações, virtualidade das relações, a falta de referências familiares e sociais, o estranhamento pela escola, dentre outros. Tais situações somente podem ser enfrentadas a partir da constante reflexão, debate, estudo, e, principalmente, ressignificação de métodos e práticas de ensino.

Acrescenta-se ainda, as questões da carreira e da profissão de professor, que têm sofrido constantes abalos em um movimento intenso de precarização do trabalho intelectual, colocando-o constantemente a prova. Do mesmo modo tem-se questionado a função social da escola que tem absorvido inúmeras demandas que anteriormente competiam a família, a sociedade, aos órgãos de saúde e segurança, etc. Nesse mesmo

sentido, destaca-se as incontáveis ingerências e “soluções políticas” criadas por governos e órgãos de ensino que desconsideram a realidade do trabalho e o contexto escolar e responsabilizam apenas esta instituição e seus agentes pelas falhas ou insucessos frequentemente identificados.

Frente a todos esses obstáculos compete ao professor a busca constante por novos conhecimentos em sua área de formação, assim como em educação e em didática, mas também, sobre as diretrizes e determinações legais da profissão, exige ainda, maior comprometimento e engajamento político nas buscas por melhorias nas condições de trabalho e valorização da carreira profissional. A essa nova realidade nem escolas e professores, bem como universidades e pesquisadores, podem se furtar.

Procurando avançar na discussão da formação continuada em geral, e do professor de Geografia em particular, superando a descrição das dificuldades e limitações que no exercício da docência se enfrenta, esta pesquisa considera a escola e a prática cotidiana do professor, com os recursos e instrumentos que dispõe, especialmente o livro didático, como potenciais elementos para o processo de formação continuada em serviço.

A seguir discutiremos sobre as múltiplas concepções de formação continuada, o perfil dos professores participantes desta pesquisa e a relação que estabelecem com o livro didático. Discutiremos ainda, o atual estágio das políticas públicas do Estado de Goiás voltadas a formação continuada de professores.

1.1 Situando o debate sobre a formação continuada de professores

A acepção da palavra *formação*, segundo o dicionário Aurélio, é definida como “*ação ou efeito de formar, formar-se*”. Essa concepção compreende a ideia do “inacabado”, “em construção”, neste sentido, a formação de professores pode ser entendida como um processo contínuo, permanente de formação no exercício da profissão.

Considerar o processo de formação do professor como uma atividade em constante construção coloca em evidência a *práxis* cotidiana na constituição do professor enquanto profissional da educação, e mais, a necessidade da valorização do ambiente de atuação – a escola – como lugar de formação. Esses dois aspectos sustentam o debate sobre a formação continuada em serviço.

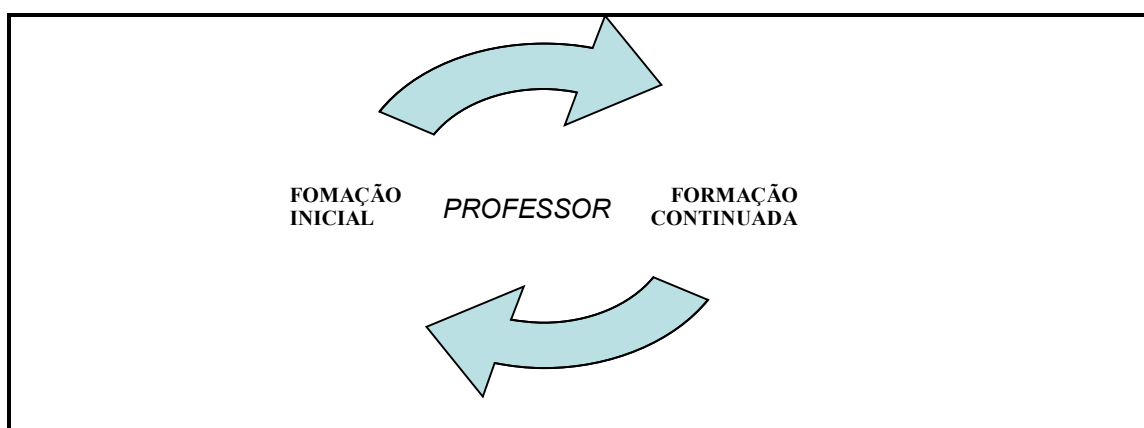
A respeito da formação de professores, Prada (2010, p. 370) afirma:

A formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias dos seres integrais e autores de sua própria formação. (...) a construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações

Portanto, entendemos que não há neutralidade quando se refere ao processo de formação de professores, tão pouco, linearidade nas reflexões dedicadas a compreendê-la e realizar proposições. Assim, existem diversas questões que necessitam ser compreendidas dentro deste debate que vão da identidade e sentido social da profissão, as condições institucionais em suas múltiplas escalas, até atingir aspectos mais amplos como, as questões sociais, econômicas, políticas e culturais da atualidade. Todas essas questões influenciam direta e/ou indiretamente o professor e sua condição profissional e, conseqüentemente, todo o contexto escolar.

Como consequência da multiplicidade de agentes, objetivos e interesses presentes na formação de professores, a formação inicial não é suficiente (e também não possui essa pretensão) para dotar o futuro profissional de todas as capacidades, competências e habilidades que o ambiente e o trabalho docente exigem e, por isso, a formação continuada passa a constituir-se como uma necessidade ao efetivo exercício da profissão docente. A FIGURA 1 procura esquematizar como compreende-se nessa pesquisa a relação entre a formação inicial e continuada do professor.

FIGURA 1: COMPREENSÃO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR



Elaboração: Mota, 2015.

Neste limiar, Libâneo (2004, p. 75) pontua que a formação do professor, passa, no mínimo, por três momentos indissociáveis. O primeiro, refere-se a *profissionalidade* do professor, construída no decorrer de sua formação inicial, onde se “proporciona os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar a diante o processo de ensino-aprendizagem nas escolas”. O segundo, a *profissionalização*, ou seja, a vertente institucionalizada da profissão do professor, responsável por fornecer as “condições ideais que venham garantir o exercício profissional de qualidade”. Por fim, o caráter pessoal da profissão, seu *profissionalismo*, que “refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade do professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas a prática profissional”.

No mesmo sentido Lopes (2007 p. 01) diz que a profissionalização do professor se refere a uma forma de controle pessoal sobre o trabalho, em uma perspectiva de valorização social e compreensão de sua própria atuação. A profissionalidade é a expressão da atuação na prática, a especificidade do ser professor, a base para a construção da profissão. Para o autor a qualificação dos saberes docentes e a superação das tutelas – antes igreja, posteriormente, o Estado – são essenciais, no processo de qualificação e valorização do trabalho do professor, visto como atividade reflexiva, não técnica ou burocrática. Em suas palavras,

A história da instituição escolar se confunde de tal maneira com a profissão docente que, lutar pela profissionalização e pela profissionalidade docente, significa, longe de ser meramente um interesse corporativista, uma luta pela melhoria e democratização da educação escolar. Assim, revela-se a posição ética e política que se defende: a constituição de um corpo de saberes para o ensino como base para os processos de profissionalização e do exercício da profissionalidade do professor devem estar articuladas, necessariamente, a um projeto social maior, que reconhecendo o papel essencial que a instituição escolar ainda exerce na vida de milhões de alunos, crianças, adolescentes, jovens e adultos que estão em suas fileiras, esteja comprometido com causas sociais.

Ampliando o debate, Cavalcanti (2008, p. 86) afirma que é necessário analisar o trabalho realizado nas universidades e nas escolas de modo articulado, entendido como partes indivisíveis de uma realidade social historicamente constituída e que não se explica pelo isolamento desta ou daquela atividade, sobrepondo esta ou aquela, especialmente no que tange a educação. Para a autora é preciso,

[...] encarar a prática educativa como realizada por sujeitos, agentes, que são individuais e sociais, e, nesse sentido, entender que eles são teoria e prática, que vivem essa articulação não apenas racionalmente, mas também afetiva e corporalmente. Essas dimensões, assim, revelam sua complexidade, ficando explícita a impossibilidade de que uma seja a adequação da outra

De tal maneira, pensar a profissionalidade, a profissionalização e a formação continuada do professor, implica em uma reflexão que busque contemplar os anseios dos sujeitos envolvidos no processo educativo no âmbito da escola e da universidade. Esta articulação, corroborando com os autores recém citados, contemplam o nosso juízo de que, quando tais agentes concebem e constroem um processo formativo de forma coesa e pactuada acabam por qualificá-lo e torná-lo mais eficaz.

Esse entendimento de reciprocidade entre o trabalho docente nas escolas e universidades por meio da formação inicial e continuada serve de pilar para novas reflexões, que considerem as possibilidades formativas dentro de cada ambiente, bem como, de novas possibilidades que podem surgir dessa interligação. Estas não se restringem a formação inicial, mas avançam para outros momentos, lugares e processos que somente na prática docente, e por meio da experiência profissional e do cotidiano escolar podem emergir, ou seja, da formação continuada do em serviço do professor. Conforme Libâneo (2014, p. 227)

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados a formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático, o próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional

Nas universidades além de cursos de especialização, mestrados e doutorados, há também os vários seminários, congressos, simpósios, oficinas, grupos de pesquisa, cursos de extensão e eventos correlatos³ que são importantes momentos para formação continuada de professores.

³ Neste sentido o Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, por meio do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG) e o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) têm oferecido importantes contribuições à formação continuada dos professores de Geografia de Goiânia e Região Metropolitana, por meio de seminários, cursos de extensão, oficinas didáticas, rodas de conversa com renomados pesquisadores. Esse mesmo grupo realiza o Fórum NEPEG - evento bianual que reúne as principais pesquisas na área do ensino e formação de professores de Goiás e Região Centro-Oeste.

Contudo, a escola também possui lugares e momentos que possibilitam a formação continuada de professores que geralmente não são acessados durante a formação inicial, como as possibilidades de aprendizagem que emergem da relação professor-aluno, das ações didático-pedagógicas diariamente tomadas, das trocas de experiências entre professores, do desenvolvimento de projetos, da criação, elaboração e experimentação de materiais didáticos, do contato com professores-estagiários, e também, do efetivo uso do livro didático dentro de sala de aula.

Afirmando essa ideia, Giovanni (2003, p. 211) esclarece,

[...] o avanço recente e gradativo de pesquisas norteadas por essa concepção de formação de professores se dá, segundo estudiosos da pesquisa sobre a formação de professores, essencialmente, em função do reconhecimento do paradigma segundo o qual o professor constrói conhecimentos a partir da análise e reflexão sobre sua própria prática, isto é, com o reconhecimento do pensamento do professor como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre a profissão docente.

A formação continuada do professor pode ser entendida a partir de um duplo movimento pontual e permanente. Pontual quando se concentra nas atividades de capacitação, treinamento, atualização ou reciclagem, que tem por finalidade a oferta de algum conhecimento, informação ou técnica de ordem específica, normalmente com pequena ou média duração.

A formação continuada de professores em seu caráter permanente centra-se nos elementos e saberes adquiridos durante o exercício da prática docente. São os saberes que o cotidiano escolar exige e oferece, como: os assuntos e temas da atualidade que surgem durante as aulas, as dificuldades técnicas, de conteúdos, teóricas e/ou materiais que precisam ser superadas para alcançar os objetivos propostos, as situações reais do cotidiano que impedem, inviabilizam ou modificam os planejamentos previamente elaborados, etc.

Dentro dessas questões da realidade docente Cunha (2003, p. 612) destaca que,

[...] é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão. Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico

Seguindo o mesmo entendimento Cavalcanti (2003, p. 196), define que a escola é um lugar importante na construção da identidade profissional, pois a

“experiência no cotidiano da escola é um dos instrumentos para a compreensão da formação do professor, já que sua identidade é também construída e reconstruída nesse espaço”.

Ainda sobre a escola como locus de formação docente, Candau (1996 p. 144) diz,

[...] considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser a afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e – as pesquisas são cada vez mais confluentes- que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Pensamos que se faz necessário um movimento de compreensão integrador que seja capaz de associar todos os elementos, momentos, lugares, recursos e agentes que participam do processo formativo do professor, a fim de alcançar novos patamares de qualidade de ensino e formação competente do professor.

Entre os agentes responsáveis por fomentar o interesse pela formação continuada em serviço dos professores destaca-se o papel de coordenadores pedagógicos e da direção da unidade escolar, que entre outras atividades, devem promover o debate coletivo, a criação de momentos e espaços para estudos e reflexões dentro da escola e, sempre que necessário, organizar a escola para facilitar a saída destes professores para cursos, seminários, palestras e/ou congressos fora do ambiente escolar.

Além de fomentar e ampliar o contato com a universidade e suas múltiplas atividades de formação, a escola deve também procurar e/ou estimular o estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de estudos e pesquisas com a universidade e seus respectivos pesquisadores, para que com base na realidade da escola, dos alunos e professores, possa-se construir propostas de investigação e intervenção dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido cooperação entre universidade e escola, destacam-se as diversas pesquisas de mestrado e doutorados desenvolvidos nos programas de pós-graduação que tem na prática docente e no cotidiano escolar seus temas/objetos de investigação e estudo. Destaca-se ainda as parcerias firmadas para a efetivação das práticas

curriculares de estágio supervisionado dos alunos em conclusão do curso de licenciatura e de programas específicos, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que estabelece uma estreita relação dos alunos da universidade com a escola desde os primeiros contatos com o curso de formação de professores. Todas essas ações e atividades são elementos potenciais para o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada de professores em serviço.

Diante do que se delineou até o momento e na intenção de aprofundar o debate a respeito da formação continuada dos professores de Geografia, o próximo item analisa essa temática a partir de sua representação no universo das pesquisas e publicações acadêmicas.

1.1.1 A formação inicial e continuada dos professores de Geografia

O professor em processo de formação constitui-se como um somatório do aprendizado e das experiências vividas desde o Ensino Básico a graduação, completando-se durante o exercício da atividade docente, compondo um cenário de formação permanente do professor (CAVALCANTI, 2013).

No mesmo sentido apontado pela autora, a compreensão que se apresenta nesta pesquisa é de indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada e todas as experiências oriundas destes momentos formativos como elementos da constituição da identidade e dos saberes profissionais do professor de Geografia.

Diversos autores se dedicaram a investigar a formação do professor de Geografia em seus múltiplos aspectos, desde as carências e necessidades da profissão, assim como avanços, influências e transformações pelas quais tem passado nos últimos anos. Dentre estes se situam: Pontuska, Paganelli e Cacete (2009), Cavalcanti (2013), Richter (2013), Castellar (2010), Callai (2010, 2013).

Pontuska, Paganelli e Cacete (2009), fazem um resgate a respeito das licenciaturas no Brasil e seu processo de evolução a partir dos anos 30, em que ocorreram importantes avanços na formação de professores, partindo de uma formação pouco adequada, com o predomínio dos conhecimentos de bacharelado em relação aos de caráter pedagógico. Posteriormente, na tentativa de coadunar melhor a formação profissional institui-se o “*modelo 3+1*”, em que os conhecimentos específicos da

Geografia são ministrados nos três primeiros anos do curso e os conteúdos relativos a educação no último ano do curso.

No estágio atual verifica-se que as licenciaturas têm construído, com dificuldades, sua identidade dentro das universidades com relativa independência e autonomia e as disciplinas relacionadas as temáticas da educação e do ensino tem conquistado maior destaque e passaram a compor a grade curricular desde os primeiros períodos do curso de graduação.

Para as citadas autoras, a formação do professor de Geografia, sua respeitabilidade acadêmica e consequente valorização, passam necessariamente, pela qualidade e competência profissional conquistada durante a formação inicial. Para elas, o domínio seguro dos conteúdos, conceitos e temas relativos a Geografia, das correntes e teorias educacionais, didáticas e psicopedagógicos são basilares para o exercício pleno da profissão de professor. Em suas palavras,

[...] além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. A medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo. (PONTUSKA, PAGANELLI E CACETE, 2009, p. 97),

No mesmo sentido, Cavalcanti (2013, p. 23-24) complementa ao dizer que,

[...] os conhecimentos da formação do professor, visando uma atuação competente e comprometida, não se reduzem, portanto, aos conhecimentos da matéria a ser ensinada, pois a natureza dessa profissão é a de se utilizar desses conhecimentos com a finalidade específica de mediar os processos de conhecimentos dos alunos e de sua formação básica, que são demasiadamente complexos para serem tratados de improvisos ou por deduções/intuições advindas somente de experiências anteriores (do próprio professor ou de colegas mais antigos).

Richter (2013, p. 111) concorda com as autoras citadas no que se refere ao necessário domínio dos conteúdos geográficos, do mesmo modo considera os conhecimentos didático-pedagógicos como sendo fundamentais para o exercício do trabalho docente, mas acrescenta a necessidade do exercício da pesquisa enquanto ação que qualifica o trabalho do professor.

[...] o exercício da pesquisa qualifica o trabalho do professor para a esfera da análise crítica de suas ações a partir da realização de estudos e investigações no âmbito escolar, e contribui, de forma significativa, para a

reorganização dos seus saberes científicos e pedagógicos. É importante destacar que o desenvolvimento da pesquisa colabora para superar a dicotomia entre teoria e prática, já que a organização e a realização de um estudo exige, ao mesmo tempo, que o docente recupere conhecimentos basilares de sua ciência e os contraponha com os contextos pertinentes à prática escolar.

Na tentativa de ampliar o debate acerca da formação do professor para além dos elementos relativos ao ato de ensinar e aprender Geografia, Callai (2013, p. 76), apresenta o conceito de Educação Geográfica,

[...] significa, então, transpor a linha de simplesmente obter informações para a realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos intelectuais para fazer a análise geográfica. Essa perspectiva considera que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania.

Portanto, a formação inicial de qualidade é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor e para sua atuação de modo autônomo e qualificado. Contudo, este momento não é capaz de isoladamente dotar este professor de todos os conhecimentos necessários para a o exercício da profissão. Isso por sua vez não desqualifica a formação inicial, pelo contrário, exige que durante este momento o licenciando seja capaz de formar-se como um profissional em alto nível e manter-se em constante estado de aprendizagem dentro e fora dos muros da universidade.

A respeito do processo de formação inicial de professores de Geografia, tem-se consolidado a ideia que não deve haver distinção entre a formação ofertada aos alunos do bacharelado e licenciatura, uma vez que ambos estão em formação na ciência Geografia, e a distinção entre estas é uma forma de reforçar a, espera-se, superada dicotomia entre teoria e prática. Nesse entendimento, o que diferencia a Geografia dos professores da dos técnicos é sua prática profissional e os instrumentos e finalidades a que cada uma das atividades responde. Entre os autores que advogam nesta linha estão Cavalcanti (2013), Callai (2013), Kaercher (2014), entre outros.

Dentro desse debate é possível que mesmo tratando-se de profissionais formados sob os domínios da Geografia, enquanto ciência e grande área do conhecimento, o bacharelado e a licenciatura possuem objetivos distintos, linguagens e técnicas de trabalho próprias e, deste modo, uma formação unificada pode tornar professores-bacharéis ou bacharéis-professores limitados e com dificuldades de exercerem plenamente o ofício que escolheram.

A formação do professor e seu respectivo trabalho em sala de aula são constituídos por um conjunto de fatores que transcendem os momentos da formação inicial e que devem ser considerados quando se pretende refletir a respeito da formação continuada de professores. Para Cavalcanti (2008 p. 92),

Não se pode pensar em práticas de ensino, em trabalho docente, como dependente exclusivo das pessoas que estão diretamente envolvidas no processo, que são os professores de Geografia, seus limites e possibilidades, estão inseridos em um contexto maior, que é a escola, que por sua vez tem sua lógica e suas práticas articuladas a um contexto social mais amplo, ou seja, o trabalho docente compondo um conjunto cultural da escola. (...). Para que a escola se efetive como um espaço formativo para os professores, ela deve se constituir como um espaço aberto, vivo e ligado aos movimentos da sociedade

Na sequência a autora resume seu pensamento sobre a formação continuada do professor de Geografia,

A formação permanente extrapola os tradicionais cursos de atualização científica e pedagógica oferecidos pelas instituições de ensino superior ou pelas Secretarias de estado e municípios. A formação permanente defendida inclui essa “modalidade” da formação, mas destaca, sobretudo, a experiência contínua da formação profissional docente que busca por meio do diálogo e da reflexão construir a autonomia intelectual para decidir sobre significados e objetivos das metas de ensino, para decidir sobre ações de planejamento e de realização das atividades coerentes com as metas, e para avaliar os resultados das atividades empreendidas cotidianamente. (CAVALCANTI, 2008, p. 92)

Em pesquisa de doutoramento Martins (2010)⁴⁴ dedicou parte de suas reflexões a analisar o processo de formação continuada dos professores de Geografia atuantes na Educação Básica da cidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

Ao investigar a relação dos professores de Geografia com o processo de formação continuada, a autora, identificou as seguintes situações contrastantes:

- a) Os professores manifestavam o interesse em participar de cursos e atividades de formação continuada, mas quando da ocorrência dos mesmos, apresentavam imediata rejeição, descontentamento e grande desmotivação;

⁴⁴ Tese intitulada “*Os desafios do processo formativo do professor de Geografia*”, defendida em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- b) Apontam como necessidade a institucionalização da formação continuada dentro do ambiente de trabalho, com criação de tempos e espaços para sua realização, mas quando da efetivação dessas propostas apresentavam baixa participação e mobilização;
- c) Demonstraram grande dependência de formadores externos ao ambiente escolar, mas lamentam que os conteúdos abordados sejam distantes da realidade da sala de aula;
- d) Manifestavam grande desejo em discutir os problemas e enfrentamentos do cotidiano da escola e realidade docente, mas não apresentam motivação para construir, dentro da escola, a própria formação continuada.

Refletindo a respeito das constatações da autora citada entendemos que a formação continuada de professores de Geografia deve ser vista como um processo e não como um ato fechado em si mesmo.

Como processo, no sentido de construir com os professores e toda a escola esse ambiente de formação, que não acontece de modo instantâneo ou programático, depende de convencimentos, esclarecimentos e muito diálogo, pois, na maioria dos casos, os professores não estão preparados ou abertos a essa concepção de formação continuada.

Por outro lado, não se pode negar a importância e validade das formações ofertadas pelas universidades e sistemas de ensino, mas compreender que estas podem não ser suficientes para modificar substancialmente a realidade do trabalho exercido, pois ainda que sejam profundas e bem planejadas, necessitam ser complementadas com as ações advindas da experiência docente e do ambiente escolar, e neste sentido a figura do professor ganha centralidade.

O que se pretende é uma formação continuada pautada pelo viés da construção coletiva na qual os próprios professores sejam capazes de debater, refletir e agir no sentido de encontrar as soluções para suas demandas cotidianas, que espera-se, sejam orientadas pelo conhecimento prático, mas, sobretudo, pela análise e compreensão teórica da profissão e de seus saberes.

Na perspectiva que se delinea nesta pesquisa a respeito da formação continuada, faz-se necessário assimilar que os professores possuem resistências e

fragilidades e, por isso, podem não reconhecer/compreender ou ainda, interessar-se por manifestar suas dificuldades, limitações ou interesses em relação a novos aprendizados. Por isso, é preciso que o processo de formação continuada seja capaz de considerar que os professores podem “não saber o que querem” no primeiro momento, mas com o avanço das discussões, reflexões e estudos vir a alcançar melhor compreensão da necessidade e finalidade da formação continuada em serviço.

Deste modo, entende-se que uma proposta de formação continuada de professores deve ser uma construção coletiva, efetivada com a participação de todos que compõem o corpo de profissionais da escola, em uma escala crescente de responsabilização e envolvimento, visando construir uma oportunidade de aprendizado coletivo, mais autônomo, afinado com a realidade escolar e com o trabalho docente, sempre pautado por sólidas bases teóricas.

Considerando o caráter processual da concepção de formação continuada que se pretende desenvolver nesta pesquisa, o Quadro 02 apresenta uma proposta para esta concepção em sua relação com o currículo, partindo de um modelo tradicional e avançando para uma perspectiva que possibilite a autonomia e envolvimento dos professores a partir da escola em que atuam.

QUADRO 2: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TRÊS ESTÁGIOS

	1º ESTÁGIO	2º ESTÁGIO	3º ESTÁGIO
	Tradicional → Avançado		
Modelo de formação continuada	Formação com caráter de oferta, demandada por profissionais das universidades e/ou secretarias de ensino. Sua característica é a homogeneização de temas e propostas. Normalmente realizada em grande escala, para um número elevado de profissionais com pouco espaço para o debate e construção de propostas de intervenção. Possui um caráter teórico-reflexivo.	Formação com caráter participativo direcionado as demandas particulares de escolas e professores. Considera uma investigação mais pontual de temas e conteúdos a serem estudados e debatidos. Pode ser realizado dentro da escola. Necessita de um formador capacitado para o debate e conhecedor da realidade em que se insere os professores em formação, do mesmo modo, espera-se que possua as habilidades necessárias para conduzir o grupo de professores para um processo crescente de autonomia no que se refere ao estudo, pesquisa, debate e principalmente intervenção. Esta formação tem um caráter teórico-prático.	Formação coletiva, construída a partir da vivência cotidiana dos professores na escola. Considera a realidade vivida como ponto de partida para as reflexões. Exige investigação para definição das temáticas que devem ser melhor compreendidas. Compreende ainda a participação dos educandos como forma de identificar melhor a realidade da comunidade escolar, suas necessidades, interesses, demandas e perspectivas. Essa formação possui um caráter teórico-prático-teórico.
Curriculo	É definido com base em critérios e experiências amplas, construídos fora do ambiente escolar. Dada sua amplitude o diálogo e construção de propostas fica restrita a um pequeno grupo de profissionais (normalmente distanciados da sala de aula).	É construído a partir da observação das demandas de cada unidade escolar e grupo de professores. Parte-se do acompanhamento e escuta sensível de suas demandas e interesses de aprofundamento. A motivação para a formação se consolida no momento em que o professor se vê representado e integrado a proposta.	Emana da realidade vivida no contexto escolar, que vão desde as características dos educandos, aos motivos de evasão, perfil socioeconômico, violência, migração, empreendedorismos, etc. As demandas surgem da observação e da investigação junto aos educandos. Os professores se formam para melhor intervir na realidade em que atuam.

Elaboração: Mota, 2015.

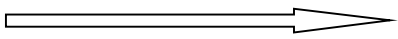
A proposição de formação continuada em serviço em três estágios segue uma concepção que valoriza o processo de crescimento profissional, da autonomia e do envolvimento entre sistemas e gestores do ensino, universidades, professores e funcionários da unidade escolar, demonstrando a necessidade da construção de uma concepção mais ampla de formação continuada de professores.

Nesse entendimento, a proposta de formação continuada que se apresenta, parte-se de modelos existentes e bastante difundidos na maior parte das redes de ensino (tradicional), e avança para uma outra concepção que se efetiva no envolvimento e valorização dos sujeitos da escola, retirando-os da condição de espectadores para construtores de conhecimentos (avançado).

Pensar a realidade vivida, refletir sobre ela e construir propostas viáveis e eficazes para a superação das dificuldades particulares de cada escola é um dos objetivos (e maior contribuição) da formação continuada de professores em serviço.

Seguindo o mesmo raciocínio é importante estabelecer também o papel que exerce os sistemas de ensino, as universidades e os professores dentro dessa mesma perspectiva. Não se trata de uma novidade a relação entre esses sujeitos na concepção de uma proposta de formação continuada, mas o que muda é a forma com que estes devem se relacionar para alcançar um modelo mais autônomo e participativo de formação continuada. O Quadro 03 sintetiza essa proposição.

QUADRO 3: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DESTACANDO O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES (ESCOLA/UNIVERSIDADE/REDES DE ENSINO)

1º ESTÁGIO		2º ESTÁGIO	3º ESTÁGIO
Tradicional			
Professores da escola	Possuem pouca autonomia de construção da proposta de formação e da intervenção durante sua realização. Caracteriza-se como expectador frente aos conhecimentos e propostas externamente elaborados. Normalmente demonstram rejeição a tal modelo e pouco tem a prática modificada por formações com essa característica.	A participação do professor é estimulada por esse modelo particular de formação. Dentro do próprio ambiente e com seus pares, sua motivação e interesse a participação (ou convencimento) são mais facilmente acessados. Neste estágio também se pode identificar práticas individuais de professores que colaboram para a melhora na qualidade do ensino.	Autor do seu próprio processo formativo. Capacitado a identificar demandas, traçar diagnósticos, promover registros sistemáticos de práticas exitosas ou não durante o trabalho. Capacitado para o debate em grupo e construção coletiva de soluções para intervenção na realidade vivida.

Professores da Universidade	Sujeitos detentores do conhecimento, responsáveis por transmitir de modo sucinto suas teóricas. Normalmente são profissionais com envolvimento indireto com escolas e a realidade do trabalho docente.	Consiste em desempenhar o papel de orientador na construção da proposta de formação de professores. Apresenta-se como mediador no processo formativo, reduzindo gradativamente sua participação para a ocorrência da emancipação dos professores como agentes ativos do próprio processo formativo.	Assumem o papel de parceiros de trabalho, construindo uma relação horizontalizada de formação de professores, onde a pesquisa, o estudo, a intervenção se misturam na relação escola-universidade. Há espaço para a produção coletiva de materiais e trabalhos sobre a realidade docente com a efetiva participação do professorado.
Secretarias de ensino e órgãos de Governo	Compete a responsabilidade de organizar todo o momento formativo: espaços, temas, conteúdos, palestrantes, etc. A formação é vista como um evento com o fim em si mesmo.	Garantir a institucionalização da formação continuada, reservando no calendário letivo datas próprias para as atividades de formação. Do mesmo modo dotar as unidades escolares de autonomia capaz de promover espaços e momentos internos para o debate, a troca de experiências, o estudo e a pesquisa vistos como intrínsecos ao trabalho docente. Estimular a participação em atividades formativas como congressos, seminários, pós-graduação.	Estimular práticas formativas em todos os ambientes e para todos os envolvidos com o ato de ensinar. Considerar para fins de progressão salarial a formação realizada dentro do ambiente escolar. Financiar práticas de formação dentro do ambiente escolar. Promover a troca de experiências entre escolas e professores com realidades semelhantes.

Elaboração: Mota, 2015.

Essa proposta de formação continuada assume como condição importante para sua viabilidade que se conheça bem o grupo de professores e servidores em que se pretende atuar (ou procure fazê-lo), assim como suas concepções acerca do ensino, da educação e da relevância de se promover ações formativas para o aprimoramento do trabalho coletivo de ensino-aprendizagem que não se restringe apenas a ação dos professores.

Esse conhecimento fornece elementos importantes para o início do processo formativo, desde os temas de interesse aos problemas a serem enfrentados, como também os profissionais mais identificados com a proposta e aqueles que podem demonstrar maior resistência.

Tal conhecimento não decorre de afinidades pessoais dos professores/servidores com a proposta de formação continuada ou de tempo que atuam

na escola, mas sim com um comportamento aberto a pensar e refletir sobre todo o ambiente escolar, seus sujeitos e trabalhos diariamente desenvolvidos, na perspectiva de elevar a qualidade do ensino ofertado. Essa abertura possibilita que sujeitos diferentes lancem olhares sobre os elementos dando novas visões e interpretações para situações pouco compreendidas ou subsumidas no cotidiano escolar⁵. Construir essa possibilidade de escuta dos demais profissionais da escola e sua contribuição para o processo de formação continuada constitui-se ainda um caminho pouco explorado pelas pesquisas acadêmicas, que pode vir a ser objeto de investigações futuras.

Seguindo a perspectiva e os objetivos a que essa pesquisa se propõe, nos próximos itens deste capítulo serão abordados o perfil dos professores participantes e sua relação com o livro didático, bem como as atuais políticas públicas relativas ao processo de formação continuada de professores no Estado de Goiás.

1.2 O perfil dos professores de Geografia participantes da pesquisa e sua relação com o livro didático

No entendimento desta pesquisa, a formação continuada é compreendida como um processo crescente de autonomia e reflexão do professor sobre sua prática e seus conhecimentos, tornando-se necessário, portanto, caracterizar este universo de profissionais no intuito de compreender melhor suas opiniões, demandas e necessidades dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, este item tem por objetivo traçar o perfil dos professores participantes da desta pesquisa, obtido por meio questionário, e construir um cenário que retrate quem são e a realidade em que atuam esses sujeitos e como estas questões se efetivam na utilização do livro didático.

Parte-se do pressuposto que cada realidade investigada possui suas próprias características assim como cada sujeito individual e coletivamente, e deste modo, reconhece-se a limitação de uma pesquisa dessa natureza que se circunscreve ao universo de sujeitos pesquisados, mas também, chama a atenção para a superação de

⁵ Nessa perspectiva por exemplo, a opinião dos servidores da limpeza, secretária, cozinha ou portaria podem ajudar a superar dificuldades enfrentadas pelos professores dentro da sala de aula. Trata-se de superar a visão hierárquica entre professores e profissionais administrativos dentro das escolas e passar a considera-los efetivamente sujeitos participantes do processo educativo (deve-se recordar que muitos desses servidores atualmente possuem formação superior e podem contribuir para o melhor andamento do trabalho pedagógico e gestor da escola).

explicações generalistas e homogêneas de professor, de escola e de prática docente.

Não é novidade entre os pensadores da educação e os professores em exercício a necessidade de considerar o educando em sua individualidade, com suas particularidades, potencialidades e limitações, e desta forma, há de se pensar em aulas, métodos, atividades e avaliações capazes de contemplar a singularidade do aluno sem distanciar-se dos objetivos gerais da disciplina e da escola enquanto ambiente formativo.

Se há concordância que educando é um sujeito plural, dinâmico, inserido e influenciado socialmente e repleto de experiências de vida que o constituem como pessoa e, que todas essas (e outras) questões devem ser consideradas durante sua aprendizagem, porque o mesmo não se diz a respeito do professor que o ensina?

No entendimento em que se elabora esta pesquisa, nota-se que a heterogeneidade que alcança o aluno e o faz diferenciado de todo o meio que o cerca no ambiente da sala de aula, não atinge o professor que o ensina e suas práticas. A referência ao professor nos parece sempre generalista, esparsa, e considera todos os profissionais e suas práticas, métodos e experiências num mesmo patamar, sem fazer as necessárias considerações e distinções.

A esse respeito Candau (1996 p. 143) lança três teses que devem ser consideradas quando se refere ao professor, sua prática e seu ambiente de atuação, em contraposição as reflexões generalistas e homogêneas.

Em primeiro lugar, a autora destaca a escola como *locus de formação do professor* e nesse sentido cada escola tem sua dinâmica, estrutura, orientação e método de funcionamento que auxilia ou prejudica o professor enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem. A segunda questão refere-se a *valorização do saber docente*, onde cada profissional possui saberes e experiências particulares, oriundas de suas histórias de vida, formação acadêmica, classe social, etc. e isso, também distingue cada professor do conjunto de profissionais que compõem a escola. Por fim, as *etapas do desenvolvimento profissional do magistério* na qual a autora reflete a respeito dos momentos da carreira docente e suas motivações, expectativas e posturas ao longo do ciclo profissional.

Essas reflexões corroboram com o entendimento desta pesquisa que valoriza as particularidades dos professores no que tange a suas práticas e expectativas com a

carreira docente, assim como seus saberes e experiências construídas ao longo da vida e da profissão de professor.

Um exemplo de generalização do professor e de sua relação com o livro didático foi levantada por Silva (1996), ao apontar que a maior frequência na utilização do livro didático pelo professor decorre de sua *fragilidade teórica* e de sua *elevada jornada de trabalho*, o que o torna um coxo (profissional) que necessita de muletas (livro didático).

Quanto ao pensamento deste autor tecemos o seguinte questionamento: é algo inconciliável um professor com reconhecida qualificação e competência profissional fazer uso recorrente do livro didático? E mais, essa utilização sistemática é mesmo negativa para o ensino e a formação do professor?

Entendemos que é conciliável a utilização do livro didático com a capacidade crítica e autônoma do professor sem que haja prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de referência, no caso desta pesquisa, da Geografia. E mais, que a capacitação profissional, a experiência docente e a carga horária de trabalho podem ser elementos importantes para a relação do professor com o livro didático se efetive de modo eficaz e produtivo.

Com base nas considerações de Candau (1996) e Silva (1996) e nas premissas que se propõem nesta pesquisa, procurou-se tecer o perfil dos professores participantes e compreender qual a relação destes com o livro didático de Geografia.

Para cumprir esse objetivo a presente pesquisa se caracterizou pela utilização de questionário eletrônico (em apêndice) enviado e respondido via internet, por qualquer professor de Geografia atuante nas séries finais do Ensino Fundamental em Goiânia, independentemente da rede de ensino, experiência profissional, titulação ou situação funcional.

A intenção em não restringir a coleta de dados a um grupo determinado de professores ou rede de ensino foi condição precípua desta pesquisa, uma vez que, o objetivo era coletar informações de modo mais plural e heterogêneo possível, e assim, dar maior amplitude ao estudo ora desenvolvido.

O questionário disponibilizado aos professores é composto por 35 questões dispostas entre perguntas abertas (15) e fechadas (20) dividido em duas partes: na primeira o interesse foi coletar dados referentes ao perfil profissional do professor, tais como: ano de conclusão do curso e universidade de formação, tempo de carreira, carga horária, titulação profissional e a frequência da utilização do livro didático. Na

segunda, o objetivo foi aprofundar especificamente sobre a utilização ou não do livro didático e seus respectivos motivos, durante as aulas de Geografia no Ensino Fundamental⁶.

Os professores foram convidados a participar desta pesquisa por meio das redes sociais, do envio de e-mails e ligações telefônicas do pesquisador, entre os contatos que possuía e do círculo pessoal de convivência. Além disto, estendeu-se o convite aos professores de Geografia cadastrados no LEPEG (Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica) da Universidade Federal de Goiás que totalizaram aproximadamente 100 (cem) professores⁷ convidados.

Do total de professores convidados apenas 25 (vinte e cinco) responderam todas as questões e 10 (dez) apenas as questões objetivas. Os questionários incompletos não foram tabulados para não comprometer os resultados, contudo, a alta recusa em participarem desta coleta de dados forneceu alguns indicadores para a reflexão.

- a) *O desinteresse em participar de pesquisas acadêmicas* - há uma compreensão entre muitos professores da Educação Básica que pesquisas acadêmicas pouco ou nada contribuem para o trabalho docente e que os resultados produzidos não retornam aos participantes.
- b) *A falta de tempo para atividades dessa natureza* - a extensão do questionário e a elevada carga horária de trabalho também poderiam pesar contra sua participação.
- c) *O formato digital da pesquisa* - alguns professores apresentam dificuldades e/ou resistências na utilização de tecnologias, especialmente para expor dados relativos ao seu trabalho profissional.
- d) *A desconfiança com a real finalidade da pesquisa* - muitos professores temem que seus dados e opiniões de algum modo possam ser utilizados para outros fins que não a pesquisa.

⁶ Os dados relativos aos motivos da utilização ou não do livro didático serão apresentados no capítulo 3.

⁷ Esse número de professores poderia ser maior caso as redes de ensino do Estado de Goiás e Municipal de Goiânia, dispusessem de informações consolidadas sobre seus professores. Não foi disponibilizado cadastro de professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino de Goiás e/ou da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

- e) *Dificuldade/receio de expressar-se por escrito* - alguns professores se inibem em responder as questões abertas por insegurança de terem suas opiniões ou posicionamentos criticados ou questionados posteriormente.

Esses são alguns indicativos para o baixo retorno da pesquisa. Trata-se, porém, de impressões que foram construídas ao longo do processo de obtenção dos dados e necessitam ser comprovados por investigações futuras. De todo modo, o importante é reconhecer a heterogeneidade que cerca o universo da pesquisa com professores e a necessidade de se avançar para estudos mais particularizados.

Considerando apenas o quantitativo de professores que responderam completamente o questionário, apresentamos no Quadro 04 um o resumo do perfil dos professores de participantes desta pesquisa⁸ e a frequência com que utilizam o livro didático durante suas aulas de Geografia.

⁸ A listagem dos professores corresponde a ordem em que estes responderam ao questionário, não expressando nenhuma outra idéia de hierarquia ou classificação.

QUADRO 4: PERFIL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM O LIVRO DIDÁTICO

Prof.	Sexo	Ano de conclusão do curso	Maior Titulação	Experiência Profissional (Anos)	Situação Funcional	Turnos de Trabalho	Rede de Ensino	Freq. Uso Livro
P1	M	2008	Dout. Andam.	04 a 07	Efetivo	3	Federal	R
P2	F	1999	Dout. Andam.	11 a 15	Efetivo	3	Mun. /Est.	C
P3	M	2011	Graduação	01 a 03	Efetivo	2	Estad./Part.	C
P4	M	2003	Mest. Andam.	11 a 15	Efetivo	2	Estad./Part.	C
P5	M	2012	Mest. Andam.	01 a 03	Efetivo	1	Particular	AV
P6	F	2009	Mestrado	01 a 03	Efetivo	1	Estadual	R
P7	F	2001	Especialização	16 a 20	Efetivo	3	Mun. /Est.	C
P8	F	2004	Especialização	04 a 07	Efetivo	1	Estadual	C
P9	F	2009	Mest. Andam.	04 a 07	Contrato	3	Estad./Part.	C
P10	M	2005	Especialização	08 a 10	Efetivo	3	Estad./Part.	C
P11	M	2012	Graduação	01 a 03	Contrato	2	Estadual	C
P12	F	1996	Mest. Andam.	08 a 10	Efetivo	2	Estadual	C
P13	M	2009	Especialização	04 a 07	Contrato	1	Estadual	C
P14	M	2011	Graduação	01 a 03	Contrato	1	Estadual	S
P15	F	1997	Especialização	11 a 15	Efetivo	2	Estadual	S
P16	F	2003	Esp. Andam.	11 a 15	Efetivo	2	Estadual	S
P17	F	2007	Mestrado	04 a 07	Efetivo	2	Municipal	C
P18	M	2013	Mest. Andam.	01 a 03	Efetivo	1	Particular	C
P19	M	2006	Mest. Andam.	08 a 10	Efetivo	2	Mun. /Est.	C
P20	M	2011	Mest. Andam.	01 a 03	Efetivo	1	Particular	AV
P21	M	2009	Graduação	04 a 07	Efetivo	2	Estadual	C
P22	M	2004	Mestrado	16 a 20	Efetivo	3	Mun. /Est.	C
P23	F	2008	Especialização	08 a 10	Efetivo	2	Mun. /Est.	C
P24	F	2000	Doutor	04 a 07	Efetivo	3	Federal	AV
P25	F	2012	Esp. Andam.	08 a 10	Contrato	3	Estadual	C

Utilização do livro didático: S – Sempre, C – Constantemente, R – Raramente e AV – As Vezes.

Fonte: Pesquisa de campo, Abril/2014.

Organização: Mota, 2015.

Os dados obtidos revelam uma distribuição equilibrada entre os professores que participaram desta pesquisa no que se refere ao gênero, sendo 48% mulheres e 52% homens.

No que se refere ao período de conclusão do curso de Geografia, os dados mostram que 12% dos participantes concluíram seus estudos durante a década de 1990, 60% na década de 2000, e 28% durante a década de 2010. A esse respeito verifica-se a presença de três gerações de professores (1990, 2000, 2010), formados sob diferentes orientações de currículo, avaliação e ensino de Geografia.

Sendo momentos diferentes da prática de formação de professores e do exercício da profissão, em que as ideias e as concepções se modificaram, a velocidade e instantaneidade das relações se intensificaram e transformaram a sociedade de um modo geral, haveriam essas mudanças influenciado os professores participantes desta pesquisa no que tange a frequência da utilização do livro didático durante as aulas de Geografia? O Quadro 5 sintetiza essa ideia.

QUADRO 5: PERÍODO DE FORMAÇÃO E A FREQUÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

	Ano de Formação		
	Até 1999	De 2000 e 2009	A partir de 2010
Percentual de Professores	12%	44%	44%
Alta Frequência na utilização do Livro Didático (sempre/constantemente)	100%	81%	72%

Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.
Organização: Mota, 2015.

Ainda que se aponte uma variação na frequência de utilização do livro didático durante as aulas de Geografia entre as gerações de professores especificadas acima, nota-se que taxa permanece alta e com reduzida alteração entre os períodos, apesar de tratar-se de gerações completamente diferentes quanto ao tipo de formação que receberam. Isso, a nosso ver, reforça o papel que o livro didático possui como instrumento de trabalho do professor dentro de sala de aula ao longo do tempo.

Ainda que não se possa caracterizar cada um desses períodos de modo homogêneo ou definitivo, pois deve-se considerar os movimentos que permearam todo o processo de educação no Brasil e seus respectivos avanços e retrocessos, entende-se nesta pesquisa que os professores formados até 1999, foram influenciados de modo mais sistemático por práticas de Ensino e de Geografia voltadas para a memorização e realização de atividades. Neste contexto o livro didático praticamente dirigia as práticas docentes e o aprendizado dos educandos.

Nos anos 2000, verifica-se com maior amplitude a abertura para novas práticas de ensino voltadas a construção do conhecimento e significância do saber apreendido, onde mais que os resultados obtidos pelos educandos passou-se a valorizar os processos para a construção do conhecimento.

O período atual, que aqui compreende os professores formados a partir de 2010, verifica-se que as principais concepções de ensino-aprendizagem se voltam para o conhecimento como instrumento de emancipação do sujeito enquanto cidadão consciente e inserido local e socialmente e vê os conteúdos a serem ensinados como possibilidades de ação e reflexão para a compreensão da realidade atual.

Com base nessa compreensão de ensino mais atual, os saberes construídos na escola consideram a dimensão individual do educando e sua inserção local como instrumentos para as correlações com o conhecimento em escala global. Ressalta-se ainda que o conhecimento passou a ser perpassado com bastante frequência pela interatividade e conectividade tornando-o dinâmico, fluído e plural e exigindo novas posturas, conhecimentos e habilidades dos professores durante o exercício docente.

Se o professor possuía em outros momentos a centralidade no processo de ensino-aprendizagem esta passou a ser redirecionada ao educando, sujeito ativo na construção do seu conhecimento. O professor passou a ocupar o papel de mediador neste processo, procurando orientar, corrigir e fomentar o interesse pelo aprendizado do educando.

Do mesmo modo, o aluno antes visto como “receptáculo vazio” passa a partir das novas concepções de ensino a condição, o educando passa a ser considerado possuidor de conhecimentos sobre os mais variados assuntos e capaz de construir seus próprios caminhos durante seu processo de aprendizagem. Neste momento, assume-se que o educando em muitos aspectos possui conhecimentos maiores que os dos próprios professores e assim, torna o processo de ensino-aprendizagem uma

possibilidade de aprendizado tanto para alunos quanto professor a partir da troca de conhecimentos.

Apesar de todas essas mudanças, o lugar e o papel do livro didático parecem não ter sido diminuído entre os professores participantes desta pesquisa, que apresentam alta frequência na sua utilização independentemente do período de formação - décadas de 90 (100%), 2000 (81%) e 2010 (72%), respectivamente.

Esses dados opõem-se fortemente a ideia que a maior frequência na utilização do livro didático pelo professor reside na sua formação tradicionalista, em que o conhecimento, acreditava-se, residia no acúmulo e repetição de conteúdos, pois como se verifica, mesmo os professores formados recentemente e ainda jovens na carreira demonstram uma alta frequência em sua utilização. Tal sinalização aponta que há outros elementos a serem investigados na tentativa de se compreender a relação do professor com este recurso didático para além da sua formação inicial.

A seguir apresentamos a discussão acerca da experiência profissional e a frequência na utilização do livro didático dos professores de Geografia participantes da pesquisa. A intenção neste tópico é confrontar os dados coletados com a ideia cristalizada entre alguns pesquisadores e professores em exercício que a pouca experiência profissional gera insegurança ao professor em início de carreira e isso explica a alta frequência na utilização do livro didático. O Quadro 06 sintetiza essas informações.

QUADRO 6: RELAÇÃO ENTRE A FREQUÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Experiência profissional (anos)	Quantidade de professores	Utilização do livro didático (S/C)	Utilização do livro didático (R/AV)
Até 3 anos	7	58%	42%
Entre 4 e 7 anos	7	71%	29%
Entre 8 e 10 anos	5	100%	0%
Entre 11 e 15 anos	4	100%	0%
Entre 16 e 20 anos	2	100%	0%
TOTAL	25	100%	

Utilização do livro didático: S – Sempre, C – Constantemente, R – Raramente e AV – As Vezes.

Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.

Organização: Mota, 2015.

Analisando os dados obtidos, verifica-se que a utilização do livro didático pelos professores de Geografia tende a se acentuar no decorrer da carreira docente. Se nos anos iniciais da profissão os professores são mais resistentes a esse instrumento, a maturidade na profissão torna o livro didático item indispensável para a atividade docente. Desse cenário, duas perguntas podem ser feitas?

- a) Quais fatores podem justificar a correspondência entre o maior tempo de profissão e a alta frequência na utilização do livro didático nas aulas de Geografia? E também, o menor tempo de carreira e uma menor utilização do livro didático como instrumento do trabalho do professor?
- b) Qual o papel da escola e da universidade nesse contexto de alta frequência na utilização do livro didático nas aulas de Geografia?

A primeira questão exige uma reflexão em dois momentos: a cultura da formação inicial e a cultura da escola. Entendemos por cultura da formação inicial a prática de estabelecer uma visão de conformidade sobre as questões da profissão docente e do ambiente escolar, onde as opiniões são, normalmente, homogenias. Neste sentido, situa-se a questões da fragilidade da carreira do professor, a insuficiente remuneração, o baixo prestígio social da profissão, a falta de verbas e de estrutura das escolas, a dependência do professor em relação ao livro didático, etc.

Essas questões assolam os professores, alunos e gestores da educação a muito tempo, sobretudo, na escola pública. O que se questiona é a falta de espaço e reflexão durante a formação inicial, para o debate acerca das ações e circunstâncias que contradizem as opiniões cristalizadas sobre a escola e professor. Em outras palavras, o que se pretende é chamar a atenção para a necessidade que se discutam nas universidades além dos problemas e fragilidades da escola e do trabalho do professor, o que tem sido feito de diferente na/pela escola e na/pela carreira docente, o que há de novidade em termos de práticas e posturas, quais respostas as escolas e seus professores tem apresentado para a superação das dificuldades cotidianamente vivenciadas, etc.

A respeito da cultura de formação inicial, verifica-se entre os alunos em processo de formação ou nos anos iniciais da carreira forte referência aos aprendizados obtidos na universidade, e neste caso, há grande rejeição a muitas das

práticas cotidianas realizadas na escola, dentre elas, a frequente utilização do livro didático.

Naturalmente que tendo recém-saído da graduação as marcas e referências obtidas na universidade serão o ponto de partida deste professor no início de sua carreira profissional. Mas por outro lado questiona-se, qual a contribuição da escola para a formação desse profissional?

Há de se considerar também que existe uma cultura da escola, na qual as práticas, experiências e resistências refletem muito do que se aprendeu durante a formação inicial, mas considera-se também, todo o movimento que existe na escola, suas dificuldades, dilemas, êxitos e fracassos. Talvez, por isso, haja o pensamento na universidade (na maioria) contrário ao livro didático, e na escola uma posição bastante diferente sobre o tema.

A cultura da escola é compreendida nesta pesquisa como o contexto que envolve a profissão docente desde a carreira, a remuneração, as condições de trabalho, a formação inicial e continuada, a carga horária, etc. Tudo isso, a nosso ver, deve ser discutido durante a graduação, para que, os futuros professores compreendam que outros elementos devem ser considerados antes de estabelecerem (e as vezes julgarem) práticas, posturas e posições dentro da escola.

A segunda questão, “qual o papel da escola e da universidade nesse contexto de alta frequência na utilização do livro didático nas aulas de Geografia”?, nos remete a reflexão sobre as possibilidades que se podem construir dentro deste cenário.

Inicialmente deve-se compreender que sendo duas instituições que formam o professor - a universidade e a escola-, seus papéis dentro da constituição da identidade profissional do professor necessitam ser melhor compreendidos. No contexto atual, da maior parte dos cursos de formação de professores, essa possibilidade de reflexão ocorre apenas durante a prática dos estágios supervisionados.

É durante o Estágio Supervisionado que o diálogo entre escola e universidade é realizado de modo mais próximo, contudo, a nosso ver, ainda se experimenta pouco das contribuições do espaço escolar para a formação do professor. A experiência que construímos como professor da Educação Básica que recebe alunos do estágio, nos permite apontar que essa oportunidade de formação tem-se caracterizado preponderantemente por comparações, exigências, registros e críticas as práticas e ações desenvolvidas dentro da escola. Ainda não se nota entre os alunos estagiários

um olhar voltado a compreender o espaço escolar, sua dinâmica e singularidades, tampouco, a valorização de práticas e processos exitosos construídos dentro da escola.

Uma das questões mais sensíveis na relação entre universidade e escola é a utilização do livro didático. Enquanto na universidade este recuso tende a ser criticado e ter sua utilidade questionada/diminuída, na escola vê-se a alta frequência na sua utilização e na sua contribuição para o trabalho docente, conforme se evidenciou no QUADRO 5 (p. 51).

Considerando que os professores participantes desta pesquisa foram formados em épocas diferentes e possuem titulações variadas, o que se questiona é a concepção generalista de que o professor utiliza o livro didático estritamente para suprir suas limitações e fragilidades de conteúdos, práticas e metodologias, ou, por ser um recurso que facilita e “diminui” o trabalho deste profissional demasiadamente sobrecarregado por uma elevada carga horária.

A compreensão que se procura construir nesta dissertação é que os professores em exercício aprendem com o trabalho na escola e com as múltiplas experiências que desenvolvem neste ambiente, do mesmo modo, que o professor também aprende no contato e utilização constante do livro didático, especialmente quanto aos conteúdos de sua área de atuação e os atuais conceitos sobre ensino, avaliação, etc.

Se no início de carreira os recém professores tendem a recusar ou evitar a utilização do livro didático durante suas aulas, em muito, sob influência das orientações e concepções aprendidas durante a graduação, essa postura tende a ser modificada com o passar do tempo e o livro didático passa a ganhar maior espaço dentro das aulas.

Essa proposição em compreender sob uma outra perspectiva a relação entre a profissão docente e o livro didático visa chamar a atenção dos cursos de formação de professores para o que se pratica dentro das escolas, ou seja, não basta orientar para a substituição ou negação deste ou daquele material, mas, compreender a cultura da escola e a tradição da profissão e reconhecer que neste meandro existem hábitos e posturas que são viáveis e colaboram para a efetivação do processo de ensino aprendizagem, dentre elas, a efetiva utilização do livro didático.

Do mesmo modo, sugere-se ainda que o livro didático seja debatido, analisado, questionado pelos futuros professores durante o período de formação inicial. Almeja-se que os futuros professores compreendam o processo de idealização, produção, análise e distribuição do livro didático, como também, sejam capazes de analisá-los

sob suas concepções de Geografia e ensino e manterem uma utilização autônoma, seletiva e competente desse recurso didático durante as aulas de Geografia.

Outra ideia bastante recorrente para justificar a alta frequência na utilização do livro didático pelos professores de Educação Básica centra-se na elevada carga horária dos professores, ou seja, a necessidade de atuarem em mais de um período de aula, para suprir a baixa remuneração da profissão, isso faz com que lhes falte o tempo para dedicarem-se a suas atividades intelectuais e didático-pedagógicas, e neste caso, o livro didático torna-se um “livro de receitas” que os auxilia (e por vezes substitui) no trabalho em sala de aula⁹.

O QUADRO 7 apresenta a relação entre a carga horária (nesta pesquisa apresentada pelos turnos de trabalho) dos professores participantes da pesquisa a frequência em que utilizam o livro didático durante suas aulas de Geografia.

QUADRO 7: RELAÇÃO ENTRE FREQUÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E A CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DOS PROFESSORES

Turnos de Trabalho	Quantidade de professores		Utilização do livro didático (S/C)	Utilização do livro didático (R/AV)
	Número	%		
1 Turno	07	28%	57%	43%
2 Turnos	10	40%	100%	0%
3 Turnos	8	32%	75%	25%
TOTAL	25	100%		

Utilização do livro: S – Sempre, C – Constantemente, R – Raramente e AV – As Vezes.

Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.

Organização: Mota, 2015.

Os dados acima indicam que existe potencial relação entre a carga horária de trabalho dos professores e a utilização do livro didático durante as aulas de Geografia. Na medida em que o comprometimento do tempo do professor se torna maior, este tende a utilizar mais frequentemente o livro didático. Esse dado reforça a ideia de que os professores com maior carga horária de trabalho tendem a dedicar menor tempo ao planejamento de suas aulas ou ao desenvolvimento de novas propostas de trabalho que não as do livro adotado como referência na escola.

⁹ Sobre a ideia que o livro didático reduz a importância do professor ver D’Avila (2003)

Além disso, verifica-se que entre os professores atuantes em um único turno há um percentual significativo de alta frequência na utilização do livro didático como principal instrumento de trabalho (57%). Isso reforça que há outros elementos que também devem ser incluídos para compor a justificação sobre a utilização do livro didático durante as aulas de Geografia para além da carga horária de trabalho.

Do mesmo modo chama a atenção os professores com três turnos de trabalho e que não fazem uso do livro didático com frequência sistemática (25%). No âmbito dessa pesquisa estes professores atuam na rede federal de ensino (Colégios de Aplicação). Nestas escolas, as condições de trabalho e infraestrutura humana e material são bastante diferentes das demais redes públicas de ensino, permitindo, assim, a utilização de outros meios que não o livro didático para a promoção do ensino-aprendizagem durante as aulas de Geografia.

A atuação na esfera Federal de Ensino, por condições de trabalho e valorização profissional atraem os professores com maior qualificação e conforme se verifica no QUADRO 9 (p. 61) essa maior capacitação tende a reduzir a frequência na utilização do livro didático durante as aulas de Geografia.

Do mesmo modo a dedicação exclusiva (três turnos) não representa que estes atuem em jornada tripla de trabalho, mas que apenas se dedicam integralmente àquela unidade (Federal) de ensino. Normalmente estes professores atuam em dois turnos com momentos assegurados para os planejamentos, estudos e trabalhos coletivos, além, das aulas propriamente ditas.

A permanência integral na escola, a elevada titulação profissional, os momentos garantidos para o planejamento das aulas, a boa infraestrutura humana e material e a remuneração compatível, podem explicar a postura destes profissionais atuantes no Ensino Federal em buscarem materiais que ultrapassem as propostas dos livros didáticos.

No QUADRO 9 (p. 61), apresenta-se um comparativo entre as redes de ensino e a relação com o livro didático, no qual verifica-se que o professor que atua em mais de uma rede de ensino tende a utilizar o livro didático com maior frequência. Do mesmo modo, os professores atuantes no ensino público se valem com mais frequência desse recurso que os professores atuantes na rede particular de ensino.

Entre os professores participantes da pesquisa, 76% atuam na Rede Estadual de Ensino de Goiás, destes, 40% de forma exclusiva, outros 16% acumulam este vínculo com a rede particular de ensino e, ainda, 20% atuam também na Rede Municipal de

Ensino. Para os professores que atuam exclusivamente na rede estadual de ensino verifica-se uma alta taxa de utilização do livro didático 90%, enquanto que aos que atuam somente na rede municipal de ensino essa frequência decai para 50%.

Para professores que atuam cumulativamente em mais de uma rede ensino (pública e/ou privada) 396%, o livro didático é o principal recurso utilizado durante as aulas de Geografia. Isso reafirma a ideia que a carga horária de trabalho influi diretamente na maior frequência de utilização do livro didático.

QUADRO 8: FREQUÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE ACORDO COM A REDE ENSINO

Rede de Ensino	Quantidade de Professores	Utilização do livro didático (S/C)	Utilização do livro didático (R/AV)
Somente Estadual	10	90%	10%
Municipal/ Estadual	5	100%	0%
Estadual/ Particular	4	100%	0%
Somente Particular	3	25%	75%
Somente Federal	2	0%	100%
Somente Municipal	1	100%	0%
TOTAL	25	100%	

Utilização do livro: S – Sempre, C – Constantemente, R – Raramente e AV – As Vezes.

Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.

Organização: Mota, 2015.

Ao analisar a vinculação dos professores, nota-se que nas redes particular e federal de ensino concentram a menor frequência na utilização do livro didático durante as aulas de Geografia. Tal situação pode ser explicada, dentre outros fatores, pela dedicação exclusiva dos professores da rede federal de ensino e na rede particular a possibilidade da utilização de outros materiais além do livro didático.

Neste último caso, outra ideia bastante difundida na sociedade e nas escolas em geral, é a obrigação que professores de escolas particulares possuem de utilizar “todo” o livro didático em razão de seu alto custo e da cobrança dos familiares. Os dados obtidos, apontam que esta não parece ser a maior preocupação dos professores participantes desta pesquisa, uma vez que (75%) dos que atuam exclusivamente nesta rede ensino indicaram baixa frequência na utilização do livro didático.

Outra questão recorrente acerca do livro didático e o trabalho docente, refere-se a formação/qualificação do professor. Há uma espécie de entendimento cristalizado

tanto na (cultura da) universidade quanto na (cultura da) escola que quanto mais qualificado for o professor menor será sua dependência em relação ao livro didático.

Esse entendimento traz à tona os dois elementos centrais da questão que se persegue neste estudo: a formação continuada do professor e a utilização do livro didático.

O primeiro elemento – a formação continuada do professor – é um dos temas que têm sido discutidos com muita frequência nos eventos acadêmicos-científicos e nos círculos de pós-graduação, assim como nos cenários políticos nacional e estadual. No mesmo sentido, tem-se percebido um maior interesse por parte dos professores que atuam nas escolas de Educação Básica em retomar os estudos em nível de pós-graduação.

No campo da universidade a continuidade na formação do professor da Educação Básica, é vista como um caminho necessário para melhorar a qualidade do ensino ofertado e para alcançar a valorização da profissão docente em nosso país. São recorrentes as manifestações e monções de apoio feitas pelas universidades aos professores para a valorização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, como também as críticas à implantação de políticas empresariais na educação pública.

Essa pressão também vem de entidades civis organizadas e da sociedade em geral, como também de órgãos e entidades internacionais que tecem cobranças aos órgãos do governo para a melhoria dos indicadores educacionais atuais. Esse cenário de cobrança tem-se ampliado com a militância dos trabalhadores da educação, que demonstram recorrentemente a insatisfação quanto às condições de trabalho e remuneração que têm recebido.

Neste contexto mais amplo, a nosso ver, as opiniões e os mecanismos de aceitação ou negação de ideias que favoreçam ou não o processo de formação continuada do professor na sua relação com os órgãos de governo, organismos internacionais, universidades e sociedade em geral, são relativamente conhecidos e se inserem num movimento contínuo de enfrentamento/convencimento de médio e longo prazo.

No cenário micro – escola e o professor – o tema formação continuada de professores tem ocorrido de modo mais rápido e com resultados que podem ser mensurados em menor escala. Isso pode ser inferido ao se analisar o quantitativo de professores atuantes na Educação Básica que seja por interesse em ascender na carreira profissional ou aumentar os rendimentos (e essas questões não são

excludentes) tem feito com que significativo número de professores retorne aos bancos de pós-graduação.

Entre os professores participantes desta pesquisa, interessa-se registrar que 76% apresentam alguma formação complementar a graduação. Deste total, 40% dos professores possuem o curso de mestrado concluído ou em andamento e outros, 12% apresentam as mesmas condições para o curso de doutorado.

Essa elevada qualificação dos professores (mestrados e doutorados) também permite criticar opiniões que generalizam os professores de escolas públicas como profissionais formados de modo precário ou insuficiente. O 61QUADRO 9 sintetiza a formação dos professores e a frequência na utilização do livro didático.

QUADRO 9: FREQUÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E A TITULAÇÃO DO PROFESSOR

MAIOR TITULAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSORES		FREQUÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO (C/S)
	QUANT.	%	
Graduação	4	16%	100%
Especialização ¹	8	32%	100%
Mestrado ¹	10	40%	70%
Doutorado ¹	3	12%	33%
TOTAL	25	100%	

Utilização do livro: S – Sempre, C – Constantemente.

¹Considera-se neste quantitativo os professores que concluíram ou estão com este curso em andamento.

Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.

Organização: Mota, 2015.

A outra questão latente a esta pesquisa – a utilização frequente do livro didático – vem a tona na medida em que se questiona a capacidade do professor em promover o processo de ensino-aprendizagem sem a dependência deste instrumento. Tal questionamento encontra espaço somente em ocasiões em que o professor desiste de sua profissionalidade e do seu profissionalismo no exercício da profissão, permitindo que seus conhecimentos sejam substituídos pelo que se apresenta no livro didático.

Quando se perde a direção e as diretrizes da profissão a dependência do professor pode ser do livro didático, da internet, das listas de exercício, ou de qualquer outra ação/material que possibilite passar o tempo da aula sem a responsabilidade com construção do conhecimento.

No que se entende nesta pesquisa, a capacitação do professor em alto nível não exclui o livro didático do processo de ensino-aprendizagem de Geografia na Educação Básica, e, em tese, reflete um posicionamento mais comprometido com o trabalho e os resultados que se pretende alcançar. A formação a nível de mestrados e doutorados, sugerem interessantes possibilidades para a construção de novos saberes e práticas significativas dentro de sala de aula, entre essas, a utilização competente e qualificada do livro didático.

Para ilustrar o interesse dos professores participantes desta pesquisa em cursarem pós-graduação, utiliza-se para fins de comparação os dados obtidos por Santos e Ataídes (2008) relativos aos professores de Geografia na Rede Estadual de Ensino de Goiás e os dados obtidos por esta pesquisa.

Para os autores referenciados, mais de 52% dos professores de Geografia atuantes na Rede Estadual de Ensino de Goiás em 2008, possuíam somente a graduação em Geografia. Nesta pesquisa este percentual decaiu para 16%.

Do mesmo modo destaca-se o elevado crescimento entre os professores com a titulação de mestre (ou com este curso em andamento) que saltou de 2,67% em 2008, para 31% em 2014.

Conforme esclarecido anteriormente pode haver influência nos dados (relativo a titulação) decorrentes do círculo de conhecimento e a relação do pesquisador com professores de maior titulação, mas, ainda sim, considera-se expressivo o quantitativo de professores que procuram os cursos de pós-graduação com a finalidade de aprimorar seus conhecimentos, métodos e práticas de ensino no nível de especialização, mestrado ou doutorado e que permanecem atuando efetivamente em sala de aula no Ensino Fundamental.

Entre os professores pesquisados com a titulação de mestre (12) (concluído ou em andamento) apenas (4) afirmam que seus estudos se concentram em temáticas alheias a educação, os demais, realizam suas pesquisas em áreas ou temáticas diretamente relacionadas a educação ou ao ensino de modo geral.

Deste modo verifica-se que os professores de Geografia atuantes no Ensino Fundamental demonstram interesse na continuidade dos seus estudos e aprimoramento de suas práticas, por meio dos cursos de pós-graduação. Esse interesse, contudo, não retirou a forte relação com a utilização do livro didático durante as aulas de Geografia.

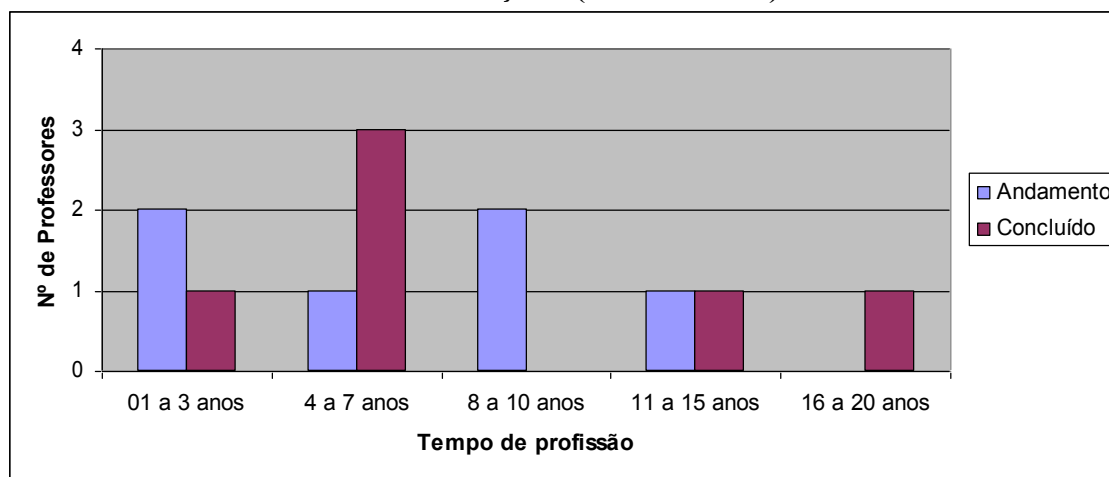
Convém destacar ainda que, os professores que retornaram as universidades para a continuidade de sua formação, especialmente no nível de mestrado, são

professores efetivos, com experiência na profissão, e que a priori não manifestam o interesse em mudarem de profissão. Isso reforça a ideia de comprometimento e dedicação com a atividade docente, que, portanto, contradiz a ideia de profissionais malformados e dependentes do livro didático.

Recorrendo novamente a experiência como professor no Ensino Fundamental, nota-se o sentimento (em grande parte dos professores) que os cursos de pós-graduação são restritos e quase inacessíveis para aqueles que atuam na escola. Nesse imaginário prevalece a ideia que o ingresso a estes cursos são (ou era), quase exclusivamente, ocupados por alunos com intensa vida acadêmica e vinculação com a universidade.

Essa visão ainda não está completamente superada, mas a universidade tem ofertado mecanismos para que esse sentimento seja gradativamente alterado e, os professores atuantes na escola, retornem as universidades para a continuidade de seus estudos. Nesse esforço as universidades têm valorizado nos processos de seleção da pós-graduação os saberes e conhecimentos advindos da prática docente em sala de aula. A FIGURA 2 apresenta a relação entre a experiência profissional dos professores e o interesse pela pós-graduação.

FIGURA 2: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E O INTERESSE PELA PÓS-GRADUAÇÃO (MESTRADO)



Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.
Organização: Mota, 2015.

Essa constatação, ainda que em uma amostra reduzida, aponta para o perfil dos atuais professores de Geografia que estão em sala da aula, no Ensino Fundamental na cidade de Goiânia: professores experientes, interessados na formação continuada por meio da pós-graduação nas áreas da educação e do ensino de Geografia.

O interesse pela pós-graduação destes professores pode ser explicado, em partes, pelas oportunidades de incentivo a capacitação profissional do professor, em que a maior titulação gera um acréscimo nos vencimentos do profissional¹⁰.

Mas no nosso entendimento somente o acréscimo financeiro não explica todo o interesse do professorado pela pós-graduação, uma vez que, trata-se de um curso relativamente longo e que exige grande dedicação de tempo e esforço para o cumprimento de suas atividades, e como demonstrado, a maior parte dos professores trabalham em dois ou três turnos, ou seja, entre aqueles que procuraram o curso de mestrado, alguns tiveram que abrir mão de um ou mais períodos de trabalho para dedicarem-se a pós-graduação.

Ainda que existam possibilidades do afastamento funcional dos professores para cursarem a pós-graduação, na prática, essas se mostram insuficientes para tornarem-se efetivamente em estímulos para a continuidade dos estudos. No mesmo sentido a política de oferta de bolsas de estudos não contemplam as necessidades desses professores com maior tempo de experiência, por conseguinte maior idade e, na maioria das vezes, com família constituída. E neste caso, a redução nos rendimentos é um fator fundamental para inibir que um maior número de professores procure os cursos de pós-graduação.

Em síntese para professores atuantes e com maior tempo de carreira, o curso de pós-graduação, de imediato, pode representar uma perda salarial, pois para sua realização o professor deve abdicar de um ou mais períodos de trabalho. Em consequência disso, entendemos que não se trata apenas de uma questão financeira o interesse pela pós-graduação.

A outra sinalização que se verifica e, a nosso ver, a de maior representatividade, refere-se ao interesse desses professores em buscarem novos conhecimentos, ressignificarem suas práticas e dotarem de maior sentido sua ação docente e, mais ainda, qualificarem seu trabalho pedagógico.

Esse interesse em buscar os estudos de pós-graduação ainda que haja o considere o interesse e a abdicção do professor de parte de seus rendimentos, necessita de autorizações e critérios para a concessão de licenças e afastamentos para o aprimoramento profissional.

¹⁰ O valor médio do acréscimo conforme, os planos de carreira vigentes para a Rede Estadual e Municipal de Ensino é 40% em relação ao salário inicial da carreira para mestres e 50% para doutores (não havendo sobreposição. Se o professor receber como mestre e vir a tornar-se doutor, o percentual acrescido é de 10%).

Conforme se apresentou anteriormente existe uma previsão legal para a formação continuada de professores e, no entendimento desta pesquisa, todos os professores devem tomar conhecimento do seu teor, no sentido de qualificarem suas opiniões a respeito do tema, como também subsidiá-los quanto seus direitos no que se refere a sua formação continuada. No item a seguir serão discutidos os principais aspectos legais que regem a formação continuada de professores no Brasil e no Estado de Goiás.

1.3 Aspectos legais da formação continuada do professor no Brasil e em Goiás

A formação continuada de professores no Brasil surge na agenda nacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, que estabelece como sendo responsabilidade do Estado, por meio das secretarias de ensino, estimular o aperfeiçoamento e a atualização dos professores.

Naquele momento, em plena ditadura militar, a ideia de ensino em vigor primava pela centralidade das políticas públicas e a preocupação com o controle de todas as atividades a serem executadas. Nesse sentido a formação de professores era entendida como uma prática com um fim em si mesma, ou seja, reduzida a momentos de treinamento, capacitação e atualização de práticas e conteúdos.

A partir da redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal (1988), o país se inscreve em outra perspectiva no que diz respeito aos rumos da educação brasileira. Do centralismo do governo às ações cada vez mais democráticas, da uniformidade de políticas para a heterogeneidade de sujeitos, da excessiva busca pelo resultado para a opção pela construção do conhecimento.

Esse cenário possibilitou-se que outras demandas fossem postas para a educação e passassem a figurar como leis ordinárias, especialmente no que tange as garantias para o acesso, permanência, financiamento e organização do sistema de ensino.

Na Constituição Federal em vigor, nove artigos se dedicam ao tema da Educação (Art. 205 a 214), onde se estabelecem as linhas gerais que deverão nortear os princípios, objetivos e finalidades deste novo período da educação após a assembleia constituinte.

Nesta pesquisa, como os interesses se voltam à formação continuada do professor, o Artigo 214 da Constituição, situa o primeiro marco importante a respeito dessa temática, que assim estabelece:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:
I – erradicação do analfabetismo;
II – universalização do atendimento escolar;
III – melhoria da qualidade do ensino;
IV – formação para o trabalho;
V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988)

Ao firmar a necessidade da construção de um plano nacional de educação com metas definidas, a educação recebe importante atenção, sobretudo, a temática formação de professores, quando o item III do citado artigo, conclama para a melhoria da qualidade da educação no novo modelo de ensino em construção.

Ora, a qualidade do ensino liga-se diretamente a qualidade da formação do docente, suas condições de trabalho e remuneração, num ciclo que se inicia na escola durante a formação básica, avança para a universidade com a graduação e se prolonga durante as formações continuadas. Nessa perspectiva entendemos que,

- a) Se bem formado o aluno da educação básica por professores mais qualificados e comprometidos com o ensino que constroem, estes educandos ingressaram nas universidades com maior competência e qualificação para uma formação em alto nível.
- b) Se estes alunos bem formados ingressarem nas licenciaturas e também encontraram professores-formadores competentes e qualificados sua formação inicial será mais consistente e assim se reduzirão as dificuldades dentro de sala de aula.
- c) Sendo um profissional que vem recebendo maior atenção e boa qualidade de ensino ao longo de sua formação ao ingressar na profissão docente enfrentará os mesmos problemas que qualquer outro professor, talvez, com a vantagem de possuir os elementos teóricos para superá-las, ou no mínimo, a competência para buscar por si mesmo oportunidades de saná-las.

Esse ciclo representa uma questão de longo prazo a ser enfrentada pela educação brasileira neste século XXI, em um movimento constante de ação-reflexão entre todos os sujeitos e instituições comprometidos com a educação, empreendendo esforços coletivos para que, no futuro, se alcance melhores e significativos resultados.

Ao exigir a definição de um plano nacional de educação, a Constituição Federal determina que sejam empreendidos esforços no sentido de se refletir sobre educação atual e a educação que se pretende alcançar, e para tanto, estabelece o período de 10 anos para a elaboração, aplicação e avaliação dos planos e metas traçadas para a educação.

O Plano Nacional da Educação (PNE) em vigência atualmente tem sua redação definida pela Lei 13.005/2014, com validade para o decênio 2014-2024, é composto por dez diretrizes principais além de metas específicas a serem alcançadas durante seu período de validade.

No que tange a formação de professores, o PNE (2014-2024), traz metas claras a respeito da necessidade de melhorar a formação inicial dos professores como também, ampliar e incentivar sua formação continuada, por meio das universidades e centros de ensino, e ainda, por meio das secretarias e redes de ensino além do próprio ambiente escolar.

A respeito da melhoria da qualidade da formação inicial dos professores a meta 13 do PNE assim pretende,

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (BRASIL, 2014, p. 24).

Essa meta dialoga com os dados obtidos por Souza (2009), que identificou junto aos alunos dos cursos de Geografia das principais universidades do Estado de Goiás, que estes possuem severas dificuldades conceituais referentes a ciência Geográfica. Isso reforça a necessidade de qualificar a formação inicial dos professores em formação.

Compreendemos que a maior qualificação dos professores formadores contribui efetivamente para a redução das dificuldades teórico-metodológicas e conceituais dos professores em formação. Neste sentido, são positivas as políticas públicas dedicadas a ampliar a titulação dos professores universitários.

Ainda que seja uma medida fundamental a titulação dos professores formadores por si só, não garante a maior qualidade do ensino, mas representam uma importante ação para que se possa construir, entre os futuros professores, novos conhecimentos, práticas e métodos de trabalho, mais eficazes e relacionados com a realidade em que se vai atuar.

Para que esses conhecimentos sejam construídos é imprescindível além da titulação dos professores formadores a articulação destes com programas de ensino-pesquisa-extensão, que fomentam a troca de experiências, elaboração de pesquisas e construção de subsídios que contribuam para o trabalho docente realizado cotidianamente.

Estas possibilidades associadas as melhorias nas condições de trabalho, infraestrutura e remuneração tornam-se ingredientes fundamentais para a elevação da qualidade do ensino em todas as etapas da educação, tanto do Ensino Superior quanto na Educação Básica.

Outra definição importante para a qualidade do ensino no país, está descrita na meta 14 do PNE, que se refere a ampliação do número de matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* (mestrados e doutorados), na qual pretende alcançar a formação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Se alcançada as metas de formação de professores mestres e doutores, há de se considerar que tanto Ensino Superior terá um corpo docente mais qualificado quando a própria Educação Básica, pois como se descreveu anteriormente, é cada vez mais recorrente o interesse dos professores atuantes nessa etapa inicial do ensino cursar a pós-graduação.

Novamente chama-se a atenção para dizer que a ampliação na oferta de vagas para cursos de pós-graduação para professores, representa um grande avanço para a melhoria da qualidade do ensino no país, mas se não for acompanhada de medidas que favoreçam a o acesso e a permanência dos professores da Educação Básica, essas medidas não serão suficientes para alcançar a elevação na qualidade do ensino pleiteada.

Entendemos que é necessário que se criem condições efetivas para que esses profissionais possam permanecer nestes cursos de qualificação, o que implica dizer, a necessidade de facilitar as ofertas de licenças aprimoramento e bolsas de estudos¹¹

¹¹ Nos últimos anos tem-se ampliado a concessão de bolsas de estudos para os cursos de pós-graduação, com a possibilidade de acumulação desta com a remuneração empregatícia para professores da

para professores, ou outras medidas que facilitem a redução da carga horária de trabalho, pois conforme discutido anteriormente, a maior parte desses trabalham em 2 ou 3 períodos, e assim, cursar a pós-graduação torna-se uma tarefa muito mais difícil.

Considerando efetivamente o interior da escola e os professores que nela atuam a meta 16 do PNE faz referência específica a formação continuada de professores da Educação Básica, que pretende:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando suas necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 29)

Como se pode notar, a formação continuada de professores é uma preocupação dos gestores do sistema de ensino no âmbito nacional e isso repercute (ou deveria) nos Estados e Municípios, e se esta medida alcançar êxito, como se espera, terá a qualificação de milhares de professores em todos os lugares deste país, promovendo aulas mais qualificadas, reflexivas, formativas, e assim, escolas, alunos, professores e sociedade em geral serão beneficiados.

Ainda na esfera nacional a legislação maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, também disciplina acerca da formação continuada dos professores.

Art. 62-A. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996)

Neste artigo, entendemos que a LDB 9394/96 avança em dois aspectos: primeiro em garantir a continuidade da formação dos professores e, segundo, ao considerar o próprio ambiente escolar um lugar de formação de professores.

educação básica, como medida de estímulo a formação continuada dos professores, com as regras atualmente estabelecidas pela da CAPES/CNPQ. Contudo, seguindo tais critérios, atualmente, qualquer professor da Rede Estadual de Ensino de Goiás está automaticamente impedido de se beneficiar com a bolsa de estudos, pois, no entendimento destas agências a remuneração não pode ser superior ao valor da bolsa de estudos, que atualmente é menor que o Piso Nacional dos Professores, ou seja, se o professor recebe o valor do Piso Nacional não pode pleitear a bolsa de estudos e, desta forma, fica o professor obrigado a manter suas cargas horárias de trabalho para não ter reduzida a remuneração mensal.

A conjugação dessas duas políticas públicas, o Plano Nacional da Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, suscitaram a instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, definida no Decreto 6755 de 29 de Janeiro de 2009.

Neste decreto o Governo Federal explicita sua concepção de formação inicial e continuada de professores, como uma prioridade estratégica, constituindo-se em uma política de Estado, por meio de lei própria que o regulamenta e principalmente estabelece obrigações para a União, Estados e Municípios.

Entre essas obrigações a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelece que se construam políticas estaduais de formação de professores, alinhadas as realidades e demandas locais.

Nesse ínterim, o Estado de Goiás, instituiu em 2010, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FORPROF-GO), que será discutido no próximo item.

1.3.1 A formação continuada de professores no Estado de Goiás

Considerando a relevância do tema formação de professores e toda a complexidade que o envolve, o governo federal por meio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009), determina que todos os Estados construam suas próprias políticas de formação continuada, com metas e objetivos claros e que sejam conectadas com os interesses da nação em âmbito nacional. Essa responsabilidade foi delegada aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente, conforme descrito a seguir:

Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação. (BRASIL, 2009).

Neste contexto, o Governo de Goiás, institui o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Goiás (FORPROF-GO) em 2010, com a finalidade de criar as condições para a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino. Entre as atribuições do Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente – Goiás destaca-se:

- I) Elaboração do plano estratégico de formação docente;
- II) Articular ações de formação inicial e continuada;
- III) Coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada;
- IV) Subsidiar os sistemas de ensino para o estabelecimento de prioridades para a participação dos professores em cursos de formação inicial e continuada;
- V) Estimular a possibilidade de instituição de grupos de professores em atividades de formação por unidade escolar.

Em sua composição o FORPROF-GO é presidido pela (o) Secretária (o) de Educação do Estado de Goiás e têm como membros os representantes de várias entidades ligadas a formação de professores, como

- a) As instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás que oferecem cursos de licenciatura;
- b) Dos trabalhadores da educação
- c) Do conselho estadual de educação
- d) Dos conselhos municipais de educação
- e) Do conselho dos dirigentes municipais de educação
- f) Ministério da Educação.

Ainda que a criação deste fórum represente um avanço no processo de valorização e construção de políticas públicas voltadas a formação continuada de professores, na prática suas ações formam bastante tímidas, restritas quase sempre a um plano de ações a ser executado.

Na investigação das atividades do FORPROF-GO, por meio das atas de reunião, verifica-se claramente o caráter eminentemente político deste grupo de trabalho e sua articulação voltada aos interesses e relações institucionais (por vezes individuais e/ou partidárias) em detrimento do universo de professores, seus interesses e necessidades.

A despreocupação com a formação continuada do professor se expressa, entre outros motivos, pela irregularidade das reuniões e a falta de metas, compromissos e prazos claramente estabelecidos, ou ainda, por não cumprir o primeiro item a qual foi

criado a “elaboração do Plano Estratégico de Apoio a Formação Docente”, que segundo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em seu artigo 5º deveria contemplar

I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;

II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e

III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

§ 1º O diagnóstico das necessidades de profissionais do magistério basear-se-á nos dados do censo escolar da educação básica, de que trata o art. 2º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, e discriminará:

I - os cursos de formação inicial;

II - os cursos e atividades de formação continuada;

III - a quantidade, o regime de trabalho, o campo ou a área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos; e

IV - outros dados relevantes que complementem a demanda formulada. (BRASIL, 2009).

Ao negligenciar a elaboração do Plano Estratégico para a formação de professores no Estado de Goiás toda a educação do Estado, perdeu a oportunidade de construir uma diretriz clara, com metas bem estabelecidas e a atribuição de responsabilidades a cada um dos membros e entidades envolvidos com vistas a promover um real processo de qualificação do ensino em Goiás.

Entendemos que na política não há espaços vazios, tão pouco, ações sem intencionalidade e, portanto, a não efetivação deste plano, permite-nos pensar a possibilidade que não há o interesse em discutir e planejar a formação dos professores e a educação de maneira mais ampla no Estado de Goiás, de modo colegiado, sem amarras partidárias e/ou institucionais.

Por outro lado, vê-se emergir políticas voltadas ao treinamento profissional com ações pontuais, conteudistas e de caráter eminentemente técnico em detrimento de um processo mais amplo de formação de professores.

A tradução deste modelo de política educacional contrária ao processo de formação continuada e a reflexão ampliada sobre a qualidade do ensino, implantada no Estado de Goiás está expresso no documento denominado “Pacto pela Educação¹²”.

¹² O Pacto pela educação é um programa do Governo do Estado de Goiás que prevê por meio de ações rígidas como o controle de aulas, atividades e avaliações e medidas de reconhecimento por mérito para o cumprimento de metas previamente estabelecidas como sendo a fórmula para a elevação da qualidade do ensino no Estado.

Neste documento, estabelecem-se os novos rumos, objetivos e expectativas para o trabalho docente e para o ensino em Goiás, com a suposta preocupação de elevar a qualidade da educação, mas que na verdade, revelou-se somente como um instrumento preocupado em elevar os indicadores da educação.

Para melhor compreender a nocividade de propostas como esta que vigora em Goiás, é preciso resgatar que em anos anteriores a educação do Estado sofreu longos períodos com baixos investimentos, tanto em infraestrutura material quanto humana, com déficits cada vez maiores no quadro de funcionários tanto professores quanto administrativos e ainda, um processo de desvalorização da carreira profissional.

Esse cenário de precarização da educação atualmente é o “pano de fundo” para sustentar políticas de otimização do trabalho e promoção de uma verdadeira “revolução” na educação.

O documento do Governo de Goiás denominado Pacto pela Educação inicia-se apresentando os baixos indicadores do Estado no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) medido pelo Ministério da Educação (MEC). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental aponta que Goiás caiu da 7ª posição em 2005 para a 8ª em 2009. Nos anos finais do Ensino Fundamental do 10º para 15º lugar, e no Ensino Médio de 13º ¹³ para 16º colocado, no mesmo período na comparação com os demais estados brasileiros.

Ainda sobre o desempenho dos educandos em Goiás, este documento resgata que segundo o MEC, apenas 27% dos alunos concluintes do ensino médio apresentam o domínio satisfatório dos conhecimentos de Língua Portuguesa e apenas 9% em matemática.

Informações como estas foram suficientes para estabelecer um novo modelo de educação em Goiás, lançando a responsabilidade destes resultados para as escolas e professores. Ao governo do Estado compete a “solução do problema” que passa por um conjunto de medidas unilaterais e pouco dialogadas com a sociedade e os envolvidos na educação. A construção do Plano Estratégico para a Educação em Goiás, conforme definido por lei, foi ignorado.

¹³ Em 2013, o Estado de Goiás alcançou a primeira colocação entre os estados brasileiros no IDEB para as escolas de Ensino Médio. Nos anos finais do Ensino Fundamental obteve a segunda colocação e nos anos iniciais foi o terceiro melhor índice. Dados obtidos em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>. Ainda os dados representam um avanço nos indicadores educacionais muito se critica as formas como estes foram alcançados, dentre elas: treinamento dos alunos para a realização das provas; restrição dos conteúdos de aula ao que se avalia nas provas do IDEB; seleção dos alunos que farão tal avaliação; bonificação para alunos, escolas e professores por melhor desempenho.

O desinteresse em construir um plano estratégico suprapartidário e com o pleno envolvimento de diversas instituições ligadas ao ensino e da sociedade em geral, que deveria ser criado pelo FORPROF-GO, alinhados a um modelo político neoliberal que vê nos números e indicadores as únicas referências para a condução da política educacional, foram os pilares para a implantação na Rede Estadual de Ensino, do Pacto Pela Educação em Goiás.

Esse pacto possui cinco pilares estratégicos e dez metas a serem cumpridas por meio de 25 iniciativas. O QUADRO 10 sintetiza esse cenário.

QUADRO 10: PILARES ESTRATÉGICOS E METAS GERAIS DO PACTO PELA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS

PILAR	METAS
1 – Valorizar e fortalecer o profissional da Educação	1- Remuneração compatível com profissões mais valorizadas no mercado de trabalho. 2- Oportunidade de capacitação de alto nível a todos os servidores
2 – Adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem	3- Toda criança plenamente alfabetizada até os 7 anos de idade. 4 – Proficiência adequada dos alunos nas provas padronizadas
3-Reduzir significativamente a desigualdade educacional	5- Todo aluno com aprendizagem adequada à sua série. 6 – Todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos. 7 – Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.
4- Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito (Programa Reconhecer)	8 – Servidores com avaliação e remuneração condicionada a critérios técnicos.
5 – Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino	9 – Investimento ampliado em bem gerido 10 – Padrões mínimos de infraestrutura.

Fonte: GOIAS, 2009.
Organização: Mota, 2015.

A presente pesquisa não tem por finalidade analisar pormenorizadamente o “Pacto pela Educação” do Governo de Goiás, mas para contemplar os objetivos a que

se propõem de analisar política de formação continuada de professores, com o recorte para o Estado de Goiás, faremos a discussão dos pilares 1 e 4 e suas respectivas metas.

A meta nº 1 trata sobre a valorização e fortalecimento do profissional da educação por meio de melhor remuneração e possibilidade de capacitação em alto nível para todos os funcionários.

A respeito dessa prioridade deve-se destacar que o Estado de Goiás ainda não cumpre a lei 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério da Educação Básica. Logo se questiona tal política de valorização que fere a legislação maior que rege a remuneração da categoria de professores no país.

Ainda sobre a valorização do profissional da educação deve-se registrar o elevado número de profissionais na educação que trabalham sob o regime de contrato (sem concurso público). Estes profissionais são maioria no quadro de funcionários da educação do Estado e recebem vencimentos muito menores que os profissionais efetivos, conforme se verifica no QUADRO 11.

QUADRO 11: COMPARATIVO ENTRE A REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS E EFETIVOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS

Carga Horária	Professores Temporários	Professores Efetivos	Variação (%) (Temp / Efetivos)
20h	R\$ 654,22	R\$ 1452,22	45%
30h	R\$ 981,33	R\$ 2178,33	45%
40h	R\$ 1308,44	R\$ 2904,45	45%

Fonte: Edital 001/2015 Processo Seletivo da Secretária de Educação de Goiás (2015) e Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (www.sintego.org.br)
Elaboração. Mota, 2015.

A precariedade dos contratos dos professores e demais servidores da educação contraria a ideia de valorização do servidor e coloca uma série de questões que se opõem ao cenário de preocupação com a qualidade do ensino ofertado em Goiás, como:

a) Os professores em regime de contrato possuem remuneração inferior ao de professores efetivos. A baixa remuneração gera alta rotatividade de profissionais.

b) Também a baixa remuneração tende a atrair profissionais com menor qualificação profissional. Parte significativa não possui curso superior completo.

c) A alta rotatividade de professores acarreta a falta de professores em determinados períodos do ano. Há registros de escolas com a ausência de professores durante todo o ano letivo.

d) O modelo de contrato é feito por meio da carga horária de trabalho, ou seja, o professor recebe em função da quantidade de aulas que ministra. Essa situação tem gerado o problema de professores assumirem aulas de outras disciplinas que não a que foi habilitado.

e) A precariedade no contrato e a instabilidade no cargo fazem com que estes profissionais não participem de movimentos que busquem a valorização da carreira.

Esses são alguns dos argumentos que apresentamos para justificar nossa opinião em relação ao atual modelo em vigor na educação do Estado de Goiás, onde o quadro que se configura distancia-se muito de um modelo que prioriza a qualidade da educação ofertada.

A respeito dos valores oferecidos como remuneração aos professores, especialmente, os temporários, evidencia que não há uma política de valorização da carreira docente, pelo contrário, há um processo de degradação acentuado da carreira e uma clara política que considera os gastos em educação como despesas e não investimentos.

Se não se constroem meios para o cumprimento do piso nacional¹⁴ dos professores e não se promove a substituição dos professores temporários por efetivos, por meio de concurso público, o que se verifica é um claro interesse pela economia de recursos e uma capacidade de controle do estado muito maior sobre os professores e demais servidores, contribuindo para a precarização da carreira, do trabalho docente e da qualidade do ensino.

¹⁴ Os valores pagos para os professores efetivos em Goiás no início de carreira (30h) é de R\$ 2.178,33 e visto deste modo é maior que o valor do atual do piso nacional dos professores que é de R\$ 1.917,51. Esse valor é resultado de uma manobra realizada pelo atual governo que incorporou ao salário destes professores a gratificação de titularidade que se pagava como incentivo aos professores que realizavam cursos de especialização que era paga no percentual de 30% sob o vencimento inicial do professor e que grande parcela dos professores possuía.

Ainda a respeito da meta nº 01 no que se refere a “oportunizar a capacitação de alto nível a todos os servidores”, esta também se constitui numa estratégia contestável para os profissionais da educação.

Em primeiro está a “capacitação em alto nível” que não se refere a oportunizar cursos de especialização, mestrados ou doutorados, mas, treinamentos direcionados e pontuais ofertados pela secretaria de educação do Estado de Goiás, por meio da Escola de Formação de Professores.

Essa formação se caracteriza eminentemente por um modelo de capacitação que considera a prática em si mesma, não apresentando nenhum elemento de reflexão ou preocupação teórica. Suas principais áreas de formação são gestão e administração escolar.

O incentivo a formação em nível de pós-graduação tradicionais por meio das licenças aprimoramento, são restritas e não apresentam critérios claros para ser concedidas, e isso, desestimula os professores em exercício a procurarem ampliar sua formação.

Essa formação com direcionamento economicista oferecida por meio da Escola de Formação de professores pretende, ainda, buscar entre os professores possíveis lideranças para ocuparem postos de coordenação, direção e até superintendência¹⁵ dentro da Secretária de Educação de Goiás. Destaca-se que a crítica feita não se refere à formação de lideranças ou a busca por profissionais com afinidades para o trabalho de gestão dentro da secretaria de educação, mas, que a formação não pode ser restringida a esses elementos meritocráticos e economicistas.

A formação de professores defendida nessa pesquisa considera que os conhecimentos relativos a gestão da escola ou do sistema de ensino, as demandas políticas ou financeiras podem ser gerenciadas por professores e demais profissionais ligados a educação do Estado de Goiás. Contudo, critica-se que somente estes elementos façam parte da agenda de formação da Rede Estadual de Ensino de Goiás, e não se contemple outras discussões e não dedique a mesma importância para as questões diretamente ligadas ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

A meta 4 do “Pacto pela Educação” refere-se ao programa de meritocracia onde pretende-se estruturar um sistema de reconhecimento e remuneração por mérito – denominado “Programa Reconhecer”. Este consiste em linhas gerais, em um programa

¹⁵ Entre as 11 superintendências da Secretária de Educação de Goiás, apenas 1 é ocupada por um professor efetivo da rede. As demais são indicações políticas.

que visa remunerar financeiramente escolas, alunos e professores que alcançarem os resultados estabelecidos pela Secretaria de Educação de Goiás.

Neste item deve-se esclarecer que os indicadores, as metas e os objetivos são definidos sem a participação de alunos, escolas e professores, que para receberem os pagamentos deste programa, devem basicamente restringem-se a alcançar os indicadores estabelecidos para o do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás).

Essa política de meritocracia torna-se um ciclo vicioso na medida em que as metas são estabelecidas de acordo com o interesse do governo e, professores, escolas, alunos e gestores por interesse (necessidade) na recompensa financeira, acabam dedicando seus esforços para atingir o que se estabeleceu e com isso eleva os índices e a “competência do governo”, tornado todo o sistema de ensino refém de políticas de um governo.

Em outras palavras, esse modelo de recompensa somente pode ser estabelecido em um cenário de precarização dos salários dos professores e de sua relação de trabalho, condições estas que se construíram ao longo do tempo, num processo coordenado, em que o ensino e a educação não são valorizados, mas somente seus efeitos políticos.

A outra face deste “Pacto pela Educação” que traduz de modo ainda mais incisivo a busca por melhores resultados nos indicadores educacionais e a lógica empresarial que se estabeleceu na educação, se expressa pela implantação do Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás (CRRE-GO)

O CRRE-GO é o documento que passou a reger todo o ensino do Estado de Goiás, definindo os conteúdos que cada professor deve abordar inclusive com o momento específico em deve ser ensinado aos educandos. Esse engessamento do currículo se explica, segundo a proposta, pela falta de padronização dos conteúdos e temas que os professores elegem para ensinar, o que provoca grandes divergências dentro da rede estadual de ensino. Em outras palavras a padronização do currículo facilita o trabalho de controle por parte do governo e garante as possibilidades necessárias para as intervenções pontuais na intenção que os indicadores educacionais sejam alcançados.

Controle este que é desenvolvido com grande acuidade por parte do Governo por meio do sistema SIAPE (Sistema Administrativo e Pedagógico do Estado de Goiás), onde permite-se controlar todos os conteúdos e temas que são lecionados em

qualquer escola do Estado de Goiás, diariamente, bem como as principais dificuldades dos alunos¹⁶ (e por conseguinte dos professores) e ainda, compará-los entre escolas, subsecretárias e na rede como um todo.

O que se questiona desse modelo quantitativo de compreender a educação é que a padronização de conteúdos, aulas¹⁷, momentos em que os conteúdos serão abordados, fere frontalmente a autonomia do professor e sua capacidade de realizar o ensino que considera mais adequado a realidade em que atua, com as condições que dispõem e com a capacidade que possui.

O professor torna-se seguidor de uma receita externamente definida que não considera a realidade em que o ensino acontece e não considera a heterogeneidade dos alunos, das escolas e dos professores. Do mesmo modo ignora as práticas socialmente construídas durante as aulas, a necessidade da flexibilização dos tempos para alcançar os objetivos propostos. Neste modelo os objetivos são do governo não do professor.

Para ilustrar a questão do Currículo Referência e seu distanciamento com a realidade docente, o QUADRO 12 sintetiza os principais objetivos (expectativas de aprendizagem) que a disciplina de Geografia deve alcançar para os anos finais do Ensino Fundamental durante os quatro bimestres do ano letivo.

QUADRO 12: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA SEGUNDO O CURRÍCULO REFERÊNCIA DA REE-GOÍÁS

ANO LETIVO	NÚMERO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM			
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
I Bimestre	41	31	26	12
II Bimestre	12	20	13	14
III Bimestre	10	23	19	09
IV Bimestre	12	18	10	15

Fonte: Goiás, 2009.

Elaboração: Mota, 2015.

¹⁶ As dificuldades dos alunos são quantificadas por meio de provas diagnosticas as quais são submetidos regularmente. Os descritores - lista de conteúdos e objetivos a serem alcançados - servem de orientação para as ações por parte da REE-GO. Durante o desenvolvimento desta pesquisa estava em funcionamento o acompanhamento dos descritores relativos a Língua Portuguesa, mas, paulatinamente serão implantados para todas as disciplinas.

¹⁷ Neste ano foi entregue aos professores um caderno de aulas contendo todos os conteúdos e atividades que os professores devem cumprir aula a aula, inclusive com as formas de abordagem, de interação com a turma, com os objetivos, etc. para as disciplinas de português e matemática. Para as demais matérias este caderno está em desenvolvimento.

A primeira constatação é a grande quantidade de objetivos a serem alcançados durante o ano letivo para todos os anos finais do Ensino Fundamental. Considerando que a disciplina de Geografia possui em média duas aulas por semana, verifica-se que em alguns momentos deverão ser alcançados mais de um objetivo por aula. Destaca-se que muitas dessas expectativas são complexas e exigem processos de construção do pensamento, não podendo ser desenvolvidos de modo fechado e restrito a uma ou outra aula da disciplina.

Abaixo constam alguns exemplos das expectativas de aprendizagem para o 6º ano do Ensino Fundamental durante o I bimestre.

“Comparar imagens, fotos aéreas, reconhecer e diferenciar paisagens locais, regionais e mundiais”

“Compreender a função dos mapas para interpretar e produzir suas próprias representações do espaço”

“Diferenciar escala gráfica de escala numérica e usá-las adequadamente na elaboração de mapas e plantas”

“Perceber o lugar como porção do espaço vivido onde se cria identidade e estabelecem relações cotidianas com a família e amigos”.

A partir destes exemplos verifica-se a complexidade e variedade de temas elencados como essenciais aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e a impossibilidade de abordá-los de modo satisfatório em uma ou duas aulas, conforme exige a política do currículo referência e sua ferramenta de efetivação a remuneração por meritocracia.

Seria a finalidade da educação em geral e da Geografia em particular preocupar-se com a quantificação de objetivos e expectativas de aprendizagem a serem alcançados? Ou seria mais produtivo estabelecer um conjunto de objetivos claros e concatenados com as diretrizes para o ensino de Geografia que respeitem a subjetividade, heterogeneidade e autonomia de alunos e professores e todas as situações que compõem o ambiente escolar durante o processo de ensino-aprendizagem?

Dentro do âmbito dessa pesquisa considera-se como essencial que a autonomia e capacidade de escolha do professor de Geografia acerca de seus conteúdos, métodos,

metodologias e processos de avaliação sejam garantidos e, nesse sentido, o processo em curso no Estado de Goiás contrapõem esses princípios, pois retira a possibilidade de criação, contestação e construção de novas possibilidades de ensino de alunos e professores.

Se há uma convergência entre o que se pensa sobre o atual caminho da política educacional no Brasil, refere-se a maior qualificação e profissionalização do trabalho docente que, a nosso ver, não se dará por meio de ações pontuais e políticas marcadamente eleitoreiras e pouco conectadas com a realidade da sala de aula. Nesse sentido, torna-se indiscutível repensar modelos de padronização do trabalho docente, pautado pela métrica rasa da comparação estatística e desprezando as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Do mesmo modo torna-se imprescindível o estabelecimento de políticas de real valorização do trabalho docente e de formação continuada livre de partidarismos e interesses individuais para um efetivo processo de qualificação do ensino e do professor no Estado de Goiás.

CAPÍTULO II: A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: ALIADO OU INIMIGO NO PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR?

A partir do que se demonstrou no capítulo anterior, pode-se afirmar que o livro didático se constitui como um recurso importante para a atuação docente do professor de Geografia atuante no Ensino Fundamental em Goiânia.

Ainda que pesem críticas a esse instrumento e aos profissionais que dele se utilizam, os professores de Geografia participantes dessa pesquisa, por diversas razões, apontam que utilizam constantemente o livro didático para o planejamento e a condução de suas aulas.

Considerando essa realidade, este capítulo objetiva aprofundar o debate acerca da relação professor com o livro didático, procurando melhor compreender as seguintes questões:

- a) Quais são os critérios que os professores de Geografia do Ensino Fundamental utilizam durante o processo de escolha do livro didático?
- b) Em que medida os professores consideram que a utilização (ou não) do livro didático contribui para o aprendizado dos educandos? E para o próprio aprendizado?

Entende-se que o processo de escolha do livro didático é fundamental para a compreensão desta relação, pois neste momento se expressam, ainda que involuntariamente, as referências teórico-metodológicas do professor, seu entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem e seus objetivos com o ensino de Geografia.

O processo de escolha do livro didático pode ser visto sob duas perspectivas: na primeira, um exercício regulado, burocrático e nem sempre de acordo com as expectativas dos professores que o fazem apenas para cumprir determinações legais e, nesse sentido, dispensam pouco esforço e reflexão para escolher a coleção que melhor se adéque a seus objetivos.

A segunda possibilidade considera o processo de escolha do livro didático um salto democrático para o exercício da atividade docente e o reconhecimento da

capacidade do professor em selecionar o material que melhor coadune com seus objetivos, estrutura de trabalho, seus conhecimentos e principalmente com o perfil/expectativas dos educandos que se pretende ensinar.

No entendimento dessa pesquisa o reconhecimento da autonomia do professor com a escolha descentralizada do livro didático mais que um gesto democrático de seleção de um material de trabalho, representa uma oportunidade de aprendizado e reflexão para o professor no efetivo exercício de sua profissão, ou seja, uma interessante possibilidade de formação continuada em serviço.

Antes, porém, de debater as questões que abrem este capítulo, faz-se necessário apresentar brevemente as principais ideias que se tem construído a respeito do livro didático e algumas de suas argumentações, que no nosso entendimento, envolvem críticas (SILVA, 1996;), moderações, (DEMO, 2003; D'AVILA, 2008; PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009; CALLAI, 2013; KARECHER, 2014) até alcançar autores que compreendem o livro didático como elemento imprescindível para o processo de ensino aprendizagem (Diaz, 2011).¹⁸

A presença do livro didático nas escolas é muito forte, assim como a figura do professor e do quadro negro (ou verde, ou branco). Essas imagens foram introduzidas e internalizadas socialmente ao longo do tempo e são transmitidas aos novos alunos como a forma mais comum de realizar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim como os métodos de ensino, as estruturas escolares, as práticas pedagógicas, os conteúdos e a legislação educacional sofreram severas mudanças ao longo do tempo e tiveram que ser reajustadas, redefinidas ou superadas, com o livro didático não foi diferente.

As críticas a utilização do livro didático provem dos mais variados autores presentes no cenário educacional, e com as mais diversas intensidades, tanto, professores, pesquisadores e alunos que de modo geral, o condenam por reducionismo de conteúdos, simplificações de informações e conceitos, exposição fragmentária ou superficial de atividades, ou ainda pela crença que este se constitui como um instrumento que inibe ou diminui a ação educadora do professor.

Nesta pesquisa não se pretende questionar tais críticas ao livro didático e aos professores que dele se utilizam, mas consideramos que esses argumentos são importantes indicativos para se refletir a respeito das limitações e fragilidades deste

¹⁸ Este estudo não tem o objetivo de resgatar a historicidade do livro didático de Geografia no Brasil, que tem nos trabalhos de Albuquerque (2011) e Pina (2013) interessantes discussões.

instrumento e, a partir disso, construir novas possibilidades para que o professor possa qualificar, por meio de seus conhecimentos e ações cotidianas, o processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que sendo um produto (idealizado, produzido e comercializado) o livro didático é resultado do trabalho de vários profissionais e empresas, com concepções, opiniões e interesses contraditórios que, na maioria das vezes, não se aglutinam harmonicamente na expressão gráfica do material a ser disponibilizado a alunos e professores.

Ao ser idealizado o livro didático traz em sua concepção a formação acadêmica dos autores e suas experiências com o ensino e a sala de aula, do mesmo modo, reflete as visões destes sobre o ensino, o currículo, a avaliação e a função do professor no processo educativo.

Além da questão teórico-conceitual que sustenta a concepção e organização do livro didático, deve-se também considerar os fatores políticos que o envolvem e que não podem ser desprezados, pois além dos conteúdos disciplinares, dizem sobre a história do país e seu comprometimento com a educação. Tais questões são, também, políticas e os professores em sala de aula devem considerar tais fatores quando da escolha e utilização dos livros didáticos.

A título de exemplo pontuamos que os professores devem compreender que existem várias determinações presentes nos livros didáticos por força de Lei, como o respeito a criança e ao adolescente (Lei nº 11.525/2007), aos idosos (Lei nº 10.741/03), as questões relativas a história e cultura afro-brasileira (Lei nº 10.639/2003) e indígena (Lei nº 1.645/2008) no Brasil, etc.

Tais questões devem ser expostas e debatidas no interior das salas de aula e cabe ao professor suscitar essa discussão, elencando as visões do Estado, do autor, dos alunos e dele próprio, no que se refere a essas e outras temáticas expressas no interior dos livros didáticos. Os professores devem ter a clareza que os conteúdos, informações e pontos de vista remetem necessariamente a visão do autor, marcada por suas experiências dentro de um tempo histórico definido e espacialmente localizado.

Na outra extremidade situa-se as visões e posicionamentos das editoras que são as responsáveis por materializar as concepções e expectativas dos autores e as especificações do Governo Federal em um produto a ser consumido, o livro didático.

Sendo um mercado que envolve cifras altíssimas¹⁹, os interesses mercadológicos são inevitáveis.

No PNLD/2014, foram aprovadas 24 coleções de livros didáticos de Geografia, comercializados por treze editoras diferentes. Isso demonstra uma inicial descentralização da produção de livros didáticos no país e uma maior pluralidade de ideias, concepções e modelos de materiais disponibilizados aos alunos e professores no que se refere ao ensino dessa disciplina.

Destaca-se, porém, que em todo o quantitativo de livros didáticos de Geografia adquiridos pelo Governo Federal (12.647.626) no PNLD/2014, apenas as duas principais editoras concentram 54,46% desse mercado, ou seja, 6.887.883.

Apenas para restringir a essas três elementos e suas concepções no que se refere a elaboração do livro didático: o autor, a editora e o Governo Federal, verifica-se que esse universo é complexo e possui elementos que extrapolam o segmento educacional e alcança as engenharias do capital e da política.

Diante deste cenário de múltiplos interesses, como se posiciona o professor enquanto principal sujeito do processo de escolha e efetivação do uso do livro didático dentro de sala de aula? Ele compreende os elementos que estão envolvidos na construção deste instrumento? O professor possui os conhecimentos necessários para analisar e eleger o melhor material para o exercício de sua atividade docente?

Ao investigar a relação do professor de Geografia com o livro didático em sua dissertação de mestrado Pina (2009)²⁰, constatou que há uma contradição entre o que ensina a respeito deste instrumento nas universidades durante a formação inicial e o que é praticado pelo professor dentro de sala de aula.

Para a autora, os professores são formados a partir de uma visão negativa do livro didático na qual este instrumento reduz e até mesmo desqualifica o trabalho docente. Para ela, os professores em formação deveriam ser preparados para fazerem melhores escolhas e usos deste instrumento durante as aulas que vierem a ministrar, uma vez que, este contribui efetivamente para o processo de aprendizagem e faz parte da cultura e organização escolar. Em suas palavras,

¹⁹ No PNLD/2014, segundo dados do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), disponíveis no site <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>, o Governo Federal investiu R\$ 879.828.144,04 reais na aquisição e reposição de livros didáticos para os alunos do 1º ao 9º do Ensino Fundamental.

²⁰ Dissertação de mestrado intitulada: *A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia*, defendida em 2009, no Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal da Paraíba.

As organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham. Não são apenas divulgadoras, mas também produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos, movidas pelo esforço de procura de novas soluções para os problemas vivenciados. (PINA, 2013, p. 2).

Sendo, portanto, parte da cultura escolar e do trabalho diário da maior parte dos professores, entende-se que o manuseio, a avaliação, a crítica e a melhor utilização do livro didático podem fazer parte do processo de formação inicial, pois sua negação imediata pouco contribui para o trabalho do professor, e pode, neste caso, ampliar o descompasso entre o que se ensina nas universidades e o que se efetiva em sala de aula.

Reforçamos uma vez mais, que não é nosso objetivo realizar uma defesa dogmática do livro didático ou do professor que o utiliza sistematicamente, por qual justificativa for, seja a de que este material preenche as lacunas de uma fragilizada formação inicial, ou ainda, por ser um dos poucos, senão único, recurso que muitos alunos dispõem de forma sistematizada para estudo em vários lugares distantes pelo país afora. Contudo, compete-nos destacar que há entre os teóricos do livro didático aqueles que defendem a utilização sistemática deste recurso, como se verifica nas palavras de Díaz (2011, p. 616),

Ao oferecer aos professores uma organização de conteúdos, um modelo didático de trabalho com esses conteúdos, atividades para os alunos desenvolverem e, em muitos casos, um manual para o professor, o livro didático se configura como um importante material na prática pedagógica, na medida em que ajuda a “clarear” parte significativa da atividade profissional diária, por exemplo, planejar as ações didático-curriculares a serem desenvolvidas nas aulas. O livro didático, muitas vezes é apresentado ao corpo docente como o único material em que são desenvolvidas, de maneira prática, as exigências de um currículo específico, que apresenta metodologia para a obtenção dos resultados esperados de aprendizagem, os conteúdos já selecionados e sequenciados (com definições, descrições e exemplos), uma série de atividades sobre eles, estratégia pedagógica que os professores deverão desenvolver na apresentação das informações, e até mesmo (por meio do manual do professor) são propostos procedimentos de avaliação da aprendizagem.

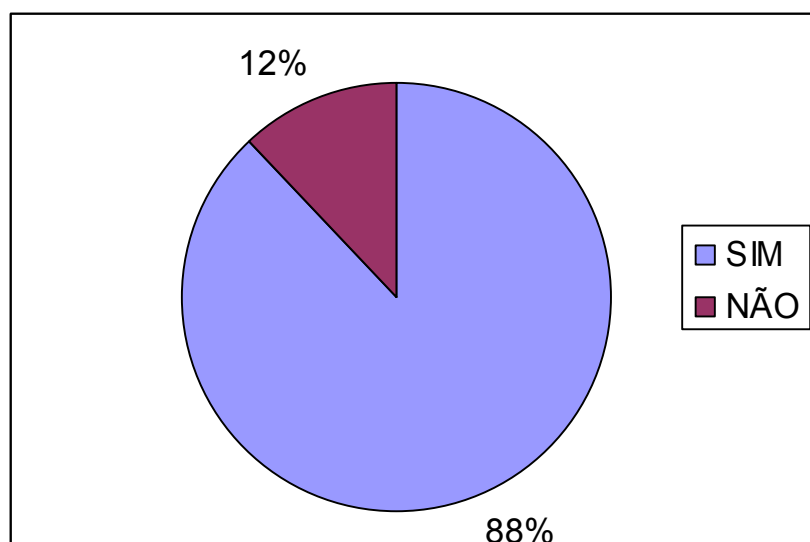
Do mesmo modo entendemos que, não convém promover uma acusação sumária ao livro didático colocando-o como o grande vilão para as mazelas da qualidade do ensino público no Brasil, creditando a ele a culpa por mascarar as deficiências do ensino e/ou da formação do professor, ou ainda, ser o responsável pela descaracterização da profissão docente, apresentando-se como seu substituto imediato, conforme assinala Silva (1996 p. 08),

Para boa parte dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia a dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a ideia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem.

Concordamos com o autor quanto este aponta que o livro didático pode apresentar problemas²¹, limitações, interesses, e, por vezes, incorreções conceituais ou contextuais, que devem ser vistas e enfrentadas pelos professores com autonomia e competência profissional, para identificar, debater e corrigir as eventuais falhas que este instrumento possa conter, exercendo assim seu papel de intelectual do ensino em sua área de formação.

A respeito de possíveis falhas ou erros conceituais presentes no livro didático, os professores participantes desta pesquisa apontaram que 88% destes já encontraram alguma falha²² neste instrumento durante o efetivo uso em sala de aula. Essa informação é retratada na FIGURA 3 a seguir.

FIGURA 3: PERCENTUAL DE PROFESSORES QUE ENCONTRARAM ERROS/IMPRECISÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA



Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.
Organização: Mota, 2015.

²¹ É importante ressaltar que a cada triênio o processo de avaliação dos livros didáticos tornam-se mais exigentes e qualificados, e isso, tem elevado consideravelmente a qualidade dos materiais que chegam as escolas e professores deste país.

²² O elevado índice de incorreções identificados pelos professores aponta a necessidade de se investigar a natureza dessas incorreções, o rigor da consideração, as concepções dos sujeitos envolvidos, etc. Uma das hipóteses a considerar é que o livro didático tende a ser produzido de acordo com as mais novas concepções da Geografia e seus conteúdos e estas podem de algum modo estar em descordo com a formação inicial do professor, e assim, também ser considerada um erro presente no livro didático.

Ao ser capaz de identificar erros ou inconsistências no livro didático o professor avança no processo de utilização competente, pois não nega a presença deste em sala de aula, mas compreende que é um instrumento com limitações e necessidades de adaptação, e que a intervenção do professor é sempre necessária.

Nesse ínterim, entendemos que melhor será essa intervenção se este professor esclarecer junto aos educandos os motivos que o levaram a “corrigir” tais informações, conceitos ou pontos de vista, ampliando assim o debate e promovendo enquanto ensina, sua reflexão na ação, efetivando uma das possibilidades de formação continuada em serviço a partir da utilização do livro didático.

Ao procurar contribuir com essa questão marcamos posição em afirmar que na relação professor-livro didático a competência do professor tem lugar de destaque. Em outras palavras, pensamos que onde a utilização do livro for realizada com clareza, autonomia e com o domínio dos saberes neles relatados, o resultado formativo e educativo será consideravelmente melhor. Sobre o conceito de competência profissional concordamos com Melo (1985 apud D’Ávila 2011 p. 31) que diz:

Por competência profissional, compreende em primeiro lugar o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, mais a habilidade de organizar e transmitir esse saber, segundo, uma visão integrada dos aspectos imediatos mais relevantes da prática pedagógica exercida na escola (relações entre currículo estabelecido e os projetos e planos de aula, entre matrícula e organização dos alunos em classes, etc.), terceiro, compreensão das relações entre formação técnica recebida e os resultados de sua ação e, finalmente, em quarto lugar, compreensão crítica das relações entre sociedade e escola e inserção da prática docente nessas relações.

Sobre a utilização competente do livro didático, reconhecendo suas limitações e potencialidades, assumimos a mesma posição de Demo (2003, p. 27) que afirma,

O manejo do conhecimento disponível encontra uma expressão importante nos livros didáticos, hoje colocados sob severa crítica, mas que serão sempre um apoio importante ao processo de aprendizagem, desde que elaborados com qualidade. Esta qualidade está, sobretudo, em não instalarem a expectativa fátua de receitas prontas, simplificações rebaixadas, reproduções sistemáticas. Todavia, se bem feitos, podem instigar o aprender a aprender e o saber pensar, a medida que exigem raciocínio completo, promovem o exercício constante da fundamentação cuidadosa e bem argumentada, conjugam bem teoria e prática, alicerçam a capacidade questionadora, e assim por diante. Não faltam livros didáticos imbecilizantes, maliciosamente ideológicos, mentirosos e malfeitos.

Esse posicionamento ativo do professor na relação com o livro didático reforça nosso pensamento para a necessidade de uma postura autônoma dos professores para

que não utilizem de modo catequético o livro didático, mas, sempre que necessário, ponderem e avaliem sobre as questões que discordem e/ou que estejam negligenciadas e, fazerem, com qualidade, as correções ou adequações pertinentes para o melhor desenvolvimento das aulas que ministram.

Ao promover a utilização competente do livro didático o professor não despreza a presença e importância deste instrumento como material escolar, também, não permite que se promova o culto e a repetição acrítica de suas ideias, conteúdos e pontos de vista. Do mesmo modo não permite que seu papel enquanto educador seja ofuscado ou diminuído pela utilização desse instrumento, pois o conhecimento e os mecanismos a serem mobilizados para despertar o interesse e efetivar o conhecimento dos educandos é uma atribuição que compete ao professor no exercício de sua profissão.

A capacidade de uma relação autônoma do professor na utilização do livro didático, necessariamente, decorre de uma sólida formação inicial (que se não efetivada, deve-se ser complementada pelas diversas maneiras de formação continuada), aliada a uma postura intelectual atenta e questionadora, que pode ser despertada nos momentos iniciais da carreira ou potencializada ao longo do magistério, por meio da formação continuada.

No que tange a utilização do livro didático é válido questionar: a utilização ou não deste instrumento em sala de aula é suficiente para compreender o universo do trabalho docente, a ponto de inferir sobre a formação e profissionalismo dos professores?

Para Kaercher (2014, p. 86) a simples utilização ou não do livro didático durante das aulas pouco tem a dizer sobre a postura, conhecimento e profissionalismo do professor.

E importante que se diga que o uso ou não do LD não é indicativo de muita coisa. Já é superada, esperamos, a fase de prejudicar os professores que o usam. Acreditamos que os LD de Geografia, em geral, são, no mínimo, úteis, já que apresentam de forma organizada uma série de informações que necessitamos. No quadro atual, de sobrecarga de professores, há muito o LD já se tornou um recurso fundamental. Se bem empregados podem evitar aqueles rituais maçantes de se gastar uma parte imensa da aula só para copiar alguns poucos parágrafos ou dados no quadro. (...) Alguns LD são muito bons e cada professor deve(ria) ter discernimento para escolher o que mais combina com sua forma de ver Geografia

Seguindo o mesmo pensamento, Callai (2013, p. 42) destaca,

O livro didático é, sem dúvida, uma possibilidade para democratizar o acesso ao conhecimento, e como tal uma poderosa ferramenta para a construção da cidadania. Resta saber como o professor o usa e como os alunos recebem as informações apresentadas e os conteúdos nele organizados no dia a dia da sala de aula. Afinal, tradicionalmente, ensinar Geografia é uma tarefa que tem sido apoiada enormemente pelo uso do livro para disponibilizar os conteúdos.

A presença constante do livro didático não descaracteriza o trabalho do professor de Geografia, como também a sua ausência nos momentos de ensino-aprendizagem não qualifica-o, uma vez que o problema não é a presença ou ausência deste instrumento nas aulas, mas, a forma com que este recurso tem sido (ou pode vir a ser) utilizado. Seguindo esse entendimento é que se desenvolve o item a seguir.

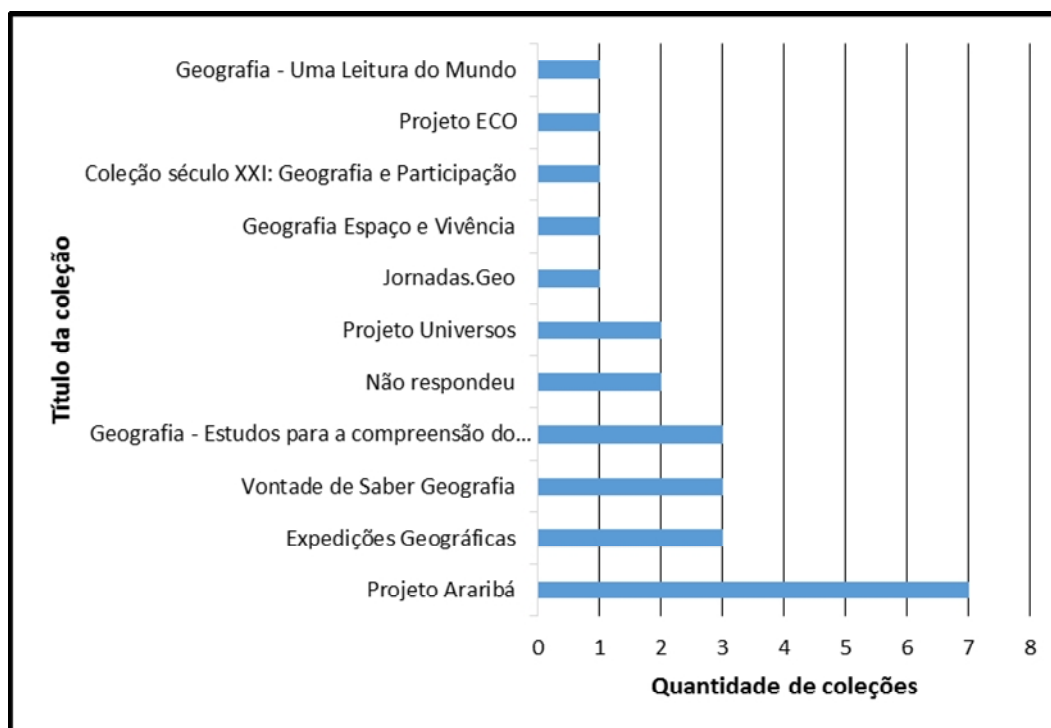
2.1 O livro didático de Geografia utilizado pelos professores participantes da pesquisa

A partir da análise dos dados obtidos junto aos professores participantes desta pesquisa identificou-se que a principal coleção de livros didáticos adotada para o triênio 2014/2016, foi a coleção “Projeto Araribá”, da Editora Moderna, representando o interesse de 28% dos pesquisados.

O interesse dos professores de Geografia no Ensino Fundamental pela coleção de livros didáticos “Projeto Araribá”, não se restringe ao contexto da cidade de Goiânia ou do Estado de Goiás. No cenário nacional de acordo com os dados disponibilizados no portal do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) para o triênio 2014/2016, esta foi a principal coleção de livros didáticos adotada no país, representando 26,35% das escolhas. Esse percentual equivale a aproximadamente 3.333.109 de exemplares.

As FIGURA 4 e FIGURA 5 apresentam de forma escalonada as coleções de livros didáticos escolhidas para o ensino de Geografia. Na primeira a opção feita pelos professores participantes desta pesquisa e, a segunda, a de todos os professores de Geografia do Brasil que atuam nos anos finais do Ensino fundamental.

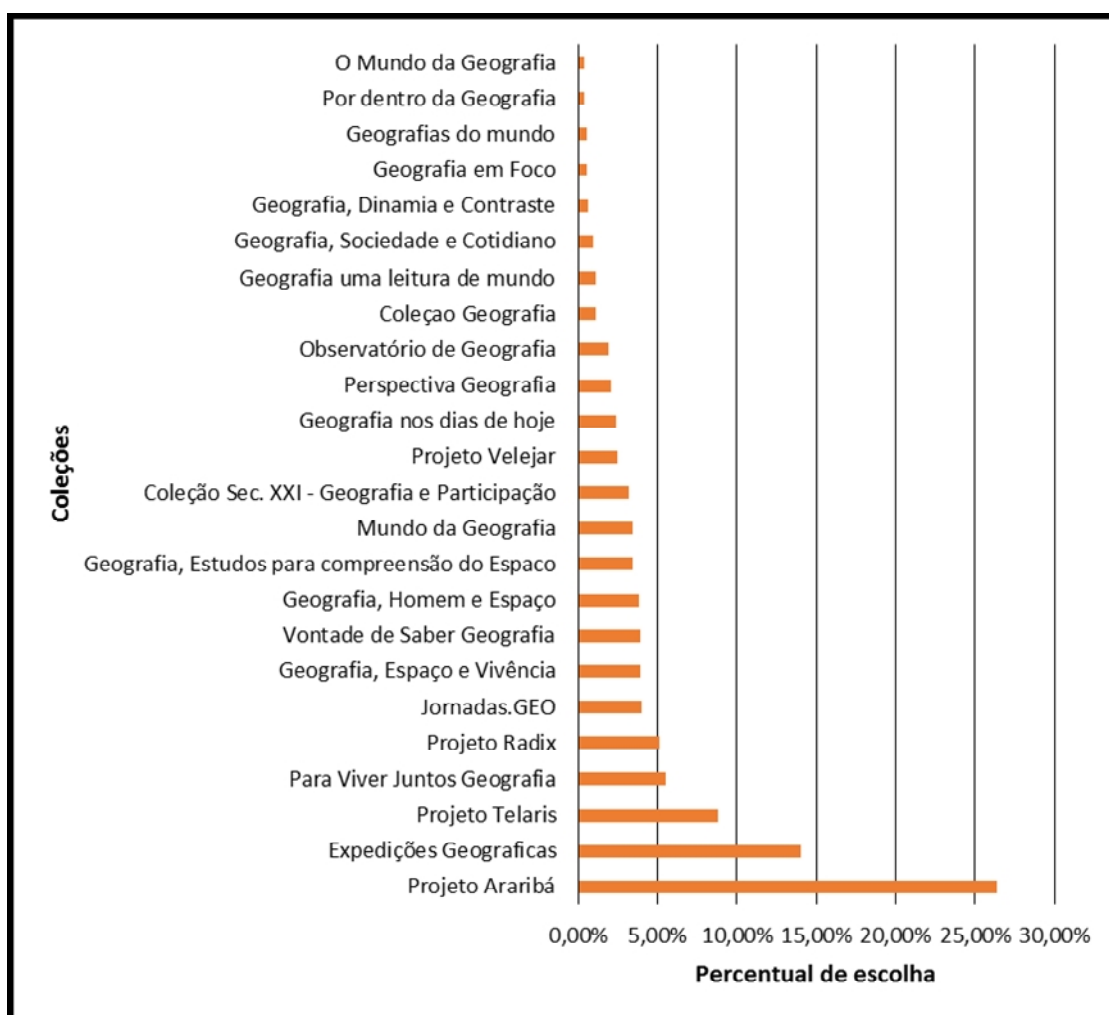
FIGURA 4: OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA ESCOLHIDOS PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA



Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.

Organização: Mota, 2015.

FIGURA 5: COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA ADQUIRIDOS NO PNLD/2014



Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.

Organização: Mota, 2015.

Ainda no que se refere a escolha dos livros didáticos pelos professores participantes da pesquisa, constatou-se que 72% destes, adotaram novas coleções para o período 2014-2016 em relação as que foram utilizadas no triênio anterior. Já 28% optaram em manter a coleção anteriormente utilizada.

O interesse dos professores em substituir a coleção de livros didáticos, a nosso ver, indica que mesmo sendo uma questão obrigatória – a escolha de livros didáticos -, os professores participantes desta pesquisa, possuem critérios e perspectivas particulares para a escolha e utilização do livro didático, que, a priori, não foram contempladas.

Muitas possibilidades de análise para esta informação podem ser aventadas, dentre elas:

- A atual coleção de livros didáticos em algum(s) aspecto(s) não contemplaram os interesses, objetivos ou expectativas do professor para o ensino de Geografia e/ou o trabalho com os educados;
- As coleções apresentadas para o triênio seguinte foram mais adequadas as concepções de Geografia e Ensino de Geografia do professor em relação a coleção até então utilizada²³.

Considerando que as inferências apontadas podem ou não encontrar sustentação na prática cotidiana dos professores, o próximo item procura compreender quais foram os principais critérios utilizados pelos professores de Geografia para escolherem as coleções de livros didáticos.²⁴

2.2 Critérios utilizados pelos professores de Geografia durante o processo de escolha dos livros didáticos

A respeito dos principais critérios utilizados pelos professores de Geografia para a avaliação e escolha dos livros didáticos, conforme apurado pela coleta de dados desta pesquisa, a resposta com maior recorrência (32%) refere-se a linguagem e coerência do texto.

Tal preocupação expressa, entre outras, a forte influência que a prática docente exerce na constituição da identidade profissional do professor e em seu trabalho

²³ Nas redes públicas de ensino durante o processo de escolha dos livros didáticos, cada escola envia ao MEC duas opções de livros para cada disciplina. Caso a primeira opção por algum motivo não seja contemplada, automaticamente será enviada a segunda opção. Talvez parte dessa mudança tenha essa situação como resposta, ou seja, a renovação não foi uma opção do professor. Outro motivo é que neste triênio 2014/2016 algumas coleções apresentaram junto com o livro didáticos os OED (Objetos Educacionais Digitais) que são CDs e DVDs que auxiliam no trabalho com o respectivo livro didático, contendo imagens, vídeos, infográficos, mapas interativos, etc. Essas facilidades podem ter influenciado os professores durante o processo de escolha dos livros didáticos de Geografia. Por fim, pode ainda ter ocorrido que a coleção anteriormente utilizada não tenha sido aprovada para este triênio, obrigando o professor a fazer nova opção.

²⁴ Um fato que nos instiga é saber se na mudança da coleção de livros didáticos os professores exercitaram sua autonomia profissional e elegeram as obras que estão de acordo com sua capacidade de trabalho, sua relação com os educandos e seus objetivos com o ensino de Geografia ou foram seduzidos por estratégias de marketing ou a oferta de outros recursos digitais e/ou tecnológicos. Esta pode vir a ser uma temática futuramente investigada

docente, pois o professor ao analisar a linguagem dos conteúdos e suas abordagens, está ao mesmo tempo, submetendo o livro didático aos seus interesses, concepções e objetivos de ensino, assim como ao perfil e expectativas de seu alunado, e desta maneira, exercendo sua autonomia profissional.

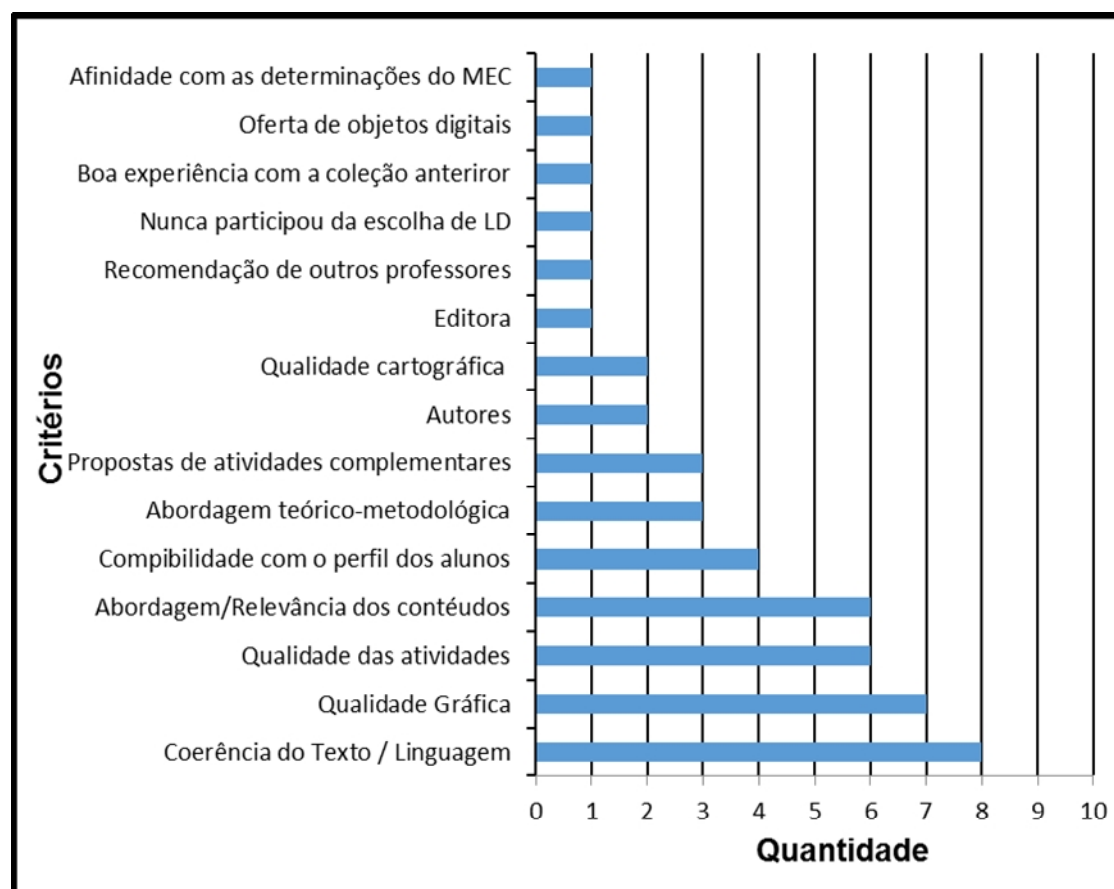
Ao refletir e preocupar-se com a linguagem do livro didático, o professor o faz (ou deveria fazê-lo) com referência ao conhecimento que possui de seus alunos, uma vez que, compete a ele diagnosticar o estágio de aprendizagem de seus educandos assim como, seus maiores interesses e as possíveis estratégias que pode vir a utilizar para alcançar seus objetivos dentro da disciplina de Geografia, por meio do livro didático.

Durante o processo de escolha do livro didático, além da valorização da linguagem, a outra característica muito importante para os professores durante a seleção do livro didático é a exposição gráfica dos conteúdos (28%). Neste item a competência profissional novamente é exigida, especialmente no que se refere aos conhecimentos relativos a pedagogia e psicologia, uma vez que este critério diz respeito aos elementos cognitivos e aos estágios e modos de aprendizagem mais adequados a cada realidade e etapa do ensino.

A clareza na escolha dos livros didáticos com os quais se pretende trabalhar é um critério muito caro a esta pesquisa, pois expressa o nível de autonomia e segurança do professor quanto a seus objetivos, expectativas e concepções de ensino, de aprendizagem e de Geografia. Isso reforça o entendimento que a utilização do livro didático pelo professor não nega ou subjuga sua capacidade e autonomia intelectual, pelo contrário, exige ainda mais desse profissional que tendo inúmeras opções de livros didáticos a disposição deve ter competência e segurança para escolher aquele que melhor se alinhe a seu trabalho como professor.

A FIGURA 6 resume os principais elementos levados em consideração pelos professores de Geografia participantes desta pesquisa no que se refere a escolha dos livros didáticos.

FIGURA 6: PRINCIPAIS CRITÉRIOS²⁵ UTILIZADOS PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA PARA A ESCOLA DO LIVRO DIDÁTICO



Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.

Organização: Mota, 2015.

Ainda refletindo a respeito da preocupação dos professores com a expressão gráfica dos livros didáticos, aponta-se que é importante que se tenha atenção para não eleger este ou aquele material didático pela sedução mercadológica que determinadas obras possam despertar. Isso é muito comum quando o processo de escolha é feito de forma acelerada por parte dos professores, que às vezes, dispõem de um único dia para avaliar e escolher o livro didático com o qual irão trabalhar durante três anos.

A esse respeito é importante que se reflita qual a real importância da qualidade gráfica de um livro didático para o processo de ensino-aprendizagem durante as aulas

²⁵ Neste item os professores indicaram mais de um critério para seleção dos livros didáticos.

de Geografia, ou ainda, até que ponto a qualidade estética deste ou daquele material pode contribuir para o trabalho do professor em sala de aula.

Pensamos que se deve ponderar entre a forma e o conteúdo no livro didático a ser utilizado, afim de não se optar por um material apenas por seu aspecto estético, desprezando a clareza conceitual, os aspectos relacionais entre os conteúdos, atividades, a possibilidade de despertar no educando a reflexão crítica, etc.

Configura-se num grave problema, a nosso ver, a adoção de livros didáticos meramente por itens estéticos e/ou por facilidades digitais, ainda que estes elementos sejam importantes durante o processo de ensino. Contudo, cabe ao professor promover uma análise mais profunda e holística da obra e do contexto em que fará uso, pois mais importante que a aparência é o aprendizado e as reflexões que o livro didático, por meio do trabalho do professor, é capaz de promover.

Para Machado (1996, p. 37), o Brasil erra ao optar por versões de luxo do livro didático, com impressões de qualidade elevada, em várias cores e finos acabamentos, uma vez que tal medida encarece e muito os custos de impressão deste material, e estas condições isoladas, não apresentam contribuições relevantes para o ensino aprendizagem dos educandos. Ao contrário, sugere o autor, poderia o país ter como política livros didáticos em “versões populares” e o incentivo a utilização de outros recursos didáticos complementares. Nas palavras do autor:

No que se refere ao custo do livro didático, entre nós certamente ele é excessivo, em razão, sobretudo, de uma opção explícita pelo livro "de luxo", sem a oferta de modelos "populares". A edição de tais modelos "populares" não significaria necessariamente abdicar da qualidade. Os livros didáticos, efetivamente, poderiam custar muito menos - e muitas vezes, são vendidos por preços realmente baixos para os órgãos governamentais. A qualidade gráfica não pode ser identificada com o recurso a papéis sofisticados ou com um uso exagerado de cores, quase sempre de modo apenas supérfluo. É certamente preferível ter-se um livro mais barato, acessível a um público bem mais amplo, ainda que utilizando apenas uma ou duas cores e um papel mais simples, a modelos destinados a ganhar prêmios editoriais no exterior, mas de preço inacessível para a maioria dos alunos.

Outro item de grande relevância para 24% dos professores participantes da pesquisa diz respeito a qualidade das atividades propostas e a abordagem e relevância dos conteúdos contidos nos livros didáticos.

No Ensino Fundamental uma estratégia de ensino-aprendizagem bastante comum é a realização de atividades, normalmente situada ao final de cada capítulo ou unidade do livro didático. Essa estratégia é frequentemente utilizada por professores

para melhor apreensão dos conteúdos por parte dos educandos e, para estes, representa uma ação comum para ampliarem seus conhecimentos e sistematizarem o que aprenderam.

Ao se preocupar com a qualidade das atividades, suas múltiplas possibilidades de abordagem, interpretação e reinterpretação, o professor, novamente, submete o livro didático à sua concepção de ensino e de Geografia, apontando que não são todas as atividades e/ou propostas de intervenção que lhe são adequadas ou mesmo significativas para o trabalho docente que exerce.

A autonomia para aplicar, modificar ou ignorar as atividades propostas pelos livros didáticos de Geografia é do professor, que conhece a realidade de seus alunos, suas necessidades, limitações, assim como a realidade da comunidade escolar e os objetivos da escola. Cabe ao professor coadunar esses e outros elementos durante suas aulas e utilizar de modo mais eficaz e adequado o livro didático.

A consideração do perfil dos alunos quanto a escolha do livro didático é uma preocupação de 16% dos professores participantes da pesquisa. Isso reforça a necessidade de o professor conhecer e identificar as necessidades, estágios de desenvolvimento e interesses dos seus educandos para melhor eleger o livro didático que atenda essas características. Isso, porém, exige maior tempo de atuação com os educandos, menor quantidade de escolas e salas de aula para lecionar, situações que ainda, não fazem parte do cotidiano da maior parte dos professores no Brasil.

Ainda assim, os professores têm manifestado maior atenção quanto a necessidade de analisar e selecionar as atividades propostas pelo livro didático, utilizando aquelas que julgam ser mais pertinentes e coadunadas com suas expectativas de aprendizagem e critérios de avaliação. Quando as atividades propostas não se adéquam a seus objetivos os próprios professores afirmam que constroem e/ou adaptam suas atividades para a realidade da turma e seu desenvolvimento frente ao ensino de Geografia.

A respeito das atividades que utilizam para avaliarem o estágio de aprendizado dos alunos, 72% dos professores participantes dessa pesquisa apontaram que utilizam na mesma proporção, as atividades propostas pelo livro didático e aquelas por eles elaboradas²⁶. Neste item chama a atenção o elevado percentual de professores que

²⁶ Não foi objeto desta pesquisa analisar as atividades elaboradas pelos professores, mas as observações de campo e as conversas estabelecidas mostram que as atividades do livro didático apresentam um peso

elaboram suas atividades de modo independente do livro didático. O QUADRO 13 sintetiza essas informações.

QUADRO 13: AS ATIVIDADES UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: LIVRO DIDÁTICO E AUTORIA

Utilização de Atividades	Quantidade Professores	%
Atividades propostas pelo livro didático e elaboradas pelo docente na mesma proporção	18	72%
Exclusivamente as atividades elaboradas pelo docente	1	4%
Majoritariamente as atividades elaboradas pelo docente	5	20%
Majoritariamente as atividades propostas pelo livro didático	1	4%
Total	25	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.

Organização: Mota, 2015.

Um item que não foi considerado importante pelos professores participantes da pesquisa para a escolha dos livros didáticos, mas fundamental neste trabalho, é a contribuição do manual do professor²⁷, presente no livro didático, para o processo de elaboração, orientação, reflexão e condução das aulas de Geografia.

Esta pesquisa considera o manual do professor um referencial importante para auxiliá-lo na compreensão da estrutura e da linha teórico-metodológica estabelecida em toda a coleção, constituindo-se, portanto, numa orientação particular do livro adotado ao professor e ao trabalho a que se pretende desenvolver. Sendo o livro didático um instrumento de auxílio ao trabalho do professor, seu manual de orientações deveria constituir-se como objeto de análise mais próximo do professor.

É no manual do livro didático que autor e professor se encontram de modo mais efetivo quando se estabelecem outras discussões, mais profundas, que ultrapassam as orientações para lecionar os conteúdos contidos no livro didático, e alcançam as reflexões teórico-metodológicas da Geografia e do seu ensino.

ainda maior, pois parte das atividades que são ditas “por eles elaboradas” na verdade são atividades propostas por outros livros que não os utilizados no momento.

²⁷ Intitula-se manual do professor o livro didático e suas orientações que é destinado ao professor.

Nesta parte do livro didático, o professor pode, dentre outras coisas, recordar a história e os fundamentos da Geografia como ciência e suas especificidades enquanto disciplina escolar e acadêmica, como também, ter contato com algumas das atuais discussões a respeito do ensino de Geografia, avaliação, currículo e outras demandas importantes. Pode ainda, tomar conhecimento das recentes publicações da área e desta maneira formar-se continuamente enquanto professor que faz uso do livro didático. Esse entendimento também é expresso no Guia Nacional do Livro Didático,

O manual do professor apresenta a proposta didático-pedagógica que fundamenta a coleção, destacando a importância dos conceitos básicos da Geografia e da leitura e interpretação de textos, imagens, gráficos e mapas. Explica como está organizada a distribuição dos conteúdos e informa as seções criadas para efetivar a proposta. Sugerem atividades complementares que envolvem trabalho em grupo e pesquisa em fontes diversas, aproximações interdisciplinares, bem como trabalho de campo de modo coerente com a proposta apresentada. Nas orientações específicas para cada livro sugere-se bibliografia diversificada e inserem-se excertos de textos que podem contribuir para a formação do professor, aprofundando seu conhecimento sobre os conceitos e temas em estudo em algumas unidades. (BRASIL, 2014 p. 107).

Ao realizar as reflexões propostas pelo manual do livro didático, o professor pode vir a repensar suas práticas e metodologias, a maneira de abordagem e valorização de conteúdos, seus critérios e métodos de avaliação, como também tomar conhecimento das recentes pesquisas na área do ensino, as principais publicações e indicações de sites e revistas especializadas na área. Para tanto, é necessário que este manual seja bem construído e adequado às experiências do professor e ao contexto atual em que se exerce a profissão.

A partir dos critérios que os professores levam em consideração para a escolha dos livros didáticos (e aqueles que não são considerados também), esta pesquisa pretende chamar a atenção para o fato que há uma série de elementos subsumidos neste processo e que servem de ponto de partida para o estabelecimento de um processo de reflexão e formação continuada do professor de Geografia.

Contudo, para que todos esses elementos se tornem possibilidades de formação continuada, necessita-se que seja construído, coletiva e individualmente, o interesse e a aceitação pela/da formação continuada em serviço, o que por sua vez, exige o retorno aos estudos e concepções teóricas a fim de sustentar essa possibilidade como um elemento que efetivamente pode contribuir com o trabalho docente.

No próximo item, discutiremos qual a potencial contribuição do Guia Nacional do Livro Didático aos professores durante a escolha do livro didático e, ainda, qual a influência da titulação dos professores durante o esse processo.

2.3 A contribuição do Guia Nacional do Livro Didático Didáticos para o processo de escolha do livro didático pelo professor de Geografia

O Guia Nacional do Livro Didático é um documento elaborado sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e tem o objetivo de tornar público entre os professores da Educação Básica, a avaliação feita por especialistas a respeito dos livros didáticos aprovados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Este guia reúne a resenha crítica dos livros didáticos, aprovados no PNLD, feita por especialistas da área do ensino, vinculados ou não as instituições de ensino superior²⁸, no intuito de subsidiar o processo de escolha do livro didático pelos professores atuantes na Educação Básica.

Conforme apresentado anteriormente na FIGURA 6 (p.95) entre os critérios utilizados pelos professores no processo de escolha dos livros didáticos nenhum deles citou como fundamental o Guia Nacional do Livro Didático. A não consideração do Guia do Livro didático como elemento auxiliador no processo de escolha do livro didático pode nos indicar que

(...) tanto na formação inicial como na continuada – (os professores) não desenvolveram uma preparação pedagógica que contemple enfoques e estratégias para o uso de livros didáticos, muito menos, ferramentas de análise crítica dos conteúdos que pudessem auxiliar na identificação, por exemplo, de inserções classistas, racistas ou sexistas. (Diaz, 2011. p. 617)

A avaliação do Guia Nacional com seus diversos critérios tem o objetivo de orientar o professor no momento da escolha, a partir dos critérios que julga mais importantes e coerentes com seus objetivos de ensino e a realidade em que atua.

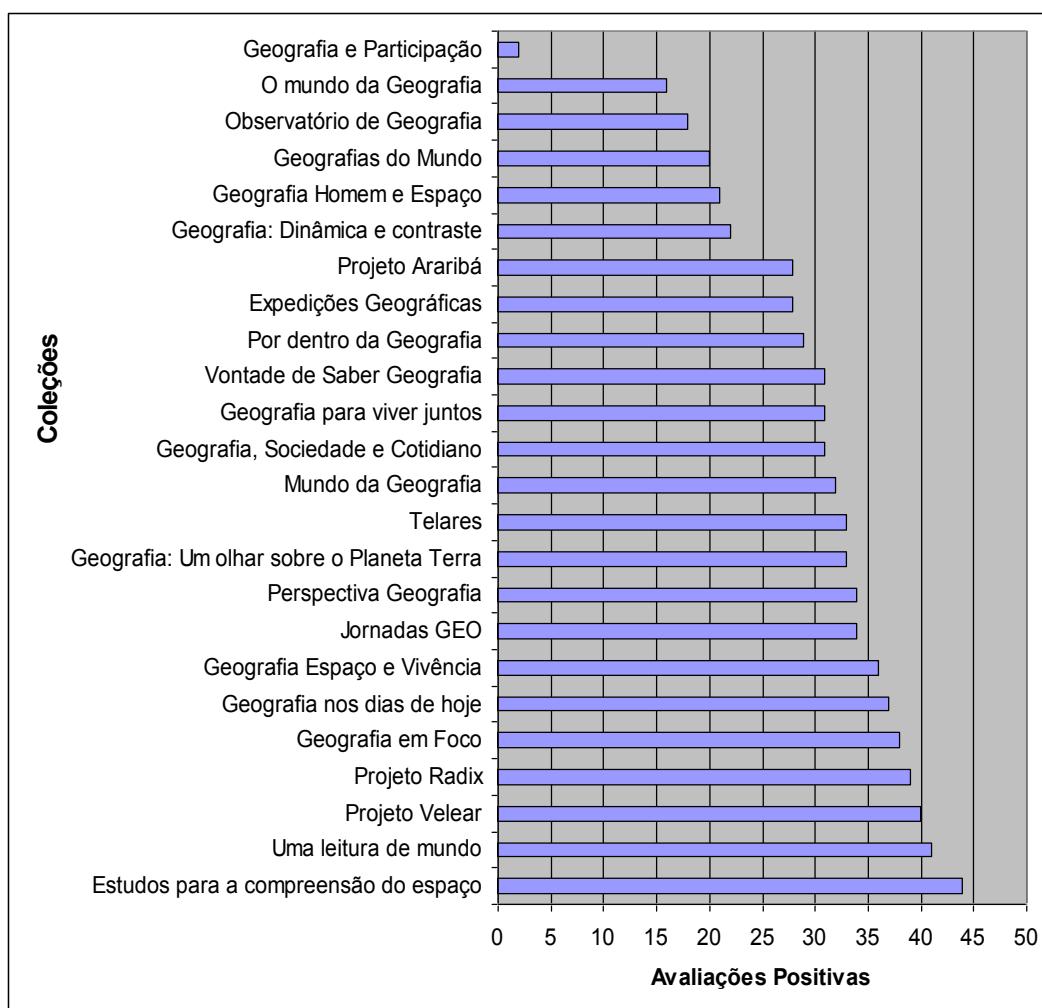
²⁸ No Guia Nacional do Livro Didático (2014) entre os 27 avaliadores para a disciplina de Geografia, apenas 01 atua eminentemente na educação pública de Educação Básica. Os demais são vinculados as mais diversas instituições de ensino superior do Brasil.

O Guia Nacional do Livro Didático traz a análise e avaliação dos livros didáticos aprovados no PNLD/2014, divididas em sete categorias, que por sua vez, são compostas de 48 itens diferentes. As categorias são:

- I – Abordagem teórico-metodológica;
- II – Correção e atualização de conceitos e informações;
- III – Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e do convívio social
- IV – Atividades
- V – Ilustrações
- VI – Manual do Professor
- VII – Aspectos gráfico-editoriais e projeto do livro.

Para cada categoria existem itens específicos a serem avaliados durante o processo de análise e estas observações, são dispostas no Guia Nacional com o indicativo de “contempla” ou “não contempla”. A FIGURA 7, a seguir, ordena as coleções aprovadas classificando-as a partir dos conceitos positivos que recebeu (contempla).

FIGURA 7: AVALIAÇÃO DAS COLEÇÕES CONFORME O GUIA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD/2014



Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.
Organização: Mota, 2015.

A primeira constatação refere-se a diferença entre a opção dos professores e as obras melhores avaliadas pelo Guia Nacional. Enquanto os professores optaram amplamente pela coleção “Projeto Araribá”, obra coletiva, coordenada por Fernando Carlo Vedovate, da Editora Moderna (Figura 05, p. 90), esta mesma coleção, na avaliação do Guia Nacional, situa-se na 18ª posição entre as 24 coleções aprovadas.

No sentido oposto, tem-se a coleção melhor avaliada no Guia Nacional “Estudos para a compreensão do Espaço”, dos autores James Onning Tamdjian e Ivan Lazzari Mendes, da Editora FTD. Esta coleção foi a 10ª opção entre os professores.

Esta constatação não tem a finalidade de sustentar que as avaliações devam se ajustar forçosamente para manter um suposto princípio de regularidade, pelo contrário, sendo realizadas por profissionais em estágios e posições diferentes na profissão é salutar que sejam díspares as avaliações. Contudo, chama a atenção o pouco diálogo

entre as preferências dos professores e a avaliação elaborada pelos especialistas que, justamente, tem o objetivo de subsidiar a escolha dos professores.

Considerando que os professores possuem os seus critérios particulares para a avaliação de uma coleção de livros didáticos e que estes se aproximam bastante dos itens avaliados no Guia Nacional, questiona-se: Porque este subsídio não figura entre os elementos que os professores levam em conta para a escolha dos livros didáticos? Por certo, que, é necessário um processo maior de aproximação entre estas duas avaliações para que as escolhas dos livros didáticos avancem de um modelo solitário de reflexão, e tornem-se, oportunidades coletivas de leitura, diálogo e formação entre os professores da escola e da universidade.

Ao colocarem como fator relevante para a escolha dos livros didáticos a questão da linguagem e a coerência teórico-metodológica, os professores são contemplados no primeiro item da análise do Guia do Livro Didático, que se refere a “abordagem teórico-metodológica”, que entre os itens avaliados destacam-se:

- a) Coerência entre a fundamentação teórico-metodológica proposta e a apresentada,
- b) Linguagem adequada ao desenvolvimento do aluno,
- c) Recorrência a diferentes gêneros textuais.

Para ilustrar o quanto são semelhantes os critérios dos professores a as avaliações do Guia Nacional do Livro didático, destacamos um trecho da análise da coleção de livros didáticos Projeto Araribá, da Editora Moderna.

A concepção didático-pedagógica que fundamenta a coleção enfatiza a abordagem de conteúdos conceituais e factuais, o trabalho de alfabetização cartográfica, a leitura e interpretação de imagens e textos. Assim, os textos principais são objetivos e enfatizam os conceitos e fatos, numa abordagem descritiva que não os problematiza nem destaca os conflitos e contradições que envolvem alguns temas. Alguns textos complementares – que aparecem nas seções “saiba mais”, “lugares interessantes” e “atividades” – eventualmente, apresentam abordagens e questões que remetem a uma reflexão crítica sobre os conteúdos em estudo. Na maioria das vezes, tais textos associam-se a questões que estimulam a interpretação e a compreensão dos conteúdos. (BRASIL, 2014 p. 106).

A avaliação do Guia Nacional do Livro Didático possibilita ainda a antecipação pedagógica do professor²⁹, pois na descrição sumária de cada obra, esse

²⁹ Entende-se o termo antecipação pedagógica como uma estratégia de ensino na qual o professor faz a análise do livro didático que utiliza (ou pretende utilizar) identificando as tendências, a linha teórica e

documento traz uma série de informações pertinentes ao uso do livro didático, suas potencialidades e fragilidades, e desta forma, o professor pode explorar melhor cada uma delas dentro do seu projeto de ensino e sua concepção de aula e ensino de Geografia.

Outro elemento recorrente na visão dos professores como sendo importante para a escolha do livro didático foi a qualidade gráfica do material e, novamente, este aspecto também foi analisado pelos especialistas no Guia Nacional na sessão denominada *aspectos gráfico-editoriais e projeto do livro*. A seguir apresenta-se outro trecho da análise da coleção de livros didáticos Projeto Araribá, no que se refere a sua qualidade gráfico-editorial,

[...] o projeto gráfico editorial como um todo está articulado com a proposta teórico-metodológica da coleção, pois distribuem-se os conteúdos em unidades e temas de modo padronizado em todos os livros. Destaca-se a seção “atividades”, em suas partes de fixação e de aplicação dos conhecimentos, nas quais se privilegiam os conteúdos conceituais e factuais. As demais seções também receberam um tratamento gráfico editorial que as distingue dos textos principais, facilitando o reconhecimento de suas funções pedagógicas por parte do aluno. Entretanto, muitas ilustrações apresentam-se em dimensões reduzidas, o que dificulta a visualização detalhada dos fenômenos que representam. Esse aspecto refere-se ao projeto gráfico editorial da coleção, que se caracteriza pelo uso intenso das margens nas páginas em que são inseridas fotografias, mapas caixas de texto com sugestões de leitura, filmes e questões reflexivas. (BRASIL, 2014 p. 108).

Outra questão latente entre os professores para a escolha de determinada coleção são as atividades constantes no conjunto da obra. Para os professores de Geografia participantes desta pesquisa este item é fundamental durante o processo de escolha do livro didático. Mais uma vez, este critério foi contemplado no Guia do Nacional do Livro Didático em seu item IV *atividades*, onde se avaliou a articulação destas com os conteúdos, as maneiras de problematização e estímulo ao raciocínio crítico dos alunos bem como a análise e seleção de outras fontes de pesquisa e o trabalho de campo.

Sobre esse aspecto o Guia Nacional assim se manifesta acerca da coleção de livros didáticos Projeto Araribá,

os pontos de vista de autor e editor, compreendendo as limitações, fragilidades e tendências do livro em questão. Feito isso o professor pode dentro de sala de aula antecipar-se a essas questões e complementá-las, questioná-las ou até mesmo reconstruí-las, junto com seus alunos, necessitando para tal uma segura competência profissional.

O trabalho com a interpretação de textos e imagens se caracteriza nas seções “atividades” e “compreender um texto”. Os alunos são estimulados a buscar informações no texto lido, a interpretar esse texto e, por vezes, ultrapassá-lo e refletir sobre o tema apresentado em outra escala geográfica. A seção “atividades” é outro elemento que efetiva a coerência didático-pedagógica da coleção. Nas questões agrupadas sob o título “organize o conhecimento”, os alunos são estimulados a memorizar conceitos e fatos. Nas questões da parte “aplique seus conhecimentos” prevalece o estímulo a interpretação e compreensão, estabelecendo relações do conteúdo em estudo com a realidade próxima e distante. Assim, considera-se que, mesmo mantendo uma distribuição tradicional dos conteúdos nos livros da coleção, a concepção didático-pedagógica é efetivada em seus principais fundamentos. (BRASIL, 2014 p. 106/107).

Verifica-se, portanto, uma proximidade entre os aspectos elencados pelos professores como fundamentais critérios para a escolha dos livros didáticos e os itens avaliados no Guia Nacional, apontando para um cenário de afinidade entre professores e especialistas no que se refere aos itens a serem analisados neste instrumento.

Ao refletir sobre os possíveis motivos que fazem com que os professores não citem o Guia Nacional quando da avaliação e escolha do livro didático, dentre outros, podemos inferir o efeito marcante do isolamento dos professores durante o trabalho docente, ou no mínimo, uma falta de comunicação entre a universidade, governo e escola, durante o processo de escolha do livro didático.

Neste caso, não se trata apenas de disponibilizar o Guia Nacional em ambiente virtual ou informar os professores sobre sua existência, pois estas soluções ainda que importantes, não alcançam a totalidade dos professores e não gera, como se espera, momentos reflexivos para a melhor escolha dos livros didáticos.

O que se tem perseguido nessa pesquisa é a construção de uma consciência coletiva de formação continuada de professores, na qual as interferências necessitam ser gradativas e processuais, construídas dentro da escola, com a efetiva participação dos professores e demais sujeitos envolvidos no processo educacional.

Dentre essas possibilidades reside a leitura crítica e a análise do Guia Nacional do Livro Didático, pelo coletivo de professores, numa experiência de troca de informações, referências e conhecimentos, afim de que se possa eleger o material didático que melhor dialogue com as expectativas de alunos e professores e, desta forma, obtenha potencialmente resultados melhores e mais significativos.

Essa aproximação entre a experiência profissional do professor e seus critérios particulares para a avaliação do livro didático com os itens avaliados pelo Guia

Nacional do Livro Didático, mostra que há muitas semelhanças entre escola, governo e universidade, do que diferenças quando o assunto é a avaliação do livro didático.

Desta forma, pode-se afirmar que há uma proximidade entre os processos de elaboração e avaliação do livro didático e as expectativas dos professores, e mais, que as sucessivas avaliações que são elaboradas no esforço de qualificar o material que chega às escolas têm validade e contribuem para a qualificação do trabalho docente a ser realizado, ainda que seja difícil aferir a contribuição desse material para a escolha dos livros didáticos.

Isso contribui com a ideia de aproximação entre os conhecimentos praticados pelos profissionais da escola e aqueles construídos nas universidades, e contraria a cristalizada concepção de que aquilo que se pratica nas escolas não tem representação nas universidades e os conhecimentos produzidos nas universidades são distantes da realidade do professor em sala de aula.

Pelo contrário, sinaliza a necessidade de ampliar a convergência entre esses saberes e experiências de professores e instituições escolares e universitárias, afim de que o trabalho seja realizado com maior qualidade em ambas as instâncias, pois, quanto mais afinada for essa relação, melhor se dará o processo de construção, avaliação e utilização dos livros didáticos, e isso conseqüentemente poderá melhorar o processo de ensino desenvolvido nas salas de aulas neste país.

Torna-se necessário, portanto, que os professores ao realizarem a escolha dos livros didáticos que farão uso, tomem ciência de todas as informações e opiniões possíveis, não para se subjugarem a elas, mas para exercerem de modo mais qualificado sua autonomia diante do processo de escolha, teoricamente embasada e experimentada na prática.

Avançar nessa linha de avaliação do livro didático aproximando escola e universidade torna esse processo um importante contributo a formação continuada do professor e construção de sua autonomia profissional e intelectual dentro da escola.

Outra questão fundamental é que esse processo de aprimoramento da relação professor – livro didático, ainda que estimulados durante a formação inicial, devem se consolidar ao longo da carreira docente, e nesse sentido, o próximo item procura analisar essa relação investigando se a maior titulação dos professores qualifica ou não a utilização do livro didático.

2.4 A escolha do livro didático de Geografia e a titulação do professor

No primeiro capítulo desta dissertação nos ocupamos em demonstrar que quanto maior a experiência do professor maior será a frequência na utilização do livro didático. Esse dado contraria o entendimento que os profissionais recém-formados ou com menor experiência, por insegurança, tenderiam a utilizar o livro didático de modo mais recorrente.

Entendendo que a menor experiência profissional, em tese, representa uma menor qualificação profissional, chama a atenção o fato que professores recém iniciados na carreira procurem estabelecer uma relação mais distanciada do livro didático.

Nesse sentido e, considerando o perfil dos professores participantes dessa pesquisa e o processo de escolha do livro didático, a questão que este item se propõe a discutir é a seguinte: a maior titulação dos professores participantes da pesquisa reflete em maior rigor ou critério na escolha dos livros didáticos de Geografia?

Procurando responder a essa questão, as respostas dadas pelos professores foram divididas em dois grupos. No grupo um (1) os professores que durante o processo de escolha dos livros didáticos não consideraram as observações do Guia Nacional. No grupo dois (2) agrupou-se as respostas daqueles professores que consideraram as orientações e análises do Guia Nacional para subsidiar seu processo de escolha das coleções de livros que iriam adotar. Na sequência as respostas foram agrupadas de forma a separar as opiniões daqueles de maior titulação (mestre ou doutor, 52%)³⁰ e aqueles que possuem graduação ou especialização (48%).

Para esta análise considerou-se como parâmetro de maior rigor e critério, a utilização do Guia Nacional do Livro Didático como um instrumento auxiliar do professor durante o processo de escolha dos livros didáticos. Os dados são apresentados no QUADRO 14 a seguir.

³⁰ Para fins de compor esse quadro utilizou-se apenas a maior titulação independentemente de concluída ou não.

QUADRO 14: A INFLUÊNCIA DO GUIA NACIONAL E A TITULAÇÃO DOS PROFESSORES DURANTE A ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS

Consulta ao Guia Nacional	Quant.	%	Mestrado ou Doutorado (C/A)	Graduação ou especialização (C/A)
GRUPO 1 – NÃO	11	44%	6	5
GRUPO 2 – SIM	10	40%	5	5
Não participou da escolha	03	12%	1	2
Não respondeu	01	4%	1	
Total	25	100,00%	25	

Legenda: C – Concluído; A – Andamento.

Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.

Organização: Mota, 2015.

Os dados obtidos demonstram em primeiro plano que praticamente metade dos professores tendem a não utilizar as observações, orientações e sugestões do Guia Nacional do Livro Didático durante o processo de escolha das obras que irão dar suporte ao trabalho do professor durante três anos letivos (escolas públicas). Essa mesma proporção se mantém quando se analisa a titulação dos professores e a consideração ao Guia Nacional. No que se refere aos professores de maior titulação, espera-se que estes se ocupassem de eleger seus livros didáticos com maior critério e embasamento.

Reconhece-se que a consideração do Guia Nacional é apenas um critério que pode exprimir o rigor dos professores durante a escolha dos livros didáticos. Sua utilização apenas não garante a qualificação do processo como também a sua total desconconsideração representa uma escolha pouco qualificada. Mas esta informação serve de orientação para apontar o impacto deste documento no processo de escolha dos livros didáticos pelos professores.

Isso reforça o entendimento que há espaço para discussão e análise do livro didático e os elementos complementares a sua escolha em todas as etapas da formação do professor, desde a graduação ao doutorado. Não levar em consideração os esforços que tem sido empreendidos para a qualificação do livro didático e os procedimentos para sua aprovação no PNLD, representa, a nosso ver, um perigoso isolamento do professor nesta ação tão importante para a condução do seu trabalho docente. Torna-se ainda mais preocupante quando se considera que entre os professores pesquisados com

maior nível de titularidade, 69%, cursaram pós-graduação voltadas para a área do ensino.

Entre os professores com a titulação de graduados ou especialistas, a constatação é muito semelhante e, a consulta ao Guia Nacional, foi preocupação de 50% dos professores.

Deste modo verifica-se que o maior rigor ou critério no processo de escolha do livro didático não possui preponderante correspondência com a titulação do professor, mas com numa perspectiva clara e intencionada deste profissional quanto a seus objetivos de ensino e material que dispõe para o trabalho docente.

Ressalta-se, porém, que esta constatação é restrita ao universo de professores pesquisados, e em outro contexto pode-se apresentar diferente. Mas diante desse cenário em que pesquisadores de alta titulação, notadamente voltadas para a pesquisa na área do ensino, que desconsideram um importante material de suporte ao processo de análise do livro didático pelo professor, presume-se duas questões:

- a) A prática docente e os elementos internos a ela (como a escolha do livro didático) precisam figurar ou ampliar seu espaço, entre as reflexões que realizam os professores postulantes ao título de mestre e doutor nas áreas de educação e/ou ensino, especialmente, de Geografia.
- b) A análise e utilização do livro didático pode vir a ser um interessante campo o diálogo, ensino e pesquisa acerca do processo de formação continuada de professores dentro do ambiente de trabalho.

O fato de professores com maior titulação não eleger o Guia Nacional do Livro Didático como instrumento para o processo de escolha do livro didático não representa uma crítica aos programas de pós-graduação ou seus profissionais, apenas indica um campo de investigação que pode ser construído. No próximo serão discutidas as contribuições do livro didático para o aprendizado dos educandos e para o trabalho do professor e, neste caso, a maior titulação, a princípio, garante maior qualidade ao processo de ensino-aprendizagem.

2.5 O livro didático, a aprendizagem dos educandos e a prática cotidiana do professor em sala de aula

Conforme se verificou os professores participantes desta pesquisa fazem uso frequente do livro didático durante suas aulas de Geografia no Ensino Fundamental FIGURA 8 (p. 112). Partindo dessa ideia, este item procura analisar os principais motivos para a alta frequência na utilização do livro didático, sob dois aspectos: o processo de aprendizagem dos educandos e a de formação continuada do professor.

Para subsidiar essa discussão serão utilizadas as respostas de três questões presentes no questionário enviado aos professores, que se referem a alta frequência na utilização do livro didático, com a intenção de compreender os principais motivos dessa prática e qual a contribuição deste instrumento para o aprendizado dos educandos e do professor durante a prática pedagógica.

Considerando os objetivos deste estudo e a reduzida quantidade de professores que afirmam não fazerem uso constante do livro didático, essas respostas não serão analisadas. O QUADRO 15 sintetiza o procedimento adotado.

QUADRO 15: ESQUEMATIZAÇÃO DAS PERGUNTAS FEITAS AO PROFESSORES, POR QUESTIONÁRIO, PARA COMPREENDER OS MOTIVOS DA UTILIZAÇÃO OU NÃO DO LIVRO DIDÁTICO

QUAL A FREQUÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO EM SUAS AULAS DE GEOGRAFIA?	
Raramente ou Às Vezes	Sempre ou Constantemente
1 - Quais os motivos o levam não utilização do Livro Didático de Geografia em suas aulas?	1 - Quais os motivos o levam a utilização frequente do Livro Didático de Geografia em suas aulas?
2 - Que vantagens a não utilização do Livro Didático proporciona para o aprendizado dos alunos, durante as aulas de Geografia?	2 - Que vantagens a utilização do Livro Didático proporciona para o aprendizado dos alunos, durante as aulas de Geografia?
3 - Que vantagens a não utilização do Livro Didático proporciona para o trabalho do professor de Geografia?	3 - Que vantagens a utilização do Livro Didático proporciona para o trabalho do professor de Geografia?

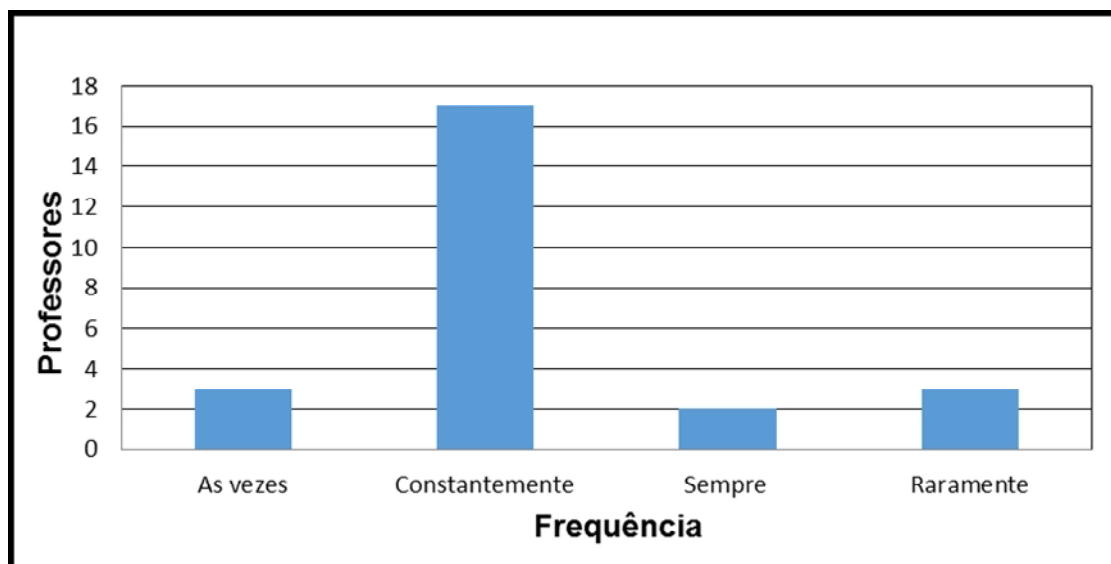
Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.

Organização: Mota, 2015.

Nesta pesquisa, para além da utilização ou não do livro didático considera-se importante compreender as convicções que os professores apresentam e que dão sustentação as suas práticas cotidianas, pois estas são as responsáveis por estimular a qualidade das aulas que são ministradas, bem como a ampliação do conhecimento dos educandos e a valorização e respeitabilidade da profissão docente.

A alta frequência na utilização do livro didático, conforme expresso na FIGURA 8, permite apontar que a proposta de utilização do livro didático como mediador na formação continuada do professor é um campo fecundo de pesquisa, na medida em que este contato de algum modo pode suscitar aprendizados e reflexões por parte dos professores.

FIGURA 8: FREQUÊNCIA NA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO ENTRE OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARTICIPANTES DA PESQUISA

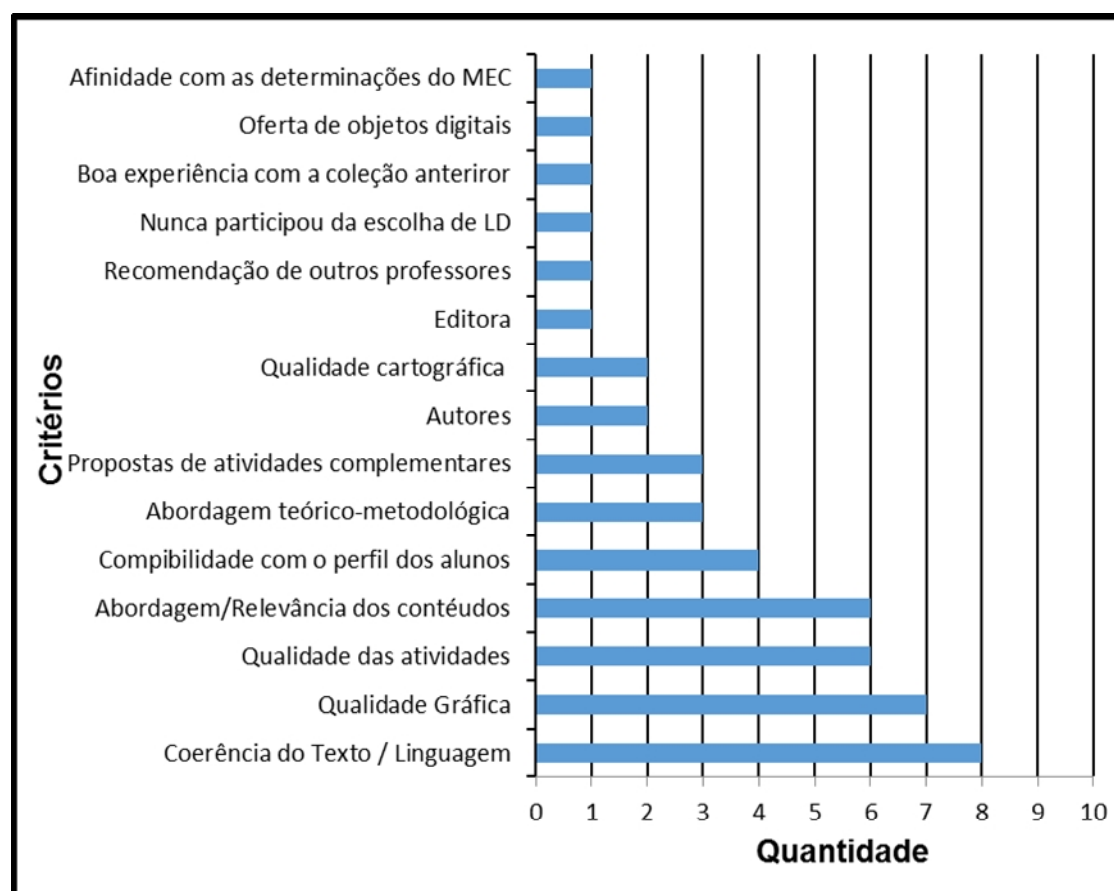


Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.
Organização: Mota, 2015.

Antes, porém, é necessário que se investigue: quais os motivos levam os professores a utilizarem com frequência o livro didático? Qual a vantagem desta alta frequência para o aprendizado dos alunos? E para a formação do professor?

Compreender os elementos que fazem com que os professores utilizem de modo sistemático o livro didático é questão fundamental para esta pesquisa, pois entende-se que, pouco contribui para a elevação da qualidade do trabalho docente sugerir alternativas que não dialoguem com o cotidiano da sala de aula e com o trabalho do professor. Na FIGURA 9 constam os principais motivos listados pelos professores para a alta frequência na utilização do livro didático durante as aulas de Geografia.

FIGURA 9: MOTIVOS PARA O USO FREQUENTE DO LIVRO DIDÁTICO PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA³¹



Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.
Organização: Mota, 2015.

O principal elemento listado por 32% dos professores como importantes para justificar a alta frequência na utilização do livro didático, diz respeito a sistematização e sequência dos conteúdos. Já 28% dos professores apontam que fazem uso constante do livro didático por conta das variadas atividades que este possui.

Ao relacionar a sequência de conteúdos e atividades como principais elementos para a alta frequência na utilização do livro didático verifica-se que a prática cotidiana influi diretamente nessa escolha, pois nesse contexto, o livro didático facilita (ou até mesmo diminui) o trabalho do professor quanto a preparação de aulas e atividades, que conforme esclarecido anteriormente possui elevada carga horária de trabalho e atua, muitas vezes, em mais de uma rede de ensino.

Essa influência fica evidente quando os professores foram questionados se durante o momento de preparo de suas aulas costumam consultar o livro

³¹ Nesta questão os professores participantes da pesquisa tinham a liberdade de apresentar mais de um motivo para a utilização frequente do livro didático.

didático/manual do professor? Entre os professores participantes, 76% afirmaram positivamente e 24% disseram não realizar nenhum tipo de consulta.

Entendemos que não há demérito em dizer que o livro didático facilita o trabalho do professor uma vez que este instrumento tem, também, essa finalidade. O que se questiona é se este professor tem a correta dimensão de quando este instrumento é um facilitador do processo de ensino-aprendizagem e do trabalho docente e quando este material fala como sendo o próprio professor.

O sequenciamento de conteúdos representa um ordenamento proposto pelo autor/editora do livro utilizado, e isso não limita, inibe ou determina as ações do professor, pelo contrário, coloca-se como um caminho que pode ou não ser seguido, dependendo das concepções e dos objetivos que cada profissional possui e/ou estabelece.

Outro ponto ainda sobre a sequência de conteúdos remete a profissionalidade e ao profissionalismo do professor, pois o que se expressa no livro didático não é (ou não deveria ser) todo o conhecimento a ser ensinado/construído dentro de sala de aula. Pelo contrário, o conjunto de conteúdos, conceitos e temas, apreendidos durante a formação inicial ou continuada do professor devem superar o que é posto pelo livro didático, daí a necessidade de o professor posicionar-se como profissional do ensino sabendo quando, onde e de que maneira o livro didático pode e deve ser por ele utilizado.

A esse respeito verifica-se que na Rede Estadual de Ensino de Goiás encontra-se em fase de implantação a proposta de “cadernos educacionais³²”, uma espécie cartilha que define o “que”, “quando”, “como ensinar” e o “que” e “como avaliar”. Nestes cadernos consta a sequência de conteúdos aula a aula (com numeração), indicando os objetivos e expectativas de aprendizagem, as metodologias que o professor deve utilizar, assim como os mecanismos de avaliação que deve aplicar.

Nesse contexto, o Governo de Goiás, por meio do “Pacto pela Educação” materializando o controle do trabalho docente pelos “cadernos educacionais”, fere, a nosso ver, frontalmente a importância da ação do professor como mediador na construção do conhecimento, pois restringe-o a função de expositor de aulas. Acrescente-se ainda que tal medida contraria os esforços no sentido da autonomia do

³² No primeiro semestre deste ano foram entregues aos professores os cadernos educacionais das disciplinas de Português, Matemática e Ciências. A expectativa é que no segundo semestre 2015, as demais disciplinas recebam o mesmo material.

professor em relação a definição dos conteúdos e estratégias que considere mais eficazes e coerentes com a realidade em que atua.

Nesta pesquisa se critica os cadernos educacionais como substitutos ao livro didático no sentido de que este material determina a condução de todo o processo de ensino, deste os momentos em que cada conteúdo será tratado, passando pelas estratégias e até mesmo as expectativas de aprendizagem. Esse não é o sentido que se defende nesta pesquisa para a utilização do livro ou qualquer outro material didático.

Tais cadernos didáticos se constituem como um conjunto de aulas construído por diversos autores dos quais não se conhece a formação, titulação ou experiência profissional. Do mesmo modo, estes cadernos, negam todo o processo de produção, avaliação e qualificação a que os livros didáticos são submetidos antes de serem escolhidos pelos professores. Por fim, deve-se sinalizar ainda que estes cadernos – se realmente forem efetivados como os principais recursos didáticos dos professores – representarão os únicos materiais disponíveis, eliminando a possibilidade de escolha de outros materiais pelos professores.

Ao propor tais cadernos o Governo do Estado de Goiás despreza o conhecimento e a competência profissional de seus professores sob a necessidade de buscar, a qualquer preço, a elevação dos indicadores educacionais. No mesmo sentido, os professores que permitem (e alguns preferem) a presença e utilização desses recursos em suas salas de aulas abdicam de sua competência profissional e do compromisso maior de sua profissão, a construção do conhecimento com os educandos a que ensina.

Preocupa-nos a relação dos professores com as determinações do Governo de Goiás, que por meio do Pacto pela Educação tem se tornado cada vez alinhada com as perspectivas de Governo, muito em decorrência das constantes cobranças ou dos estímulos financeiros ofertados. Tal preocupação se consolida ao identificar que 24% dos participantes desta pesquisa, afirmam que fazem uso do livro didático com vistas a adequarem-se de modo mais fiel as determinações do Currículo Referência implantado no Estado.

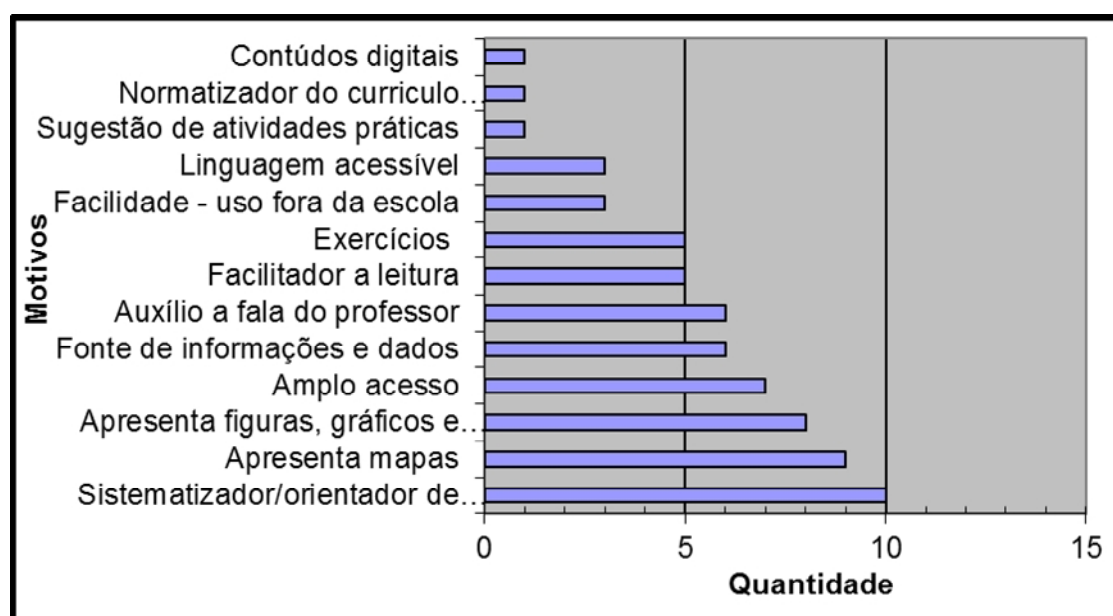
Também se verificou elementos interessantes apontados pelos professores como importantes para a alta frequência na utilização do livro didático e que dialogam com os objetivos desta pesquisa, como por exemplo:

- 28% consideram que o livro didático faz parte cultura do processo de ensino-aprendizagem e que de alguma forma essa tradição contribui para a aprendizagem dos educandos;
- 24% consideram que o livro didático representa um suporte ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula;
- 8% afirmar que o livro didático representa uma ferramenta de pesquisa para professores e alunos.

Esses dados são importantes para refletir sobre o uso que se tem dado ao livro didático e as outras possibilidades que a ele podem ser atribuídas, como instrumento de pesquisa e até mesmo de formação de professores.

E no que se refere ao aprendizado dos educandos, em que a sistemática utilização do livro didático contribui? A FIGURA 10 sintetiza as principais respostas.

FIGURA 10: A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E A CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS³³



Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.
Organização: Mota, 2015.

Neste quesito novamente a sistematização de conteúdos figura para 40% dos professores como fator importante para a utilização constante do livro didático. Esse alto índice reflete em alguma medida a forma como os professores concebem o ensino

³³ Neste item os professores participantes da pesquisa puderam apresentar mais de um motivo à contribuição do livro didático para o aprendizado dos educandos

de Geografia e o processo de aprendizado dos educandos a partir de uma visão linear ascendente.

Por apresentar variadas linguagens e formas de expressão de conteúdos, como gráficos, tabelas, músicas, poesias (32%) além de variados mapas (36%) dos professores consideram que o livro didático é um contributo importante para o aprendizado dos alunos.

O que se assume, portanto, é a necessidade de refletir a respeito de que responderam os professores na relação com o que praticam efetivamente em sala de aula, no sentido de compreender: como têm sido abordadas as diferentes linguagens durante as aulas de Geografia? Como têm sido utilizados os mapas nessas aulas? A sistematização das aulas tem direcionado os conteúdos e abordagens dos professores? Esses elementos listados como justificção para a utilização do livro didático contribuem efetivamente para o aprendizado dos educandos?

Tomando como recorte a utilização dos mapas nas aulas de Geografia, retomamos Kaercher (2014), que constatou durante observações de aulas em Porto Alegre (RS) que este importante recurso caiu em desuso nas salas de aula Geografia.

Autores como Callai (2013) e Cavalcanti (2006) têm insistido na importância da alfabetização cartográfica em todas as etapas da Educação Básica, como importante elemento para a compreensão da espacialidade dos fenômenos naturais e sociais, como também, para o pleno exercício da cidadania potencializado por meio dos conteúdos e conhecimentos da Geografia.

Considera-se, então, a Geografia Escolar um conhecimento significativo para a vida dos sujeitos que aprendem a pensar o espaço. Para tanto, é necessário que a criança aprenda a ler o espaço, de modo que ela possa perceber e se reconhecer em seu espaço vivido. Esta leitura traz em si uma série de condições que podem ser expressas pela importância da realização de uma alfabetização cartográfica, e para tanto é preciso saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar o espaço. A alfabetização cartográfica diz respeito a aprender a operar com signos que expressam significados, que permitem, por sua vez, a leitura do mundo por meio da leitura do mapa. O mapa é, então, mais uma ferramenta para a leitura do mundo. (CALLAI, 2013 p. 27).

Desta forma, torna-se imperioso que o professor se atente para a necessidade de maior valorização do mapa como recurso facilitador ao trabalho docente na construção do conhecimento pelos alunos, e, sendo este, um item presente nos livros didáticos, convém que seja melhor utilizado.

Várias atividades, reflexões e debates podem ser construídos a partir da análise de mapas e suas correlações com outras linguagens (gráficos, textos, tabelas, charges), onde o professor assume um papel fundamental de motivador dessas múltiplas leituras, como também, um mediador entre os conhecimentos prévios dos educandos e as possibilidades de construção de novos conhecimentos por meio da alfabetização cartográfica. Isso não significa converter a aula de Geografia em leitura de mapas, mas sem dúvida, a leitura qualificada de mapas por alunos e professores pode transformar as aulas de Geografia.

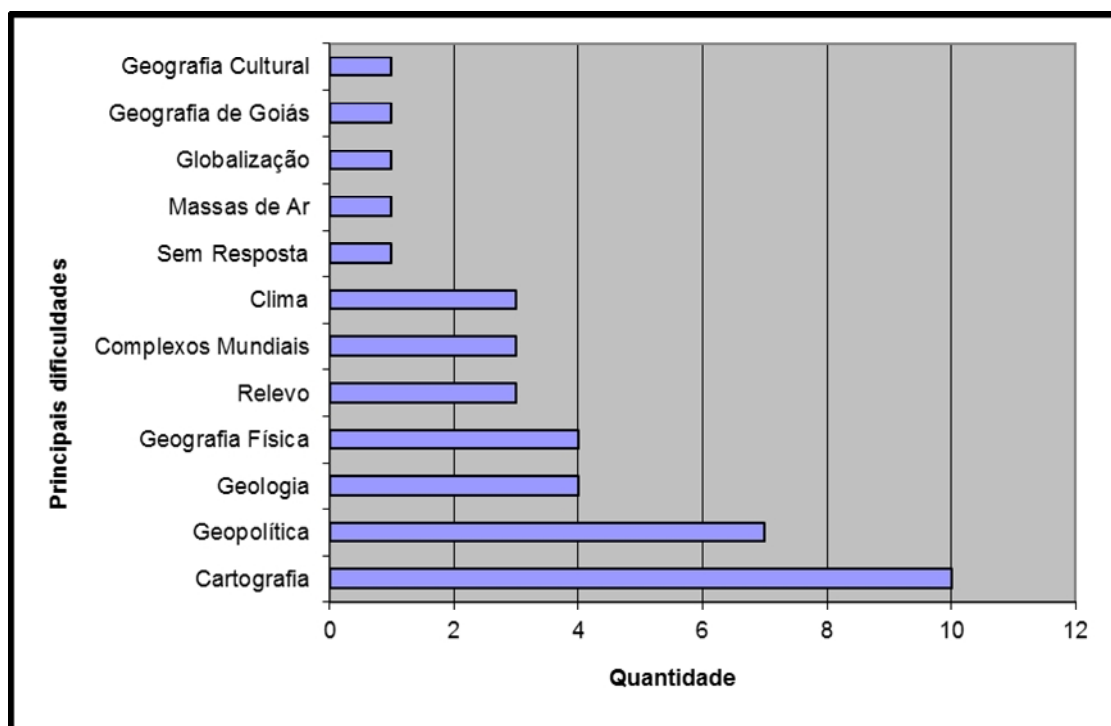
Na prática cotidiana verifica-se que os alunos do Ensino Fundamental enfrentam dificuldades em analisar e compreender outras linguagens que não os textos, especialmente a linguagem cartográfica, e, nesse sentido, a Geografia pode contribuir com práticas efetivas para superar essas dificuldades. Primeiro por ser uma disciplina que eminentemente se relacionam com outras linguagens como forma de expressão do conhecimento, e segundo, por ser a disciplina que se ocupa em espacializar e localizar os objetos, conteúdos e fenômenos a serem estudados.

A relação do professor da Educação Básica com a Cartografia foi objeto de investigação para Oliveira (2010), no qual constatou que a maior parte dos professores de Geografia da Rede Municipal de Goiânia (66%), possui dificuldades, ainda que parciais, para trabalhar com os conteúdos de Cartografia no ensino da Geografia Escolar. E isso, ajuda a compreender, em parte, que as dificuldades dos educandos em compreender as temáticas relativas a Cartografia, especialmente na interpretação e trabalho com mapas, tem muito das dificuldades do próprio professor em ensinar tais temas.

Em nossa pesquisa, quando questionados sobre suas dificuldades, os professores elencaram que os temas relativos à Cartografia (40%), Geopolítica (28%), solos/Geomorfologia (16%), são os mais difíceis para se ministrar.

A FIGURA 11 sintetiza os principais conteúdos nos quais os professores afirmam sentir dificuldades para ministrar durante suas aulas de geografia.

FIGURA 11: CONTEÚDOS EM QUE OS PROFESSORES POSSUEM ALGUMA DIFICULDADE DURANTE AS AULAS DE GEOGRAFIA³⁴



Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.

Organização: Mota, 2015.

Sendo uma pergunta aberta: “*quais conteúdos você julga ser(em) mais difícil (eis) ou que possui maior(es) dificuldade(s) para abordá-lo(s) durante suas aulas de Geografia?*”, as respostas oferecidas foram bastante esparsas e nos exige tecer algumas considerações.

A primeira é relativa a temática Geopolítica, pois os professores não detalharam quais elementos ou aspectos relativos a esse tema não dominam e, analisando o conjunto das respostas outros temas também podem compor essa categoria como Globalização (4%) ou Complexos Mundiais (12%) e, neste caso, essa categoria passaria a representar 44% das dificuldades dos professores.

No mesmo sentido situa-se a categoria Geografia Física (16%), que abrange uma vasta gama de temas e conteúdos nos quais os professores de Geografia, de forma recorrente, apresentam dificuldades para ministrarem aulas a respeito de alguma de suas temáticas, como por exemplo geologia (16%), clima (12%), relevo (12%) e massas de ar (4%). Somadas essas categorias a Geografia Física representaria a dificuldade de 60% dos professores de Geografia participantes da pesquisa.

³⁴ Neste item os professores participantes da pesquisa puderam apresentar mais de um conteúdo da disciplina de Geografia que possuem dificuldades.

Deve-se ainda considerar que os professores tiveram a liberdade para pontuarem os conteúdos que tivessem alguma dificuldade, podendo inclusive, indicar mais de um conteúdo. Para um aprofundamento e melhor compreensão dos temas específicos de dificuldades dos professores seria necessária uma nova e mais verticalizada investigação.

Para o que se pretende neste trabalho, considerar-se-á apenas o conteúdo de Cartografia para análise e discussão na sua relação com o livro didático e a formação continuada do professor de Geografia, por ser a categoria (isoladamente) mais citada entre os professores participantes dessa pesquisa.

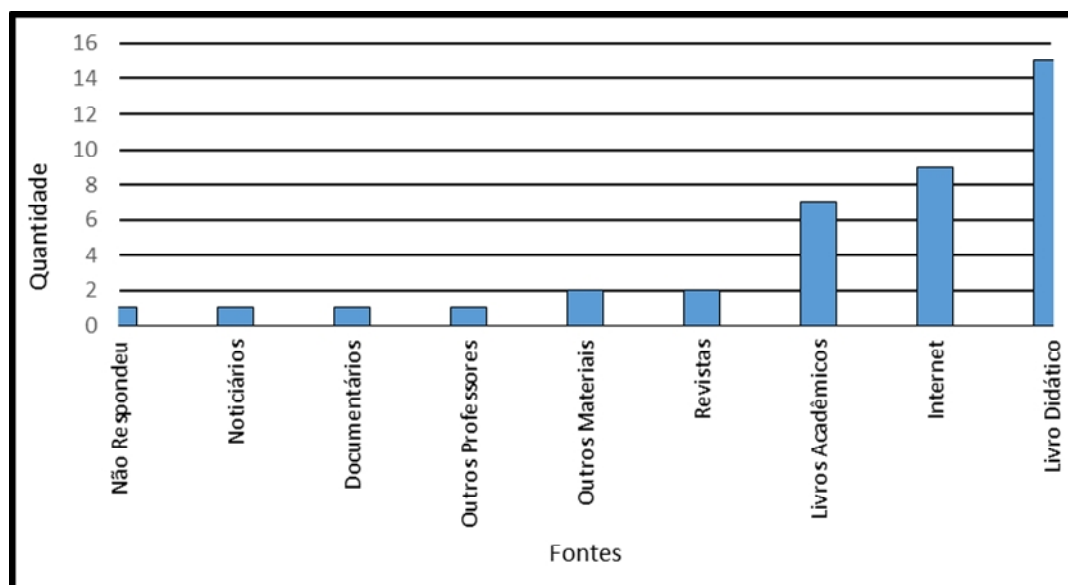
Ao indicar suas principais dificuldades os professores sinalizam também temas e conteúdos passíveis de maior aprofundamento e investigação. Não se trata de identificar demandas e sugerir cursos pontuais para suprir necessidades específicas, reduzindo o processo de formação continuada a treinamentos fragmentários e superficiais. O que se pretende é estimular o processo de reflexão dos professores para que compreendam melhor suas necessidades e busquem, individual e coletivamente, a superação das mesmas.

Para tanto é necessário que se estimule dentro do cotidiano da escola momentos de partilha e reflexão entre os professores para que se conheça as limitações e fragilidades presentes no grupo de professores e as transforme em temas de investigação, reflexão e novas ações teoricamente sustentadas e diretamente relacionadas a sua prática cotidiana.

A partir do reconhecimento de suas limitações e fragilidades teórico-metodológicas e/ou conceituais os professores expõem individual e coletivamente, a necessidade de manterem a pesquisa e a formação continuada como prática cotidiana.

Considerando que os temas de maior dificuldade dos professores são importantes e recorrentes na Geografia Escolar, outra pergunta que pode ser feita é: *de que modo os professores tem agido para superar tais dificuldades?* A FIGURA 12 apresenta a síntese das respostas dos professores para a questão.

FIGURA 12: FONTES UTILIZADAS PELOS PROFESSORES QUANDO ENCONTRAM DÚVIDAS COM ALGUM CONTEÚDO³⁵



Fonte: Pesquisa de campo, abril/2014.

Organização: Mota, 2015.

Os dados acima confirmam nosso pensamento que o livro didático pode ser um instrumento de formação continuada para os professores em duas perspectivas: aos professores que explicitamente utilizam esse recurso como fonte para sanar suas dificuldades (60%) quanto para aqueles que fazem uso de outras fontes (40%), pois no próprio livro didático constam indicações de sites, revistas, artigos, filmes, etc.

É importante ressaltar que não se considera o livro didático como um fim em si mesmo ou único material para a formação continuada dos professores, visto que esse deve, necessariamente, ser complementado pela leitura de livros, artigos científicos, teses, dissertações e demais publicações de caráter específico e mais profundo da Geografia.

O que se propõem é considerar este recurso um mediador a formação do professor, na qual suas informações, sugestões, conteúdos e propostas sirvam para a reflexão e o trabalho docente a ser desenvolvido.

Outro fator que chama a atenção ao analisar a FIGURA 12 refere-se ao caráter eminentemente individualista com que os professores buscam sanar suas dúvidas ou ampliarem seus conhecimentos. Nesse sentido os principais recursos são o próprio livro didático (60%), a internet (32%), livros acadêmicos (28%) como fontes de

³⁵ Neste item os professores participantes da pesquisa puderam apresentar mais de uma fonte a que recorrem quando encontram dificuldades com algum conteúdo da disciplina de Geografia.

atualização e formação. Apenas um professor (4%) citou o diálogo com outros professores como medida para eliminar dificuldades.

Isso reforça algo dito anteriormente sobre o isolamento da profissão, na medida em que os professores procuram de modo individual modificar suas práticas, tendo pouco tempo e disposição para discussões coletivas ou ações formativas mais ampliadas, como seminários, congressos, grupos de estudo e pesquisa, defesas de teses e dissertações, etc.

É importante ressaltar os outros momentos coletivos de formação, da qual os professores devem ser estimulados a participarem. Nessas ocasiões, muito das dificuldades ou das inúmeras possibilidades que se tem construído dentro das escolas são compartilhados, e pensando em uma sociedade global, é provável que existam professores com as mesmas dificuldades ou que já tenham encontrados soluções para as dificuldades que se procura resolver. E ainda, que se estabeleçam relações entre professores dispostos a construir juntos, as respostas para suas demandas e necessidades particulares por meio de trabalhos colaborativos.

No próximo capítulo serão analisadas as efetivas contribuições do livro didático à formação do professor de Geografia, analisando-se os conteúdos relativos a Cartografia e sua disposição na coleção de livros didáticos do Projeto Araribá, da Editora Moderna. Apresenta-se no final do capítulo uma proposta para análise do livro didático como instrumento mediador da formação continuada do professor.

CAPÍTULO III: O CONCEITO DE MEDIAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO

Considerando que o ato de ensinar tem-se tornado cada vez mais complexo, uma ideia bastante difundida a respeito do processo de aprendizagem dos professores é que estes devem mobilizar para si, não uma, mas várias aprendizagens. Isso inclui os saberes específicos de sua área de atuação e como ensiná-los, os conhecimentos sobre as fases de aprendizagem dos educandos e suas características, passando pela abertura para novos saberes, experiências e o trabalho cada vez mais coletivo e colaborativo, até alcançar o conhecimento das leis e regras que regem a profissão docente.

Considerando essa complexidade Lastória (2003), em sua tese de doutoramento,³⁶ investigou o processo de formação continuada de professores (3 História e 1 Geografia), durante a construção de atlas municipais para três cidades do interior de São Paulo³⁷. Em seu estudo a autora procurou romper com o paradigma que diz: os que sabem (professores da universidade) propõem e aqueles que não sabem (professores da escola básica) executam, a partir da concepção de pesquisa colaborativa, que impõe uma relação mais próxima entre pesquisadores e professores do Ensino Fundamental. Para tanto, salienta que:

Para uma pesquisa colaborativa vir realmente a contribuir com processos de aprendizagem profissional de todos os envolvidos e produzir resultados relevantes para os mesmos é preciso que, desde o seu início, os professores e os investigadores se concebam como coinvestigadores, assumindo o projeto de pesquisa (desde sua fase inicial) como coautores da mesma. O desenvolvimento da pesquisa precisa ocorrer num processo que privilegie a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Portanto, são necessários tempo e espaço para a realização de trocas e partilhas entre os participantes (LASTÓRIA, 2003, p. 50).

Nessa compreensão a autora considera que as práticas cotidianas e a experiência vivida pelo professor em sala de aula, modificam/complementam seus conhecimentos relativos a profissão docente. Do mesmo modo, a relação que o professor estabelece com os alunos e seus pares, assim como, demais agentes da escola e da comunidade em geral; o ato de planejar, executar e re-planejar as aulas; a

³⁶ Tese intitulada *Aprendizagem Profissional de professores de Ensino Fundamental: O projeto Atlas*, defendida em 2003, no Programa de Pós-Graduação do em Educação da Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Paulo.

³⁷ As cidades selecionadas para a confecção dos atlas municipais foram: Rio Claro, Limeira e Ipeúna.

construção de novas metodologias; os debates relativos a profissão, a carreira e o contexto político mais amplo; a participação em atividades culturais; etc., todos estes são componentes passíveis de promover processos reflexivos ao professor em exercício.

Concordamos com essa perspectiva que considera a formação continuada do professor uma ação processual e gradativa, na qual a relação dos participantes ocorre sob uma perspectiva horizontalizada (colaborativa). Nesse sentido, exige-se o envolvimento de todos os participantes (algo que deve ser construído) dentro de um ambiente que favoreça o diálogo, a troca de experiências e sugestões de novas formas de desenvolvimento do trabalho dentro de um movimento constante de reflexão.

Essa perspectiva, além de valorizar os conhecimentos oriundos da prática docente e das relações vividas no cotidiano da sala de aula, reforça a compreensão que se desenvolve nesta pesquisa - a escola como espaço de formação para todos os agentes envolvidos com a construção de uma proposta de formação continuada. Além disso, Lastória (2003) lança luz sobre a importância da ação-reflexão-ação na/para a escola, como se verifica a seguir,

[...] a reflexão vem sendo explicitada dentre os estudos que focam o pensamento do professor, como um conceito capaz de gerar aprendizagem e desenvolvimento profissional, porque oferece oportunidade aos professores de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições sobre suas práticas pedagógicas e também para avaliarem a validade das mesmas. Através da reflexão, os professores podem aprender a articular suas próprias compreensões sobre o ensino e, ainda, tornar explícitas suas próprias teorias pessoais (LASTÓRIA, 2003 p. 61)

Esse processo reflexivo do professor, em nosso entendimento, não é uma ação inata ou intuitiva, mas decorrente de uma constante preocupação no que se refere a suas práticas, convicções, saberes e experiências, vividas e acumuladas, antes e ao longo da carreira profissional. Do mesmo modo, esse processo exige uma sólida formação teórico-metodológica que lhe permita diagnosticar suas maiores necessidades individuais, e, coletivamente construir as alternativas necessárias para o aprimoramento/qualificação do trabalho que realiza.

Tomando por referência as discussões de Lastória (2003) para embasar nossas reflexões acerca da relação do professor com o livro didático em uma perspectiva de formação continuada, entendemos que nesse processo deve-se considerar todo o conjunto de elementos que constitui o docente nas dimensões pessoal e profissional,

assim como suas expectativas para a carreira e para com os educandos a quem ensina, como também em que contexto e condições exercem suas atividades.

A dimensão pessoal³⁸ pode ser vista, entre outras, como as características de socialização, relacionamento interpessoal, capacidade para tomada de decisões e negociações entre seus pares, observação, liderança, disponibilidade para o aprendizado, etc.

Por sua vez, a dimensão profissional exige melhor compreensão sobre sua formação acadêmica (potencialidades e fragilidades), experiências e saberes adquiridos e vivenciados dentro da profissão, perspectivas para a carreira, posicionamentos teórico-metodológicos, etc.

Considera-se que é no conjunto das dimensões pessoal e profissional na relação com o ambiente da escola e seus sujeitos que a aprendizagem do professor se avoluma e se constitui como elemento fundamental de sua ação docente, capaz de qualificar o processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, colaborar para o desenvolvimento de processos de formação continuada tanto individual quanto coletivamente.

Entendemos que o processo de aprendizagem pode ser definido como uma condição de dúvida ou desconhecimento do indivíduo em relação a determinado tema, conteúdo ou experiência, que respeitando as características pessoais e/ou profissionais e o contexto em que se efetiva, e a partir, de uma ação intencional e mediadora pode ser sanada, esclarecida ou reestruturada.

Desta forma, uma das possibilidades de contribuição do livro didático como instrumento de formação continuada do professor reside nos conteúdos nos quais os professores apresentam alguma dificuldade. Sendo um dos recursos utilizados pelos professores para sanar suas dúvidas, conforme demonstrado na Figura 12 (p. 117), compreende-se nesta pesquisa, que se o livro didático for utilizado de modo competente, pode apresentar elementos que favoreçam o aprendizado do professor.

No contexto dessa pesquisa, identificou-se que os conteúdos que mais causam dificuldades aos professores são aqueles ligados a Cartografia, Geopolítica, Geologia e Geografia Física (FIGURA 11 p. 119).

³⁸ Dificuldades de interação, liderança ou motivação do professor para com seus alunos tendem a prejudicar a organização e o funcionamento da sala de aula e, neste caso, pode os professores se valerem do livro didático como “remédio” para suas limitações pessoais.

A compreensão das dificuldades como ponto de partida para escolha do livro didático possibilita ao professor eleger um instrumento que lhe seja útil e colabore com seu trabalho docente, na medida em que complementa seus conhecimentos e/ou sugere mecanismos para tal. Não significa torná-lo um substituto dos conhecimentos do professor, ao contrário, espera-se que seja um impulso para refletir acerca de suas limitações ou potencialidades no exercício da profissão e indicar caminhos e possibilidades para superá-las ou ressignificá-las.

Para tanto, deseja-se que o entendimento individual do professor sobre suas dificuldades esteja inserido num processo maior de reflexão que é a formação continuada, ou seja, que este demonstre a abertura para o aprendizado ou o enfrentamento das dificuldades vividas cotidianamente. Nesse sentido – no que se refere a esta pesquisa - o professor não deve se furtar a eleger livros didáticos que explorem temas que por vezes não domine com propriedade, pois acreditamos que ao procurar enfrentar suas dificuldades, o professor oportuniza uma importante possibilidade para a construção/aprofundamento do seu conhecimento durante o exercício de sua profissão.

Do mesmo modo, tampouco resulta em algo adequado, sob nossa ótica, fazer opções por livros didáticos que apresentem conteúdos de forma superficial, fragmentária ou pouco aprofundada, sob o argumento que os alunos não possuem familiaridade com a leitura ou apresentam baixo capital cultural para abordagens mais densas. Pelo contrário, espera-se que o professor utilize essa situação não como um limitador da profundidade da abordagem dos conteúdos ou da qualidade das aulas que ministra, mas um ponto de partida para os desafios que ao longo do ano letivo necessitam ser superados.

Portanto, não se trata de ocultar dificuldades do professor ou exaltar a figura do livro didático dentro do processo de ensino-aprendizagem, mas de valorizar os momentos de reflexão e torná-los oportunidade para maior compreensão da ação docente e de toda a intencionalidade que esse processo exige, e assim, apropriando-se das múltiplas possibilidades de ampliação dos conhecimentos de alunos e professores que a relação com o livro didático pode fomentar.

Neste ponto, marcamos posição em apontar que a utilização do livro didático como rota de fuga para esconder às dificuldades de alunos e professores frente a qualquer conteúdo/abordagem, ou, depositar total confiança neste instrumento como único recurso para sanar as fragilidades de professores ou alunos durante o processo

de ensino-aprendizagem, ambas, no nosso entendimento, dificultam a construção de uma proposta de formação continuada de professores.

A partir da utilização competente do livro didático objetiva-se que sejam aguçadas as curiosidades, externadas as fragilidades e necessidades dos professores, e que sejam absorvidas todas as possibilidades que o livro apresenta (e também superadas). Espera-se que o professor alcance a compreensão de ser também pesquisador dentro de sua atuação profissional e entenda o livro como um instrumento capaz de promover essas reflexões, que devem ser amadurecidas tanto individual quanto coletivamente pelos professores e demais membros do grupo escolar. Mas não se distanciando do entendimento que o livro didático se configura como um elemento complementar a prática docente, que necessita ser revisto, repensado, ampliado, discutido.

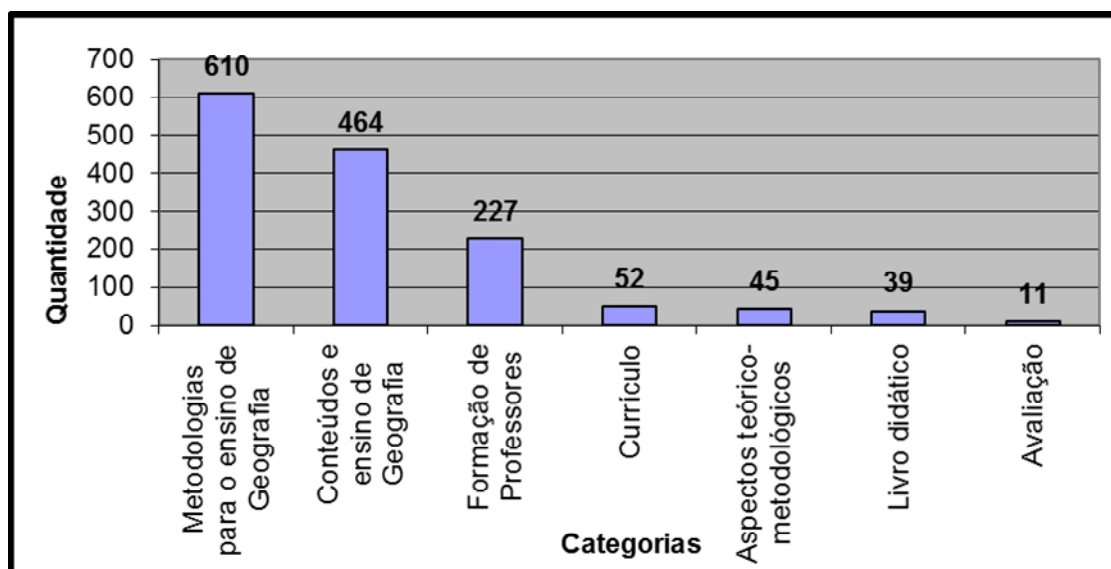
Na tentativa de estabelecer paralelos entre o que se propõem neste trabalho e o que se tem pesquisado em âmbito nacional, realizamos um levantamento junto aos anais do principal evento dedicado ao ensino de Geografia no Brasil, o ENPEG - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino de Geografia³⁹, em suas seis últimas edições (2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013).

Neste levantamento constatamos a publicação de 1084 trabalhos, que foram agrupados em sete categorias de análise. A FIGURA 13 apresenta a distribuição dos trabalhos por categoria⁴⁰.

³⁹ O Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (ENPEG) é um evento bianual e é organizado por um grupo de pesquisadores vinculados a uma Instituição de Ensino Superior que investiga e produz trabalhos nas áreas de ensino de Geografia e Formação de Professores de Geografia. As edições foram - 12º João Pessoa/PB (2013); 11º Goiânia/GO (2011), 10º Porto Alegre/RS (2009); 9º Niterói/RJ (2007); 8º Dourados/MS (2005); 7º Vitória/ES (2003).

⁴⁰ Para fins de agrupamento os trabalhos foram classificados em categorias e subcategorias considerando os eixos temáticos de cada ano do evento e, ainda, as principais discussões apresentadas nas mesas redondas, falas de abertura e grupos de trabalhos (GTs), de modo a construir o maior cenário possível para acomodar os trabalhos analisados sem que houvesse a descaracterização do tema principal do trabalho no momento de sua classificação. As categorias criadas foram: Aspectos Teóricos e Metodológicos; Avaliação; Currículo; Metodologias de ensino de Geografia; Conteúdos e Ensino de Geografia; Formação de Professores e Livro Didático.

FIGURA 13: QUANTIDADE DE TRABALHOS PUBLICADOS ENTRE 2003 E 2013 NO ENPEG CLASSIFICADOS POR CATEGORIAS



Fonte: Pesquisa documental, 2015.

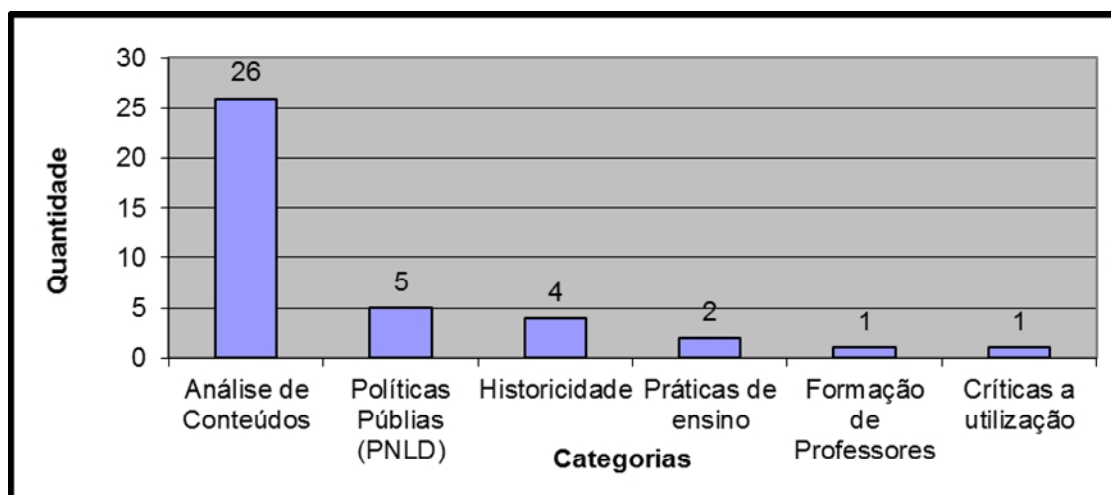
Organização: MOTA, 2015.

A partir desse levantamento foi possível identificar que no universo de trabalhos apresentados no ENPEG, nos últimos dez anos, há uma predominância das temáticas relativas a metodologias para o ensino de Geografia e Conteúdos e Ensino de Geografia, com 74,17% dos trabalhos.

A temática formação de professores foi objeto de investigação de 15,68%, configurando-se na terceira categoria de maior interesse de estudo, com 227 trabalhos. Destes a maior parte concentra-se nas temáticas de Estágio Supervisionado (61 ou 26,8%) e Formação Inicial de professores (116 ou 51,10%). Apenas 23 (10%) trabalhos versam sobre a Formação Continuada do professor e/ou sua Formação Continuada em Serviço. Isso demonstra a importância desta pesquisa, pois poucos trabalhos na área de Geografia têm procurando investigar a formação continuada de professores de Geografia.

No que tange as pesquisas sobre o livro didático verifica-se certo desinteresse acerca desta temática, uma vez que, apenas 39 trabalhos (2,69%) tiveram como foco principal a investigação desse recurso didático. Desse montante, 66%, ou seja, 26 trabalhos investigaram, exclusivamente, a análise de conteúdos. Somente um trabalho (0,02%), teve como foco o livro didático e a formação do professor de Geografia. A FIGURA 14, sintetiza os dados referentes aos trabalhos que analisaram o livro didático por categorias.

FIGURA 14: TRABALHOS PUBLICADOS NO ENPEG ENTRE 2003 E 2013 SOBRE LIVRO DIDÁTICO CLASSIFICADOS POR CATEGORIAS



Fonte: Pesquisa documental, 2015.

Organização: MOTA, 2015.

Os dados sinalizam que a análise de conteúdos não se configura numa ação inovadora na medida em que concentra 66% das publicações referentes ao livro didático. Contudo, a consideração deste instrumento como um recurso importante para a formação continuada de professores, constitui-se em uma nova leitura, ainda pouco explorada pela Geografia (0,02%), entre as pesquisas e estudos até então publicados.

Esses números não coadunam com a importância do livro didático para o trabalho docente e demonstra que muito ainda há que se investigar para além dos crivos e julgamentos já conhecidos sobre sua utilização ou não deste instrumento durante o trabalho docente.

Ainda que não tenha sido o objetivo desse levantamento identificar os principais conteúdos analisados nos livros didáticos, pode-se afirmar que a maior parte destas pesquisas se concentram nas temáticas relativas a Cartografia e Geografia Física, que conforme demonstrado anteriormente, representam os conteúdos de maior dificuldade entre os professores.

Na tentativa de aglutinar nossa compreensão acerca do processo de formação continuada do professor de Geografia e a consideração do livro didático como recurso formativo, e ainda, considerando que esta temática tem sido pouco investigada no ensino de Geografia, nos próximos itens pretende-se avançar nessa reflexão discutindo questões mais pragmáticas da profissão tais como:

- a) De que forma o livro didático pode mediar o processo de construção do conhecimento do professor?

- b) O que o professor pode aprender com este material?
- c) Como o docente pode analisar um livro didático e assim melhorar sua prática e o processo de formação continuada em serviço?

Para tanto, essa discussão será feita em três momentos: no primeiro, discutir-se-á o conceito de mediação baseado na Teoria histórico-cultural de Vigotski. Nessa perspectiva pode-se compreender melhor o papel do professor e do livro didático na construção do conhecimento por meio da compreensão da mediação cognitiva. Na sequência aprofunda-se o debate acerca do conteúdo de Cartografia, o qual os professores apontaram possuir maiores dificuldades. No mesmo sentido, faz-se uma análise das possibilidades de formação continuada que a coleção de livros didáticos de Geografia “Projeto Araribá”⁴¹, pode oferecer para o aprendizado dos professores.

No fechamento deste capítulo apresenta-se uma proposta de análise do livro didático que motiva o professor a realizar uma escolha mais consciente acerca deste instrumento, com a finalidade de contribuir para a reflexão e novos diálogos dentro do ambiente escolar, e deste modo, incentivar o processo de formação continuada do professor de Geografia em serviço.

3.1 Algumas considerações sobre o conceito de mediação

Passamos, neste momento, a dialogar de maneira mais específica com o conceito de mediação e a sua contribuição no âmbito do nosso recorte de estudo. Compreendendo a mediação sob as lentes da perspectiva Vigotskiana, concordamos com o autor quando advoga que os indivíduos não promovem suas ações de forma direta e/ou indireta nas esferas sociais e físicas. Estes agem de maneira indireta ou por meio de uma mediação realizada por instrumentos, signos e códigos.

Tais instrumentos são concebidos e apropriados pelos indivíduos “para além de suas características físicas”. “O homem fabrica e planeja sua utilização para uma atividade produtiva” (BENTO, 2013, p. 73). Da mesma maneira, compreende-se o papel mediador do livro didático no processo de formação e aprendizagem dos sujeitos aos quais atende.

⁴¹ Conforme descrito no capítulo anterior a coleção de livros didáticos de Geografia “Projeto Araribá” foi a principal coleção adotada entre os professores participantes desta pesquisa. Do mesmo modo, demonstrou-se que esta também foi a coleção mais adotada no Brasil para o triênio 2014-2016 no Ensino Fundamental.

Na linha do pensamento histórico-cultural, concordamos também que o processo de ensinar e aprender tem sua realização partindo de determinadas situações que exigem reflexões e a busca por respostas para tais. É neste processo de mobilização que se insere a perspectiva da mediação no processo formativo do professor, que se faz valer de determinados instrumentos, que refletem sua prática e que acabam por qualificarem-se no ato da mediação. Como nos diz, uma vez mais, Bento (2014, p. 74),

[...] o sujeito nasce social e constrói sua individualidade/autonomia contando com uma série de mediações, como mencionado. Concebe-se que a relação sujeito-objeto é dialética, contraditória e mediada, mediada no sentido de estabelecer o processo que promove a relação do homem com o mundo e outros homens. É nesse sentido que o professor pode ser considerado um mediador, na relação entre sujeito e objeto, ou melhor, entre aluno e conhecimento.

A concepção vigostkiana compreende que a experiência vivenciada pelo sujeito é condição para que a ocorra a internalização do aprendizado (BENTO, 2013). Nesse sentido, consideramos que a prática docente e sua relação com o livro didático, exercida por meio de instrumentos de mediação (conteúdos, linguagens, orientações metodológicas), contribuem para a qualificação e, conseqüentemente, com a formação do professor.

Sobre os processos de mediação, é pertinente salientar que, segundo Libâneo (2009), ao analisar a obra de Vigotski, este autor afirma que há distinção entre esses processos, quais sejam, a mediação cognitiva e a mediação didática. Enquanto a primeira vem a reforçar os dispositivos internos que os sujeitos carregam consigo, a segunda visa mediar a mediação cognitiva.

Em nosso estudo, trabalhamos com a perspectiva da mediação cognitiva⁴², por entender que esta responde melhor a nossa proposta de compreender a contribuição do livro didático à formação continuada do professor de Geografia. A mediação cognitiva pode ser compreendida como “aquela que alimenta os dispositivos internos que cada indivíduo possui (conhecimentos, prática, vivência) para se apropriar da realidade externa”. (BENTO, 2013, p. 74).

Nesse entendimento o livro didático enquanto instrumento pode vir a possibilitar ao professor a reflexão contínua de sua prática, de seus conhecimentos e métodos de ensino, não como algo que o substitui, mas que o leva a pensar novas

⁴² Essa consideração se aplica ao processo individual que o professor estabelece com o livro didático.

formas de compreender o processo de ensino-aprendizagem e suas interfaces por meio de seus signos (conteúdos, linguagens, orientações, atividades, etc.)

Ao tomar o livro como um instrumento, por meio de seus variados signos, como elemento potencial para a formação continuada do professor de Geografia, considera-se como condição fundamental a abertura, o interesse e, sobretudo, o conhecimento deste professor para re-significar sua prática, ampliando suas habilidades e avançando no exercício da sua profissão docente.

Em nosso entendimento, a mediação cognitiva se apresenta no trabalho docente do professor com o livro didático, por meio dos conteúdos expressos neste instrumento. Os conteúdos representam o ponto de partida para o processo de reflexão do professor, a partir do momento que o docente se permite problematizar *sobre o que? como? quando? onde? e a quem ensina?* São nos conteúdos que se materializa o ensino de Geografia propriamente dito e, também, uma importante possibilidade de formação continuada em serviço.

Tomando os conteúdos como ponto de reflexão, entendemos que, a descaracterização da ação docente ocorre quando estes se tornam a finalidade do ensino de Geografia e do trabalho do professor em uma perspectiva de ensino reduzida a transmissão de conteúdos. Nessa situação nem alunos e tampouco os professores, exercitam plenamente as capacidades de reflexão, internalização e posterior ação no processo de ensino–aprendizagem. Isso contribui para que a Geografia seja reduzida a uma ciência decorativa e pouco conectada com a realidade dos educados e, o livro didático, diminuído a um compendio de conteúdos dispostos de modo linear para orientar o trabalho do professor.

Por outro lado, a ação do intencionada, fundamentada e objetivamente conduzida do professor, pode suscitar novas possibilidades dentro da sala de aula, utilizando os recursos disponíveis, com destaque para o livro didático, como instrumento capaz de suscitar à dúvida, a desconfiança, a curiosidade e o desejo para o novo aprendizado ou aprofundamento do que já se sabe. Neste caso, o modo como o professor se comporta frente a essa possibilidade de ação e formação continuada, fará toda a diferença para a viabilidade do que se propõem neste trabalho – tornar o livro didático um instrumento de formação ao professor.

Os dispositivos internos a que se refere a mediação cognitiva para serem alcançados, a nosso ver, exige uma postura interessada e objetiva do professor, que deve compreender seu papel no processo educativo como sujeito inserido em uma

ação maior – a formação continuada – em todos os aspectos e com todos os sujeitos. Deste modo, o ato de preparar uma aula, refletir sobre o uso do livro didático, ler um texto, produzir uma atividade, elaborar uma prova, são ações a princípio individuais (não isoladas), mas que se desenvolvem em uma perspectiva mediadora, podem transformar-se em momentos importantes para a reflexão sobre a prática docente e elevação da qualidade de todo o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

3.2 O livro didático e a formação continuada do professor de Geografia: uma análise do conteúdo de Cartografia

Este item pretende analisar como os conteúdos de Cartografia são expressos no livro didático e propor uma leitura destes com vistas ao processo de formação continuada do professor de Geografia em serviço.

Para tanto, faz-se necessário retomar alguns pontos já explicitados anteriormente para justificar nosso percurso de análise, onde pretendemos analisar as contribuições da efetiva utilização do livro didático para a formação continuada do professor de Geografia, tomando como referência o conteúdo de Cartografia presente na coleção de livros didáticos do Projeto Araribá.

- a) Para os professores participantes desta pesquisa, os conteúdos relativos a Cartografia, representam aqueles que mais causam dificuldades durante as aulas de Geografia (FIGURA 11, p. 119).
- b) A coleção de livros didáticos de Geografia “Projeto Araribá”, da Editora Moderna⁴³, é a principal coleção adotada pelos professores participantes desta pesquisa (FIGURA 4, p. 91) e também a de maior adesão no Brasil (FIGURA 5, p. 92).
- c) A análise do conteúdo de Cartografia a partir do livro didático vem ao encontro da prática dos professores que utilizam este instrumento como fonte de pesquisa para os conteúdos nos quais encontram dificuldades para ministrarem suas aulas (FIGURA 12, p. 121).

⁴³ Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna tendo como responsável Fernando Carlo Vedovate (Mestre em Geociências – Geografia Humana pela Universidade de São Paulo).

Diversos autores já ocuparam em investigar a relação entre a Cartografia, o ensino e a formação de professores, dentre eles: Sampaio (2010), Oliveira (2010) e Le Sann (2011). A partir das pesquisas destes autores e considerando o tema Cartografia ser recorrente nas investigações voltadas ao ensino de Geografia, algumas perguntas podem ser postas:

- a) Como tem se dado a formação do professor de Geografia no que se refere aos conteúdos da Cartografia?
- b) De que modo os alunos têm se manifestado em relação aos temas ligados a Cartografia, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental?
- c) De que modo este conteúdo está materializado no livro didático?
- d) A universidade tem contribuído para que os professores superem suas dificuldades no que se refere aos conteúdos relativos a Cartografia?

Essas são algumas questões que norteiam as reflexões a seguir.

Tomamos a formação inicial como ponto de partida para compreender a relação do professor de Geografia com a Cartografia utilizando as contribuições de Sampaio (2010).

Este autor procurou investigar o ensino de Cartografia nos cursos de Geografia no Brasil entre os anos de 2002 e 2006, considerando informações relativas aos formadores de professores e a visão dos alunos em formação sobre esse conteúdo. Para tanto entrevistou 227 alunos de graduação em Geografia em vários estados do país.

Sampaio (2010) identificou que grande parte dos alunos de graduação consideram o conteúdo de Cartografia importante para o conhecimento do futuro professor de Geografia e para seu trabalho docente. Contudo, estes alunos apontaram que, durante a formação inicial, tal conteúdo é abordado em pouco tempo (carga horária insuficiente) por professores que não possuem domínio pleno dos conteúdos e com materiais reduzidos ou inadequados.

A opinião dos alunos foi reafirmada por Sampaio (2010) que ainda apontou outros problemas nos cursos de Geografia em geral e no que tange a disciplina de

Cartografia, em específico, como: grande disparidade entre as matrizes curriculares, cursos ofertados de modos parcelados ou modulares, cursos com variada duração (entre 1,5 e 5 anos), diferenças entre carga horária para a disciplina de Cartografia (de 40h a 160h), e grande quantidade de professores-formadores sem especialização na área.

Considerando que estes problemas encontrados pelo autor nos cursos de Geografia refletem na disciplina de Cartografia, pode-se inferir que os professores em formação são prejudicados quanto a apropriação desses conhecimentos e, imagina-se que durante a prática docente enfrentarão dificuldades para ministrá-los, formando assim, um círculo vicioso e pouco produtivo para o ensino de Geografia. Nas palavras de Sampaio (2010 p. 111),

[...] se o professor (formador) tem alguma dificuldade em transmitir um assunto e o aluno (professor em formação) também tem dificuldades para assimilá-lo, decorrerá que este aluno aprenderá pouco e de forma deficiente, carregando esta deficiência quando se tornar docente.

Na outra ponta do processo de ensino-aprendizagem, situam-se os alunos da Educação Básica, que são apresentados aos elementos da Geografia e da Cartografia, também, com muitos problemas.

Essa problemática foi objeto de análise de Le Sann (2011) que investigou o papel da Cartografia no Ensino Fundamental I (anos iniciais) e trouxe alguns elementos que comprometem a qualidade e a importância da Cartografia para a formação do aluno - enquanto sujeito - e para o ensino de Geografia de modo mais amplo.

Para a autora, nos anos iniciais a Cartografia em suas múltiplas formas de expressão é apresentada aos educandos por professores pedagogos que, normalmente, possuem pouco domínio dos conteúdos geográficos, e isto tem feito com que a Cartografia seja abordada como atividade-fim a ser desenvolvida nas escolas (por exemplo, as maquetes) e não como instrumentos para auxiliar na construção de um pensamento espacial pelos educandos.

As dificuldades do professor em utilizar os recursos da Cartografia como mecanismo para potencializar o aprendizado dos conteúdos de Geografia, liga-se proporcionalmente a uma utilização pouco produtiva do livro didático, fazendo com que o professor seja “adotado pelo livro, uma vez que perde sua legítima autonomia,

deixando a responsabilidade do “ensino de...” ao autor escolhido”. (LE SANN, 2011, p. 167).

Não é foco desta pesquisa discutir os conhecimentos geográficos dos professores pedagogos, que em alguma medida, receberam frágil formação no que se refere aos conteúdos da Geografia (RICHTER, 2004), porém entende-se que as possíveis limitações decorrentes desta, refletem na iniciação da criança frente aos conteúdos da Geografia e tende a repercutir de modo negativo nas fases posteriores durante todo o Ensino Básico.

No que se refere aos cursos de Geografia, a questão da qualidade da formação conceitual foi vista por Souza (2009) e Cavalcanti (2013) como uma condição fundamental para o exercício qualificado da atividade docente do professor de Geografia.

Essa segurança conceitual não significa dizer que o professor deve dominar todos os conteúdos de sua disciplina de modo absoluto, porém, não o avaliza a ocultar suas fragilidades. Para Cavalcanti (2013, p. 28-29)

[...] não se pode ser professor sem domínio pleno de conteúdo disciplinar, o que requer a clareza de sobre o que é ter esse “domínio pleno”. Certamente não se trata de conhecer todos os desdobramentos da ciência de referência, com suas inúmeras teorias, fórmulas, modelos e tipologias para analisar a realidade; também não se trata de ter em mente todas as informações atinentes a essa ciência. [...]. No entanto, esse mesmo raciocínio fundamenta a defesa de que o requerido domínio está relacionado ao conhecimento da trajetória teórica e metodológica da área em questão e a capacidade de operar com as categorias e os conceitos por ela produzidos, além de se ter consciência das principais contribuições dessa área para a compreensão da realidade local e global ao longo do tempo e na atualidade. É esse domínio que dá ao professor mais autonomia para compor o conteúdo escolar a ser trabalhado com os alunos.

Se de um lado investiga-se os professores em formação, seu par complementar situa-se entre os professores em pleno exercício da função docente, no que tange a apropriação dos conhecimentos relativos a Cartografia.

Com essa perspectiva Oliveira (2010) procurou investigar a relação desse conteúdo com a formação do professor de Geografia, tomando como recorte, os professores atuantes na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Este autor identificou que 66% dos professores apresentam alguma dificuldade no trabalho com temas relacionados a Cartografia, com destaque para os conteúdos de projeções, imagens de satélite, escalas e fusos horários. Do mesmo modo, verificou-se que a maior parte destes professores atribui suas dificuldades as deficiências oriundas

da formação inicial, a falta de material adequado e as abordagens “insuficientes” ou “pouco esclarecedoras” dos livros didáticos. Para o autor,

Além dos problemas na aprendizagem – algo que é imprescindível diagnosticar entre os alunos –, é preciso reconhecer, entre os docentes as falhas no domínio desses conteúdos e dessa linguagem da Cartografia. [...]. Poucos foram os docentes (apenas 29%) que alegaram não ter dificuldades para trabalhar com os conteúdos relacionados a Cartografia. Na outra ponta, os próprios professores indicam que 91% dos alunos apresentam dificuldades, ainda que parciais, ao lidar com tais conteúdos; e quase metade deles apresenta certa aversão em relação a essa matéria. (OLIVEIRA, 2010 p. 128)

Ainda segundo Oliveira (2010, p. 132), as dificuldades dos professores abrem espaço para o debate e reflexão a respeito do papel das universidades no processo de formação e a necessidade de se ampliar as possibilidades de formação continuada destes em exercício. Em suas palavras,

Entretanto, mais do que constatar problemas existentes, as informações geradas apontam para possibilidades de ações. As deficiências na formação, alegadas pelos professores pesquisados, geram uma lacuna que precisa ser compreendida pela Universidade que, desta forma, se permita uma rediscussão de seu papel enquanto formadora dos quadros docentes do Ensino Básico. Da mesma forma, é preciso adotar políticas de formação continuadas, integrando instituições universitárias, e as redes de ensino para requalificação e atualização dos professores, tendo em vistas os avanços tecnológicos são muitos e cada vez mais rápidos, o que também distância a atividade da docência da realidade dos estudantes fora do ambiente da escola.

Em nosso entendimento, a atualização expressa por Oliveira (2010), não se configura como abertura para o desenvolvimento de ações pontuais de formação dos professores, mas, representa o retorno/encontro destes professores em exercício com as discussões relativas a Geografia e a Cartografia, assim como, os demais temas pertinentes ao trabalho docente.

Nesse sentido a universidade tem contribuído de modo muito sensível as necessidades dos professores, especialmente no desenvolvimento de pesquisas colaborativas entre professores-pesquisadores das universidades e escolas de Educação Básica. As práticas mais latentes dessa relação de colaboração relacionadas a Cartografia, por exemplo, têm sido traduzidas nas produções de atlas locais (LASTÓRIA, 2003; GONÇALVES, 2011).

Do mesmo modo destacam-se as várias propostas de ensino de Geografia pautadas por outras perspectivas de construção do conhecimento em que as pesquisas

acadêmicas são “testadas” nas escolas de Educação Básica, como forma de aproximar os conhecimentos desenvolvidos entre essas duas instituições de ensino (MORAES, 2008; BENTO, 2013)⁴⁴.

Outro exemplo de trabalho colaborativo ligado a Cartografia e com a finalidade de aproximar o trabalho desenvolvido na universidade com a Escola Básica, foram os fascículos didáticos⁴⁵ desenvolvidos pela Rede de Pesquisa em Ensino de Cidade (REPEC)⁴⁶, vinculada ao Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG), que considerou as demandas dos professores e estimulou o trabalho colaborativo para a pesquisa e produção de materiais paradidáticos complementares.

Essa ação colaborativa entre universidades e escolas de Educação Básica, também passou a ser expressa na análise dos livros didáticos, por meio do Guia Nacional do Livro didático disponibilizado aos professores, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este Guia reúne a avaliação de especialistas da área do Ensino de Geografia e professores da Educação Básica com a finalidade de “contribuir no processo de escolha dos livros didáticos, subsidiando o trabalho dos docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental” (Brasil, 2014 p. 1).

Julgamos que este caminho de aproximação entre escolas e universidades a partir das demandas escolares e acadêmicas é algo que contribui para um crescimento mútuo dos profissionais envolvidos, além de representar uma efetiva proposta de qualificação dos conhecimentos a serem concebidos no ambiente da escola. Ao mesmo tempo, é justamente este tipo de aproximação que se configura como um possível elemento mitigador de eventuais fragilidades na formação do futuro professor, uma vez que, tal processo torna-se retroalimentado pelas demandas oriundas das escolas e convida os pesquisadores acadêmicos a qualificar suas abordagens no que tange aos elementos da formação de professores.

⁴⁴ Moraes (2008) trabalho com alunos das séries iniciais e fundamental I sob a perspectiva da alfabetização cartográfica na qual utiliza as mais atuais propostas da academia para o ensino de Geografia por meio dessa linguagem. Bento (2013) procurou investigar como a categoria lugar pode contribuir para a construção de conhecimento geográfico entre jovens escolares do ensino médio.

⁴⁵ Até o momento foram produzidos seis fascículos didáticos todos voltados para a região metropolitana de Goiânia: Cartografia, Bacias Hidrográficas, Espaço Urbano, Violência Urbana, Dinâmicas Populacionais e Dinâmicas Econômicas.

⁴⁶ Rede de pesquisa constituída por professores da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), alunos de graduação e pós-graduação e professores de Geografia da Rede Municipal de ensino de Goiânia.

O próximo item procura analisar a coleção de livros didáticos do Projeto Araribá com vistas a suscitar o debate sobre as possibilidades de formação continuada em serviço, tomando por referência os conteúdos relativos a Cartografia.

3.2.1 O conteúdo de Cartografia presente na coleção de livros didáticos de Geografia “Projeto Araribá”

A coleção de livros didáticos do Projeto Araribá (2014), da Editora Moderna, representa a principal escolha dos professores de Geografia do Brasil e do Estado de Goiás, para o PNLD 2014-2016, conforme expresso anteriormente.

Apesar da alta adesão entre os professores, esta coleção não alcançou boa avaliação no Guia Nacional do Livro Didático (2013). Ao considerar apenas as avaliações definidas pelo Guia como “contempla”, ou seja, aquelas que satisfazem as expectativas para os itens analisados, esta coleção situa-se na 18ª posição entre as 24 aprovadas, conforme apresentado na FIGURA 7 (p. 101).

Ao analisar de modo detalhado as coleções de livros didáticos ressaltando os elementos fortes e as fragilidades de cada uma delas, o Guia Nacional possibilita uma nova leitura de si enquanto material de orientação, como também, aponta para outras leituras do livro didático como instrumento de ensino e formação de professores de Geografia.

A avaliação do Guia Nacional não tem por objetivo classificar ou direcionar a escolha de alguma das coleções aprovadas, mas somente, servir de subsídio ao professor durante esse processo. Isso fica mais claro ao se analisar as informações sobre a coleção “Projeto Araribá”, que mesmo não figurando entre as que alcançaram melhores conceitos, há destaque para suas positivities,

O trabalho de alfabetização cartográfica se concretiza na seção “Representações gráficas” e envolve diversos conceitos e habilidades necessárias à leitura e compreensão de mapas. Esse é um destaque da coleção, pois parte de uma abordagem mais simples, como a apresentação dos elementos de um mapa e seus principais tipos e, gradativamente, vai aprofundando até chegar à leitura de mapas complexos, gráficos, anamorfose, imagens de satélites e estudos das projeções cartográficas (BRASIL, 2014 p. 106)

Mas para que as análises do Guia Nacional se tornem válidas e sejam incorporadas ao cotidiano do professor e, assim, passem a compor um cenário de melhora na atuação profissional e escolha teoricamente sustentada do livro didático, é

preciso que o professor compreenda de modo amplo os aspectos que envolvem sua profissão no contexto local e global e, ainda, os conhecimentos/materiais que necessita dominar/conhecer para o melhor exercício desta.

Do mesmo modo, precisa estar inserido num ambiente que propicie espaços e momentos para sua reflexão individual e coletiva de forma organizada e contínua, e ainda, manter-se atualizado com as novas pesquisas e publicações que versam sobre sua área de conhecimento.

Isso, por sua vez, exige a abertura deste profissional para a reformulação de práticas, ressignificação de posturas, superação de preconceitos e estereótipos, com vistas a melhora da prática docente. Nessa direção Callai (2013, p. 50-51) assinala,

O livro didático é uma ferramenta poderosa por tornar acessível o conteúdo por meio das informações que apresenta e do conjunto de atividades e orientações que possibilitam ao professor desenvolver suas aulas. É importante verificar, porém, como ocorre a interligação entre estes livros (pelo que está contido neles) e os objetivos que permeiam o ensino, fazendo com que este retorne então a questão do que seja a ciência Geografia, do que seja a disciplina escolar e como são definidos os conteúdos escolarizados [...] o professor deve ter clareza das questões para que possa ele próprio trabalhar de modo que seja mais conveniente para que seus alunos aprendam aquilo que é específico da escola e da Geografia escolar. No caso do uso do livro didático é importante ter claro que um texto didático está produzido e se apresenta pronto e acabado. Nesse sentido cabe ao professor fazer os questionamentos que permitam reconhecer a instabilidade e superação do conhecimento. Ao questionar é possível abrir caminho para desvendar o novo, para descobrir além do que está posto. Será possível um texto didático estar aberto para que seu conteúdo possa ser problematizado e contextualizado?

A questão posta pela autora, no nosso entendimento, é a razão de ser do livro didático enquanto material complementar ao trabalho do professor, pois, de outro modo, este se tornaria um concorrente promovendo uma inútil disputa com o professor pelo protagonismo durante o processo de construção do conhecimento nas aulas de Geografia.

Nesse sentido entendemos que o professor não pode abdicar de sua função de orientar o processo pedagógico, conduzindo o educando a descobrir o sentido e a importância do aprendizado da Geografia para sua melhor inserção e compreensão do mundo e sociedade que participa.

A partir do entendimento que o livro didático é um instrumento de trabalho útil ao professor e seu aprendizado e, que, sua efetiva utilização não compromete a qualidade do trabalho exercido, passa-se, então, a analisar o conteúdo de Cartografia

presente na coleção de livros didáticos do “Projeto Araribá” sob a perspectiva da formação continuada do professor de Geografia.

Considerando que a parte cartográfica desta coleção foi objeto de elogios pelo Guia Nacional do Livro Didático, especialmente, na sua seção Representações Gráficas. O quadro 16, sintetiza como está organizada.

QUADRO 16: ESTRUTURA DA SEÇÃO REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS – COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PROJETO ARARIBÁ⁴⁷

UNIDADE	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
I	Representações do espaço geográfico	Fusos horários	Projeções Cartográficas	Mapa histórico
II	Representação do tempo geológico	Gráficos I - barras e círculos proporcionais	Linguagem do mapa	Projeções cartográficas
III	Elementos do mapa	Gráficos II - colunas, linhas e setores	Mapa do tempo	Sensoriamento remoto e imagens de satélite
IV	Principais tipos de mapas	Relevo: mapa físico	Mapas temáticos	Anamorfose e gráfico triangular
V	Escala	Mapa antigo e mapa atual	Mapas qualitativos e ordenados	Sensoriamento remoto: radar
VI	Leitura de paisagens	Relevo: curvas de nível	Mapas qualitativos e mapas dinâmicos	Mapa analítico e mapa de síntese
VII	Gráficos: colunas, barras, setores e pictogramas	Relevo: perfil topográfico	Mapa topográfico	Mapa hipsométrico
VIII	A linguagem dos mapas	Bloco-diagrama	Símbolos Nacionais	Novas tecnologias

Fonte: Coleção de livros didáticos: Projeto Araribá, 6º ao 9º ano. Editora Moderna.
Organização: MOTA, 2015

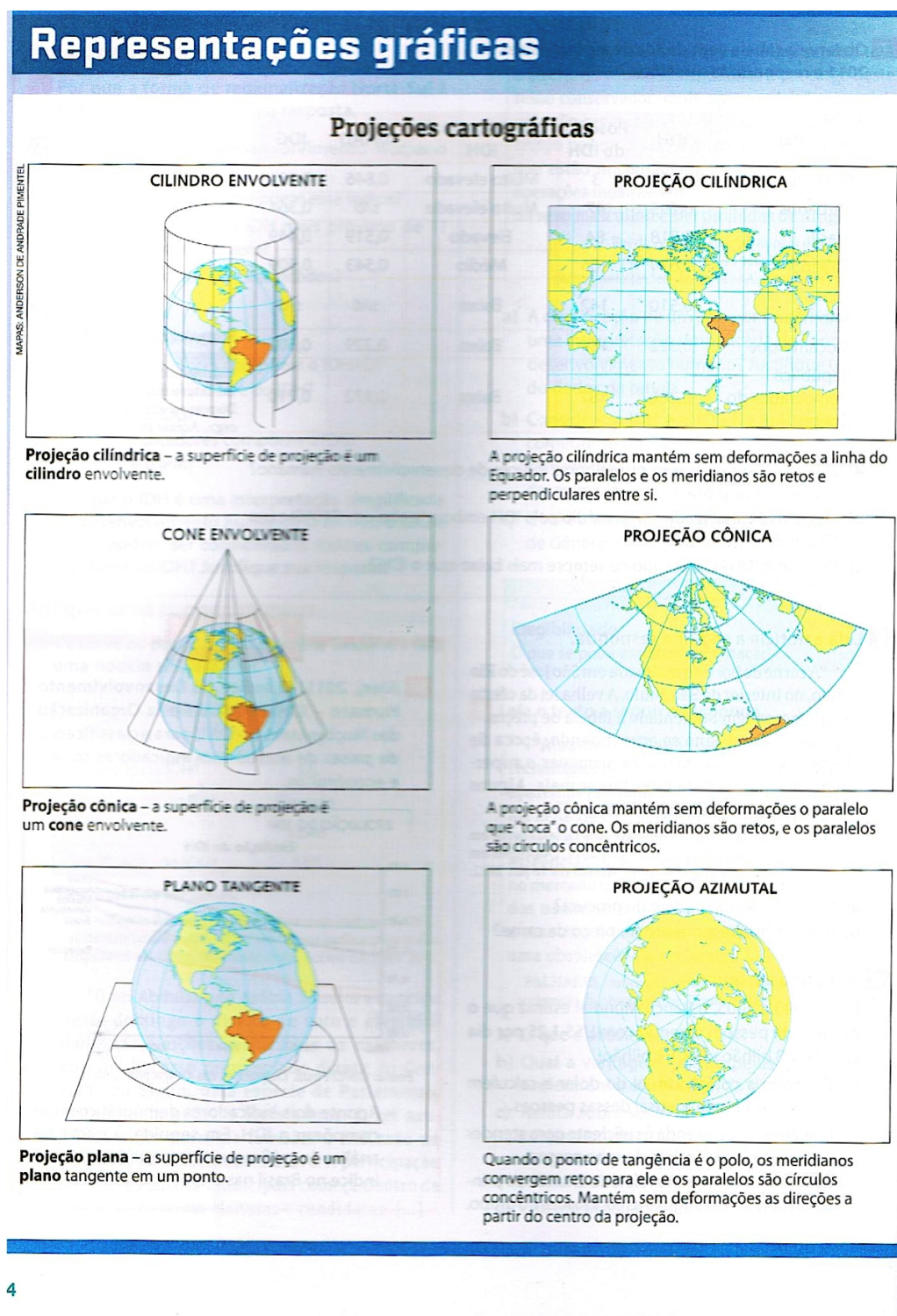
⁴⁷ As partes em negrito representam, conforme Oliveira (2010) os conteúdos relacionados a Cartografia que os professores de Geografia no Ensino Fundamental encontram maiores dificuldades para ministrarem suas aulas.

Conforme se verifica, a seção Representações Cartográficas da coleção de livros didáticos “Projeto Araribá” traz uma série de temas relativos à Cartografia ou auxiliares a sua compreensão, de um modo, a priori, encadeado e que avança no sentido da complexidade em cada uma das unidades e dos anos seguintes.

Ainda que seja uma abordagem pensada e construída para atender ao aluno em formação, nada impede que estes conhecimentos sejam também, incorporados, estudados e refletidos pelos professores, uma vez que, são temas expressos como de difícil abordagem durante as aulas de Geografia.

As FIGURA 15 e FIGURA 16, a seguir, ilustram como o conteúdo de projeções cartográficas estão representados na coleção de livros didáticos de Geografia e servem de indicativo para a compreensão da possibilidade de construir um processo de formação continuada em serviço a partir da utilização do livro didático de Geografia.

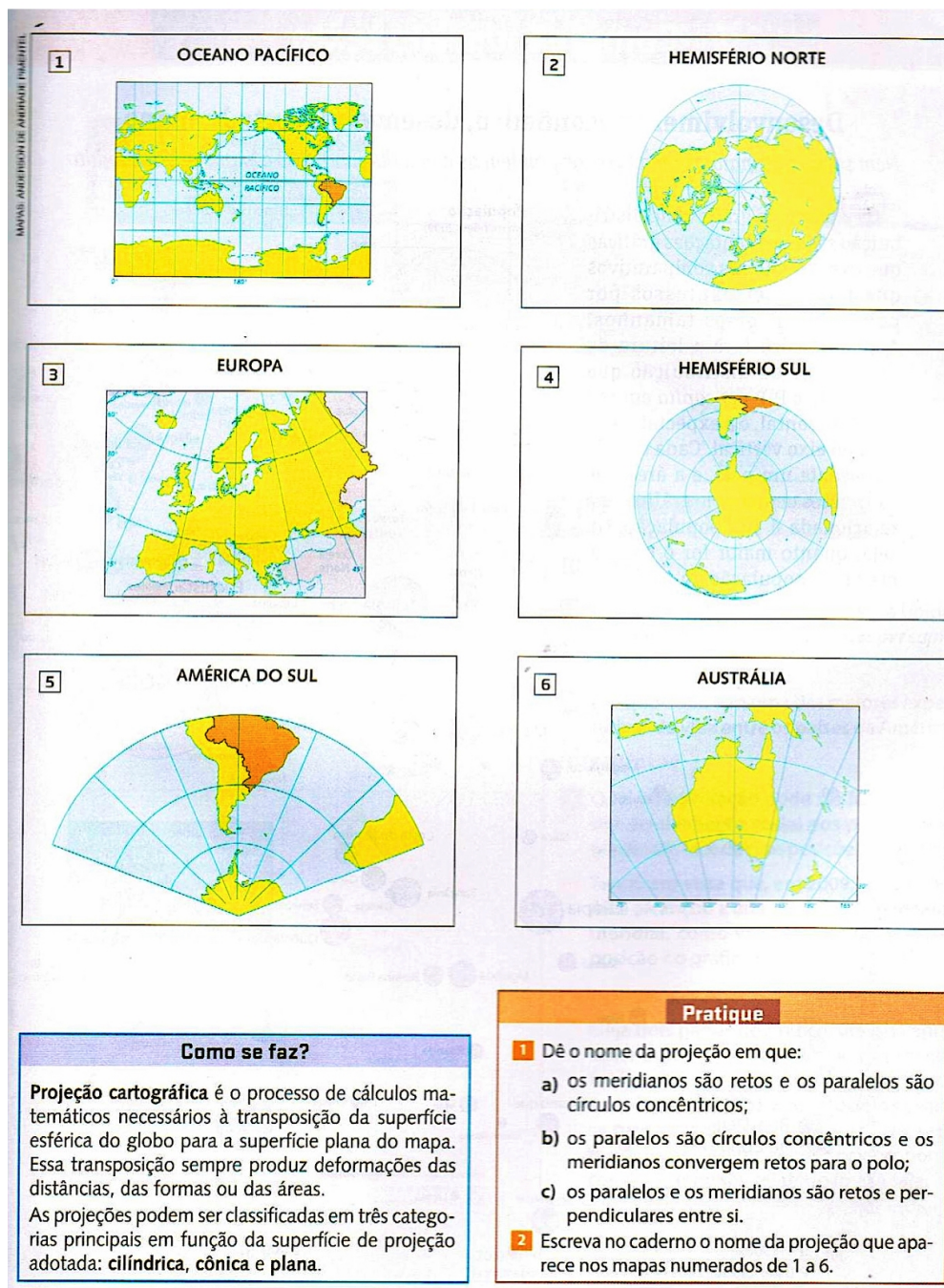
FIGURA 15: SEÇÃO REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS – PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS – LIVRO DIDÁTICO PROJETO ARARIBÁ⁴⁸



Fonte: Vedovate (2010, p. 34).

⁴⁸ As partes em negrito representam, conforme Oliveira (2010) os conteúdos relacionados a Cartografia que os professores de Geografia no Ensino Fundamental encontram maiores dificuldades para ministrarem suas aulas.

FIGURA 16: PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS – LIVRO DIDÁTICO PROJETO ARARIBÁ (CONTINUAÇÃO)



Fonte: Vedovate (2010, p. 34).

As imagens anteriores ilustram que a temática das Projeções Cartográficas está presente na coleção de livros didáticos Projeto Araribá (este exemplo consta no volume dedicado ao 8º ano), contudo, a questão que se coloca é: essa exposição é suficiente para o aprendizado do aluno ou para a formação do professor?

Entendemos que dedicar uma sessão específica em toda a coleção de livros didáticos para o tema Cartografia, representa um avanço no que se refere a importância desses conhecimentos para o trabalho docente, mas reconhece-se também, que há muito o que se avançar para que esta abordagem se torne um elemento de formação continuada de professores.

Em primeiro lugar, ressalta-se que não consta no corpo do livro ou no manual do professor nenhuma indicação/orientação específica para essa sessão que colabore com o trabalho e o aprendizado do aluno ou do professor, representando, portanto, uma sessão desconectada do restante da obra⁴⁹.

Sendo uma contribuição importante desta coleção de livros didáticos “Projeto Araribá”, destacada pela avaliação do Guia Nacional do Livro Didático, qual seja, a discussão dos temas relativos a Cartografia, entendemos ser uma falha significativa este não promover um diálogo com o professor por meio de seu manual, no que se refere as orientações, indicações ou sugestões de pesquisa, que conforme apresentado anteriormente, tal diálogo representa um elemento importante para a formação continuada.

Nesse sentido verifica-se que a referência positiva a esta sessão feita no Guia Nacional do Livro Didático não considerou a articulação desta com o manual do professor e as necessárias orientações para o melhor desempenho dentro de sala de aula com estes conteúdos.

Isso se torna ainda mais preocupante quando se considera que o conteúdo de Cartografia representa um dos temas de maior dificuldade entre os professores, e mais, se considerar que os professores tendem a recorrer ao livro quando encontram dificuldades. Talvez, essa omissão seja uma das causas para que parte dos conteúdos de Cartografia sejam omitidos durante as aulas de Geografia.

Uma interessante possibilidade de associar as dificuldades dos professores ao processo de formação continuada, tendo o livro didático como ferramenta, encontra-se nos conteúdos multimídia⁵⁰ que as várias editoras têm oferecido como complemento aos conteúdos e abordagens do livro didático. Se esta outra ferramenta complementar for concebida nesta perspectiva de (para além da ilustração do conteúdo) possibilitar a

⁴⁹ Exceto para a sessão Representações Gráficas na Unidade I do livro destinado ao 6º ano, com o tema *Representações do Espaço Geográfico*, que possui conteúdo digital para auxílio do professor em um CD ROM específico da coleção de livros didáticos Projeto Araribá.

⁵⁰ No PNLD/2014 esses conteúdos multimídia são classificados como Objetos Educacionais Digitais (OEDs).

formação continuada do professor, pode-se inserir uma nova relação entre professores e livro didático.

A possibilidade de oferecer recursos midiáticos aos professores como ferramenta complementar ao livro didático e a própria aula, tem se cada vez mais presente no cenário educacional brasileiro. Para o PNLD 2014⁵¹, das 26 coleções aprovadas, 17 apresentaram o complemento digital junto com o livro didático convencional. Contudo, 8 destas foram rejeitadas por não atender as especificidades do edital, restando, portanto, 9 coleções de livros didáticos e seu acompanhamento digital. A coleção Projeto Araribá é uma dessas coleções compostas por livro convencional e conteúdo digital.

Destaca-se ainda que neste conteúdo digital constam orientações ao professor sobre como abordar os temas que esse material contempla (ainda que de modo genérico), mas que pode ser melhorado para tornar os recursos digitais um efetivo instrumento durante o trabalho docente.

Conforme dito anteriormente, apenas para o tema representações do espaço geográfico, da sessão Representações Gráficas (conteúdo do 6º ano), houve a complementação do livro pelos recursos digitais do CD-ROM. Nesse sentido entendemos que muito ainda se pode avançar na concepção, organização e utilização destes recursos digitais para favorecer o trabalho e o aprendizado de alunos e professores durante as aulas de Geografia.

Para que isso ocorra é preciso que as editoras estejam atentas as demandas que escolas e professores apresentam e, do mesmo modo, o Governo Federal enquanto principal comprador destes produtos. Entendemos que uma postura mais preocupada com as possibilidades de formação continuada do professor pelo Governo Federal e suas instâncias responsáveis pelo processo de avaliação do livro didático, podem estimular inúmeras possibilidades formativas que os recursos digitais oferecem tanto para alunos quanto para professores.

Mesmo considerando o contexto de melhoria na qualidade do material didático e maior oferta de recursos midiáticos ao professor, entendemos, que estes elementos não caracterizam uma ameaça ou substituição do trabalho docente. Ainda que o livro didático, contemplasse as expectativas dos professores quando a forma de abordagem

⁵¹ O PNLD/2014 foi o primeiro em que as editoras apresentaram os conteúdos digitais como complemento ao livro didático impresso.

e a sugestão de atividades/propostas teórico-metodológicas, estas não ofuscarão a necessidade da ação mediadora do professor, para que tais conteúdos fossem apreendidos por seus educandos. Compete ao professor mobilizar, organizar, propor, incentivar os mecanismos e os conhecimentos necessários para que o educando construa seu percurso dentro de um processo de ensino aprendizagem.

Retomando o conteúdo de projeções cartográficas, verifica-se que além das possibilidades que podem ser introduzidas no livro didático e os demais recursos, continua a necessidade das intervenções do professor para estimular o olhar do aluno que tal conteúdo se torne apreensível ao educando durante as aulas de Geografia.

A ação do professor deve conduzir o educando durante o processo de ensino-aprendizagem, que não ocorre na abordagem direta dos tipos de projeção e suas características. Compete ao professor direcionar o olhar do educando para os elementos anteriores a esse conteúdo, como a compreensão do plano bidimensional da figura, imagens oblíquas, frontais, laterais, etc.

Do mesmo modo, espera-se que o professor seja capaz de dialogar com seus educandos sobre os conhecimentos que devem ser mobilizados para construir e interpretar as variadas projeções cartográficas existentes, e assim, dialogar sobre sua utilidade, funcionalidade, e papel simbólico em contextos mais específicos (como o caso de mapas históricos eurocêntricos, por exemplo).

Essa outra postura do professor – de formação continuada - frente aos conteúdos do livro didático torna-se ainda mais qualificada quando se procura utilizar os conhecimentos produzidos pela universidade e/ou trabalhos acadêmicos, como por exemplo: como seria mais interessante para o aluno do Ensino Fundamental ir além de conhecer os tipos de projeção cartográfica, e construí-los dentro de sala de aula? Ou como seria a representação de um mapa da cidade/bairro em cada uma dessas projeções?

No que se refere às dificuldades do professor acerca dos conteúdos ligados a Cartografia (e isso pode ser estendido a qualquer outro conteúdo) é necessário compreender e diferenciar até que ponto se trata de uma dificuldade:

- a) pessoal do professor, com relação ao conteúdo propriamente dito (conceitual) ou uma limitação em ensiná-lo (metodológica);
- b) fragilidade/baixa qualidade do livro didático;
- c) dificuldades do educando com tais conteúdos;

Isso se faz necessário para compreender e atuar frente às responsabilidades, necessidades e limitações de cada um dos envolvidos no processo educativo.

O livro didático para atender melhor a expectativa da formação continuada do professor, deve procurar a articulação entre as três dimensões: a formação do professor, estratégias metodológicas e a facilitação do aprendizado do educando. Quanto mais positiva for a proposta do livro didático nesse sentido, entendemos que, melhor será sua contribuição para o processo de formação continuada do professor de Geografia.

Obviamente também, reconhece-se a limitação deste material para promover uma articulação tão complexa dessas três dimensões em uma coleção de livros didáticos, visto a amplitude de conteúdos, conceitos e temas da Geografia associados às diferentes correntes teóricas e posições que os vários envolvidos no processo de construção de um livro didático possuem.

Partindo-se dessa premissa fica claro que, por mais que uma coleção de livros didáticos tenha uma proposta preocupada em aliar essas três dimensões, isso não será possível para todos os conteúdos de modo satisfatório a atender as necessidades e expectativas de todos os professores. E isso representa a positiva incompletude do livro didático e sua incapacidade (espera-se) de suprimir a figura do professor durante o processo de ensino aprendizagem da Geografia.

Isso reafirma, portanto, a necessidade do posicionamento seguro e competente do professor em relação ao livro didático para extrair deste os elementos necessários para melhorar seu aprendizado profissional e sua prática docente.

Ao considerar o tema projeções cartográficas, essa incompletude do livro didático e a necessária ação mediadora do professor, fica evidenciada quando se verifica que a questão 01 item “a” solicita que o aluno nomeie a projeção em que “os meridianos são retos e os paralelos são círculos concêntricos”. Ora em nenhuma parte anterior a abordagem desse conteúdo houve a menção do que são paralelos e meridianos, como também o que são círculos concêntricos, ou seja, o aluno somente pode vir a realizar essa atividade se anteriormente o professor tiver abordado esses conhecimentos prévios com os educandos.

Na mesma perspectiva o próprio livro didático poderia por meio do manual do professor, sugerir possibilidades para uma melhor apropriação desta atividade por parte dos alunos e, mais, indicar ao professor textos ou materiais de referência que

contribuam para seu aprendizado quanto a essa temática (nesse caso o CD-ROM se apresenta como uma interessante possibilidade).

Outro fator que chama a atenção é a baixa comunicação existente entre os conteúdos apresentados em cada unidade/tema/volume do livro didático Projeto Araribá. Em toda a coleção não se verifica referências a conteúdos/atividades situados anterior ou posteriormente ao que está sendo estudado.

Como exemplo retomamos a questão “a” na FIGURA 16 (p. 144), que pressupõem os conhecimentos sobre meridianos e paralelos, para apontar a falta de comunicação entre os conteúdos, que foi abordado no tema 04 da unidade 01 do volume dedicado ao 6º ano. Essa informação por si já representaria uma grande contribuição ao professor durante o processo de elaboração de suas aulas, uma vez, que possibilitaria a retomada de conhecimentos anteriormente apreendidos.

Nesse sentido, Moraes (2008), baseada na definição de Simielli (1996), ao fazer referência ao objetivo do ensino de Geografia considera que para “fazer com que os alunos desenvolvam o raciocínio geográfico, é importante organizar os conteúdos do ensino, tendo como base conceitos relevantes para a apreensão do espaço geográfico” (MORAES, 2008. p. 23).

Nessa perspectiva a autonomia e importância do professor como agente mediador do processo de construção do conhecimento é reafirmada, uma vez que compete a este estimular o raciocínio dos alunos (competência didático-pedagógica) e organização dos conteúdos (competência teórico-metodológica) de acordo com sua compreensão do processo de ensino aprendizagem e de ensino de Geografia, pois

A preocupação com o desenvolvimento das noções básicas de cartografia ou alfabetização cartográfica para a leitura e elaboração de mapas ou ainda educação cartográfica, apesar de sua reconhecida importância, está praticamente ausente nos livros didáticos da primeira fase do ensino fundamental. [...]. Na segunda fase do ensino fundamental a situação não é diferente. Também não está presente nos livros didáticos de Geografia do 6º ao 9º ano a preocupação com a alfabetização cartográfica. A análise de coleções didáticas permitiu constatar que os mapas são utilizados somente como ilustrações aos temas desenvolvidos, não permitindo a realização de exames mais aprofundados. (MORAES, 2008, p. 34).

Ainda que o livro didático no qual nos detivemos - Projeto Araribá - tenha recebido certo destaque em relação a sua abordagem aos conteúdos cartográficos, estes não são inteligíveis ao educando sem a ação mediadora do professor. É este profissional que tem a prerrogativa de auxiliar ao estudante na construção dos pilares

para que tais conteúdos possam ser apreendidos pelo educando, pois “sem a preparação inicial há grande possibilidade de o aluno não conseguir entender a linguagem dos mapas e não utilizar o potencial dessas representações espaciais para compreensão e organização do espaço” (MORAES, 2008, p. 129)

O início da preparação do educando para vir a ser um mapeador consciente e leitor crítico (MORAES, 2008), deve começar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde o aluno entra em contato com os elementos da Cartografia e da Geografia, primeiro com o corpo, em seguida com os olhos e finalmente com a mente (ALMEIDA e PASSINI, 1994; apud, MORAES, 2008 p. 36).

Se esta iniciação não se deu a contento ou se o educando não compreendeu de modo satisfatório os elementos necessários para a efetivação de sua alfabetização cartográfica⁵², esta não deve ser ignorada durante os anos finais do Ensino Fundamental. É responsabilidade do professor de Geografia (mais até que o professor pedagogo dos anos iniciais) construir os mecanismos para a superação de tais limitações.

Diante do exposto, estamos cientes que, para além do tempo demandado, outros desafios podem ser encontrados na prática docente do professor quando este trabalha elementos próprios da cartografia escolar. Todavia, reforçamos uma vez mais, que estes não devem atuar enquanto subterfúgios para a não-realização de ações que primem pela criticidade e o desenvolver do pensamento espacial do educando. A própria escolha de um livro didático que traga uma abordagem rica e qualificada da temática já é um passo importante na perspectiva de tornar alguns destes desafios transponíveis.

Retomando a questão posta por Callai (2013, p. 51) “será possível um texto didático estar aberto para que seu conteúdo possa ser problematizado e contextualizado”?. Entendemos que esta pergunta é crucial para definir o papel do professor e o sentido maior do ensino de Geografia, ou seja, a capacidade de exercer os conhecimentos de sua formação para contribuir na construção da identidade e percepção espacial dos alunos a quem ensina.

⁵² A alfabetização cartográfica pressupõe o desenvolvimento das seguintes noções: visão oblíqua e visão vertical, imagem tridimensional e imagem bidimensional, alfabeto cartográfico: ponto, linha e área, construção da noção de legenda, proporção e escala, lateralidade/referências, orientação (MORAES, 2013, p. 45).

Em relação aos questionamentos que o professor pode vir a fazer em relação ao livro didático, e tomando por referência os conteúdos de projeções cartográficas, estes podem ser:

- a) O que compreendo enquanto professor de Geografia acerca do tema projeções cartográficas?
- b) Tenho clareza que o tema projeções cartográficas não é um conteúdo-fim da Geografia e deve ser apresentado ao aluno de modo relacionado a outros conteúdos da disciplina?
- c) Este conteúdo é relevante dentro do meu plano de ensino?
- d) Em que o livro didático me auxilia no trato com esse tema? Há orientações específicas ou sugestões bibliográficas?
- e) Caso haja necessidade, conheço outras fontes de informação que me auxiliem no preparo de aulas com esse tema?
- f) Quais conceitos, conteúdos e aprendizagens anteriores meus educandos deverão mobilizar para apreenderem este novo conteúdo?
- g) Qual a melhor maneira de abordar esse conteúdo?

Essas são questões iniciais que o professor deve se permitir fazer durante o processo de elaboração de suas aulas com quaisquer conteúdos de sua disciplina, pois esta é uma forma de rever, ainda que individualmente, seus conhecimentos e questionar-se sobre o papel e relevância destes para a condução do processo de ensino de Geografia.

Ao refletir acerca deste conteúdo e concluir que possui fragilidades teórico-conceituais e/ou metodológicas que comprometem a qualidade do ensino que possa vir a oferecer, o professor, deve então buscar maneiras de saná-las seja por meio de estudos e pesquisas e/ou no contato com os demais professores.

Estes estudos podem se iniciar (e é interessante que seja) pelo próprio livro didático tanto no corpo do texto quanto no manual do professor, como modo de situar o professor sobre o que o livro oferece (para alunos e professores) na abordagem desse conteúdo.

Se o professor se restringir ao mesmo conteúdo a qual o aluno tem acesso pouco terá a acrescentar. É necessário que o professor possa ir além, provocar, estimular, encantar o aluno para que lhe desperte o interesse em aprender. Portanto, o aprofundamento teórico é fundamental para que o professor promova processos de

aprendizagem mais significativos e neste sentido, a internet, os artigos científicos, e demais bibliografias, além do seu próprio conhecimento são fundamentais.

A segunda dimensão dos questionamentos que o professor pode vir a fazer, se refere a sua capacidade de ensinar, pois o conhecimento acerca do tema é uma importante parte do processo educativo, mas não sua totalidade. É necessário também preocupar-se com a capacidade de se fazer entender para promover o aprendizado do educando, esta que é a finalidade maior de todo o processo educativo. E do mesmo modo outras questões podem ser postas:

- a) Como posso proceder para que o aluno compreenda os objetivos de se aprender sobre esse conteúdo?
- b) Quais instrumentos, ações, atividades, mecanismos posso utilizar para auxiliá-lo na compreensão desse conteúdo?
- c) Tenho clareza que cada sala de aula/aluno possui um tempo diferente habilidades, interesses e afinidades diferentes e que por isso as estratégias podem e devem ser diferenciadas?
- d) O modo como este conteúdo se apresenta no livro didático é suficiente/coerente para que os educandos compreendam este tema?
- e) Como proceder para avaliar o grau/nível de aprendizagem dos educandos sobre esse conteúdo?

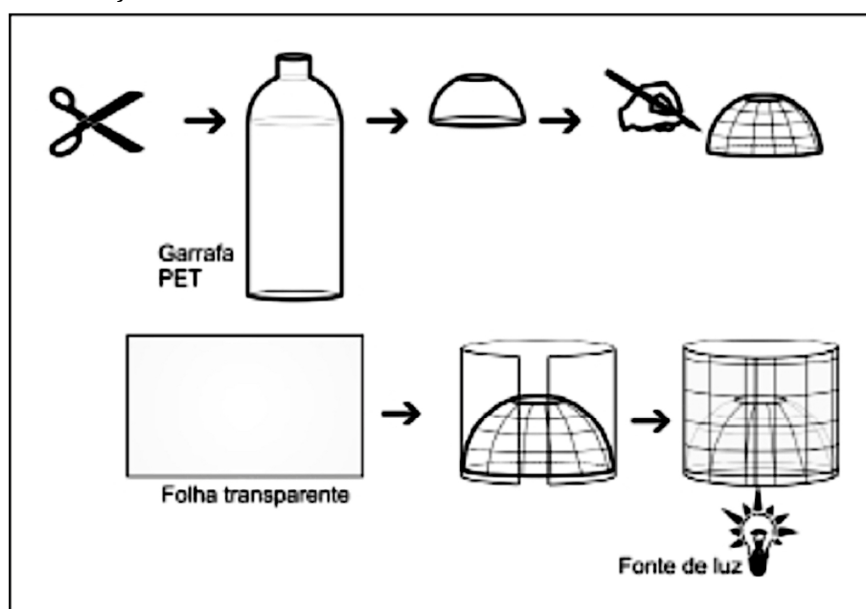
Nesse momento emergem as concepções de metodologia do ensino de Geografia e o conceito de avaliação que o professor deve ter em mente quando se pretende construir aulas cada vez mais significativas e inseridas dentro de um processo de formação continuada. Assim questões como essas, espera-se, que provoque o professor a refletir sobre suas aulas e os resultados que tem alcançado a cada momento, orientando-o para a permanência ou mudança de rota durante suas aulas.

Ao pensar nas estratégias, recursos e instrumentos que pode utilizar para alcançar seus objetivos em sala de aula, a prática e experiência do professor têm destacado papel e relevância. O conhecimento dos alunos, o perfil individual e coletivo das turmas, a capacidade de envolvimento e interação, a maturidade dos educandos, tudo isso deve ser considerado durante a reflexão do processo de elaboração e condução das aulas. E somente um professor atento a esses sinais é capaz de torná-los auxiliares no processo de ensino-aprendizagem.

Novamente retoma-se a importância da aproximação do professor com as pesquisas e publicações acadêmicas, pois como se apresentou anteriormente, a análise de conteúdos é a principal investigação feita sobre os livros didáticos, e as metodologias do ensino são as principais investigações na área do ensino de Geografia, e, deste modo, o professor pode encontrar outras discussões que lhe auxiliem no trato com conteúdos que talvez possa enfrentar dificuldades.

Uma das possibilidades de novas metodologias para o ensino de Geografia dentro do tema de projeções cartográficas é apresentado por Oliveira (2010, p. 133), que utilizando garrafas PETs demonstra como se dá o modelo de projeção cilíndrica (conforme se vê na figura a seguir). Esse exemplo indica um caminho possível entre as pesquisas acadêmicas e o efetivo trabalho do professor em sala de aula, na perspectiva de que a partir do intercambio de conhecimentos e necessidades/interesses pode-se construir alternativas viáveis para a elevação da qualidade do trabalho docente e aprendizado dos educandos.

FIGURA 17: CONSTRUÇÃO DE UM MODELO PARA SIMULAR PROJEÇÃO CILÍNDRICA



Fonte: Oliveira (2010, p. 133)

Ao considerar as temáticas que os professores encontram dificuldades e as possibilidades que o livro didático oferece (ou pode vir a oferecer) para saná-las, e ainda, as contribuições das pesquisas acadêmicas e o papel das universidades na formação (inicial e continuada) dos professores, tem-se o cenário ideal para a

efetivação de uma proposta que vise a melhor da qualidade do trabalho docente e o consequente aprendizado dos educandos.

Se a maior parte das pesquisas relativas ao ensino de Geografia, versam sobre as diversas metodologias de ensino e que os professores enfrentam dificuldades com alguns conteúdos, pode-se inferir que há um interessante espaço a ser preenchido na troca de experiências/conhecimentos que se tem produzido nos espaços da universidade e as necessidades da escola. Para tanto, exige-se que a universidade esteja atenta as demandas da escola/professor e estes também coloquem para si e para a universidade a necessidade de uma maior aproximação com a pesquisa e o estudo sistemático dentro de sua área de atuação.

Determinadas propostas metodológicas como a apresenta por Oliveira (2013), podem esbarrar nas fragilidades individuais do professor que talvez não tenha as habilidades necessárias para a construção de materiais lúdicos ou alternativos para o ensino de determinados conteúdos. Se em um cenário convencional a limitação do professor para tais propostas representaria a negação quase imediata, na perspectiva que se apresenta, nesta pesquisa, essas limitações se convertem em um ambiente propício a formação continuada.

Para tanto, é necessário que se envolva o coletivo de professores, por meio do planejamento das ações e da troca de experiências, para que a criatividade e a interação possam emergir, senão da ação direta do professor, a partir outras áreas ou profissionais, como por exemplo, o compartilhamento de conhecimentos entre os professores de Geografia e Artes, para a produção de um material como o citado anteriormente.

Esse cenário reflexivo exige necessariamente um ambiente que possibilite ao professor tempos e espaços para estudo, pesquisa e reflexão, que a elevada carga de conteúdos e horas de trabalho aliadas a baixa remuneração e prestígio social da profissão dificultam realizar. Esse, talvez, seja o maior entrave para a construção de uma cultura de formação continuada nas escolas de Ensino Fundamental de modo mais ampliado.

A terceira dimensão, e a mais importante, a ser alcançada é o aluno. É para seu aprendizado que existem o professor, a escola, o livro didático e toda a estrutura escolar. Nesse sentido pouco adianta pensar em aulas significativas, bem planejadas e densamente carregada de conteúdos, se não se considera os interesses, dificuldades e

possibilidades dos educandos a quem se ensina. Deste modo espera-se que o professor também se permita questionar,

- a) Qual o perfil dos meus alunos?
- b) Em que realidade se inserem?
- c) Quais são seus principais interesses?
- d) Quais são suas maiores dificuldades?
- e) Qual a maturidade e envolvimento da turma para o desenvolvimento de propostas alternativas de ensino?

Essas questões facilitam o processo de antecipação pedagógica do professor e servem como subsídio a escolha do livro didático configurando-se como um exercício crítico-reflexivo, que deve permear todo o trabalho docente.

Visto de modo integrado essas três dimensões (competências e habilidades do professor, qualidade do livro didático e aprendizagem do educando), quando da escolha e utilização do livro didático, longe de representar a anulação do professor exige cada vez mais sua participação efetiva, crítica e autônoma na construção do processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

No intuito de contribuir para qualificar este processo, apresenta-se, na sequência deste trabalho, uma proposta que visa auxiliar o professor a escolher de maneira mais consciente o livro didático a ser por ele adotado, buscando respeitar a complexa gama de variáveis a serem consideradas neste ato.

3.3 - Proposta de análise do livro didático de Geografia a partir da perspectiva da formação continuada do professor

Conforme se procurou demonstrar durante este trabalho, o processo de escolha do livro didático de Geografia, mais que uma atividade pertinente ao trabalho do professor, expressa uma concepção de ensino, de aprendizagem e de profissão. Neste caso exige para além de conhecimentos relativos a disciplina de referência, mas também o conhecimento dos alunos, do papel e importância do que se ensina, além de saberes ligados a didática, currículo, avaliação, metodologias, etc.

Procurando contribuir com o professor de Geografia quando da escolha dos livros didáticos e aproximando esse momento com o processo de formação continuada dos professores, sugere-se o quadro a seguir.

A perspectiva considerada para a formulação desta proposta de orientação aos professores de Geografia para a escolha do livro didático considerara os aspectos que julgamos indispensáveis quando da reflexão sobre qual o melhor material didático adotar para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental, especificando as atribuições do professor, aluno e do livro didático.

QUADRO 17: SUGESTÃO PARA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA

	PROFESSOR	ALUNO	LIVRO DIDÁTICO
Considerações prévias	O que entendo por Geografia? Qual a importância dessa disciplina para a educação dos alunos? Quais os meus objetivos dentro da disciplina para este ano? Como compreendo o processo de ensino aprendizagem em Geografia?	Qual a compreensão de Geografia do aluno Quais são suas expectativas ou resistências no que se refere a essa disciplina	Qual a concepção de Geografia posta pelo livro didático? Consigo identificá-la? Esta concepção se afina com a minha visão de ensino? Conhecendo o perfil dos meus educandos este livro atende as necessidades e/ou expectativas É satisfatória a discussão sobre a Geografia e seu ensino presente no manual do professor?

Conteúdo	Quais conteúdos considero fundamentais para o ensino de Geografia nesta série/ano? Quais os conteúdos devem ser acrescentados e que devo trabalhar neste ano (por força de trabalhos coletivos, determinação de secretarias, etc.) Entre esses conteúdos quais apresento maior facilidade/domínio e quais encontro dificuldades? Entre os conteúdos que apresento dificuldades o livro didático pode colaborar com meu trabalho e aprendizado? Como foi a avaliação do livro no Guia Nacional do Livro didático? No corpo do livro constam orientações específicas para cada conteúdo ou apenas no MP?	Esses conteúdos e sua abordagem no livro didático são próximas a realidade dos educandos ou encontro possibilidades concretas de aproximação a partir do trabalho com o livro didático?	O livro didático contempla satisfatoriamente esses conteúdos que julgo essenciais para o ensino de Geografia (o que não exige que sejam necessariamente na mesma ordem)? Considerando os temas que tenho dificuldades, o livro didático os aborda de modo a facilitar meu trabalho e aprendizado e posterior aprendizado dos educandos? No Manual do professor constam sugestões claras e diferenciadas de como trabalhar os conteúdos? Permite visualizar o “link” com conteúdos e/ou atividades de anos anteriores?
Linguagem	Qual a minha concepção de linguagem aplicada ao ensino de Geografia? Quais as varias linguagens que compreendo importantes para o trabalho com os conteúdos da disciplina? Eu domino as várias formas de linguagem propostas	Consigo identificar as varias linguagens em que os educandos estão inseridos? Qual o nível de leitura dos educandos?	Como está materializada no livro didático a exposição dos conteúdos (clara, coesa, fragmentária, rebuscada). Quais as outras linguagens presentes? Elas se ligam ao perfil dos meus alunos?

Elaboração: Mota, 2015.

a) Conside
ração
es
prév
ias
–
Con
siste
nas
refl
exõ
es
inici
as
que
o
prof
esso
r se
per

Atividades	Qual o meu conceito de avaliação? Quais características valorizo? Conheço as várias correntes teóricas e possibilidades de promover o processo avaliativo do meu educando? Tenho clareza que a avaliação é processual e serve como meio (não fim) para o cumprimento dos meus objetivos. Identifico os vários graus de dificuldade/exigência do conjunto de atividades presentes no livro didático? A disposição das atividades do livro didático são factíveis dentro da realidade de uma aula comum de Geografia?	Qual a relação estabelecida (ou que pretendo estabelecer) com meus alunos a respeito da avaliação? Cada educando possui um potencial a ser avaliado, assim como uma forma que melhor o expresse e valorize.	O livro didático apresenta várias formas de atividades/propostas avaliativas No manual do professor constam sugestões para aprofundamento no que se refere a avaliação? É possível identificar o nível de aprofundamento das atividades presentes no livro didático? As propostas de avaliação são factíveis em relação ao nível dos educandos e realidade escolar em que atuo?
Sugestões de Atividades	Compreendo a importância da utilização de outras metodologias e estratégias de ensino aprendizagem.	Capaz de ler no contato com a turma a necessidade / importância de variar as estratégias e metodologias	O livro didático apresenta outras formas/sugestões de atividades, com explicação, procedimentos de execução/participação.

mite fazer sobre seu trabalho docente, seus conhecimentos e expectativas a respeito do que um livro didático deve conter para completar o que pretende ensinar. Neste momento emergem as concepções teórico-metodológicas do professor, assim como seus saberes didático-pedagógicos, uma vez que, exige-se deste profissional a capacidade para eleger o melhor material didático dentro do que acredita ser essencial da Geografia, mas coadunado, ao perfil dos educandos e a realidade na qual se insere.

- b) Conteúdos – Reflete na análise propriamente do livro didático. A distribuição, abordagem, referencial teórico-metodológico expresso em cada tema/unidade/capítulo. Compete ao professor analisar se há coesão entre o que está posto no livro didático e o que ele compreende como fundamental para o ensino de Geografia. Do mesmo modo se a forma e a abordagem estão de acordo com as expectativas do professor para o desenvolvimento do seu trabalho docente. Ao analisar os conteúdos, é de suma importância que o Guia Nacional do Livro didático (mais que em outros pontos) seja levado em consideração, uma vez que, este material tem uma preocupação muito grande com as conceituações, referencial teórico, etc. É uma forma de evitar utilizar uma coleção de livros didáticos que possuam erros ou imprecisões conceituais. Ainda neste momento, uma análise criteriosa deve ser feita sobre o manual dedicado ao professor, para verificar se há indicações de como o conteúdo foi pensado/materializado, quais as possibilidades de ligação com outros temas, interfaces com outras disciplinas, etc.
- c) Linguagem – remete a apresentação gráfica e visual dos conteúdos no livro didático. Este item não se restringe a uma linguagem mais sofisticada ou simplista, mas sim, a um conjunto de linguagens que podem ser exploradas para facilitar e despertar o interesse dos educandos por determinado conteúdo (mapas, imagens, croquis, mapas conceituais, gráficos, textos, etc).
- d) Atividades – Neste momento reside a concepção de avaliação do professor. É necessário que este profissional submeta as atividades do livro didático a suas concepções de avaliação de aprendizagem. A forma, as possibilidades, a quantidade, a abordagem das atividades do livro didático deve estar de acordo com a concepção de avaliação do professor.
- e) Sugestões de atividades – Sendo um instrumento idealizado para complementar o trabalho do professor, uma parte interessante, são as outras atividades que o docente pode vir a utilizar para aprofundamento de determinados conteúdos. Normalmente os livros didáticos sugerem, além

daquelas atividades para cada conteúdo, propostas de atividades mais elaboradas e diversificadas. Se este for um dos critérios julgados importantes para o professor quando da escolha dos livros didáticos, este deve levar em consideração, seu perfil profissional, dos alunos e a infraestrutura que o ambiente escolar possui para a efetivação destas sugestões de atividades.

Ao eleger esses elementos como importantes durante a análise do livro didático não se tem a pretensão de restringir a capacidade de escolha do professor, que pode apresentar outros pontos de interesse e pertinência para a melhor configuração de seu trabalho docente. O que se pretende é apontar possíveis oportunidades de reflexão durante a prática docente, especialmente, na escolha dos livros didáticos.

Ao refletir sobre seus conhecimentos, o perfil dos educandos, a realidade em que atua e a qualidade do livro didático, em seus variados aspectos, o professor de Geografia se insere num processo de formação continuada, na qual o instrumento livro didático atua como um elemento mediador por meio dos seus conteúdos, signos, símbolos e demais elementos, potencializando o aprendizado do professor durante a ação docente.

Essa mediação fica mais latente quando se analisa os conteúdos de Cartografia e as múltiplas possibilidades que podem ser construídas pelo o professor para sanar ou minimizar suas dificuldades, tanto individual quanto coletivamente, na escola ou nas universidades. A questão central é estar aberto para o aprendizado contínuo e a reflexão sobre e na ação docente e, neste caso, o livro didático tem muito a contribuir com a construção/ampliação do conhecimento do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui exposto compreende o livro didático como um importante instrumento de trabalho do professor na condução do processo de ensino-aprendizagem de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, capaz de promover processos de reflexão e construção do conhecimento a partir do trabalho pedagógico sustentado por alunos e professores. Esse entendimento visa romper com opiniões cristalizadas que criticam e, até mesmo, condenam este instrumento e sua presença em sala de aula, assim como, os profissionais que dele se utilizam.

Ao destacar a importância do livro didático para o trabalho pedagógico do professor de Geografia, procuramos trazer à discussão a prática e a experiência de professores atuantes no Ensino Fundamental na cidade de Goiânia, que conforme se verificou, apresentam uma alta frequência na utilização deste instrumento durante as aulas que ministram. Nesse sentido, buscou-se estabelecer um contraponto entre os debates relativos ao livro didático e a prática cotidiana dos professores, que, neste estudo, apresentou-se em direções opostas.

Contudo, o presente estudo, ousou propor uma nova leitura sobre o papel do livro didático na relação com o trabalho cotidiano do professor de Geografia, ampliando a compreensão de um material a ser utilizado durante a atividade docente, para um instrumento potencial para a promoção de processos de aprendizagem ao professor - na perspectiva de formação continuada. Essa proposição se firma no entendimento que o professor ao ensinar utilizando o livro didático também pode aprender, aprofundar ou corrigir conceitos, conteúdos, práticas, etc. Pois, o diálogo que realizamos nesse estudo com os professores em exercício apontou que em ocasiões de dúvidas ou dificuldades, os docentes recorrem preponderantemente ao livro didático para saná-las.

Sendo um instrumento consolidado no ambiente escolar e amplamente utilizado por professores de Geografia no Ensino Fundamental, a questão que norteou o desenvolvimento dessa dissertação, foi: *é possível que o professor aprenda com o livro didático enquanto ministra suas aulas de Geografia?* A resposta a esta pergunta mobilizou esta pesquisa, gerando indicativos para sua compreensão, mas, sobretudo, novas possibilidades de aprofundamento e futuras investigações. Por outro lado, reconhece-se a amplitude e complexidade dessa questão, mas também, a pertinência e

relevância desta para pensar a prática docente do professor, suas necessidades, práticas e potencialidades.

A relevância de considerar o livro didático como um instrumento formativo ao professor de Geografia, para além da utilização imediata para as aulas ou dúvidas que possui, pode ser identificada ao analisar a produção acadêmica publicada nas últimas edições do ENPEG no qual se constatou que pouco tem sido pesquisado sobre o livro didático, e menor ainda tem sido o interesse em relacionar este instrumento à formação continuada do professor de Geografia.

Para compreender a relação entre o professor – livro didático, foi necessário trazer à tona a realidade dos professores participantes desta pesquisa. Para tanto, procurou-se traçar o perfil destes profissionais (tempo de carreira, formação, carga horária, frequência na utilização do livro didático, etc.) como forma de melhor compreender em que condições exercem sua atividade. Na maior parte dos casos verificou-se que a alta frequência na utilização deste recurso concentra-se entre os professores com maior experiência profissional e carga horária elevada, e com pouca variação entre os professores de maior e menor titulação.

Ainda sobre esta relação, outro fator importante foi compreender o processo de escolha dos livros didáticos, especialmente, os critérios utilizados pelos professores para eleger qual material melhor contribui para seu trabalho docente. Neste ponto identificou-se que a maior preocupação está centrada nas questões de linguagem e qualidade gráfica do material. No mesmo sentido, os professores não demonstraram considerar o Guia Nacional do Livro Didático como um facilitador durante o processo de escolha desses materiais.

O processo de escolha do livro didático, no entendimento desta pesquisa, é o momento mais importante para a sustentação de um trabalho pedagógico eficiente e capaz de promover significativos processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, é necessário que o professor demonstre clareza nos conhecimentos e objetivos sobre e para a disciplina e os conteúdos que ensina. Tendo esta premissa como uma escolha consciente e teoricamente sustentada, o êxito do trabalho pedagógico torna-se mais tangível, assim como o aprendizado do professor.

A alta frequência na utilização do livro didático, permite ao professor sanar dúvidas e ampliar seus conhecimentos. Para experimentar essa ideia elegeu-se o conteúdo de Cartografia, o qual os professores apresentam maiores dificuldades para promover uma análise mais detalhada. Observou-se que no corpo do livro didático

e/ou manual do professor há uma série de elementos, informações e sugestões que colaboram para o trabalho e aprendizado do professor. Do mesmo modo, apontou-se possibilidades de melhorar esse aprendizado promovendo melhor interligação entre os conteúdos/unidades/volumes do livro didático, como também, explorando com mais eficiência as possibilidades que os OEDs oferecem.

Na outra vertente da consideração do livro didático como instrumento formativo do professor encontra-se o processo de formação continuada em serviço. Nesta pesquisa entende-se que a aprendizagem do professor por meio de sua relação com o livro didático, exige a compreensão da escola e prática docente como elementos constituintes do processo formativo do professor.

É necessário que haja a valorização das práticas, espaços e momentos nos quais os professores realizam suas atividades, para além da execução de um labor, mas como a construção de um processo reflexivo que se encontra no processo de ação-reflexão-ação. Tal entendimento exige ainda o envolvimento de variados sujeitos, instituições e instâncias dos sistemas de ensino. Nessa perspectiva procurou-se demonstrar que as universidades tem-se mostrado sensíveis as demandas da escola e, tem realizado de variadas formas, ações de pesquisa colaborativa entre essas instituições.

Por outro lado, apontamos as variadas dificuldades que professores encontram para buscar ações de formação continuada, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Ainda que existam políticas nacional e estadual que preconizam a formação continuada do professor, esta pesquisa apontou que na prática, para o Estado de Goiás, pouco tem sido feito para que houvesse sua efetivação. Ao contrário, verificou-se a implantação de uma política nociva a formação continuada do professor, voltada para o alcance de índices educacionais em detrimento de processos reflexivos mais amplos.

Nesse contexto, os elementos discutidos nesta pesquisa configuram-se como uma possibilidade (factível) a ser experimentada de associar as diversas propostas de melhoria sobre o trabalho docente, o livro didático a formação continuada em serviço, na intenção de aprimorar o trabalho docente realizado e a qualidade de ensino oferecida aos educandos pelos professores de Geografia no Ensino Fundamental. Sua validade ainda necessita ser avaliada, mas fica sempre a intenção de colaborar com o

processo reflexivo dos professores atuantes na escola, para que em breve situações assim possam ser mais frequentes....

São 11:20h da manhã. O toque da sirene indica que mais um dia de aulas terminou. Os alunos afoitos saem da sala. O professor organiza seu material, guarda o diário, pega sua pasta e dirige-se para a sala dos professores. No seu semblante uma feição otimista com o resultado do seu trabalho. Na cabeça fervilham reflexões sobre como melhorar seu desempenho, dinamizar suas aulas e envolver mais os alunos. Seu turno de trabalho ainda não terminou já que deve preparar as aulas do dia seguinte. Ao conferir o horário vê que terá duas aulas na turma do 9º ano. Nesta turma o tema continua sendo Globalização. Relembra ele que na última aula a participação foi baixa e que os alunos não conseguiram perceber a importância e atualidade do tema. Logo se questiona, qual a melhor forma de abordar esse tema? Que aspectos valorizar e discutir? A primeira ideia que vem à cabeça é abordar o tema a partir da questão do esporte, já que os alunos são muito ligados em futebol. Logo pensa em usar como elemento de aula a copa do mundo de futebol do ano passado. Presume que a interação e a participação dos educandos será maior. A partir deste evento vários pontos podem ser levantados, desde a magnitude da engenharia e organização, a logística de transporte de máquinas, equipamentos, atletas e turistas; a transmissão simultânea das partidas para praticamente todos os países do mundo; o aparato tecnológico e humano envolvido; os interesses econômicos-comerciais, etc. Algumas perguntas surgem, quantas empresas possuem o direito dessa transmissão? Porque não transmitem os jogos em todos os canais de TV? Qual o tamanho da estrutura mobilizada para a realização de um evento desse porte? No mesmo momento lembra que seria interessante recordar a historicidade das copas do mundo. Quando iniciou este evento? Quais as transformações vivenciadas no mundo que favoreceram o crescimento deste evento? Sempre foi com essa proporção? Quantos são os títulos do Brasil? Onde foram conquistados? Tendo por base essas questões é que o professor pretende mobilizar os conhecimentos dos alunos e chamar a atenção para conceitos importantes que facilitem a compreensão da Globalização enquanto processo mundial, como: instantaneidade das comunicações, aprimoramento dos meios de transporte, integração entre populações, empresas e governos em escala global, etc. Para alguns desses temas ele também não tem a resposta, e isso, gera a necessidade de o professor também pesquisar um pouco mais sobre a copa do mundo no Brasil e a complexidade que grandes eventos como este

mobilizam. A concentração do professor em planejar suas aulas chama a atenção de outro colega na sala.

___ *O que tanto planeja, pergunta o professor de História?*

___ *As aulas de amanhã. O tema será Globalização e pretendo fazer essa discussão por meio da copa do mundo de futebol.*

___ *E você, o que pensa em desenvolver nas próximas aulas? Questiona o professor de Geografia.*

___ *Tenho trabalhando com eles o estudo de fontes primárias e secundárias e sua importância para o registro histórico.*

___ *O que é isso?*

___ *Fonte primária é um relato em primeira mão das informações de um tema. As fontes primárias são livros, depoimentos, itens que não possuem conclusões baseadas em um estudo ou fontes em que o assunto é abordado pela experiência do autor e estão próximas do objeto de estudo. As fontes secundárias tiram conclusões baseando-se em uma fonte primária. Estas fontes não possuem informações em primeira-mão, elas vem de pesquisas e estudo das fontes primárias.*

___ *Interessante. Neste caso você pode usar a história das copas do mundo de futebol para exemplificar seu tema de aula, certo?*

___ *Seria bem interessante. Podemos pesquisar notícias ou vídeos de épocas em que o Brasil foi campeão. Talvez, até uma entrevista com um familiar mais velho que viu alguma dessas conquistas.*

___ *Só não precisa investigar o 7 x 1 do ano passado que ainda magoa, risos.*

A proposta de aula de Geografia sobre o tema Globalização utilizando como conteúdo a copa do mundo de futebol agradou ao professor de História, que também passou a se concentrar no seu planejamento para as aulas futuras.

Ao verificar o que o livro didático de Geografia apresenta sobre o tema Globalização, o professor se contraria. A frase que abre o capítulo é: o que significa, afinal, globalização? A definição dada do conceito não converge com as concepções do professor sobre o processo de construção do conhecimento. Ele não irá utilizar essa proposta tal como se apresenta. Ao verificar o manual do professor encontra uma síntese do capítulo, com destaque para a seguinte frase “a globalização se manifesta em sentidos múltiplos e contrários: leva riqueza a algumas regiões do mundo, mas explora outras ao extremo [...]”. Esta frase desperta o interesse do professor e traz à tona suas concepções sobre a Geografia. Logo ele se pergunta?

Onde estão as pessoas nesse processo de contrários? Onde estão os sujeitos que dão vida aos processos globalizantes? Onde e com quem estão as riquezas? Quem são e onde estão os explorados? Muitas possibilidades surgiram.

O livro didático inquietou o professor ao apresentar um conceito fechado, como também, por não abordar o impacto da Globalização na vida cotidiana das pessoas. Essa concepção do livro didático não agrada ao professor, que de modo autônomo, pretende modificá-lo. Na página seguinte do livro didático, encontram-se duas imagens emblemáticas para ilustrar outra questão, o consumismo em escala global. Contudo, o professor se apropria destas para discutir os contrastes da Globalização: na primeira imagem crianças em um lixão procurando comida, na Indonésia; e a segunda, um vasto supermercado no Reino Unido. Essas imagens, permitem uma análise mais detalhada e ilustra bem a discussão sobre os sujeitos e os impactos da globalização. Do mesmo modo, aproxima a discussão a realidade vivida/conhecida dos educandos a quem esta aula se destina.

Ainda que o livro didático não tenha apresentando claramente subsídios para o trabalho com o tema ou informações complementares que possam contribuir com o aprimoramento dos conhecimentos do professor acerca do processo de Globalização (tanto nos conteúdos quanto nas orientações ao professor), mesmo assim pode-se ainda encontrar elementos que favoreçam o aprendizado docente. No “box” lateral há uma indicação para a complementação do conteúdo, o filme: Globalização: o mundo global visto do lado de cá⁵³. Este filme apresenta uma quantidade de temas e abordagens que ampliam os conhecimentos do professor, suas formas de compreender esse processo, e mais, qualifica seu aprendizado a partir das reflexões de um importante pensador da ciência Geográfica, Milton Santos.

A quem observa esse movimento contínuo de formação, várias questões saltam aos olhos observador uma série de questões não ditas. A primeira delas é que o conteúdo não é a finalidade primeira do ensino de Geografia, mas uma oportunidade para a construção de processos de reflexão mais amplos, que vão do papel do indivíduo na sociedade às corporações transnacionais, e que, a forma de abordagem e

⁵³ Filme de Silvio Tendler (2007) que a partir de uma entrevista feita com o geógrafo Milton Santos em 4 de janeiro de 2001 é discutido o tema da globalização e seus efeitos nos países e cidades do planeta. Trata do processo de globalização com base no pensamento do geógrafo Milton Santos, que, por suas ideias e práticas, inspira o debate sobre a sociedade brasileira e a construção de um novo mundo.

aproximação desse conteúdo com os educandos é permeada pela realidade e interesse dos mesmos, por isso, a opção de falar sobre futebol.

Outra questão igualmente interessante é a contribuição/interligação de outras áreas durante o processo de ensino aprendizagem, que somente podem emergir em um ambiente propício a esses inter-cruzamentos de saberes e práticas. Em uma escola assim, os professores aprendem ao mesmo tempo que ensinam e estimulam a produção do conhecimento para além das compartimentações de cada disciplina. De posturas, práticas e diálogos como estes, quantas possibilidades podem ser construídas entre os professores dentro de uma escola? Muitas!

Salta aos olhos também a postura do professor que discordou da forma como o livro didático apresentou o conteúdo de Globalização. Não como uma negativa simplista, mas teoricamente sustentada. De alguém que possui uma concepção que valoriza a construção dos conceitos e que entendeu que a forma como o livro expõe o conteúdo não favorece um efetivo aprendizado. Por outro lado, tomou como positivo as imagens, as reflexões e indicações que o livro didático apresentou. Sua postura autônoma demonstra que sabe extrair desse recurso didático os elementos que efetivamente contribuem para seu trabalho docente.

Ao ver fervilhar processos formativos acontecendo dentro da escola, nas mais variadas formas, como não apontar que é possível o professor aprender enquanto ensina? De que não se aprende utilizando o livro didático? Ou que não há formação continuada dentro da escola? Diante dessas questões pode-se dizer: fica sempre uma dúvida depois de uma boa aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, Izabella Peracini. A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar. 261 f, 2013. Tese (doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.

BRASIL. Guia Nacional do Livro Didático: PNLD, 2014: Geografia: Ensino Fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica, 2003. 144p.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71. Brasília: 1971.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Subsecretária de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. Plano Nacional de Educação: nº 13.005/14: Brasília, 2014.

BRASIL. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: nº 6755/09: Brasília, 2009.

BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública: Portaria nº 1328/11: Brasília, Ministério da Educação: Brasília, 2011.

BRASIL. Lei 12.796/14. Altera a Lei 9394/96 para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação Básica: Brasília, 2013.

BRASIL. LEI Nº 11.525/2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei 10.471/03. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei 10.639/2003. Altera a Lei nº 9.394, e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática - História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, 2003.

BRASIL – Lei nº 1.645/2008. Altera a Lei nº 9.394, modificada pela Lei nº 10.639, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, 2008.

CALLAI, Helena Copetti. A formação do profissional da Geografia: o professor. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In. REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação de professores: tendências atuais: EDUFSCar, São Carlos, 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Um profissional crítico em Geografia. In. O ensino de Geografia na Escola. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. (2008) Formação Inicial e continuada em Geografia: Trabalho Pedagógico, metodologias e (re) construção do conhecimento. In. ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de. Formação de Professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG.

CAVALCANTI, Lana de Souza. (2006) Bases Teórico-Metodológicas da Geografia: Uma referência para a formação e a prática de ensino. In. CAVALCANTI, Lana de Sousa [org]. Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira.

CAVALCANTI, Lana de Souza. (2003) Formação de professores de Geografia – o lugar da prática de ensino. In. TIBALI, Elianda F. Arantes e CHAVES, Sandramara Matias (orgs). Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. O jovem aluno contemporâneo e as demandas da escola: mundos em conflito. In. CAVALCANTI, Lana de Souza et. al [orgs]. A produção do conhecimento e a sobre pesquisa no ensino da Geografia. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2011.

CUNHA, Maria Isabel. O tema formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo n. 3, pg. 609 – 625, jul/set. 2003.

D’AVILA, Cristina Maria. Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EDUNEB:EDUFBA, 2008.

DEMO, Pedro. Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos. Brasília, DF. Liber Livro Editora, 2ª edição, 2008.

DÍAZ. Omar Rolando Turra. A atualidade do livro didático como recurso curricular. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 34 p. 609-624, set./dez. 2011.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In. TIBALI, Elianda F. Arantes e CHAVES, Sandramara Matias (orgs). Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. Pacto pela Educação. S/D. S/LOCAL.

GONÇALVES, Amanda Regina. O mapa como enunciado: o atlas e as formações enunciativas na educação geográfica. In. Cavalcanti at. al. Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da Geografia. Goiânia: Ed. PUC-Goiás, 2011.

KAERCHER, Nestor André. Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LE SANN, Janine. A Geografia no Ensino Fundamental I: O papel da cartografia e das novas linguagens. In. Cavalcanti at. al. Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da Geografia. Goiânia: Ed. PUC-Goiás, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática. Goiânia. Editora Alternativa, 2004.

LOPES, Claudivan Sanhches. Os Saberes docentes e os processos de profissionalização do professor. Encontro Nacional de Práticas e Ensino de Geografia, ENPEG, Niterói, RJ, 2007.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynsk. Os desafios do processo formativo do professor de Geografia. Tese de Doutorado. UFRGS, 2010.

MACHADO, Nilson José. Sobre livros didáticos – quatro pontos. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996

MORAES, Locandra Borges. A cidade em mapas: Goiânia e sua representação no ensino de Geografia. Goiânia: Ed. Vieira, 2008.

OLIVERIRA, M.M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

PINA, Paula Priscila Gomes do Nascimento. A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia. 104p. Dissertação (mestrado) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. Para ensinar e aprender Geografia. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2009.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado, et al. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, mai/ago. 2010.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Dever e direito à formação continuada de professores. *Revista profissão docente, Uberaba*, v.7, n. 16, p. 110-123, ago/dez. 2007.

PROJETO ARARIBÁ: Geografia/organizadora: Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editor responsável Fernando Carlo Vedovate – 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2010. [4 volumes do 6º ao 9º ano].

RICHTER, Denis. Professor (a), para que serve este ponto aqui no mapa?: a construção das noções espaciais e o ensino da Cartografia na formação do (a) Pedagogo (a). Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, 2004.

RICHTER, Denis. Os desafios da formação do professor de Geografia: O Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola. In. SILVA, Eunice Isaías da; Pires, Lucineide Mendes. Desafios da didática de Geografia, Goiânia. Ed. PUC-Goiás, 2013.

SANTOS, Ângela Dantas F; ATAÍDES, Marcos Augusto M. O perfil dos professores de Geografia da Rede Estadual de Goiás. In. Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia. Orgs. ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de. Goiânia, Editora Vieira, 2008, p. 151-162.

SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. Ensino de cartografia nos cursos de Geografia do Brasil: uma avaliação de 2002 a 2006 e uma comparação com o estado da arte atual. In. Moraes, Eliana Marta Barbosa; Moraes, Locandra Borges. Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingo de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano I, número I, Julho de 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Livro didático: do ritual de passagem a ultrapassagem. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996

SOUZA, Vanilton Camilo. O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores. 214 f, 2009. Tese (doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

VEDOVATE, Fernando Carlos. Projeto Araribá: Geografia. Orgs. Editora Moderna. 3ª Ed.: São Paulo - SP, 6º Ano, 2010.

VEDOVATE, Fernando Carlos. Projeto Araribá: Geografia. Orgs. Editora Moderna. 3ª Ed.: São Paulo - SP, 7º Ano, 2010.

VEDOVATE, Fernando Carlos. Projeto Araribá: Geografia. Orgs. Editora Moderna. 3ª Ed.: São Paulo - SP, 8º Ano, 2010.

VEDOVATE, Fernando Carlos. Projeto Araribá: Geografia. Orgs. Editora Moderna. 3ª Ed.: São Paulo - SP, 9º Ano, 2010.

APÊNDICES

Pesquisa sobre a Formação continuada de Professores de Geografia.

Página 1

Termo de consentimento: O presente questionário tem por objetivo levantar dados para pesquisa a nível de mestrado, intitulada “A formação continuada do professor de Geografia: O livro didático como instrumento de mediação”, do pesquisador Hugo Gabriel da Silva Mota. Essa pesquisa destina-se especialmente a professores de geografia atuantes nas séries finais do ensino fundamental. Os dados informados serão utilizados exclusivamente em discussões e publicações acadêmicas garantindo o anonimato e preservando a confidencialidade das informações.

Página 2

1. Dados Pessoais *

Nome	
E-mail	
Tel. Res.	
Tel. Cel.	

Página 3

2. Qual sua área de formação *

☐	Geografia
☐	História
☐	Ciências Sociais
☐	Pedagogia
☐	

Página 4

3. Em que universidade cursou a Graduação *

☐	Universidade Federal de Goiás
☐	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
☐	Universidade Estadual de Goiás
☐	Universidade de Brasília
☐	

Página 5

4. Ingresso na Universidade *

Em que ano iniciou a graduação

5. **Conclusão do Curso ***

Em que ano concluiu a graduação

Página 6

6. **Possui curso de Especialização ***

☐ Sim

☐ Não

☐ Andamento

Página 7

7. **Sua especialização é voltada para as áreas de educação/ensino? ***

☐ Sim

☐ Não

Página 8

8. **Possui Curso de Mestrado ***

☐ Sim

☐ Não

☐ Andamento

Página 9

9. **Seu mestrado é direcionado para área de educação ou ensino? ***

☐ sim

☐ não

Página 10

10. **Possui Doutorado ***

☐ Sim

☐ Não

☐ Andamento

Página 11

11. **Seu doutoramento é focado na área de educação/ensino? ***

☐ sim

☐ não

Página 12

12. Tempo de atuação na educação básica *

☐ Menos de 1 ano

☐ De 01 e 03 anos

☐ De 04 a 07 anos

☐ De 08 a 10 anos

☐ De 11 a 15 anos

☐ De 16 a 20 anos

☐ Acima de 21 anos

Página 13

13. Situação funcional

	Matutino	Vespertino	Noturno
Efetivo	☐	☐	☐
Temporário	☐	☐	☐
Acréscimo de CH	☐	☐	☐
Dobra de CH	☐	☐	☐

Página 14

14. Rede de Ensino em que atua?

	Matutino	Vespertino	Noturno
Municipal	☐	☐	☐
Estadual	☐	☐	☐
Federal	☐	☐	☐
Particular	☐	☐	☐
Conveniada	☐	☐	☐

Página 15

15. Nível de ensino em que atua (séries)

	Matutino	Vespertino	Noturno
Educação Infantil	☐	☐	☐
Ensino fundamental	☐	☐	☐
Ensino Médio	☐	☐	☐
Educação de Jovens e Adultos	☐	☐	☐
Ensino Técnico	☐	☐	☐
Ensino Superior	☐	☐	☐

Página 16

16. Qual sua carga horária de trabalho

	Matutino	Vespertino	Noturno
10 horas	☐	☐	☐
20 horas	☐	☐	☐
21 horas	☐	☐	☐
30 horas	☐	☐	☐
40 horas	☐	☐	☐
60 horas	☐	☐	☐

Página 17

17. Que coleção de livro didático de Geografia adotou para este ano? *

18. Havia adotado essa mesma coleção de livros de Geografia no ano anterior? *

- ☐ sim
- ☐ não

Página 18

19. Com que frequência você utiliza o Livro Didático em suas aulas de Geografia?

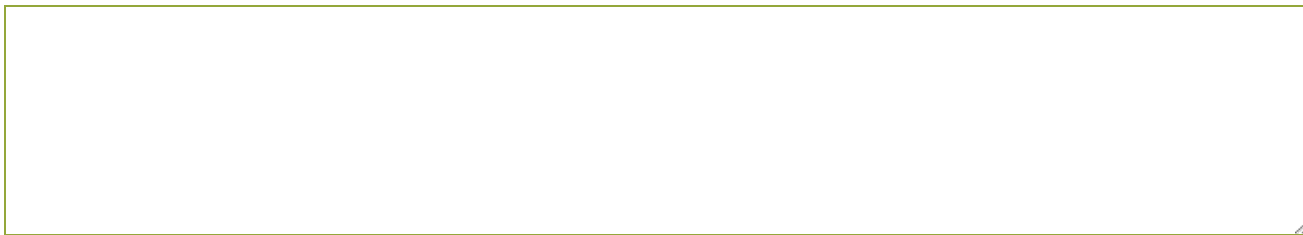
- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ As vezes
- ☐ Constantemente
- ☐ Sempre

Página 19

20. Em sua opinião quais os motivos para a não utilização sistemática do Livro Didático em suas aulas de Geografia? *

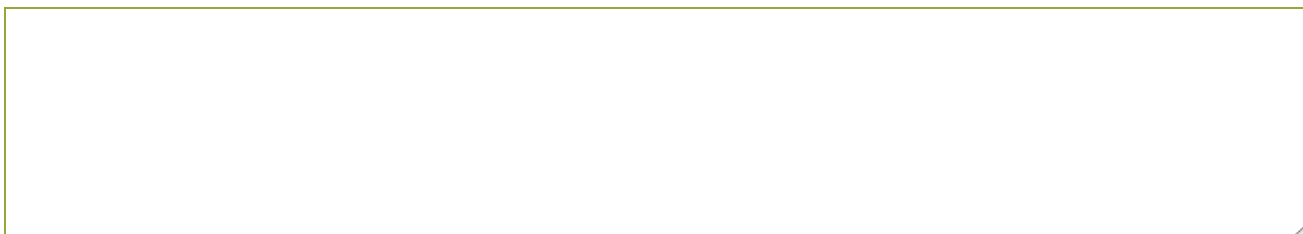
Página 20

21. **Quais as vantagens que a não utilização do Livro Didático proporciona para o aprendizado dos alunos? ***



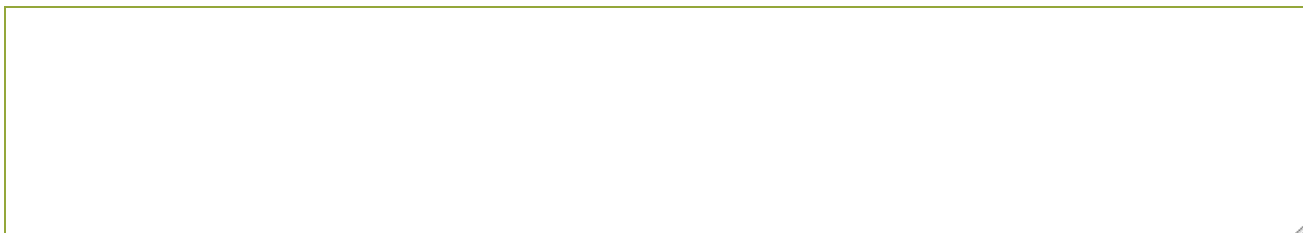
Página 21

22. **Que vantagens a não utilização sistemática do Livro Didático proporciona para o trabalho do professor de Geografia? ***



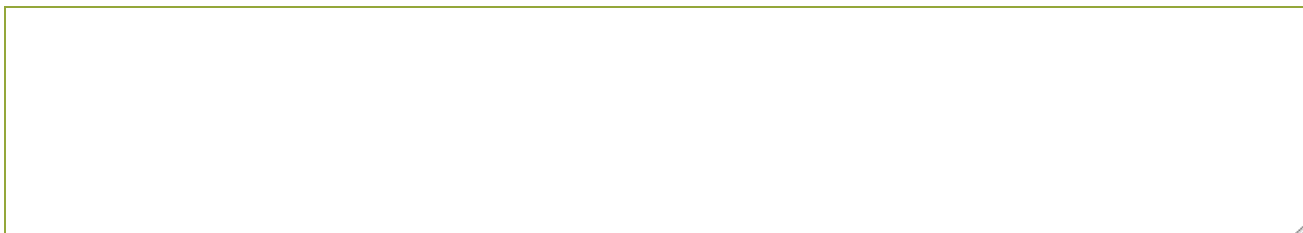
Página 22

23. **Quais os motivos o levam a utilização frequente do Livro Didático de Geografia em suas aulas? ***



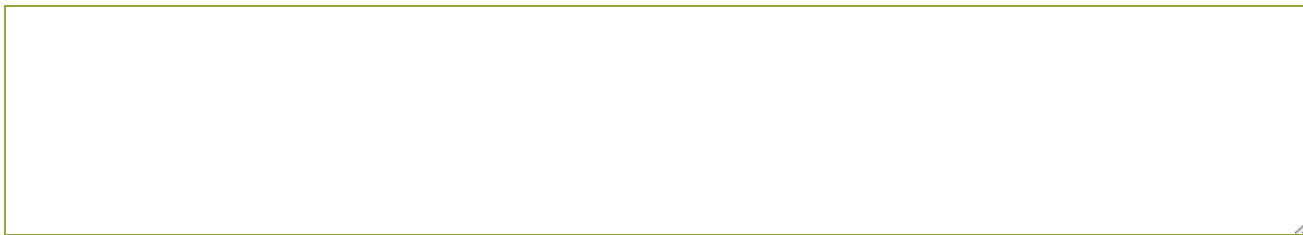
Página 23

24. **Que vantagens a utilização do Livro Didático proporciona para o aprendizado dos alunos, durante as aulas de Geografia? ***



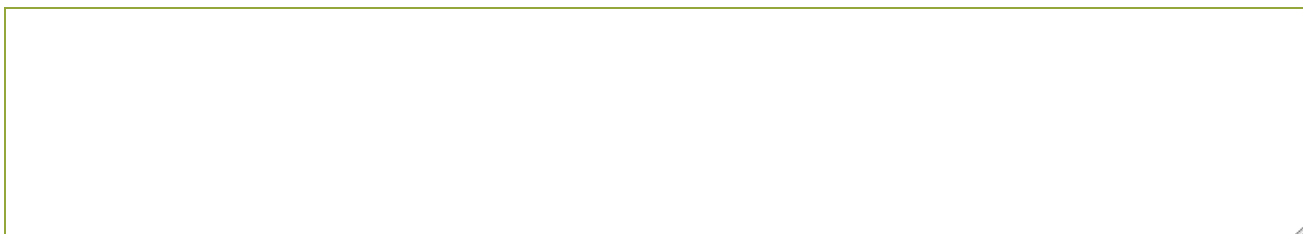
Página 24

25. **Que vantagens a utilização do Livro Didático proporciona para o trabalho do professor de Geografia? ***



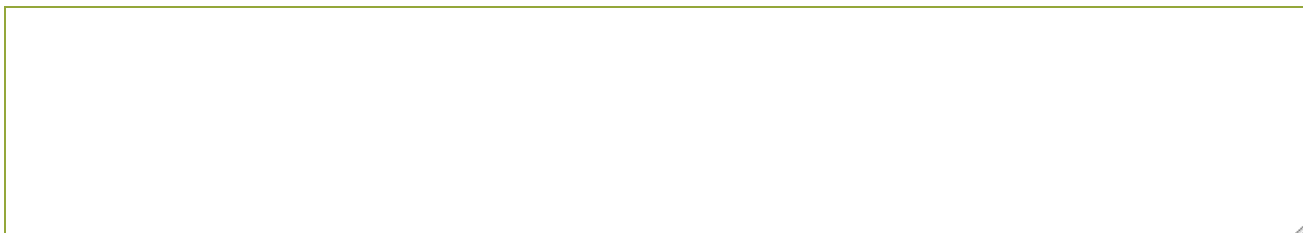
Página 25

26. **Enquanto professor que faz uso constante do livro didático em suas aulas de Geografia, costuma seguir as orientações, metodologias e propostas por ele apresentadas? ***



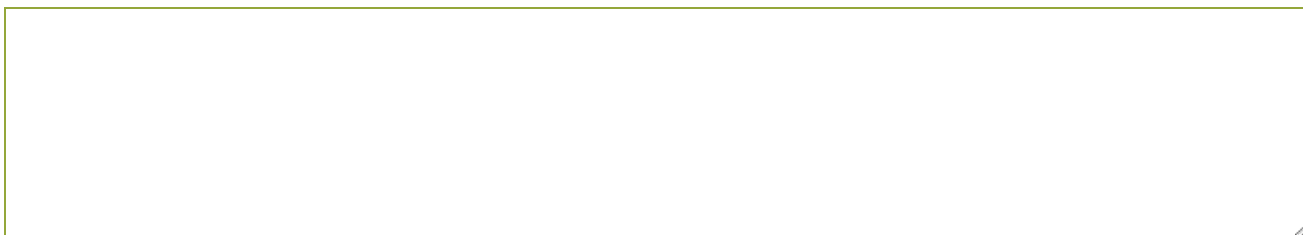
Página 26

27. **Na escolha do Livro Didático deste ano, você considerou a avaliação do guia do Livro Didático? Justifique ***



Página 27

28. **Quais os critérios que você leva em consideração no momento da escolha dos Livros Didáticos? ***



Página 28

29. **Ao planejar suas aulas de Geografia, você costuma utilizar...**

- ☐ Exclusivamente as atividades propostas pelo livro didático
- ☐ Majoritariamente as atividades propostas pelo livro didático
- ☐ Exclusivamente as atividades elaboradas por mim
- ☐ Majoritariamente as atividades elaboradas por mim
- ☐ Atividades propostas pelo livro didático e elaboradas por mim na mesma proporção

30. **Ao planejar suas aulas de Geografia, costuma consultar as informações complementares presentes no Livro do Professor? ***

- ☐ sim
- ☐ não

31. **Ao utilizar o livro didático para preparar/ministrar suas aulas de geografia, já se deparou com erros graves neste instrumento (conteúdo, metodologia, conceitos, etc)? ***

- ☐ sim
- ☐ não

Página 29

32. **Quais conteúdos você julga possuir maior domínio/facilidade para ministrar em suas aulas de Geografia? ***

Página 30

33. **Para estes conteúdos que possui maior domínio/facilidade, costuma utilizar o livro didático? Justifique. ***

Página 31

34. **Quais conteúdos você julga serem mais difíceis ou que possuí maiores dificuldades para abordá-los durante suas aulas de geografia? ***



Página 32

35. **Para esses conteúdos em que apresenta maior dificuldade você recorre ao livro didático? Senão a quais fontes recorre? ***



Página em branco

Página em branco

Você terminou a pesquisa. Muito obrigado pela sua participação.

Agora você pode fechar a janela.