

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

Carmen Luyara Canabarro Leal

**CORRENTES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E CONDIÇÕES DE
TRABALHO: ENSINAR GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE
SANTA MARIA/RS**

**Santa Maria, RS
2016**

Carmen Luyara Canabarro Leal

**CORRENTES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E CONDIÇÕES DE TRABALHO:
ENSINAR GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Geografia**.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Schiavone Cardoso

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Leal, Carmen Luyara Canabarro

CORRENTES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E CONDIÇÕES DE TRABALHO: ENSINAR
GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS / Carmen Luyara Canabarro

Leal.- 2016.

117 p.; 30 cm

Orientador: Eduardo Schiavone Cardoso

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências
Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2016

1. Correntes do pensamento geográfico 2. Condições de trabalho 3. Ensino de
Geografia I. Cardoso, Eduardo Schiavone II. Título.

Carmen Luyara Canabarro Leal

**CORRENTES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E CONDIÇÕES DE TRABALHO:
ENSINAR GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Geografia**.

Aprovado em 8 de julho de 2016:

Eduardo Schiavone Cardoso, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Nelson Rego, Dr. (UFRGS)

Ane Carine Meurer, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2016

DEDICATÓRIA

*Dedico a meu pai Darwin e a minha mãe Rita.
Dedico também a todos os profissionais da educação, estudantes e futuros
estudantes.*

AGRADECIMENTOS

*A Deus pela vida e pela possibilidade incessante de construção de conhecimento;
A minha família pelo incentivo e amparo;
Aos professores que tive ao longo da vida, aos professores do curso de Geografia,
em especial ao que sempre me orientou, professor Eduardo Schiavone Cardoso;
Aos professores e demais profissionais que tornaram possível a realização desta
pesquisa, doando um pouco de seu tempo, suas experiências e saberes para a
construção desta dissertação;
Aos meus colegas de curso e de trabalho pelo incentivo e pela troca de ideias;
Aos demais amigos pelo companheirismo nesta jornada.*

Livres são os que criam, não que copiam, e livres são o que pensam, não que obedecem. Ensinar, é ensinar a duvidar.
(Eduardo Galeano)

RESUMO

CORRENTES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E CONDIÇÕES DE TRABALHO: ENSINAR GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS

AUTORA: Carmen Luyara Canabarro Leal
ORIENTADOR: Eduardo Schiavone Cardoso

Esta dissertação traz uma pesquisa a respeito do ensino de Geografia na Rede Municipal de Santa Maria/RS, a mediação entre as correntes do pensamento geográfico e as condições de trabalho a que estão submetidos os profissionais da educação. Considera-se as diversas correntes do pensamento geográfico que têm se manifestado ultimamente e chegado às escolas, de acordo com a formação e concepção de cada professor e o contexto de trabalho ao qual se inserem. Assim, tem-se como problemática traçar alguns parâmetros para a compreensão do seguinte questionamento: como é ensinar geografia nas escolas de Santa Maria/RS? Para o entendimento dessa questão se traçou aspectos em transformação no ensino de Geografia nos últimos anos para perceber a manifestação das correntes de pensamento geográfico, bem como a situação trabalhadora do profissional em meio à lógica capitalista. De forma a atingir os objetivos propostos realizou-se entrevistas a quinze docentes de Geografia da Rede Pública Municipal de Santa Maria/RS, com questões relativas aos dois eixos levantados. Constatou-se a carência de uma formação continuada adequada, que trate de temas considerados pertinentes pelos próprios docentes; a necessidade de melhores condições de trabalho, especialmente no que se refere a melhor infraestrutura e maior número de profissionais, tendo em vista que os atuais estão sobrecarregados. Por fim, notou-se que o papel do professor está além de ensinar uma Geografia crítica, está no trato direto a questões de cunho social e da estrutura do sistema econômico vigente, que precariza a educação da massa de trabalhadores, bem como precariza suas condições de trabalho.

Palavras-chave: Correntes do pensamento geográfico. Condições de trabalho. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

CURRENT THINKING GEOGRAPHIC AND WORKING CONDITIONS: TEACH GEOGRAPHY IN NETWORK MUNICIPAL SANTA MARIA/RS

AUTHOR: Carmen Luyara Canabarro Leal

ADVISOR: Eduardo Schiavone Cardoso

This dissertation brings a research on geography education in the Municipal Network of Santa Maria/RS, mediation between the trends of geographical thought and working conditions that afflicts education professionals. It is considered the various currents of geographical thought that have arisen lately and come to the schools, according to the training and design of each teacher and the work context to which they belong. Thus, it has been as problematic trace some parameters for understanding the following question: how is to teach geography in schools in Santa Maria/RS? To understand this question outlined aspects of transformation in the teaching of geography in recent years to realize the manifestation of geographical thought currents and the working situation of the professional in the midst of capitalist logic. In order to achieve the goals held interviews with fifteen Geography teachers from municipal public of Santa Maria/RS, with issues relating to the two axes raised. It found a lack of adequate continuing education, dealing with issues deemed appropriate by the teachers themselves; the need for better working conditions, especially as regards the best infrastructure and more professionals, considering that the current overloaded. Finally, he noted that the teacher's role is in addition to teaching a critical Geography, is in direct dealing the social nature of issues and the structure of the current economic system, which precarious education of the mass of workers and precarious their conditions work.

Keywords: Trends of geographical thought. Work conditions. Geography Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) ..	51
Quadro 2 - Resposta a questão: quais mudanças identificadas na Geografia e conteúdos ensinados na disciplina?	73
Quadro 3 - Resposta a questão: O que é necessário para que o professor mantenha-se atualizado? A formação continuada ajuda? Se ajuda, em que ajuda? Se não ajuda, por quê?	76
Quadro 4 - Resposta a questão: Condições de trabalho: como são e como poderiam ser? .	81
Quadro 5 – Resposta à questão: Ser docente de geografia: pontos positivos.	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem de Alunos de Baixo Rendimento em Matemática, Leitura e Ciências	56
Tabela 2 - Coincidência de Baixo Rendimento entre Distintas Disciplinas, em porcentagem	56
Tabela 3 - Relação entre o Entorno do Aluno e o Baixo Rendimento, em porcentagem	57
Tabela 4 - Relação entre o Entorno do Aluno e o Baixo Rendimento, em porcentagem, educação pré-escolar e repetência de cursos	58
Tabela 5 - Relação de Professores Municipais de Santa Maria/RS, Janeiro de 2015.	61
Tabela 6 - Relação de Professores Municipais de Santa Maria/RS, Abril de 2016. ...	63
Tabela 7 - Vencimentos básicos dos membros do Magistério municipal, Santa Maria/RS.	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CORRENTES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA GEOGRAFIA ESCOLAR	17
2.1 ORIGEM DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL	17
2.2 GEOGRAFIA TRADICIONAL	20
2.3 GEOGRAFIA QUANTITATIVA	23
2.4 GEOGRAFIA CRÍTICA	28
2.5 GEOGRAFIA HUMANÍSTICA	33
3 GEOGRAFIA DO TRABALHO: O PROFESSOR	38
3.1 O QUE É GEOGRAFIA DO TRABALHO E O PROFESSOR NESTA ANÁLISE	38
3.2 CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO DOCENTE NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	42
4 PERSPECTIVAS ADOTADAS	47
5 CONTEXTUALIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL	51
5.1 ESFERA NACIONAL	51
5.1.1 O Brasil em Rankings Mundiais	55
5.2 ESFERA LOCAL	60
6 METODOLOGIA	67
7 ENTREVISTAS AOS DOCENTES: COMO É ENSINAR GEOGRAFIA	72
7.1 ASPECTOS EM TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA E A MANIFESTAÇÃO DAS CORRENTES DE PENSAMENTO GEOGRÁFICO	72
7.2 A SITUAÇÃO TRABALHADORA DO PROFISSIONAL EM MEIO À LÓGICA CAPITALISTA	81
7.3 SER DOCENTE DE GEOGRAFIA: PONTOS POSITIVOS	87
8 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: ENSINO EM SANTA MARIA E AS CORRENTES DE PENSAMENTO GEOGRÁFICO	92
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
ANEXO A – METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014/2014)	111
ANEXO B – FAIXA SALARIAL PARA O CARGO DE PROFESSOR, SANTA MARIA/RS, LEI MUNICIPAL 4696/03	114
ANEXO C – CARTAZ DO ATO PÚBLICO DO SINPROSM, SANTA MARIA/RS, 2015	117
ANEXO D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE ENTREGUE AOS ENTREVISTADOS NA PESQUISA	118

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado traz uma pesquisa a respeito do ensino de Geografia na Rede Pública Municipal de Santa Maria/RS, a mediação entre as correntes do pensamento geográfico e as condições de trabalho a que estão submetidos os profissionais da educação.

Segundo Minayo (2008a, p. 16), pesquisa é atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação, que são aqui descritos. Construiu-se uma pesquisa qualitativa que, de acordo com a mesma autora, se caracteriza por trabalhar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes – no caso, dos professores de Geografia.

Em conformidade com Carvalho (2014, p. 24), considera-se pesquisar:

[...] aventurar-se nos caminhos íngremes e apaixonantes do conhecimento do que está escondido e/ou disperso nas aparências, nas evidências, buscando delinear relações e determinações, reconstruir mediações que conferem sentido e significado aos fenômenos, fatos, representações, circunscritos no real.

Aqui a mediação a ser discutida se dá entre as concepções de Geografia tidas pelos professores da Rede Pública Municipal de ensino de Santa Maria/RS e suas condições de trabalho, ou seja, a interação entre as expectativas prévias de ensino com a realidade escolar encontrada; a formação acadêmica do profissional e o trabalho na realidade escolar.

É sabido que a Geografia tem passado por diversos momentos desde seu estabelecimento como ciência, acompanhando mudanças espaço-temporais da concepção de conhecimento científico. Existem determinadas correntes de pensamento, que tiveram origens históricas específicas, mas que suas características ainda podem ser identificadas no fazer geográfico e posturas ainda adotadas. Dentre elas pode-se citar a tradicional, a quantitativa, a crítica e a humanista.

Conhecendo-se essa diversidade, questiona-se a respeito da popularização dessa ciência, isto é, como se dá a diversidade de correntes do pensamento geográfico na Geografia Escolar, tendo como fator de suma importância as condições laborais para a aplicação dessas concepções na prática cotidiana nas escolas. Assim,

esta pesquisa tem por tema o trabalho do professor de Geografia e suas percepções quanto às mudanças na Geografia e perspectivas para a Geografia Escolar.

Os professores são os principais responsáveis pela popularização do conhecimento científico à sociedade, de forma que, segundo suas concepções sobre a Geografia científica e as condições de trabalho que terão, será a Geografia ensinada nas escolas. Não se pode dar por determinante nenhum dos dois eixos, isto é, a formação acadêmica não determina como é a prática do profissional, bem como a prática não responderá por si mesma as concepções teóricas de Geografia que esses profissionais possuem. É na interação entre essas duas questões que acredita-se dar a aproximação com a realidade da Geografia Escolar.

Considera-se as diversas correntes do pensamento geográfico que têm se manifestado ultimamente e chegado às escolas, de acordo com a formação e concepção de cada professor e o contexto de trabalho ao qual se inserem. Assim, tem-se como problemática traçar alguns parâmetros para a compreensão do seguinte questionamento: como é ensinar geografia nas escolas? Contextualizando-se quanto às correntes de pensamento geográfico e condições laborais, através de entrevistas a docentes da Rede Municipal de Santa Maria/RS.

Isso tudo não apenas por curiosidade, que também é necessária para o andamento de pesquisas, mas da necessidade de aproximação à realidade escolar e a percepção da maneira como a Geografia é ensinada, para não se acusar cegamente que se está ensinando de maneira tradicional e para propor-se mudanças no que for necessário.

Como afirma Minayo (2008a, p. 16), “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.”. Ouve-se muitas reclamações sobre a qualidade da educação, especialmente pública, o que motivou e justifica a realização da pesquisa, de forma a contribuir para a transformação dessa realidade e emancipar as possibilidades do ensino de Geografia, compreendendo as realidades diversas às quais os professores precisam lidar. Acredita-se que as pessoas mais aptas para descrever a atualidade do ensino de Geografia são os profissionais que a vivem cotidianamente.

Entende-se que há a necessidade de verificação de que realmente se ensina uma geografia tradicional ou porquê se ensina assim. Há atualmente a noção de qualificar todo “mau” ensino como tradicional e culpar os professores sem entender contextos e condições de trabalho, que muitas das vezes impossibilitam que o

profissional consiga trabalhar com qualidade e manter-se motivado. Para essas problemáticas pretende-se buscar saídas através das entrevistas a esses profissionais, dando voz para que manifestem suas necessidades por melhores condições de trabalho e o reconhecimento por seus esforços no ensino público em meio a diversidades, adversidades e boas realizações.

As correntes de pensamento geográfico manifestam-se historicamente de acordo com as demandas da realidade e a emancipação de concepções. Por isso, se contextualizadas a espaços e tempos em que um dia surgiram e trazidas hoje à Geografia Escolar já não são tão eficazes para pensar a realidade. Por exemplo, a Geografia Tradicional predominantemente descritiva não é o melhor caminho para pensarmos de forma crítica a sociedade globalizada, como também a Geografia Quantitativa, que é muito importante para o processamento de grande volume de dados, especialmente com a utilização de técnicas computacionais, torna-se pouco didática nas escolas.

O outro eixo de fatores que interferem a forma como se dará o ensino de Geografia são as condições de trabalho. Alguns exemplos podem ser: conteúdos programáticos prontos, sem consulta aos professores a respeito do que e como pensam mais adequado ensinar; excesso de alunos por turma, não permitindo conhecerem as individualidades e cotidianos; baixos salários, que acabam levando o professor a maior carga horária de serviço, impossibilitando maior tempo para preparo das aulas e atualizações, bem como conhecer a comunidade local; entre outras questões diversas discutidas neste trabalho.

Assim, para o entendimento da temática, é elencado como objetivo geral:

- Analisar como é ensinar Geografia nas escolas municipais de Santa Maria/RS.

Como objetivos específicos:

- Traçar aspectos em transformação no ensino de Geografia nos últimos anos para perceber a manifestação das diversas correntes de pensamento geográfico.
- Perceber a situação trabalhadora do profissional em meio à lógica capitalista;
- Analisar a profissão – docente de Geografia – através das contribuições desses profissionais.

De forma a atingir os objetivos descritos acima realizou-se a pesquisa teórica a respeito dos temas e executou-se uma metodologia que viabiliza a realização dos mesmos. Os próximos três capítulos versam a respeito da perspectiva teórica abarcada na intensão desta pesquisa. No capítulo 2 se trata das correntes do

pensamento geográfico no Brasil e sua expressão na Geografia Escolar. Se trouxe o início do ensino de Geografia no país e suas transformações ao longo do tempo, até se chegar no que se considera mais viável para a educação atual.

O capítulo 3 traz a Geografia do Trabalho, seu surgimento e abordagens atuais. Dentro dessa temática, contextualiza-se o professor enquanto trabalhador em meio a lógica capitalista. O capítulo 4 tem as perspectivas adotadas, ou seja, o que se deseja para o trabalho docente relacionando os dois eixos teóricos: correntes do pensamento geográfico e condições de trabalho.

O capítulo 5 trata da contextualização do sistema educacional vislumbrado nesta dissertação em meio às esferas nacional e local, apresentando as legislações vigentes e suas características próprias.

O capítulo 6 diz respeito à metodologia adotada, métodos e técnicas. São apontados os participantes das entrevistas através de uma caracterização geral, respeitada suas identidades.

O capítulo 7 é a sistematização das entrevistas, com temáticas agrupadas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa: aspectos em transformação no ensino de geografia e a manifestação das correntes de pensamento geográfico; a situação trabalhadora do profissional em meio à lógica capitalista; ser docente de geografia: pontos positivos.

O capítulo 8 traz a análise das entrevistas relacionando o ensino em Santa Maria/RS e as correntes de pensamento geográfico, o que se pode notar nas respostas que remete a determinada corrente, bem como a forte presença de elementos, como o livro didático e a necessidade de formação continuada.

Por fim, o capítulo 9 trata das considerações finais, o objetivo alcançado por meio desta pesquisa.

2 CORRENTES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Esta seção traz uma revisão bibliográfica sobre a Geografia Escolar no Brasil considerando a manifestação das correntes do pensamento geográfico ao longo do tempo. O objetivo é traçar alguns aspectos em transformação no cenário educacional e em específico na Geografia nos últimos anos, para assim perceber como manifestaram-se as correntes do pensamento geográfico tradicional, quantitativa, crítica e humanista no ensino básico. Isto é, apresentar as diversas formas que se apresentou o ensino de geografia ao longo do tempo em contextos históricos diversos e sua relação com as correntes do pensamento geográfico. Também, alguns autores que tratam da temática, considerando-se relativamente poucos os que se dedicam exclusivamente ao tema do ensino de geografia nas academias brasileiras.

Para esta dissertação é fundamental o conhecimento da trajetória da Geografia Escolar e as diferentes concepções que a abrangem, aqui trata-se da gênese da geografia escolar no Brasil, as transformações e o surgimento de novas formas de pensamento e a perspectiva, o que se quer para o ensino de geografia na atualidade. Considera-se importante o entendimento de contextos históricos, das mudanças na ciência como um todo, no estabelecimento da Geografia como ciência e, mais recentemente, reconhecimento como ciência social. É preciso compreender a realidade brasileira, que fez com que o pensamento crítico chegasse relativamente tarde nas discussões geográficas. Vêm-se intentado desde então levar para o ensino básico a Geografia Crítica, como um processo de construção e não imposição externa e puramente utópica, mas bem calcada na realidade dos profissionais da educação.

2.1 ORIGEM DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

A gênese da Geografia Escolar vêm aqui tratada em uma perspectiva eurocêntrica, tendo em vista que o ensino de Geografia no Brasil é resultante do colonialismo europeu, ressaltando-se a influência da Geografia Escolar alemã e francesa. Anterior a essas duas influências, como verificado na dissertação de mestrado de Rodrigo Pessoa (2007), tem-se a origem do ensino de geografia com os Jesuítas no século XVI, responsáveis pela introdução da educação escolar em terras

brasileiras. Transferiram ao país um sistema educacional moldado tipicamente nos padrões europeus, sendo que o papel destinado ao ensino de geografia nesse período era o de apenas oferecer uma cultura geral aos alunos.

Durante os mais de duzentos anos de monopólio da educação jesuítica o ensino dos conhecimentos geográficos era secundarizado. Embora de grande interesse ao Estado, eram até então pouco propagados nas salas de aulas. Foi somente no século XIX que o ensino de geografia adquiriu maior importância na educação formal existente no Brasil com a criação do Imperial Colégio de Pedro II em 1837, localizado no Rio de Janeiro, sede da antiga Corte do Império. (PESSOA, 2007, p. 33)

Isso tudo motivado especialmente com os reflexos da introdução da geografia como disciplina obrigatória nos currículos escolares na Alemanha, com o objetivo de inculcar nos indivíduos uma ideologia nacionalista e patriótica através do ideário natural e eterno da formação do Estado-Nação ou país. (SOARES JÚNIOR, s. d., p. 1). Alguns anos antes, esse mesmo país havia consumado sua unificação territorial e a existência da Geografia na educação teria importante papel na consolidação da identidade espacial alemã, uma exigência para qualquer Estado Nacional recém-criado, naturalmente sendo também almejado pelo Brasil. (RIBEIRO, 2011, p. 822).

Portanto, a Geografia dos professores, ensinada no ensino primário e secundário, teve seu primeiro impulso durante a popularização da escolarização alemã. Apesar de que a primeira cátedra universitária de Geografia (na Alemanha) tenha sido criada em 1820, em Berlim, apenas entre 1860 e 1870 as demais universidades do país passaram a contar com tais cátedras, visando a estimular a formação de professores primários e secundários. Diferente do caso alemão, na França, a primeira cátedra em Geografia data de 1809. Contudo, nesse país a formação de professores para as escolas primárias e secundárias se efetiva, mais amplamente, apenas nas últimas décadas do século XIX, quando se deu a reforma do ensino resultante da derrota na guerra franco-prussiana (1870).

Com essas motivações, no Brasil merecem atenção especial os compêndios de Geografia utilizados nas escolas brasileiras ao longo do século XIX, pois eram importados da França, de tal modo que seguidas gerações de estudantes foram ensinadas por meio do “Manuel de Baccalaureat” e do “Atlas Delamanche”. Mais do que isso, quando se iniciou a produção de compêndios nacionais era perceptível a

tentativa de aproximar-se o máximo possível das obras de referências francesas. (RIBEIRO, 2011, p. 823).

Não sendo a academia a maior e mais importante produtora de conhecimento geográfico, uma vez que as universidades estavam se instituindo, essa função era exercida, provavelmente, pelas sociedades geográficas até a segunda metade do século XIX. Foram essas associações que, de certa forma, contribuíram com a gama de informações que abastecia as escolas. Nestas predominavam a geografia descritiva e a geografia matemática, herança da Antiguidade clássica de Estrabão e Ptolomeu, respectivamente. (SANTOS, 2010, p. 4). Embora não houvesse formação acadêmica especialmente dirigida à Geografia, membros das ciências afins – naturais e sociais – se aglutinavam numa Sociedade de Geografia, fundada em 1883. (MONTEIRO, 2002, p. 5).

O propósito de se estabelecer na capital do Império a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro favorecia o movimento de institucionalização do saber geográfico que perpassou ao longo do século XIX. Tratava-se, assim, de um foro especializado que lhes dava legitimidade para conhecer com profundidade a nação brasileira de norte a sul. É inquestionável que, com a criação das faculdades de filosofia na década de 1930, a disciplina ganhou um novo impulso no campo teórico. Entretanto, não se pode ignorar o papel desempenhado pelos membros da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro – médicos, engenheiros, advogados, jornalistas, profissionais liberais, funcionários públicos e empresários, que ao seu modo fizeram um esforço para a institucionalização dos estudos de Geografia no Brasil. (CARDOSO, 2005).

Para o início do século XX vê-se predominante no Brasil o ensino da Geografia descritiva, cujo conteúdo privilegia a memorização de informações por parte do aluno. Nesse período inexistia no país a preocupação em formar profissionais para atuarem em áreas especializadas. Lecionam Geografia e demais disciplinas: advogados, engenheiros, médicos, seminaristas, entre outros. (SOARES JUNIOR, s. d, p. 2). Se repete o que ocorreu em vários países do mundo, ou seja, a Geografia surge primeiramente no ensino secundário para apenas depois fazer parte do meio acadêmico, institucionalizando-se. Todavia, no caso brasileiro esse intervalo compreendeu quase um século de ensino de Geografia sem docentes ou livros didáticos escritos por profissionais com formação geográfica. (RIBEIRO, 2011, p. 825).

2. 2 GEOGRAFIA TRADICIONAL

Há a ideia de que na corrente da Geografia Tradicional, ou Geografia Clássica, surgem as primeiras definições do que seria a Geografia e qual seria seu objeto de análise, entretanto Vesentini (2008), critica esse posicionamento, afirmando ser uma versão positivista e aistórica; afinal o saber já era sistematizado, só que sob outra forma, mais apropriada a outras condições históricas.

O autor afirma que essa Geografia surgiu do entrecruzamento de certos pressupostos históricos: a industrialização e a urbanização com a concentração da força de trabalho em centros urbanos, a passagem do saber ao conhecimento compartimentado e institucionalizado, a construção dos Estados-nações, a escolarização da sociedade com funções específicas (inculcar o patriotismo, homogeneizar o idioma, reproduzir novos valores, hábitos e conhecimentos, disciplinar no sentido de arranjo utilitarista do tempo e do espaço, etc.).

Historicamente, o conhecimento científico sempre esteve envolvido com interesses dominantes em formações sociais específicas e de modo diferenciado em cada período. Como afirma Godoy (2011), o estreitamento das relações entre ciência, capital e ideologia é facilmente identificado devido às intensas interações entre práticas científicas e desenvolvimento econômico e tecnológico.

Com intensões semelhantes da instituição da geografia escolar na Alemanha, a sua gênese no Brasil, corrente tradicional, tinha o escopo de difundir uma ideologia patriótica e nacionalista:

Inculcar a ideia de que a forma Estado-nação é natural e eterna; apagar da memória coletiva as formas anteriores de organização espacial da(s) sociedade(s), tais como as Cidades-estado, os feudos, etc.; enaltecer o 'nosso' Estado-nação (ou 'país', termo mais ligado ao território e menos à história), destacando sua potencialidade, sua originalidade, o 'futuro' que o espera. (VESENTINI, 2010, p. 32).

Isso resultou em um dos principais aspectos que se levanta desta linha de pensamento na geografia escolar: a ausência de reflexão. Nas palavras de Rivera (2010, p. 299), neste caso “*enseñar geografía significa reproducir y acumular nociones y conceptos en la memoria de los educandos, a la vez que facilitar la posibilidad de*

verificar los conocimientos retenidos en la memoria.”. De forma a contribuir a um Estado de classes, “o discurso sobre os lugares (internos e externos a um Estado-nação) conduz a uma total despolitização, de maneira a não se questionar a expansão (latu sensu) do Estado capitalista.” (VLACH, 2010, p. 43).

Até meados da década de 30 a Geografia do antigo ginásio nada mais era que a dos livros didáticos escritos por não geógrafos, com a enumeração de nomes de rios, serras, ilhas, capitais, cidades, etc. A memória era a capacidade principal para o estudante sair bem nas provas, como afirma Pontuschka et al. (2009, p. 46).

Como afirmam Costa e Rocha (2010, p. 33), o que interessava no debate era a ação transformadora do homem, porém, foram deixadas de lado as relações sociais constituídas historicamente e seus efeitos políticos e econômicos sobre o meio. Até mesmo hoje, motivo para inúmeros debates, se podem perceber algumas marcas deste pensamento geográfico, como evidenciado por Rivera (2010, p. 295):

Distinto es el mundo escolar donde el conocimiento que facilita la escuela está previamente estructurado en los programas, se circunscribe al aula de clase y se explica con prácticas pedagógicas y didácticas de acento tradicional. Por tanto, La escuela educa a los estudiantes en su trabajo escolar cotidiano, con el desarrollo de una actividad meramente informativa, sustentada en una geografía enciclopedista, descriptiva, determinista y naturalista y la memorización como revelación de aprendizaje.

É a partir dos anos 30 que o ensino de Geografia começa a assumir uma postura científica quando são fundadas as primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (Universidade de São Paulo - 1934, Universidade do Distrito Federal atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - 1935), o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – 1937) e a AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros – 1934). (SOARES JÚNIOR, s. d, p. 2). Para Monteiro (2002, p. 2), esses foram os três vetores fundamentais para a “evolução” da geografia no Brasil, o vértice acadêmico, o institucional público e o vértice profissional.

Na academia, segundo Camargo e Elesbão (2014), a Geografia era fortemente influenciada pelo positivismo e os geógrafos tradicionais não tiveram maiores preocupações em discutir ou explicitar as questões teórico-metodológicas da Geografia, atendo-se somente a desenvolver pesquisas mais pragmáticas, técnicas e úteis. Historicamente pode se visualizar um determinado período em que era

considerado “ciência” aquele conhecimento baseado na observação e na experimentação, objetivo e neutro, e que se utilizava de um “método” de investigação (visão positivista da ciência).

O determinismo, com Ratzel como principal teórico, defende nessa corrente geográfica o argumento de que as condições naturais determinam o comportamento do homem, interferindo na sua capacidade de progredir. O possibilismo, fundamentado, principalmente, por La Blache, adotava a ideia de que a natureza fornecia possibilidades para que o homem a modificasse sem necessariamente determinar comportamentos. O regionalismo, com bases também em La Blache e Richard Hartshorne, focalizava o estudo das áreas e sua diferenciação mediante a descrição dos lugares e divisões territoriais (ALVES; SAHR, 2009).

Foi – e ainda é - marcada pela existência de dicotomias, como a Geografia Física e Geografia Humana, Geografia Geral e Geografia Regional. Segundo Souza (et al, 2009), caberia a Geografia Física ocupar-se com o estudo do quadro natural e à Geografia Humana preocupava-se com a distribuição dos aspectos originados pelas atividades humanas, nesta relação dicotômica a Geografia Física obteve a imagem de ser mais consolidada que a Geografia Humana, devido ao próprio desenvolvimento das ciências naturais da época.

Quanto à outra dicotomia, ainda segundo os autores, à Geografia Geral caberia estudar a distribuição dos fenômenos da superfície terrestre, analisava cada categoria do fenômeno de maneira autônoma, resultando na subdivisão da Geografia (geomorfologia, hidrografia, climatologia, etc.), enquanto a Geografia Regional procurava estudar as unidades componentes da diversidade da superfície terrestre. A Geografia Regional, muito valorizada nesta corrente, era tida como a mais complexa expressão do método geográfico, assim caberia ao geógrafo descrever as características de dada região.

Como afirma Vesentini (p. 32, 2008), essa corrente manifesta-se no ensino da geografia descritiva, mnemônica, compartimentada, o paradigma A terra e o homem, a ordem preestabelecida dos assuntos: relevo, clima, vegetação, hidrografia, população, o meio rural, cidades, extrativismo, agricultura, indústrias...

É importante salientar a profunda influência europeia no desenvolvimento da Geografia enquanto ciência no Brasil, com destaque à presença francesa, considerando a nacionalidade dos primeiros professores universitários. Inicialmente

têm-se o curso de Geografia e História da FFCL/USP, sendo desmembrado somente em 1957. (PONTUSCHKA et al, 2009).

Segundo Camargo e Elsbão (2014), logo após o término da 2ª Guerra Mundial, com a ocorrência de grandes transformações políticas, sociais e econômicas houve a influência diretamente na sociedade, na organização territorial e no desenvolvimento científico/tecnológico. O mundo já não era mais o mesmo e as transformações foram muito rápidas, tanto no espaço como no tempo. Pontuschka (et al, 2009) salienta que o Brasil se reintegra ao sistema econômico mundial sob a hegemonia dos Estados Unidos e diversos aspectos se transformam no país.

A Geografia Tradicional empírica e descritiva já não mais servia para explicitar a nova realidade mundial, fortemente influenciada pelo modo de produção capitalista. O desenvolvimento da ciência moderna também colocou à disposição dos pesquisadores um aparato técnico/científico altamente refinado e que precisava ser utilizado (novas teorias científicas, avanço nas técnicas matemático/estatísticas, possantes computadores, sensoriamento remoto, etc.).

2. 3 GEOGRAFIA QUANTITATIVA

Essas mudanças históricas elencadas anteriormente fizeram com que a Geografia devesse eleger os instrumentos técnicos e metodológicos necessários à produção de um conhecimento com o “máximo grau de objetividade”, fazer da lógica matemática a sua linguagem científica primordial e excluir todo e qualquer indício do chamado procedimento indutivo e das “alegorias históricas”. A determinação das “correlações de fenômenos com grau máximo de certeza” adviria do rigor do método de medição e comparação, o que, certamente, permitiria a construção de padrões matemáticos e, portanto, a definição das regularidades das correlações entre fenômenos espaciais. (GODOY, 2011).

Surge a crítica ao pensamento da tradicional geografia que possuía um caráter subjetivo, sem padrões científicos e análises muito pessoais da paisagem, seguindo a escola francesa de geografia e seu modelo regionalista que visava a elaboração de estudos locais sem sua integração com pesquisas mais amplas. (CRUZ, 2006).

A Geografia Quantitativa, surgiu durante a década de 50, impulsionada pelas transformações ocasionadas pela Segunda Guerra Mundial nos setores científico, tecnológico, social e econômico. Esta corrente buscou superar as dicotomias

existentes na Geografia Tradicional e os procedimentos metodológicos da Geografia Regional. Baseada no positivismo lógico, busca ser objetiva e imparcial, por meio de um rigor maior na aplicação da metodologia científica (SOUZA et al, 2009). Neste período (desde o pós-segunda guerra mundial até o final da década de 1970) houve uma camuflagem por meio da ideologia do desenvolvimento econômico. (BARBOSA, 2006).

Camargo e Elesbão (2004) reforçam essa ideia afirmando que os geógrafos neopositivistas procuraram pôr em prática os ditames do “método científico”, ou seja, levantar e testar hipótese, fazer a experimentação, generalizar os dados e chegar a leis e teorias. A procura de “leis” e “teorias” era de fundamental importância para que a Geografia pudesse ser reconhecida como uma verdadeira ciência. Passou-se ao uso de novas técnicas, como na década de 60 a aerofotogrametria, na de 70 as imagens de satélite, nas décadas de 80 e 90, programas de computador e técnicas ligadas ao sensoriamento remoto.

Isso fez com que a ausência de reflexão e criticidade não fosse exclusividade da Geografia Tradicional. Edificada sobre o neopositivismo, questionando o positivismo clássico e no historicismo, tem-se o surgimento da Nova Geografia (ou quantitativa, geografia teórica, geografia moderna, geografia pragmática). No governo ditatorial de Getúlio Vargas (1930-1945) foi dada de fato uma estrutura orgânica ao ensino secundário, estrutura essa tornada obrigatória em todo o território nacional, e através da qual a geografia escolar foi transformada em uma das mais importantes disciplinas escolares, devido ao papel que lhe foi destinado pelos detentores do poder de Estado. A burocracia tentacular da ditadura para gerir o território mobiliza o conhecimento geográfico, cartográfico e estatístico na criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 1937. (MONTEIRO, 2002, p. 9).

Diferentemente do que se propunha na Geografia Tradicional onde a Geografia era tida como uma ciência singular, devendo possuir métodos próprios, na Nova Geografia os métodos científicos são comuns a todas as ciências. Faz parte dos procedimentos metodológicos da Geografia Quantitativa a observação empírica, a quantificação dos fatos, a criação e verificação de hipóteses, a proposição de predições baseadas nas teorias e leis científicas e grande importância é dada ao critério da refutabilidade. (SOUZA et al, 2009).

Segundo Godoy (2011), os aspectos comparativos entre geografia clássica e geografia teórico-quantitativa em relação ao papel ideológico em contextos

históricos distintos (a primeira justificando o imperialismo europeu da segunda metade do século XIX; a segunda orientando a expansão e ordenamento territorial do capital urbano-industrial) não contemplam características que permitem uma distinção quanto ao papel do Estado e às estratégias de acumulação capitalista sem visar o como a geografia se constitui ora em ciência ora em ideologia.

A Geografia Teórica ou Geografia Quantitativa, como se convencionou erroneamente chamar, tem sua raiz na Europa, especificamente na Alemanha, Suécia e Finlândia; contudo, seu desenvolvimento e divulgação processaram-se, sobretudo, nos Estados Unidos. A partir destes países se disseminou pelos demais continentes, propiciando a vinculação de adeptos de diversas matizes metodológicos. (AZEVEDO, BARBOSA, 2011).

No Brasil, “o IBGE foi pioneiro na produção de artigos de caráter geográficos em que se verifica o uso de métodos matemáticos.” (PONTUSCHKA et al, 2009, p. 52). O referido instituto faz uma publicação em 1970 trazendo o que consideram “revolução” quantitativa. Apresenta o uso de métodos quantitativos para o entendimento de fenômenos geográficos, sejam quantitativos ou qualitativos, com técnicas matemático-físico-estatísticas para dar “contribuições mais substantivas aos processos de planejamento do desenvolvimento econômico.” (GALVÃO; FAISSOL, 1970, p. 5).

Conforme Godoy (2011) a relação da geografia com o neopositivismo a partir dos anos 1950-60 pode ser resumida em três aspectos que contribuem para leituras menos centradas no exclusivismo metodológico: o primeiro, como decorrência de sua herança positivista – a geografia clássica –, destaca-se o papel ideológico de orientação dos investimentos capitalistas através do planejamento regional; o segundo, ligado ao estatuto epistemológico da ciência neutra e objetiva, pela adoção do modelo como objeto de estudo, da matemática como a nova gramática do espaço e, finalmente, da realidade como representação; o terceiro, consequência direta do pragmatismo, está centrado na profissionalização do geógrafo planejador e na reestruturação curricular da formação acadêmica voltada para o mercado de trabalho.

Na Geografia Quantitativa, privilegia-se uma concepção do espaço multidimensional, e que, portanto, busca contribuições da geometria, das técnicas cartográficas, recorrendo ao emprego de modelos, para efetuar investigações e compreender seu objeto de pesquisa. As suas análises demonstram preocupações com as relações espaço-tempo, espaço-custo, espaço-comportamento, etc. O

entendimento do conceito de espaço é circunstancial para pensar o território e sua consequente gestão territorial. Decorre disto que, ao buscarmos entender o espaço apenas pelo viés geométrico, teremos, inevitavelmente, dificuldade de acompanhar as transformações em curso. (AZEVEDO, BARBOSA, 2011).

Para Barbosa (2006), fitava o espaço conforme a sua postura metodológica, isto é, o espaço era quase fixo, hierarquizado e funcional. Portanto, o método responsável por tal característica dada ao espaço era o neopositivismo.

Como afirma Oliveira (2010, p. 26), a crítica que esta corrente faz à Geografia Tradicional se refere ao uso de conceitos superados pelo próprio desenvolvimento do capitalismo (julgados impróprios para a compreensão da etapa monopolista deste modo de produção) e, também, à utilização de um instrumental metodológico tecnicista que revolucionou os métodos empiristas e experimentais anteriores que, “na maioria dos casos do Brasil, ficaram mais ‘empolgados’ com a ‘máquina do século’, o computador, do que com o conhecimento produzido.” (OLIVEIRA, 2010, p. 26). Esse método não apareceu de forma tão expressiva na Geografia escolar quanto o anterior, pois “não foi construído para a escola e sim para grandes empresas (públicas ou particulares), para os planos de reordenação espacial visando a reprodução do capital.” (VESENTINI, 2010, p. 36).

No entanto, é notável no empobrecimento dos livros didáticos, explicado pela imposição da censura militar sobre publicações, autores e editoras, como menciona Pontuschka (et al, 2009, p. 53). Assim, se expressa no ensino de geografia através de políticas educacionais e materiais didáticos divulgados, especialmente na década de 70 sob regime militar. Apresentaram-se livros com saberes geográficos extremamente empobrecidos em conteúdo, desvinculados da realidade brasileira e, como se não bastasse, descaracterizados pela proposta dos Estudos Sociais. Uma “coisificação” das formas espaciais, como caracteriza Godoy (2011).

Conforme Cruz (2007), nas atividades propostas aos alunos havia o incentivo para a análise de gráficos, tabelas, índices que mostrassem o desenvolvimento do país, através do crescimento de sua economia; a proposta era a de não realizar vínculos com a realidade do aluno, mas sim apresentar os altos índices alcançados pelo país, principalmente no setor industrial. Graças ao vertiginoso crescimento da indústria no Brasil, o livro didático de geografia apresentava uma ênfase muito grande nesta atividade, associando à atividade secundária o desenvolvimento econômico, a modernização e o crescimento do país.

Conforme Azevedo e Barbosa (2011), o Brasil passava por profundas transformações no âmbito político e econômico que culminariam no golpe militar de 1964 e com a imposição da ditadura militar. Paralelamente, como forma tático-estratégica, desenvolve-se a política do “milagre econômico”, o qual, em sua aparência imediata, demonstrara um período de grandes conquistas para o país via crescimento econômico, sem, contudo, evidenciar os esforços para isto, ou seja, a dívida enorme junto aos órgãos de fomento e a subordinação junto aos mesmos.

Ainda de acordo com os autores, era preciso mascarar a realidade para se garantir a hegemonia. Daí a promoção do conhecimento fragmentado da realidade e com vistas à resolução imediata de problemas de ordem governamental, sobretudo, da gestão do Estado capitalista. Assim, essa nova forma de se conceber a Geografia, estrutura-se, sem, contudo, romper com as características da Geografia Tradicional, privilegiando o positivismo lógico (neste caso, o neopositivismo popperiano) e partilhando de seus fundamentos teóricos e filosóficos. O surgimento de novas perspectivas de abordagens configura-se, em um primeiro momento, nas ciências físicas e biológicas e, posteriormente, nas ciências sociais; sendo que, no caso específico da Geografia, vão se apresentar mais precisamente entre fins da década de 1940 a meados de 1970.

Segundo Pontuschka (et al, 2009), pela Lei 5692/72 teve-se a intensão de transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas. Os Estudos Sociais apresentavam para muitos um conteúdo difuso e mal determinado, pretendendo impor-se como uma espécie de aglutinação de todas as ciências humanas. Na década de 80 tem-se a luta dos professores pelo fim dos Estudos Sociais, os docentes de primeiro e segundo graus protestavam com relação a medidas arbitrárias e combater a “falsa disciplina”. Surgindo, então, um movimento de renovação.

Conforme Moura e Alves (2002), o movimento de renovação da ciência geográfica no Brasil, no qual Milton Santos é figura fundamental, fez críticas à Geografia “Tradicional” e Quantitativa, tendo influência forte no ensino. Nessa linha, é discutida a necessidade de superar a abstração do ensino de conteúdos geográficos, e de ter um ensino com papéis politicamente voltados para as classes populares, tendo o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem no conhecimento do espaço geográfico.

2. 4 GEOGRAFIA CRÍTICA

O pensamento crítico surge na década de setenta do século passado, visando lutar contra a postura capitalista e burguesa vigente. Para a Geografia, a publicação do livro de Yves Lacoste, “A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, em 1976, se torna o marco da Geografia Crítica no Brasil. (CRUZ, 2006).

No mesmo período histórico da Geografia Quantitativa, surgia a Geografia Crítica, que se manifestaria mais fortemente na década de 90 no Brasil. Essa corrente aparece questionando o uso e abuso de técnicas e modelos típicos das ciências naturais que, segundo Costa e Rocha (2010, p. 36), não davam respostas a todas as questões e inquietações impostas às ciências sociais. Ainda assim, admite-se que a quantificação teve como méritos o enriquecimento da geografia com o uso de modelos matemáticos-estatísticos, inserção dos computadores na análise e a busca de aprimoramento metodológico.

Segundo Godoy (2011), essa nova corrente se posicionava como “crítica” em relação aos geógrafos tradicionais e neopositivistas, por adotarem métodos mais eficientes e apropriados para as ciências naturais e físico/matemáticas e por apregoarem a neutralidade científica. Passam a se preocupar agora, com as injustiças sociais e com os problemas político-ideológicos, propondo uma Geografia militante e que lute por uma sociedade mais justa e humana.

Ou seja, conforme Brito e Pessoa (2009), a geografia crítica no seu cerne não apenas procurou subjugar as geografias clássica, moderna e pragmática, mas fundamentalmente essa nova corrente buscou se envolver com temas novos procurou compenetrar-se em conjunto com a sociedade civil na discussão de seus principais anseios e problemas com vistas ao debate e no intuito de propor soluções às questões não solvidas referentes ao espaço geográfico, dirigiu-se, sobretudo, de forma contrária ao que fez as geografias clássica, moderna e quantitativa, desligando-se das amarras do poder do Estado e filiando-se a uma linha ideológica

O histórico da construção do saber geográfico evoluiu se contrapondo, inicialmente fundamentado no conhecimento generalizado de seus objetos, posteriormente individualizando cada objeto como um conceito independente, até se chegar à concepção de que o espaço como um todo é heterogêneo, mas que os fatores que o envolvem, embora possuam suas especificidades, fazem parte de um

processo e que estes se interrelacionam. O movimento de renovação da Geografia não surge apenas como o “momento” reformador da disciplina e da ciência em si, mas assume um importante papel transformador, e a Geografia Crítica é a grande expressão de rompimento com a Geografia Tradicional. (ALVES, SAHR, 2009).

De acordo com Vesentini (2010, p. 36) a corrente crítica trata de uma geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais e coloca-se como ciência social. Não deixando de estudar, é claro, a natureza, enquanto recurso apropriado pelos homens e dimensão da história, da política.

O regime militar exercido no Brasil de 1964 a 1985 deixou profundas marcas no país, provocando o surgimento de críticas e descontentamento com o Estado Militar quanto ao aumento das desigualdades regionais e sociais no Brasil. Essa efervescência de mudanças econômicas, políticas e sociais exigiu da geografia escolar uma nova proposta para análise do mundo, os conteúdos precisavam ser reordenados, como também o papel da Geografia a ser redefinido, já que suas propostas ainda eram do período da ditadura militar. (CRUZ, 2006).

A geografia crítica sob o ponto de vista internacional teria surgido em meados da década de 1970, tendo seu início nos Estados Unidos, através da geografia radical e, na França, em parte dada às condições internas vividas por esse país, e também ao influxo da escola americana, e, posteriormente, na Espanha, Itália, Alemanha, Suíça, chegando à América Latina, no México e Brasil, além de inúmeros outros países. Essas manifestações objetivavam combater e desmistificar o caráter aparentemente imparcial e oculto da geografia clássica e da geografia moderna e os seus respectivos apoios aos interesses político-ideológico vigente através das classes dominantes e a consequente reprodução das injustiças estruturais. (BRITO, PESSOA, 2009).

Soma-se a isso, o fim a divisão bipolar do conflito ideológico da Guerra Fria, em que surgem novos centros de poder econômico e político, como Japão, Europa Ocidental e América do Norte. Uma nova ordem agora era vigente. (CRUZ, 2006). As transformações na Geografia têm como alicerce o questionamento ao papel assumido até então pela geografia clássica e pela geografia moderna: o de esclarecer e legitimar as ideologias preponderantes. A partir desses pressupostos surgem correntes críticas mais comprometidas com mudanças e propostas de transformações sociais, que passam a alvitrar uma geografia mais atuante, ou seja, que possa oferecer

instrumentos para a percepção e interferência nas mais diversas realidades sociais. (BRITO, PESSOA, 2009).

Não considerando a Geografia Crítica apenas na sua qualidade “militante”, mas analisando seu objeto central, sabe-se que este influenciará diretamente na operacionalização do método, ou seja, no rompimento com o método tradicional – o positivista. (ALVES, SAHR, 2009).

Este movimento crítico que aparece entre nós como geografia nova, geografia crítica, etc., tem como elemento unificador a utilização do materialismo histórico e dialético como corpo teórico e metodológico de investigação da realidade. Ele permite ultrapassar a questão na qual a geografia se envolveu deste o seu surgimento, ‘a questão do determinismo ou possibilismo’, ou ‘a questão do homem e a natureza’, ou mesmo a mais recente e profícua discussão sobre a história e a natureza. (OLIVEIRA, 2010, p. 27)

Para Godoy (2011), ao empregarem o “Método Dialético” na Geografia, os geógrafos dessa corrente começaram a se preocupar com problemas tais como: o modo de produção, a formação sócio/econômica, as transformações e contradições, o conceito de essência e aparência dos fenômenos, visão da totalidade, necessidade de um bom conhecimento de História e de Política e desenvolvimento de uma consciência crítica.

Segundo Souza (et al, 2009), o pensamento crítico na geografia significou, principalmente, uma aproximação com os movimentos sociais, principalmente na busca da ampliação dos direitos civis e sociais, como o acesso à educação de boa qualidade, a moradia, pelo acesso à terra, o combate à pobreza, entre outras temáticas.

Na Geografia escolar, como afirma Vesentini (2008, p.32) está ganhando corpo a ideia de que há uma transição da geografia escolar tradicional — descritiva, mnemônica, compartimentada — para uma geografia escolar crítica.

Como afirma Pontuschka et al. (2009), os professores reivindicaram a eficácia do ensino da disciplina na formação do estudante, o livro didático como única fonte de estudo, conceitos incompatíveis com o momento vivido pela ciência geográfica e a desvinculação da Geografia ensinada nas escolas da ensinada nas universidades. Em 1987 foi realizado o I Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala professor, os

professores explicitaram suas posições teóricas e a necessidade de novas metodologias e uma ciência que, dialeticamente, buscasse a integração do arranjo espacial com as relações sociais em cada momento histórico.

Interessante considerar que há uma “transição”, pois uma corrente ainda não substitui totalmente as características de outra na Geografia escolar, como demonstrado a seguir:

Es así como los programas, aunque cambian de contenidos, no han cambiado en lo esencial puesto que se sigue enseñando una geografía fragmentada (geografía física, geografía humana, geografía política, geografía económica,) que analiza objetos –incluso la población es un objeto más, que permanece neutral desde el punto de vista ideológico, aunque hay un gran desarrollo tecnológico y los sistemas de información geográfica se han popularizado y se tiene fácil acceso a los juegos interactivos que permiten construir ciudades y percibir relaciones espaciales complejas. (MORENO et al, 2010, p. 108-109)

No ensino, a corrente crítica preocupa-se com o senso crítico do educando e não em “arrolar fatos” para que ele memorize. (VESENTINI, 2010, p. 36). Também mencionado por Moreno et al. (2010, p. 109-110), o ensino-aprendizagem de ciências sociais deve estar orientado na formação de atitudes e procedimentos que deem autonomia aos estudantes entenderem a própria realidade e o mundo que os rodeia. É necessário no pensamento crítico em Geografia, despertar interesse e motivação em estudantes “*hacia la búsqueda y análisis de información, acerca de hechos o fenómenos que ocurren en un tiempo y en un espacio determinados.*”

Partindo do conhecimento adquirido através da observação do meio circundante, conhecimento esse ainda não sistematizado, o aluno deve ter oportunidade de contribuir para a elaboração de um arcabouço formado por ideias, conceitos e categorias que lhe permitam interpretar, de forma cada vez mais profunda, a realidade que o cerca. Ignorar o caráter ideológico e político do conhecimento contribui com a alienação social. (ALMEIDA, 1991).

Parte-se da compreensão de que cada sujeito é único e faz suas percepções e elaboração em suporte em suas individualizações, não havendo uma receita pronta para se trabalhar o conhecimento específico da Geografia. Ensinar Geografia suscita do professor a capacidade investigativa para conhecer os saberes prévios dos alunos

de maneira particularizada, e, desde a identificação do que já restou elaborado, promover a problematização contextualizada, instigando a curiosidade e os respectivos anseios dos estudantes pela busca do conhecimento. (FIALHO et al, 2014).

De acordo com Brito e Pessoa (2009), a geografia crítica escolar deteve em todo o tempo uma forma própria e uma certa autonomia em relação à geografia produzida na academia. Para os autores é essencial ressaltar tal afirmação, visto que, em geral, se compreende que o ensino de geografia praticado nos níveis fundamental e médio é apenas uma mera e simples repetição simplificada do que se produz na academia. Dessa forma, cria-se uma imagem negativa de que os professores desse nível de ensino são apenas reprodutores do que se produz fora da escola.

A Geografia Crítica a que resgata a noção de Homem como construtor do espaço geográfico. Por causa dessa mudança, o aluno deixa de ser um objeto, passando a ser ator do processo de ensino-aprendizagem, sendo mediado pelo professor que não mais o entende como um ser passivo, mas carregado de experiências espaciais, permitindo à Geografia auxiliá-lo na compreensão da realidade social do aluno, conduzindo-o ao estudo sistematizado e não compartimentado. (CRUZ, 2006).

Verifica-se que há uma preocupação com um ensino de Geografia que vai além dos conteúdos, ou seja, um ensino voltado para a formação política do estudante. Para isso, há a necessidade de considerar o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Ele precisa saber realizar uma leitura crítica do espaço em que vive, pois assim conseguirá realizar uma interpretação do espaço geográfico, percebendo que também faz parte dele, não sendo um ser alheio, mas podendo mudar a realidade a partir das suas ações. (MOURA, ALVES, 2002).

Conforme Brito e Pessoa (2009), a geografia crítica escolar dá importância à realidade do aluno, as suas experiências, a sua condição de vida, aos seus conflitos e interesses produzidos no tempo e no espaço, se preocupa em formar alunos cidadão, ativos e participativos, desenvolvendo neles criticidade, autonomia e criatividade em face aos problemas encontrados no seu cotidiano e no seu espaço de vivência.

Segundo Rivera (2010, p. 305) ainda tem-se a vigência da descrição e de ações pedagógicas de transmissão e memorização de conteúdos programáticos, o que distancia os estudantes da diversidade e complexidade civilizatória e cultural do

mundo atual. Afirma que o preocupante é que, mesmo a forma positiva de explicar a realidade apresenta debilidades ante o surgimento do construtivismo e da Geografia crítica, ainda marca pauta na Geografia escolar.

Mas é claro que essa mesma transmissão e memorização pode se dar também na tentativa de um ensino da corrente crítica, como afirma Vesentini (2008, p. 40), através da supervalorização de conceitos já prontos — elaborados principalmente por Marx e Lênin — sendo apenas "assimilados" pelos alunos, e participação como burocratas em aparelhos de Estado encarregados de definir "programas oficiais" e fiscalizar o seu cumprimento. Não é por esse meio que se vai construir um ensino de geografia voltado para a percepção e o conhecimento críticos do educando frente ao seu meio.

Para Vesentini (2008), a criticidade, na perspectiva do ensino da geografia é deixar o educando se libertar das amarras da dependência intelectual e de pensamento, encontrar a sua criatividade e imaginação, aprender a pensar a partir do diálogo com o real e com as obras culturais, se descobrir como cidadão e, conseqüentemente, agente de mudanças.

2.5 GEOGRAFIA HUMANÍSTICA

Conforme Holzer (2008), para se compreender as forças que levaram a um campo disciplinar autônomo, denominado "geografia humanista", torna-se necessária a referência ao ambiente intelectual do final dos anos sessenta: o do movimento hippie, da revolta estudantil e do questionamento feroz dos padrões culturais e políticos instituídos. Uma geografia que fosse ao encontro desses novos valores deveria basear-se em uma "aproximação humanística", tendo como objeto a apreciação da paisagem enquanto ambiente natural e humanizado, o que contribuiria para a preservação e valorização do ambiente terrestre.

O mesmo autor afirma que a movimentação provocada pela geografia humanista nas décadas de 70 e 80, com seu ataque ao idealismo e ao empirismo, sua procura de métodos alternativos, sua valorização do indivíduo e da espacialidade humana e sua aversão pelos paradigmas, apontam para um contexto mais amplo, extra-geografia: o do surgimento do pós-modernismo.

Não surge já com suas ideias prontas e estandardizadas, ela é uma mistura das ideias anarquistas, estruturalistas, marxistas, das ideias da fenomenologia, do

existencialismo, do idealismo, do pragmatismo. É resultado de um processo longo de renovação e revisão de conceitos e bases filosóficas da Geografia cultural e histórica norte-americana. (MELO, 2009).

Incluída também no processo de renovação está a geografia humanista e cultural, cujo movimento está alicerçado nas filosofias do significado, sobretudo na fenomenologia, no existencialismo e na matriz historicista. Essas correntes epistemológicas vão dar enorme importância à sensibilidade contida na percepção que os indivíduos ou sociedade, têm do espaço a partir de suas práticas de vida e da cultura desenvolvida no decorrer da história, uma vez que, o conjunto de símbolos e atributos de um povo ou de determinado grupo social participa de forma significativa na produção do espaço geográfico e da paisagem. (BRITO, PESSOA, 2009).

Da geografia moderna ou tradicional, que ainda persiste mesmo perdendo terreno, passa-se a múltiplas alternativas, como à geografia da percepção. A Geografia Humanística, da percepção ambiental ou Geografia Cultural, é apoiada no existencialismo, fenomenologia, Geografia comportamental, na percepção e até mesmo no anarquismo, como afirma Pontuschka et al(2009). Segundo Camargo e Elesbão (2004), a Geografia Humanística é uma corrente alternativa que surgiu nos EUA na década de 70, teve por base os estudos de Yi-Fu Tuan, mais voltados para a Psicologia, procurando compreender as relações afetivas ou sentimentais de indivíduos ou de grupos sociais em relação ao espaço (lugar) onde vivem.

Segundo esses mesmos autores, esses estudos são baseados numa outra perspectiva de análise do espaço geográfico, ou seja, levam em consideração a visão de mundo, a experiência de vida, os aspectos mais subjetivos das pessoas, procurando evidenciar as suas emoções, os seus sentimentos, desejos ou fobias em relação ao lugar (espaço) onde vivem. Como enfoca aspectos intimamente relacionados aos seres humanos, advém daí o nome de “Geografia Humanística”.

Os geógrafos humanistas defendem a necessidade de valorizar a experiência do indivíduo ou do grupo na busca da compreensão da sua forma de sentir das pessoas em relação aos seus lugares. As noções de espaço e lugar surgem como muito importantes para esta tendência geográfica. O lugar é aquele em que o indivíduo se encontra ambientado no qual está integrado. O lugar não é toda e qualquer localidade, mas aquela que tem significância afetiva para uma pessoa ou grupo de pessoas. (SOUZA et al, 2009).

A principal justificativa para o desenvolvimento das pesquisas vinculadas à geografia cultural que vem ocorrendo na atualidade advém do seguinte quadro: do positivismo da geografia tradicional, ao neopositivismo da geografia quantitativa, chegando ao marxismo da geografia crítica radical, os seres humanos não passariam de um adendo, uma variável nas análises geográficas, desconsiderando-se, sobretudo, sua dimensão subjetiva. (GALVÃO, 2007).

Nessa corrente de pensamento, qualquer separação petrificada entre o mundo objetivo, exterior e o mundo subjetivo, interior é desprezada. Pois, como afirma Lopes (2010, p. 29), o homem e o mundo têm consistência a partir de suas respectivas conceituações e constituem uma espécie de expansão de nossas consciências.

O método utilizado pelos geógrafos dessa corrente é o denominado “método fenomenológico”. A Fenomenologia se contrapõe à filosofia neopositivista e propõe uma maior humanização da ciência, valorizando o “sujeito” do conhecimento e se preocupando em estudar os fenômenos da consciência humana. Portanto, ela é uma metodologia muito mais subjetiva, pois procura focar a experiência vivida e adquirida pelos indivíduos.

A Geografia Humanista ou da Percepção, foca o trabalho nas dimensões subjetivas do espaço geográfico e a representação que os alunos fazem dele. O espaço geográfico não é mais visto como produto apenas de agentes econômicos; diante desta nova concepção trazida pela fenomenologia, ele recebe a influência dos fatores culturais também. (CRUZ, 2006).

Assim como a corrente crítica, a perspectiva de ensino-aprendizagem de matriz humanística começa a ganhar força principalmente no final dos anos de 1990 e início do século XXI. Segundo Lopes (2010, p. 27) advoga que a identidade, a subjetividade, a inter-subjetividade, a cultura podem e devem fazer parte da elaboração e da propagação de estudos, de conhecimento de um modo geral. Segundo o mesmo autor, é importante asseverar que além das representações proporcionadas pelo conhecimento geográfico, tem-se a pretensão de sublinhar o subjetivo e a percepção do espaço vivido/vivenciado. Ou seja, o cotidiano, o dia-a-dia do homem e sua forma de apreensão de si e do mundo que o circunda.

Ainda para a autora, na perspectiva didático/pedagógico da Geografia Humanista Cultural de base fenomenológica fica mais inteligível e mais fácil de entender e até de justificar e fundamentar a subjetividade em relação ao conhecimento. Ao passo que na perspectiva científica as críticas para tal são

ferrenhas, no entanto, a nosso ver, de certo modo, precipitadas, pois o tema ainda está no limiar dos debates e das discussões e, assim, deve ser debatido com mais proficiência.

De acordo com Galvão (2007), o objeto da geografia, o espaço, está impregnado por uma variedade de significados importantes na interpretação social e cultural, representados pelo simbólico. Muitas críticas a essa perspectiva aconteceram na comunidade geográfica e ainda acontecem nos dias de hoje, mas muitos geógrafos foram sensibilizados para a importância de se estudar os microfenômenos, que invariavelmente são ignorados pelas macroteorias, passando-se à valorização das diferenças, pluralidades e heterogeneidade reprimidas pelos modelos generalizantes e universalizantes que dominaram a geografia humana.

Nessa linha de percepção, fica evidente que a percepção singular/individual de cada pessoa (estudante), seguida das interações perceptivas organizadas através de atividades elaboradas pelos mesmos, e intermediada pelo professor, devem ser o fulcro de partida para a prática do ensino/aprendizagem. (LOPES, 2010).

A geografia humanista e a geografia cultural vão se preocupar com os sentimentos, o simbolismo, a experiência cotidiana, o refinamento de hábitos, a imaginação, a cultura, os modos de sobrevivência, as normas de comportamento, as crenças, as instituições, os valores espirituais, e as criações materiais, privilegiando o singular e não o universal. (BRITO, PESSOA, 2009).

A proposta fenomenológica discute o percebido, o vivido/vivenciado, através do sentido e do subjetivamente concebido. Depreender que estes fundamentos fenomênicos e da percepção podem elevar e enriquecer a construção epistêmica e metodológica da Geografia, eminentemente no que se refere à categorias/conceitos como Lugar, Espaço Vivido/Vivenciado e Paisagem. (LOPES, 2010).

Os geógrafos são concebidos como observadores ativos e privilegiados, capazes de interpretar os grupos humanos que ao se colocarem no território e se organizarem espacialmente não teriam consciência explícita de todos os processos de significação que são atribuídos e vividos cotidianamente. (MELO, 2009).

A complexidade do relacionamento do homem com o meio ambiente, enquanto espaço de vida, espaço de compreensão do próprio homem, impõe à abordagem geográfica o conhecimento e a utilização das contribuições teórico-metodológicas produzidas contemporaneamente pela filosofia, a partir da fenomenologia e do existencialismo, ou seja, possui como filosofia subjacente à fenomenologia existencial.

A fenomenologia existencialista sustenta o argumento da libertação da experiência vivida, recorrendo por descrições mais concretas do espaço e do tempo e de seus significados na vida humana cotidiana. Através da utilização do método fenomenológico, os existencialistas buscam penetrar no contexto do mundo vivido, a partir do qual a experiência é construída. (BERTIN, 2014).

Desta forma, o espaço pode ser entendido como elemento revelador da história de um determinado lugar, mas o que se revela no lugar não é apenas a história de um povo, mas o peso da história da humanidade. O lugar se refere, de forma indissociável, ao vivido, ao plano do imediato, e é o que se pode ser apropriado pelo corpo. Neste lugar, percebe-se, lê-se e entende-se o mundo moderno em suas múltiplas dimensões e será nesse lugar que o indivíduo e/ou a coletividade vai viver e realizar o cotidiano. Ao mesmo tempo em que o lugar se coloca enquanto parcela do espaço, construção social, abre a perspectiva para se pensar o viver e o hábitat, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço. (BERTIN, 2014).

3 GEOGRAFIA DO TRABALHO: O PROFESSOR

Mesmo que incipiente na Geografia nacional, a Geografia do Trabalho é fundamental para o entendimento das práticas docentes no ensino básico, para que se possa compreender as condições reais que esses profissionais têm no seu cotidiano por um ensino de Geografia de qualidade. Dessa forma, não apenas compreendendo as diversas correntes do pensamento geográfico, mas as diversas realidades do cotidiano dos professores de Geografia que contribuem de forma significativa sobre como serão suas práticas.

Parte-se do pressuposto de que a docência não consiste apenas nas concepções teóricas aprendidas e adotadas pelo professor, mas da interação que essas concepções terão com a realidade diária das escolas e alunos.

3.1 O QUE É GEOGRAFIA DO TRABALHO E O PROFESSOR NESTA ANÁLISE

O estudo da Geografia do Trabalho surge com a corrente crítica da Geografia, com conceitos marxistas e a preocupação com lutas políticas e econômicas. No mundo anglofônico pode-se encontrar a *Labor Geography*, que seria como a Geografia dos Trabalhadores, que também possui essas mesmas preocupações, como afirma Herod (2014, p. 15),

[...] tem se centrado em analisar como os trabalhadores desenvolvem seus próprios ajustes espaciais, como eles tentam implementar estratégias espaciais como parte de suas lutas políticas e econômicas, e como eles, moldam a geografia econômica do capitalismo para seus próprios fins, ao mesmo tempo reconhecendo que, embora possam fazer suas próprias geografias, não as fazem em função de suas escolhas.

No Brasil, tem o intuito de entender o trabalho no espaço geográfico, utilizando com destaque a categoria território, não excluindo outras possibilidades. Porém, como afirma Lima (2014, p. 20), a categoria trabalho foi inserida nessa ciência de forma secundária e por muito tempo negligenciada. Segundo Thomáz Junior (2005), a renovação da Geografia brasileira na viragem dos anos 1980, estimulou a reflexão sobre os limites de ordem teórico-metodológica que impediam de compreender o trabalho na sua totalidade social, ou seja, considerando o processo dialético que unifica as dimensões ambiental e socioespacial, como faces do mesmo conceito.

Atualmente,

Entendemos que a Geografia do trabalho deve chamar para si a tarefa de apreender o mundo do trabalho através do espaço geográfico, entendido, pois, como uma das características do fenômeno, e da rede de relações categoriais/teóricas/escalares, ou seja, a paisagem, o território e o lugar de existência dos fenômenos, num vai e vem de múltiplas determinações. (THOMAZ JUNIOR, 2005, p. 41)

É evidente que os trabalhadores precisam de um ajuste espacial diferente para garantir a sua auto-reprodução diária e geracional, do que o preferido pelo capital ou Estado, trabalhadores, capitalistas e Estados possuem ajustes “ideais” que podem estar em conflito uns com os outros, como afirma Herod (2014, p. 15). Nisso compreende-se a classe de professores, que também conflitam com o Estado e o capital em determinados interesses, a serem esclarecidos durante as entrevistas.

Para Lima (2014) a categoria trabalho é essencial para a ciência geográfica, sobretudo, para o entendimento de como se dá a produção do espaço geográfico. O setor educacional colabora na produção do espaço geográfico, de forma que a categoria trabalho ao se analisar os docentes de Geografia contribui para que se possa entender as diferenciações educacionais no espaço geográfico. Por isso, não se pode entender a educação de forma alienada a escalas mais amplas, para além da escola em si, ou das atitudes pontuais de cada professor, pois fazem parte de um contexto espacial mais amplo.

Para Thomaz Junior (2005), considerando-se a dialética do processo social, o trabalho sob o enfoque geográfico é compreendido como expressão de uma relação metabólica entre o ser social e a natureza. A dupla linha de ação entre a ideação, entre a previsibilidade (a finalidade) ou a teleologia (inexistente na natureza) e a materialidade fundante (causalidade), formam uma conexão interativa que solda a práxis ontológica do trabalho diante do agir societal.

O trabalho, enquanto categoria ontológica é, segundo Lima (2014, p. 24), responsável por transformar o homem em ser social, mediante o intercâmbio com o meio natural e com os outros homens. Desta forma, através da capacidade da prévia-ideação, o homem planeja o que fazer, como fazer, que instrumentos criar e como intervir no meio para satisfazer suas necessidades. Neste processo, surge uma série de outras mediações iniciadas desta mediação primeira (o trabalho). Dentre as quais,

a linguagem, a educação e mesmo as técnicas e os instrumentos técnicos criados para a concretização da relação sociedade-natureza.

De acordo com o mesmo autor, pode-se compreender que o caráter transformador e criador do trabalho, tem relação direta com o ambiente construído, com a produção do espaço e com a criação de outras mediações. Lima (2014) defende uma geografia do trabalho que leva em consideração as transformações no(s) mundo(s) do trabalho, a dimensão da crise e seus rebatimentos sobre a classe trabalhadora.

No mundo anglofônico, como afirma Herod (2014), a *Labor Geography* aparece com a Geografia crítica desde 1970 e discute a relação entre espaço e poder; paisagem e política, capitalismo e geografia. Considera a luta de classes fundamentalmente espacial. Antes de 1970, essas questões eram vistas na relação do trabalho com a concentração do capital, a localização industrial, os salários eram vistos simplesmente como custos trabalhistas. O trabalho era considerado apenas como capital variável, um dos aspectos do capital.

Agora com a *Labor Geography* considera-se o trabalhador como ator geográfico, o desenvolvimento geográfico desigual como uma marca da paisagem econômica do capitalismo. “Embora reconhecendo que os trabalhadores não são livres para fazer tudo o que querem, no entanto, procura centrar-se nas relações geográficas e nos contextos espaciais dentro dos quais eles vivem suas vidas, e são moldadas por ele.” (HEROD, 2014, p. 13).

O mesmo autor também afirma que os trabalhadores fazem sua própria geografia, mas eles não a fazem apenas como querem, pois eles não a fazem em circunstâncias escolhidas por eles mesmos, mas sob circunstâncias diretamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado. Assim como professores de geografia tem suas concepções e métodos de ensino, mas não o fazem simplesmente como querem, também estão sob determinadas circunstâncias.

Também há outro fator importante ao se falar em trabalho que é a alienação do capitalismo vigente. Segundo Lima (2014, p. 33), o trabalho ganha um caráter abstrato, fato que traz a alienação/estranhamento do trabalhador em relação a sua obra. O entendimento sobre o trabalho e sobre a alienação é fundante para compreendermos a relação destes elementos com a geografia, sobretudo, a forma como podem contribuir para a explicação da produção do espaço geográfico.

Para Thomaz Júnior (2005), a configuração territorial (alienada) mostra que o trabalhador além de estar alienado do produto do seu trabalho, está também alienado da sua identidade com o semelhante (ser social), não se reconhecendo mais como proletário, mas como bancário, motorista, químico, professor, etc. Não é diferente quando se pensa na classe docente. Também é importante se fazer o lembrete de que consiste em uma classe trabalhadora, proletária, para que possam se unir cada vez mais e reivindicar por melhores condições de trabalho, compreendendo-se inseridos em um todo.

Ainda segundo Thomaz Júnior (2005), é em torno das ações concretas (ocupações de terras, caminhadas, marchas, ocupações de prédios públicos, etc.) que se expressam os principais momentos da revolta e da resistência da classe trabalhadora diante do metabolismo do capital no momento vigente, apesar de inúmeros fatos acontecerem, mas a imprensa não noticiar dado o nível de comprometimento com o *status quo*. Mais uma vez, os professores se inserem nesses momentos de revolta, visto paralizações, greves e manifestações, nem sempre bem noticiados pela mídia. Por vezes, destaca-se mais a falta de aulas que os alunos terão, as recuperações a serem feitas, do que as causas pelas quais os professores estão lutando.

[...] reafirmamos a importância de se recuperar a categoria trabalho na análise geográfica e, sobretudo, de construirmos uma geografia do trabalho pautada nas transformações do mundo do trabalho e numa práxis junto a classe trabalhadora, reafirmando a geografia com o compromisso, segundo expressão de Moreira (1982), de desvendar as máscaras sociais. (LIMA, 2014, p. 45).

Assim, construindo-se uma práxis junto à classe trabalhadora dos professores, se poderá desconstruir discursos midiáticos prontos sobre a situação da educação. É preciso que se dê voz aos docentes para se compreender as possibilidades de um ensino de geografia crítico e emancipatório, sem se estar cego quanto às realidades da profissão, muito menos se estar desanimando ou desesperançoso.

3.2 CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO DOCENTE NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Aqui se quer contextualizar como se entende a atualidade do sistema capitalista e implicações para as condições de trabalho do professor, algumas mais gerais que atingem diversos setores, outras específicas da classe docente.

Para Mézaros (2003, p. 19), o sistema capitalista se articula numa rede de contradições, e na raiz de todas elas encontramos o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital. E no contexto atual, do neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, segundo Antunes (2000, p. 35), dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, uma enorme precarização do trabalho.

Essa precarização pode ser verificada em diversos aspectos, dentre os quais Alves (2011, p. 39) cita que:

A vigência das relações de trabalho flexíveis instaura uma nova condição salarial caracterizada pela mudança abrupta da relação tempo de vida/tempo de trabalho (jornada de trabalho flexível); relação tempo presente/tempo futuro com a ascensão das incertezas pessoais (novas formas de contratação flexível) e estratégias de envolvimento do *self* (remuneração flexível). Este novo metabolismo social do trabalho transfigura a troca metabólica entre o homem e outros homens (relações de trabalho social e sociabilidade) e entre o homem e ele mesmo (autoestima e autorreferência pessoal)." (ALVES, 2011, p. 39).

No caso dos professores de Geografia, pode-se verificar uma jornada de trabalho flexível no momento em que precisam, por exemplo, dar aulas de Ensino Religioso para fechamento da carga horária, bem como a transição entre mais de uma escola. A contratação flexível também ocorre, há a diferenciação entre os professores contratados e concursados, em que contratados tem uma remuneração inferior (o que no caso de Santa Maria, pode ser verificado na Lei Municipal 4696/03), e necessitam de flexibilidade para ocupar a falta de professores.

Para Antunes (2000, p. 45) as mutações no mundo do trabalho do século XX para o XXI em resposta à crise estrutural do capitalismo criaram uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada. Isso se pensa tanto da classe de trabalhadores de forma geral, como dentro de cada categoria. O autor cita, por exemplo, a divisão entre os trabalhadores qualificados e os desqualificados, dos jovens e dos velhos, homens e mulheres, estáveis e precários,

entre outros. Também menciona as divisões que decorrem da inserção diferenciada dos países e de seus trabalhadores na nova divisão internacional do trabalho. Nesse caso, é possível entender o caso do Brasil em relação a educação analisando-se a divisão internacional do trabalho.

Alves (2011, p. 49) também chama a atenção para o que considera “vida reduzida”.

Nas condições do capitalismo global, a extensão do trabalho abstrato pela vida social, com as formas derivadas de valor, promovem o fenômeno da “vida reduzida”. [...] Com a vida reduzida, o capital avassala a possibilidade de desenvolvimento humano-pessoal dos indivíduos sociais, na medida em que ocupa o tempo de vida das pessoas com a lógica do trabalho estranhado e a lógica da mercadoria e do consumismo desenfreado. (ALVES, 2011, p. 49).

Também nesse sentido, segundo Lima (2005, p. 110), no modo capitalista o trabalho restringe-se à labuta diária que se desenvolve ao longo da vida, promovendo o que autor chama de canseira humana e é, marcadamente, caracterizado por relações de poder e de dominação que subjagam e expropriam as pessoas do caráter humano que é próprio dele.

Em outras palavras, o capital resume a vida à produção e consumo. Em se tratando do trabalho docente, na rede municipal de Santa Maria os professores necessitam estar 16 horas frente a aluno dentro das 20 horas de trabalho. As 4 horas restantes são insuficientes para que o professor conheça a escola, seus alunos, a comunidade, da forma que se gostaria. Além disso, é muito frequente que professores levem trabalho para casa, ou mesmo não tenham sua hora atividade cumprida para suprir a falta de professores.

Para Lima (2005, p. 111), o professor é “naturalmente” cobrado nos mínimos detalhes. Quanto mais se cobra dele, mais ele procura seguir o manual, prestar contas, correr com a matéria, solicitar aos alunos muitos deveres de casa. É assim que o sofrimento, causado pela ansiedade de produzir como desejam e esperam que o faça, gera mais trabalho, mais intensamente ritmado e alucinante.

Outro aspecto levantado por Alves (2011) é a dessubjetivação de classe. “[...] No contexto histórico da economia, política e cultura neoliberal, buscou-se restringir e eliminar o desenvolvimento da consciência de classe e da luta de classes.” (ALVES, 2011, p. 40). Isso, para o autor, significa a destruição do passado, em que a luta contra o capital acaba se tornando a luta contra o esquecimento.

Só que, em se falando de luta, há uma diferenciação entre professores e demais proletários. Como explica Lessa (2011, p. 177), se os proletários cruzarem os braços a reprodução social para em pouco tempo, porque sem a conversão da natureza nos bens indispensáveis à reprodução humana, nem mesmo a sociedade capitalista mais avançada pode produzir sua reprodução. Por outro lado, uma greve dos professores pode prosseguir por longo tempo sem que a reprodução social seja globalmente perturbada.

Ainda conforme Lessa (2011, p. 173), enquanto o proletário insere na matéria natural as propriedades necessárias para atender às demandas geradas pela reprodução social, o professor atua na relação com o aluno pela prestação de um serviço: transmissão de conhecimento. O primeiro transforma a natureza, o segundo, a substância social da personalidade de seus alunos.

As demandas referentes à escola são cada vez mais crescentes, como afirma Lima (2005, p. 19), em face dos rápidos avanços no mundo do trabalho e da obsolescência de métodos, técnicas e processos, impõe-se permanente necessidade de revisão e renovação de conhecimentos. Já que práxis como a Educação nem transformam uma “matéria-prima” nem tampouco se voltam sobre “objetos de trabalho”, mas interferem na reprodução de complexos sociais, atuam sobre relações que se desdobram exclusivamente entre seres humanos, de acordo com Lessa (2011, p. 174-175).

Por conta dessas questões, a educação continuada é viável no caso dos professores.

A educação continuada demanda processos contínuos de desenvolvimento referendados por uma crença quanto à complexidade do ato pedagógico, à provisoriedade do conhecimento e à incompletude dos seres humanos. A rigor, os programas de educação continuada no Brasil sofrem do paradoxo de não ser continuados e amplos o suficiente para corresponder às novas necessidades formativas. (LIMA, 2005, p. 20).

Torna-se necessário o aprofundamento teórico-metodológico que favoreça a criação pelos membros da equipe escolar de novas relações entre teoria e prática, para Basso (1998), valorizando a experiência de cada professor, partindo de problemas identificados na prática cotidiana da sala de aula e possibilitando a ampliação do conhecimento através de estudo e reflexão, na busca coletiva de novos fundamentos para a prática.

Porém, nem sempre a experiência do professor é valorizada e decisões são tomadas sem consulta aos mesmos. Assim, acabam, em maior ou menor grau, alienados do seu trabalho desde a definição dos programas, passando pela gestão do tempo e dos espaços, até a avaliação, como afirma Lima (2005, p. 113).

Basso (1998) salienta que o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação.

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação e função social, haverá a cisão com o significado fixado socialmente.

Ainda para Basso (1998) o significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar.

Conforme Lima (2005, p. 114), a atual organização do trabalho hierarquiza o que fazer, o como fazer e para que fazer. Na divisão social e técnica do trabalho, planejamento e execução nascem cindidos. Há aqueles a quem compete pensar e decidir sobre o trabalho, enquanto à maioria da massa trabalhadora resta um fazer consentido.

No caso dos professores, o trabalho é alienante quando resumido a repetir conteúdos imutáveis. Para Basso (1998) a reprodução mecânica da atividade docente não permite a ampliação das possibilidades de crescer como professor e ser humano. Assim, tem-se, então, a ruptura entre significado e sentido do trabalho docente.

A separação entre a concepção e a execução do trabalho pedagógico serve para legitimar modos e saberes diferentes e, conseqüentemente, estatutos epistemológicos igualmente diferentes para professores e pedagogos. Mantido no anonimato, o sujeito pode escapar de ser criticado por aqueles que entram na sua sala, esquadrinham seu espaço, vasculham suas práticas, registram suas idiosincrasias, escrevem e publicam artigos e teses sobre o que ele não é e sobre ele não sabe fazer. (LIMA, 2005, p. 109).

Nesta pesquisa se terá esse cuidado de não imposição do que se considera ideal, mas da compreensão de como é a realidade escolar, dando voz aos

professores. Mais do que querer responder como deve ser a melhor maneira de ensino, é aprender com a experiência dos professores de Geografia, que acredita-se terem muito mais propriedade para a discussão do tema devido a seus conhecimentos práticos.

4 PERSPECTIVAS ADOTADAS

Não é viável realizar uma pesquisa sem o contato real com a escola, adotando a corrente crítica como a mais adequada para o ensino básico, culpando os professores que não a adotam como maus profissionais. Ou, ainda, generalizar que o ensino básico é tradicional quando é ineficiente. É preciso entender o que significa qualificar um ensino como “tradicional”, reconhecendo como uma corrente do pensamento geográfico, na qual muitos dos professores hoje foram formados nas universidades. Também, é necessário buscar alternativas viáveis e aplicáveis na realidade escolar para o ensino crítico, não o colocando inalcançável e meramente utópico.

Afirma-se a necessidade de um ensino crítico pois é a alternativa que deixaria o ensino de ser apenas descritivo (como na Geografia Tradicional) ou desconectado da realidade dos estudantes (como se apresentavam os livros didáticos da Geografia Quantitativa), apresentando ao aluno sua realidade espacial, recorrendo a saberes da comunidade escolar e também fora da escola (pensando fenomenologia e idealismo), além de trazer significações e conexões à realidade dos estudantes.

“La práctica de la pedagogía crítica asume que no es posible ejercer la tarea educativa sin indagarnos como educadores, cuál es nuestra concepción de hombre y mujer, de individuo y sociedad en cuanto somos seres históricos, espaciales e inconclusos.” (MORENO et al, 2010, p. 112). Assim, a formação de um pensamento crítico na educação básica poderia melhorar o ensino de Geografia, pois admite sempre a revisão de práticas e a abertura a diversidades e divergências, dando significados aos alunos sobre o que aprendem.

O pensamento crítico é sem dúvida aberto à pluralidade e às divergências, assim como desconfiado da harmonia e da unidade (que sempre elimina pela força as “dissidências” e as oposições. (VESENTINI, 2008, p. 39). Esse pensamento sugere e necessita de uma revisão da forma como é ensinada a Geografia escolar *“ante la exigencia de identificar, resolver y transformar problemas, para reflexionar sobre el contenido divulgado por la información ofrecida por los medios, con la explicación crítica de la realidad vivida.”* (RIVERA, 2010, p. 295).

O ensino de Geografia nestas perspectivas tende a educar os estudantes como cidadãos capazes de ler sua própria realidade e questioná-la, conhecendo seus problemas e buscando alternativas. Assim se poderá reduzir aquela sensação que

muitos têm de que os conteúdos “não servem para nada”, visto a desconexão com a vida cotidiana; e mesmo discussões referentes à globalização e outras escalas não locais, mas da ótica da realidade concreta dos alunos, não simplesmente a transferência de modelos de realidades totalmente distintas da brasileira.

Pessoa (2007, p. 68) ressalta que antes da chegada da geografia crítica e humanista nas universidades já existia um certo número de professores que lecionavam no ensino fundamental e médio introduzindo em suas práticas novas abordagens, por meio de temas e metodologias que ainda não tinham sido versados na academia. Por conseguinte, não se deve pensar que a geografia crítica escolar se baseia no simples reproduzimento do que foi pensado e elaborado na academia por professores críticos. Ainda segundo o autor, a geografia crítica no Brasil se iniciou como um esforço por parte de alguns docentes de superar (o que não significa abandonar totalmente) a sua tradição, a sua formação universitária, aquilo que as universidades diziam que “deveria ser ensinado”.

Assim como o ensino de geografia precedeu cursos universitários, o ensino crítico de geografia também se deu primeiro nas escolas e posteriormente chega às universidades como uma demanda. Primeiro, parte-se da realidade escolar por uma necessidade de um ensino que atraia os alunos e os emancipe enquanto cidadãos críticos de sua própria realidade. Os professores notam o desinteresse dos alunos perante um ensino tradicional e buscam melhorias nos seus métodos de ensino.

Como menciona Nestor Kaercher (2014, p. 18), a Geografia Crítica é como “necessária utopia” de querer renovar as práticas escolares, sendo um saber que ajude o ser humano a pensar sua existência, a combater injustiças e preconceitos. O autor se destaca pela preocupação com a aplicabilidade das discussões teóricas sobre ensino de geografia, considerando uma “fronteira sempre tênue entre nossas necessárias utopias e monstros quiméricos, moinhos de vento”.

Na perspectiva da dissertação de mestrado também se pensa assim, pois uma das preocupações são as condições de trabalho dos professores, que é um dos eixos discutidos, com embasamento na Geografia do Trabalho.

No livro que trata da tese de doutorado de Nestor Kaercher, intitulado “Se a Geografia Escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica” (2014), é chamada a atenção também para a Geografia Crítica tida como uma palavra-gesso, um rótulo que pode rebaixar discussões, por isso “pastel de vento”, uma geografia

com boa aparência externa, mas permanecendo pobre na capacidade de reflexão; muito conteúdo, baixa reflexividade.

Assim, percebe-se o ensino crítico de geografia como um processo de construção que está sendo realizado e que é permanente. Buscam-se discussões que compreendam assim a realidade, que compreendam os limites e dificuldades, bem como traçam perspectivas reais e possíveis de serem alcançadas.

O ensino de geografia e a educação, de forma geral, encontram na atualidade brasileira alguns obstáculos na realização de práticas pedagógicas de qualidade. As más condições de trabalho em muitas realidades não devem ser ignoradas, mas superadas. São essas mesmas dificuldades que podem ser usadas como motivação aos professores para superarem limites. Através da Geografia Crítica pode-se contribuir no combate às desigualdades sociais, no momento em que o professor faz com que o aluno pense sua própria realidade e para além dela.

Não se pode esquecer da relação contraditória entre capital e trabalho, em que muito é cobrado do trabalhador e pouco é retribuído, há o excesso de trabalho e baixa remuneração. Ao mesmo tempo em que muito exigido do professor, poucas condições são oferecidas para tal. A precarização do trabalho é evidente na medida em que se acompanha o aumento da carga horária frente a aluno, o número de alunos por turma, o alcance de índices internacionais, salários baixos que não recebem o ajuste necessário, a falta de professores e com isso a sobrecarga dos que estão em exercício, entre outros.

Com isso tem-se o que Alves (2011) considera “vida reduzida”, que é a redução do tempo de vida do tempo de trabalho, o que acontece quando o professor tem sobrecarga de turmas, alunos e funções; e o que Lima (2005) chama de “canseira humana”, que também se relaciona à vida reduzida, em que se percebe a reclamação recorrente de cansaço constante por parte dos professores.

Soma-se a isso a dificuldade da luta da classe docente, em que as greves não possuem o mesmo efeito de setores primários da produção. O impacto de suas manifestações acabam não sendo tão fortes, além da repressão com ameaças de cortes de salários. Também, o grande número de contratados dificulta a união enquanto classe.

Mas, mesmo perante obstáculos relativos à más condições de trabalho não se pode aderir ao comodismo,

Claro, nossos limites são enormes, enfrentamos obstáculos que superam nossa capacidade de intervenção (basta imaginar quantas famílias desestruturadas ou ausentes afetam a capacidade e o interesse dos alunos em nos ouvir, aprender, etc.). Mas, e sendo um otimista, talvez “abobado” ou desinformado, penso que algo podemos com nossas aulas. Estimular a capacidade de reflexão acerca do mundo que nos envolve é tarefa indeclinável de qualquer professor. Ajudar o aluno a ler e dizer sua palavra, idem. Estimular uma leitura mais plural e dinâmica do mundo também é tarefa que nós não podemos abrir mão. E tudo isso, embora nos soe como “tarefa”, “obrigação” e tem algum peso, também é seu par dialético: possibilidade, desafio e alegria. (KAERCHER, 2011, p. 4)

Além disso, muitos dos professores do ensino básico com determinado tempo de formação foram ensinados em outras correntes do pensamento geográfico, uma outra visão sobre a geografia e talvez não tenham acompanhado as transformações da mesma enquanto ciência, tendo parado no estágio mais descritivo dos estudos geográficos. Ou ainda, tem outras formações acadêmicas, como Estudos Sociais e História, como verificado nas entrevistas.

Independente da sua formação inicial, o professor deveria estar amparado com a formação continuada, que existe, mas muitas vezes não supre as necessidades reclamadas pelos próprios profissionais. Estes entendem a necessidade de manterem-se atualizados, porém não se veem amparados nesse sentido.

A Geografia que se quer nas escolas deveria compreender o seguinte conceito:

Cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza. (OLIVEIRA, 2010, p. 142).

Esse entendimento só pode ser alcançado através da corrente crítica geográfica.

Acredita-se que os professores, mais do que terem muito a contribuir compartilhando suas experiências, os desafios e alegrias que tiveram ao longo dos anos, são fundamentais nas discussões acerca do ensino de geografia e condições de trabalho. Não se estaria bem fundamentado sem a troca de experiências com quem vive cotidianamente o que se discute neste trabalho.

5 CONTEXTUALIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

Ao se analisar um conjunto de profissionais em específico é importante entender as legislações e normativas em diversas escalas, aqui trazidas do nacional ao local, no auxílio da compreensão de sua situação no mundo do trabalho.

5.1 ESFERA NACIONAL

A estrutura e o funcionamento da educação básica pública brasileira é definida por leis federais, estaduais e municipais. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, versa a respeito da educação nacional. A LDB em sua atual conjuntura objetiva, dentre outros aspectos, a gestão democrática do ensino público, a autonomia pedagógica e administrativa das escolas, além de prever a formação e carreira de docentes, bem como fomentou a criação do Plano Nacional de Educação (PNE). (PICKLER; ROCHA, 2011).

Possui 92 artigos estruturados da seguinte maneira (quadro 1):

Quadro 1 – Estrutura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)

	Título	Artigos
I	Da Educação	1º
II	Dos Princípios e Fins da Educação Nacional	2º e 3º
III	Do Direito à Educação e do Dever de Educar	4º ao 7º
IV	Da Organização da Educação Nacional	8º ao 20º
V	Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino	21º ao 60º
VI	Dos Profissionais da Educação	61º ao 67º
VII	Dos Recursos Financeiros	68º ao 77º
VIII	Das Disposições Gerais	78º ao 86º
IX	Das Disposições Transitórias	87º ao 92º

Fonte: LDB 9394/96. Brasil, 1996.

No artigo primeiro consta que a lei disciplina a educação escolar, esta que deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. O artigo quarto da LDB

prevê que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
 - a) pré-escola;
 - b) ensino fundamental;
 - c) ensino médio;
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996).

Assim, os docentes de Geografia da Rede Pública Municipal de Santa Maria participam da garantia do ensino fundamental - séries finais, atendem a alunos com necessidades especiais, ao ensino de jovens e adultos, como previsto em lei. A Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006, institui o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos.

Além disso, a LDB trata em específico as incumbências dos docentes quando é tratada a Organização da Educação Nacional, no artigo 13, abordando da seguinte forma:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

O professor deve participar da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas em que trabalha, realizar seu Plano de Trabalho individual, em que deverá estar organizado o planejamento do ano letivo, os conteúdos e avaliações. Nesse quesito, algo que se verificou nas entrevistas (a serem analisadas mais detalhadamente nos capítulos seguintes) é que os professores reclamam o tempo gasto com o que chamam de questões burocráticas, já que não há tempo extra para realizarem essas tarefas. O artigo 13 trata também dos períodos para planejamento e desenvolvimento profissional, que para alguns docentes é inexistente, considerando que toda a sua carga horária está preenchida com horas-aula para suprir a falta de professores nas escolas.

Para Pickler e Rocha (2011), um sistema de ensino educacional brasileiro, por meio das autoridades responsáveis, cabe a oferta de condições necessárias à relação educando e educador. É ressaltado, que não devem ser esquecidos os aspectos culturais, regionais e locais, da realidade do indivíduo na sua formação.

A Lei também prevê no artigo 18 que os sistemas municipais de ensino compreendem as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; os órgãos municipais de educação. E o artigo 19 define instituições de ensino públicas como as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público.

Também no âmbito nacional, tem-se o Plano Nacional de Educação. A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com metas definidas no período de uma década.

O PNE surgiu da necessidade de corrigir lacunas de articulação federativa que resultam em descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas que são históricos no Brasil. (BRASIL, 2014). Possui 20 metas, que estão elencadas no anexo 1 desta dissertação.

Segundo o Plano, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. (BRASIL, 2014).

Assim, os professores da Rede Pública Municipal de ensino de Santa Maria também se veem inseridos nas metas nacionais do PNE. A exemplo disso, a meta número dois que prevê a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada. Outro exemplo bastante presente refere-se a meta de número sete, fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir a média nacional para o Ideb 5,5 nos anos finais do ensino fundamental.

Segundo Saviani (2010), a formulação do Plano Nacional de Educação se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias. É necessário manter continuamente, em termos coletivos, a intencionalidade das ações.

Para o mesmo autor, o Sistema Nacional de Educação pode ser entendido da seguinte maneira:

Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país. (SAVIANI, 2010)

O Sistema Nacional de Educação, para Bordignon (et al., 2014, p. 210) está longe de uma superestrutura nacional a ser criada ou de um modelo de sistema único nos moldes do SUS, mas está para um conjunto de normas de cooperação federativa que sustentará a articulação e a coordenação das políticas, ações e programas nos atuais sistemas de ensino. Deve necessariamente prever e reforçar a autonomia dos entes federados, definindo de forma mais detalhada as responsabilidades próprias, comuns e complementares.

5. 1. 1 O Brasil em Rankings Mundiais

No âmbito nacional, o Brasil possui metas que estão correlatas a índices internacionais de qualidade da educação. Não são objetivos isolados, do contrário, fazem parte de um contexto amplo que caracteriza o Brasil em suas relações internacionais e sua posição na divisão internacional do trabalho.

O relatório do PISA (Programme for International Student Assessment) de 2016 intitulou-se “Estudantes de baixo rendimento: por que ficam atrás e como ajudá-los a ter êxito”, em que participaram 64 países membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em uma pesquisa no ano de 2012. É uma avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos.

O relatório mostra a seguinte preocupação:

Demasiados alumnos en todo el mundo están atrapados en un círculo vicioso de bajo rendimiento y desmotivación, que los hace seguir sacando malas notas y perder aún más su compromiso con su escuela. Lo que es peor, un rendimiento bajo en la escuela tiene consecuencias a largo plazo, tanto para el individuo como para el conjunto de la sociedad. Los alumnos que no rinden adecuadamente a los 15 años tienen más riesgo de abandonar los estudios por completo. Cuando una gran proporción de la población carece de habilidades básicas, el crecimiento económico de un país a largo plazo se ve amenazado. (OCDE, 2016, p. 5)

Concorda-se com essa perspectiva, o baixo rendimento escolar claramente reflete no conjunto da sociedade, acrescenta-se ainda, que é ao mesmo tempo reflexo dessa sociedade. Má qualidade na educação é o indicativo de determinadas questões em um país, como já discutido anteriormente nesta dissertação, quando se fala da relação entre capital e trabalho.

O Brasil, no ranking mencionado, não apresenta as melhores pontuações. Nas tabelas a seguir apresenta-se as médias do país comparadas às médias da OCDE.

A porcentagem de alunos de baixo rendimento em matemática, leitura e ciências (Tabela 1) foi apresentada de forma ascendente no relatório, onde o Brasil apresenta a 59° colocação. O Brasil possui um baixo rendimento superior nas três áreas analisadas, matemática, leitura e ciências, comparando-se às médias da OCDE.

Porém nota-se que na comparação entre os dados de 2003 e 2012, o país diminuiu o baixo rendimento em matemática e ciências de maneira significativa (8.1% e 7.3%, respectivamente), uma média superior a da OCDE. Excetuou-se leitura, em

que no Brasil a diminuição do baixo rendimento foi de 0.8% e a média da OCDE foi de 1.7%.

Tabela 1 - Porcentagem de Alunos de Baixo Rendimento em Matemática, Leitura e Ciências

	Matemática		Leitura		Ciências	
	Total	Total: diferença entre 2003 e 2012	Total	Total: diferença entre 2003 e 2012	Total	Total: diferença entre 2003 e 2012
Brasil	68.3	-8.1	50.8	-0.8	55.2	-7.3
Média da OCDE	23.0	0.7	18.0	-1.7	17.8	-2.1

Fonte: PISA, Base de dados PISA 2012, 2016. Org.: LEAL, C., 2016.

Com relação a coincidência de baixo rendimento entre as distintas disciplinas (Tabela 2), o Brasil também apresentou a posição 59°, sendo os países apresentados de forma decrescente (do menor ao maior baixo rendimento). Ou seja, pode-se analisar que, dentre os 64 países analisados, o Brasil fica em 5° lugar nos baixos rendimentos escolares. A diferença comparativa é significativa quando se analisa o número de estudantes acima do nível básico em todas as disciplinas. A média da OCDE foi de 71.6% e do Brasil 26.5%. Enquanto que alunos com baixo rendimento em todas as disciplinas somam 41.8% no Brasil e 11.6% nas médias da OCDE.

Tabela 2 - Coincidência de Baixo Rendimento entre Distintas Disciplinas, em porcentagem

	Alunos de Baixo Rendimento				
	Acima do Nível básico em todas as disciplinas	Apenas em matemática	Apenas em leitura	Apenas em Ciências	Todas as disciplinas
Brasil	26.5	10.4	2.2	1.9	41.8
Média da OCDE	71.6	5.5	2.6	1.5	11.6

Fonte: OCDE, Base de dados PISA 2012, 2016. Org.: LEAL, C., 2016.

A tabela 3 apresenta a relação entre o entorno do aluno e o baixo rendimento com base na avaliação em matemática, quanto a nível socioeconômico, gênero e origem imigrante, em que o Brasil ficou na 10ª posição, apresentando os dados superiores às médias da OCDE. Apresenta a relação de alunos menos favorecidos economicamente, a diferença entre os alunos mais favorecidos e os menos favorecidos, diferença entre meninos e meninas, alunos de origem imigrante.

A relação no Brasil entre baixo rendimento em matemática e baixo nível socioeconômico fica clara, sendo de 85%. Enquanto que a diferença entre os mais e menos favorecidos é de -27.7%, ou seja, alunos de maior nível socioeconômico tendem a ter maior rendimento escolar, em uma diferença de quase trinta por cento. Já o baixo rendimento entre meninas é menor, se comparado a média geral, sendo que diferença entre os gêneros é de 7.8%, isto é, em termos comparativos meninos têm menor rendimento. Essa diferença é mais expressiva no Brasil que nas médias da OCDE, em que a diferença é de apenas 1.8%.

O Brasil possui mais alunos de origem imigrante de maneira significativa comparado às médias da OCDE (de 83.2% a 36%, respectivamente). Considerando isso, a diferença entre alunos de origem imigrante não é tão expressiva, pois a diferença entre as médias da OCDE (onde o número de estudantes de origem imigrante é 47% menor que o Brasil) se dá de 14.2% para 15.9 no Brasil.

Tabela 3 - Relação entre o Entorno do Aluno e o Baixo Rendimento, em porcentagem

	Nível socioeconômico		Gênero		Origem imigrante	
	Alunos menos favorecidos economicamente	Diferença entre alunos mais e menos favorecidos socioeconomicamente	Meninas	Diferença entre meninos e meninas	Alunos de origem imigrante	Diferença entre alunos com e sem origem imigrante
Brasil	85.0	-27.7	72.0	7.8	83.2	15.9
Média da OCDE	37.2	-40.1	23.9	1.8	36.0	14.2

A tabela 4 apresenta a relação entre o entorno do aluno e o baixo rendimento, em que o Brasil ficou novamente na 10ª posição. Neste os critérios são: sem educação pré-escolar e repetência.

Tabela 4 - Relação entre o Entorno do Aluno e o Baixo Rendimento, em porcentagem, educação pré-escolar e repetência de cursos

	Educação pré-escolar		Repetência de cursos	
	Sem educação pré-escolar	Diferença entre alunos sem educação pré-escolar e com mais de um ano de educação pré-escolar	Repetência de cursos de ao menos um curso	Diferença entre os que repetiram ao menos um curso e os que nunca repetiram
Brasil	79.8	19.6	87.3	31.4
Média da OCDE	41.5	21.7	54.5	36.3

Fonte: OCDE, Base de dados PISA 2012, 2016. Org.: LEAL, C., 2016

Apesar das pontuações inferiores às médias da OCDE, o Brasil reduziu a porcentagem de alunos com rendimentos baixos em matemática em comparação aos dados de 2003.

Nueve países redujeron su porcentaje de alumnos con rendimientos bajos en matemáticas entre las evaluaciones PISA de 2003 y 2012. Cuatro de ellos (Brasil, México, Túnez y Turquía) mejoraron reduciendo el porcentaje de alumnos que puntuaba por debajo del Nivel 1, mientras que en cinco países (Alemania, y la Federación Rusa, Italia, Polonia y Portugal) el porcentaje de alumnos de Nivel 1 y por debajo de Nivel 1 se redujo simultáneamente. (OCDE, 2016, p. 20).

Outro índice a ser elencado é realizado pelo World Economic Forum (WEF), que produziu um relatório de capital humano - The Human Capital Report – (2013), apresentando quatro pilares: educação, saúde e bem-estar, força de trabalho e emprego, e meio ambiente.

The Education pillar captures several dimensions of education—access to education and quality of education, impacting the future labour force, and the educational attainment of those already in the labour force. (WEF, 2013).

Analisando esses três aspectos, acesso e qualidade da educação, impacto na futura força de trabalho e realização educacional, o Brasil ficou em 88º posição no ranking da educação dentre 122 países analisados. Isso é ainda pior se comparado a posição em outros pilares, como saúde e bem-estar – 49º, força de trabalho e emprego – 45º, meio ambiente – 52º. Ou seja, comparando-se outros elementos, a má qualidade da educação se destaca.

Outro exemplo é o 38º lugar de 40 países analisados no The Learning Curve (2013) realizado pela The Economist Intelligence Unit (EIU) e Pearson Internacional. O relatório aponta que a educação está correlatada com o crescimento econômico, o tempo dispendido pelos estudantes na escola se relacionam com a produtividade no trabalho.

Também salientam a importância do professor e engajamento da família:

To existing knowledge about the importance of teachers, accountability and autonomy has been added evidence of the increasing appreciation of the importance of student and parent engagement in academic performance. (EIU, 2013).

Como notado, o Brasil tem más pontuações nas avaliações internacionais, o que é um indicativo da realidade escolar existente. Uma análise puramente quantitativa não responde às questões que levam às baixas médias em provas, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Pensando nisso, recentemente teve-se no Brasil o lançamento o processo de avaliação de ensino com indicadores de avaliação ampliados, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb). “O sistema inclui a análise da universalização do atendimento escolar, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática, além de indicar caminhos de superação das dificuldades educacionais.” (BRASIL, 2016).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica substituirá o modelo adotado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), integrando as avaliações já existentes e inserindo novos parâmetros para medir a qualidade do ensino. Acredita-se ser uma boa iniciativa avaliar a educação de forma qualitativa, não apenas através de notas e repetências, como vinha sendo. Considera-se um avanço a valorização do professor nessas avaliações, a serem iniciadas em 2017.

5.2 ESFERA LOCAL

A esfera municipal de ensino segue legislação em consonância com as normativas nacionais, tendo o Plano Municipal de Educação de Santa Maria/RS aprovado no ano de 2015. A cada dois anos, haverá o Fórum Municipal de Educação que elaborará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no PME, a partir de 2014.

As metas são condizentes às estabelecidas no Plano Nacional de Educação. O PNE corresponde a Lei Municipal Nº 6001, de 18 de agosto de 2015. (SANTA MARIA, 2015).

Tem-se ainda a Resolução CMESM (Conselho Municipal de Educação de Santa Maria) Nº 32, de 18 de junho de 2012 que define Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. É uma política pública de orientação para as escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino. (SANTA MARIA, 2012).

No artigo 38 das diretrizes tem-se a organização da matriz curricular, considerando a hora relógio de 60 minutos, onde fica estabelecido o mínimo e o máximo de carga horária para cada componente curricular, sendo a Geografia em específico o mínimo de 2 e o máximo de 3 horas.

Há a diferenciação de alunos por turma para escolas urbanas e do campo. O Artigo 41 traz que a organização de grupos de estudantes na zona urbana deverão levar em consideração o projeto político pedagógico e o espaço físico, bem como observar a relação denominação/aluno/professor, que do 6º ao 9º ano é de 20 a 35 alunos. No artigo 42 tem-se que na educação do campo, o tempo escolar deverá priorizar a maior permanência do aluno na escola, evitando a evasão e adequando o calendário escolar, a fim de proporcionar o aproveitamento qualitativo deste tempo, ficando a relação de alunos do 6º ao 9º ano em 15 a 35 alunos. (SANTA MARIA, 2012).

A Rede Municipal de Santa Maria/RS possui setenta e sete escolas, sendo cinquenta e duas de Ensino Fundamental, duas profissionalizantes, vinte de Ensino Infantil e três Escolas de Ensino Infantil conveniadas. Do total de escolas, quarenta e três possuem séries finais. Esses dados foram conseguidos em visita junto à Secretaria da Educação do município.

Também na Secretaria, houve a informação de que o número total de professores na rede municipal da cidade é cerca de 1600, porém é um número flutuante. Na sequência do texto, a tabela 5 apresenta o número de professores de todos os níveis e de níveis em extinção no ano de 2015, antes da nomeação dos concursados - dados apresentados na sequência.

O número de professores de Geografia era 45, segundo a Secretaria da Educação, quase o mesmo para o número de escolas com séries finais, porém algumas escolas são maiores e precisam de mais de um professor.

Tabela 5 - Relação de Professores Municipais de Santa Maria/RS, Janeiro de 2015.

Nº	CARGO	LEI MUNICIPAL	CRIADOS	SERVIDORES			TOTAL	VAGOS
				ESTATUTÁRIOS	ESTAB.	CLT		
81	Professor – Todos Os Níveis	4696/03	1558	1214	59	85	1358	344
82	Professor – Níveis Em Extinção		27	10	5	4	19	17

Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria, Portal da Transparência, Quadro funcional de Janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/transparencia/2015/tqf_20150129-400.pdf>. Acesso em: 31/03/2015.

Os servidores estatutários são aqueles servidores públicos concursados regidos por estatuto, a Lei Federal 8112/90. Adquirem estabilidade após três anos de atividade, tem todos os direitos e obrigações estabelecidos em normas legais. Esse regime outorga aos servidores públicos um conjunto de proteções e garantias específicas para o exercício da função pública. O servidor estável só perderá o cargo em virtude de sentença judicial ou processo administrativo disciplinar. (BRASIL, 1990).

Já os CLT são regimes celetistas regidos pela CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) por meio do Decreto-Lei nº 5.452/43. Esses servidores não possuem estabilidade no cargo, o decreto considera serviço efetivo o período em que o empregado esteja à disposição do empregador, aguardando ou executando ordens.

Ou seja, a relação jurídica entre o Estado e o servidor trabalhista no regime celetista é por meio de um contrato de trabalho. (BRASIL, 1943).

Também a Lei nº 9962/00 dispõe sobre o regime de emprego público. Aponta que pessoal admitido para emprego público na Administração federal direta, autárquica e fundacional terá sua relação de trabalho regida pela Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei 5.452, de 1º de maio de 1943, e legislação trabalhista correlata, naquilo que a lei não dispuser em contrário. (BRASIL, 2000).

Outro termo utilizado na tabela se fere a níveis em extinção, que correspondem a magistério de nível médio e licenciatura curta.

Os dados da tabela chamavam a atenção para o total de 361 cargos vagos. No ano de 2015 houve a abertura do edital do Concurso Público do Magistério Municipal com a abertura de 112 vagas para professores de diversos níveis e disciplinas, duas vagas para professores de Geografia. Porém, esse número não era considerado suficiente, como explicava o Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria (SINPROSM):

[...] imagina-se que 112 novos professores fazem diferença em uma rede com cerca de 1,4 mil docentes. Mas não é. De acordo com dados do Instituto de Previdência e Assistência à Saúde dos Servidores Municipais de Santa Maria – IPASSP-SM, de 2013 – quando expirou a validade do último concurso para o magistério, aberto em 2008 – pra cá 167 professores da rede pública municipal se aposentaram. Se fizermos as contas, descobriremos que o saldo é negativo: nos últimos anos saíram 55 docentes a mais do que serão contratados de acordo com o número de vagas do concurso. (SINPROSM, 2015a).

Em 2015 o concurso chegou a ser suspenso temporariamente por problemas no edital através de liminar judicial. O Projeto de Lei 8189/2015 autorizou a contratação em caráter emergencial de professores para a rede municipal, incluindo professores de Geografia. Isso ajuda a aumentar a proporção de contratados para concursados que, como apresenta a tabela 5, em janeiro de 2015 já eram 1288 concursados, para 89 contratados.

Através do edital nº 04/2016-SMG (Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa), de 26 de janeiro de 2016, foram nomeados 12 professores de Geografia. A tabela 6 apresenta o quadro funcional de professores do município para abril de 2016, em que podem-se notar algumas mudanças.

O número de servidores estatutários para o cargo de professor em todos os níveis de janeiro de 2015 a abril de 2016 acresceu em 108. Para os cargos de

estabilidade, teve-se o decréscimo de 57. Os cargos CLT diminuíram em 6. A diferença do total de cargos foi o aumento de 79 cargos.

Salienta-se que através da visita às escolas do município ainda verifica-se falta de docentes. Ainda assim, mesmo sendo apenas duas vagas para professor de geografia no concurso público do município, foram nomeados 10 cargos a mais. Constatou-se a demanda exposta pelo Sinprosm, no que se referia a necessidade maior de docentes do que o edital do concurso propunha.

Tabela 6 - Relação de Professores Municipais de Santa Maria/RS, Abril de 2016.

Nº	CARGO	LEI MUNICIPAL	CRIADOS	SERVIDORES			TOTAL	VAGOS
				ESTATUTÁRIOS	ESTAB.	CLT		
81	Professor – Todos Os Níveis	4696/03	1558	1322	29	79	1430	236
82	Professor – Níveis Em Extinção		27	10	3	4	17	17

Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria, Portal da Transparência, Quadro funcional de Abril de 2016. Disponível em: < http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/transparencia/2016/tqf_20160429-450.pdf>. Acesso em: 12/04/2016.

Apesar das nomeações, o município realizou contratos temporários:

“[...]45 vagas nas áreas em que não há cadastro de reserva do último concurso, distribuídas da seguinte forma: 22 vagas para professor para Anos Iniciais, 15 vagas para Educação Infantil, seis vagas para Anos Finais Educação Artística e duas vagas para Anos Finais Ciências Biológicas.” (SINPROSM, 2016a).

A Lei Municipal nº 4696/03, de 22/09/2003, informada nas tabelas 5 e 6, “estabelece o plano de carreira do magistério público do município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências”.

Segundo a Lei, o padrão referencial para a remuneração do magistério é fixado em R\$330,00. No site da prefeitura encontra-se a faixa salarial para os cargos, a tabela encontrada nos anexos desta dissertação (anexo 2) indica o valor exato para

todas as classes e níveis. Na Lei, Título VI – Do Plano de Pagamento, é explicado que os vencimentos básicos são obtidos mediante a multiplicação dos coeficientes respectivos pelo valor atribuído ao padrão referencial, conforme a tabela 6.

Segundo a mesma Lei Municipal, nº 4696/03, as classes constituem a linha de promoção dos professores e vão de A a F, sendo que todo cargo se situa inicialmente na classe A, enquanto F indica final de carreira. A Lei nº 4768, de 30 de junho 2004, acrescentou a classe G, indicando a possibilidade do professor aumentar de classe antes da aposentadoria, trabalhando alguns anos a mais, se assim quiser.

Os critérios para promoção de classe são o mínimo de 5 anos de exercício e o merecimento. Já os níveis, segundo essa mesma lei, indicam a linha de habilitação dos professores. Nível I - curso de nível médio magistério, normal; Nível II – curso de licenciatura em graduação plena; Nível III – curso de especialização; Nível IV – mestrado.

Tabela 7 - Vencimentos básicos dos membros do Magistério municipal, Santa Maria/RS.

	Classes	A	B	C	D	E	F	G
Níveis		1	1,100	1,210	1,331	1,464	1,611	1,772
1	1,000	330,0	363,00	399,30	439,23	483,15	531,47	584,76
2	1,400	462,00	508,20	559,02	614,92	676,41	744,06	818,66
3	1,680	554,40	609,84	670,82	737,91	811,70	892,87	982,39
4	2,016	665,28	731,81	804,99	885,49	974,04	1.071,44	1178,87

Fonte: Lei Municipal 4696/03. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/Pub_23080226-66.pdf>. Acesso em: 31/03/2015.

No Art. 21 consta que o regime normal de trabalho de professor é de vinte horas semanais e para os que trabalham à noite, é reduzido em duas horas semanais. Porém, sabe-se que poucos professores trabalham apenas 20 horas, então é no Art. 24 que consta que o professor que estiver exercendo suas funções no Sistema Municipal de Ensino, sempre que as necessidades de serviço o exigirem, poderá ser convocado para cumprir Regime Suplementar de Trabalho de mais dez (10) horas, mais vinte (20) horas ou vinte e cinco (25) horas semanais, nos seguintes casos:

“I - Suprir licenças de saúde superiores a quinze (15) dias;

- II - Suprir afastamentos que não por saúde superiores a trinta (30) dias;
- III - Suprir convênios com escolas particulares filantrópicas;
- IV - Suprir cedência ou afastamento de professores no exercício de função gratificada;
- V - Suprir o afastamento de professores no exercício de Direção e Vice-direção de Escola.”

Na Lei também consta que o professor não poderá ultrapassar 60 horas semanais.

No dia 1º de abril de 2015 o Sindicato dos Professores Municipais (Sinprosm) realizou um Ato Público, na Praça Saldanha Marinho, em frente ao prédio da SUCV (Sociedade União dos Caixeiros Viajantes) onde se encontra do gabinete do prefeito. O cartaz da mobilização pode ser visto no anexo 3 desta qualificação. Segundo o sindicato,

A ideia é entregar cartas elaboradas por grupos de professores ao prefeito Cezar Schirmer, contendo reivindicações como o reajuste salarial de acordo com a atualização do Piso Nacional do Magistério, a possibilidade de reuniões pedagógicas durante o turno de trabalho e um plano de saúde compatível com os salários, entre outras demandas. (SINPROSM, 2015).

Em março de 2016 teve-se notícia do aumento do salário dos municipais – incluindo magistério – em 10,67% retroativos a março deste ano. O pagamento acontecerá em duas parcelas: 5,67% em abril e 5% em julho. O aumento é inferior aos 18,24% reivindicados pelos professores. (SINPROSM, 2016b).

Os professores municipais de Santa Maria realizaram dia 19/04/2016, dois atos públicos na Praça Saldanha Marinho para chamar a atenção da população para as condições de trabalho na rede pública municipal. Os docentes reuniram-se em frente ao gabinete do prefeito Cezar Schirmer, como forma de pressionar o chefe do executivo a cumprir a Lei do Piso e o Plano de Carreira.

Os professores reivindicam que o prefeito Cezar Schirmer dê um reajuste salarial imediato de 6,84%, para que se alcance o patamar do Piso Nacional do Magistério. Além disso, exigem a solução para a falta de um plano de saúde com valor compatível com o salário dos municipais e pelo cumprimento do Plano de Carreira do Magistério, que prevê que todos os professores tenham seu horário de planejamento garantido, assim como que as reuniões pedagógicas sejam realizadas dentro de sua carga horária. Os professores também denunciam a falta de profissionais e de infraestrutura em algumas das escolas da rede. (SINPROSM, 2016c).

Verifica-se que a luta pelo Piso Nacional é uma constante entre os professores municipais do município, além disso a necessidade de uma quadro funcional

suficiente, plano de saúde compatível aos salários e infraestrutura, aspectos reforçados pelos professores de Geografia nas entrevistas realizadas.

6 METODOLOGIA

Entende-se que a metodologia é muito mais que técnicas, segundo Minayo (2008a, p. 15), inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. É o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Inclui simultaneamente a teoria da abordagem, os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador.

Assim, se começa por clarificar que se traz um viés da humanização da ciência, a valorização da experiência vivida e adquirida pelos indivíduos. Por isso, valoriza-se muito a perspectiva do professor para o debate da temática. Também considera-se que a concepção para o entendimento das diversas práticas no ensino de Geografia resultam de um conjunto de fatores que não simplesmente a formação inicial do professor. Isso também é importante, mas um conjunto de outros fatores - aqui considerados como condições de trabalho – influem no modo como se darão as práticas e as manifestações das correntes de pensamento geográfico na escola.

Entende-se a realidade escolar resultante de um conjunto dialético de fatores, sejam eles fatores internos, como as escolhas pessoais do próprio professor de Geografia, suas preferências de abordagens, de conteúdos e maneira como trabalhar esses conteúdos, sejam eles fatores externos, como planos curriculares pré-programados, grades curriculares montadas sem a consulta a esses professores, índices e metas a serem atingidos, excesso de carga horária, entre outros.

Como afirma Carvalho (2014, p. 12), “revela-se, com clareza, o esgotamento de uma epistemologia abstrata, descontextualizada, que, por séculos de dominância da ciência moderna, proclamava-se única e universal.”. Atualmente tem-se maior diversidade epistêmica, múltiplas possibilidades do “fazer científico”, a possibilidade da realização de pesquisas mais emancipatórias e humanizadas. Aproveitando-se dessas inúmeras possibilidades, adota-se a perspectiva da contextualização relativa a fatores internos e externos, já mencionados.

O primeiro momento da metodologia desta pesquisa foi a revisão de literatura que está centrada em dois temas fundamentais: as correntes do pensamento geográfico na Geografia Escolar; o professor contextualizado no mundo do trabalho e as demandas da lógica capitalista, em que estão inclusas o que se considera más condições de trabalho. Ademais, se trouxe o contexto normativo em que se encontra

o docente nas esferas nacional e local para maior compreensão de sua situação no mundo do trabalho.

Segundo Santos et al. (2014, p. 30), “[...] o real não é só aparência, mesmo que detalhada pelo pesquisador. O real precisa ser mentalmente trabalhado no sentido de problematizar profundamente a realidade.”. O que justifica a importância do estudo bibliográfico para que se possa partir à segunda etapa da pesquisa, que são as entrevistas. Foi necessária a contextualização teórica da temática segundo a abordagem adotada pelo pesquisador.

Posta essa contextualização – trazida aqui nos capítulos anteriores – adota-se nesta pesquisa como técnica a entrevista semiestruturada. Para Minayo (2008b, p. 64) esse tipo de entrevista combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. De acordo com Santos (et al, 2014, p. 37), entrevistas semiestruturadas se constituem de um roteiro pré-estabelecido e flexível, são diálogos, conversas com finalidade. É possível o aprofundamento dos comentários do entrevistado.

Além de perguntas abertas concernentes a proposta do trabalho para responder os objetivos específicos da pesquisa, foram realizadas perguntas fechadas para breve caracterização do professor: gênero, idade, curso de formação, instituição de formação, ano da formação, se possui pós-graduação e anos de docência.

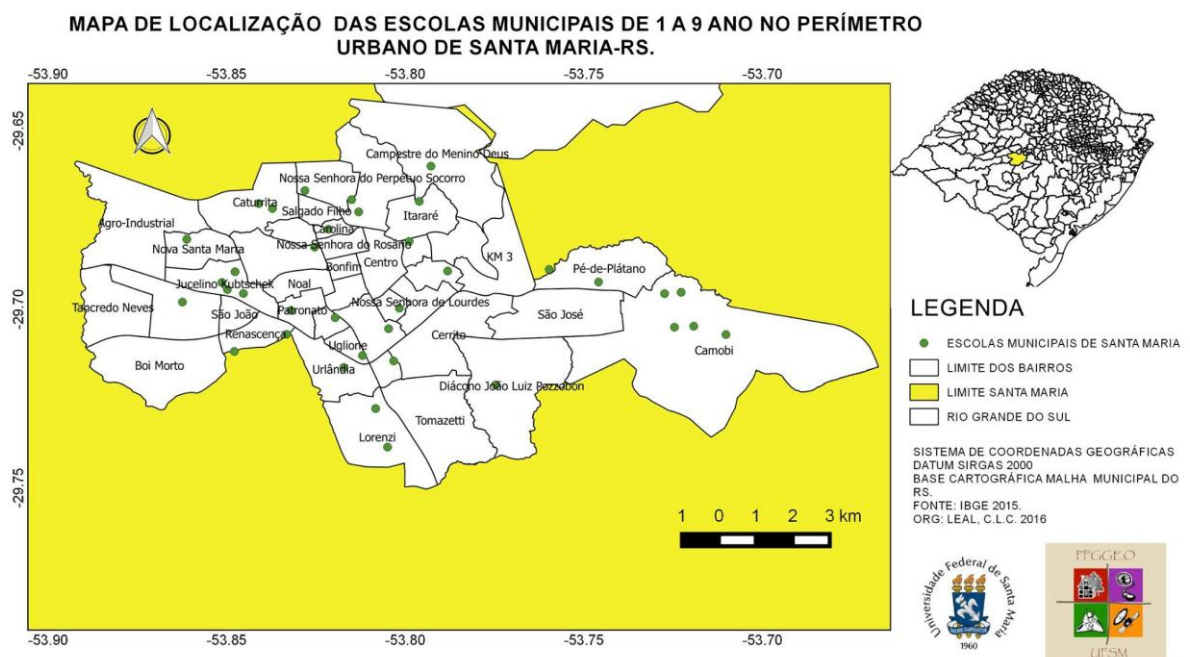
Foram entrevistados 15 professores de Geografia da Rede Pública Municipal de Santa Maria/RS, que se disponibilizaram a participar da mesma. Foi entregue aos entrevistados o termo de compromisso, anexo 4, garantindo a preservação de suas identidades e liberdade para responderem à proposta.

Salienta-se que primeiro contatava-se a coordenação da escola para a realização da entrevista, que ocorria no próprio ambiente escolar. Era explicada a proposta da pesquisa de mestrado e verificada a disponibilidade do professor em participar da mesma, sabendo-se o turno e o dia da semana em que pudessem ocorrer os diálogos.

Nem todas as escolas contatadas foram acessíveis na realização da pesquisa. Quatro escolas optaram por não participar justificando a falta de tempo do professor em responder as questões. Houve também o caso de um docente não querer participar, afirmando não ter tempo disponível e afirmando também que a universidade apenas extrai informações e não auxilia as escolas.

O município de Santa Maria/RS possui 38 escolas em seu perímetro urbano que oferecem o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, mostradas no mapa abaixo (figura 1). Os endereços foram conseguidos através do site da prefeitura. A escolha das escolas visitadas foi feita de maneira aleatória em diversas regiões da cidade, de acordo com a disponibilidade de horários para a participação.

Figura 1 – Mapa de localização das Escolas Públicas Municipais de 1º a 9º ano, no perímetro urbano de Santa Maria/RS



Org.: LEAL, C. L. C, 2016.

A maior parte das entrevistas realizadas ocorreu no horário do intervalo, sendo necessário mais de uma visita em uma mesma escola. Outras aconteceram em períodos vagos do docente, quando havia estagiário de Geografia, ou também no próprio período de aula, enquanto os alunos realizavam atividades avaliativas.

Os docentes entrevistados foram todos do sexo feminino. Segundo dados do CultivEduca (UFRGS, 2014) para o ano de 2014, dos 331 docentes municipais que trabalham com as séries finais do ensino fundamental em Santa Maria/RS, apenas

12,7% são do sexo masculino. Nota-se o ambiente escolar com trabalhadores predominantemente mulheres.

Quanto a idades, foram as seguintes, em ordem crescente: 23, 24, 32, 33, 35, 36, 43, 44, 46, 49, 51, 53, 54, 56, 62.

Quanto ao curso de formação, foram entrevistados dois docentes formados em Estudos Sociais, um em História e os demais em Geografia. A instituição de formação foi em grande parte a UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), sendo que cinco formaram-se na FIC (Faculdade Imaculada Conceição) e dois docentes na UNIFRA (Centro Universitário Franciscano).

Os anos de formação foram os seguintes, em ordem crescente: 1982, 1983, 1988, 1989, 1989, 1992, 1992, 1994, 1995, 2002, 2004, 2004, 2007, 2013, 2014. Todos os docentes possuem pós-graduação, sendo elas: Especialização em Geografia, Especialização Mídias na Educação, Especialização Informática na Educação, Especialização em Educação Ambiental, Especialização Geografia Humana, Especialização em Educação Integral, Especialização em Sensoriamento Remoto, Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação, Mestrado em História e Mestrado em Geografia.

Com relação a anos de docência, tem-se em ordem crescente: 2 meses, 2 meses, 4 anos, 9 anos, 12 anos, 15 anos, 16 anos, 20 anos, 20 anos, 22 anos, 23 anos, 23 anos, 25 anos, 32 anos. Ressalta-se que o ano de formação e a idade nem sempre são proporcionais aos anos de docência, pois alguns docentes entrevistados tiveram outras atividades profissionais ao longo da vida, bem como afastaram-se da docência por um período de tempo para a maternidade.

Postas essas perguntas iniciais para uma caracterização geral, as perguntas organizadas no roteiro consideraram, conforme julga Minayo (2008b, p. 64), o objetivo de construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa e para a abordagem dada pelo entrevistador de temas igualmente pertinentes com vistas ao objetivo.

Assim, para não haver o risco de se perder no caminho proposto por esta pesquisa, os tópicos do roteiro estiveram consoantes aos objetivos específicos da pesquisa. Considerou-se o que afirma Santos et al. (2014, p. 44), de que os objetivos específicos são os principais norteadores na elaboração das ferramentas metodológicas, funcionando como um lembrete, para que a pesquisa não saia do foco objetivado no projeto. São, assim, os seguintes:

- Quais as mudanças identificadas na Geografia e conteúdos ensinados na disciplina?

- O que é necessário para que o professor mantenha-se atualizado? A formação continuada ajuda? Se não ajuda, por quê?
- Condições de trabalho para uma boa aula de geografia: Como é e como poderia ser?
- Pontos positivos de ser professor de Geografia.

No momento das entrevistas também considerou-se que

“[...] todo tipo de sinal presenciado no momento da interação é um dado: os gestos, o olhar, o riso, o tom irônico, o nervosismo, a lágrima, enfim, tudo é importante no momento de interpretação e análise dos dados. Tudo tem sentido; esta é a riqueza.” (SANTOS et al, 2014, p. 38)

Foram realizadas anotações, transcritas e sistematizadas no capítulo a seguir.

A última etapa da pesquisa consta na análise das entrevistas a fim de atingir os objetivos propostos. Vê-se a necessidade do cuidado de separar a simples opinião comum do discurso científico. Para isso, se conjugou-se a teoria estudada com a prática encontrada.

7 ENTREVISTAS AOS DOCENTES: COMO É ENSINAR GEOGRAFIA

Na análise das entrevistas aos docentes de Geografia da Rede Pública Municipal de Santa Maria/RS foram preservadas as identidades dos participantes, que estão representados por letras. As discussões foram seccionadas de acordo com os temas dos objetivos específicos da pesquisa.

[...] No que diz respeito à interpretação de entrevistas abertas ou semiestruturadas, análises temáticas podem ser um recurso que “encurta o caminho” do pesquisador, sobretudo quando se trata de pesquisadores iniciantes. Nesse caso, pode-se tomar o conjunto de informações recolhidas junto aos entrevistados e organizá-las, primeiramente, em três ou quatro grandes eixos temáticos, articulados aos objetivos centrais da pesquisa. (DUARTE, 2004).

Desta forma, as entrevistas foram analisadas de acordo com três temáticas: as transformações no ensino de Geografia com relação às correntes do pensamento geográfico; condições de trabalho docente; pontos positivos de ser professor de Geografia.

Também, alguns dos resultados foram cruzados com dados quantitativos e informações adicionais acerca da temática, de modo a possibilitar uma visão mais ampla do universo que está sendo investigado. (DUARTE, 2004).

7.1 ASPECTOS EM TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA E A MANIFESTAÇÃO DAS CORRENTES DE PENSAMENTO GEOGRÁFICO

Se querendo traçar a expressão das correntes do pensamento geográfico na Geografia Escolar, depara-se com professores formados em Estudos Sociais e História, ou seja, não propriamente formados em Geografia para poder enquadrá-los prontamente com inclinação a alguma corrente do pensamento geográfico. Também considera-se precoce uma análise a respeito considerando apenas o ano da formação inicial do professor.

Por isso, para a análise das transformações observadas na Geografia na educação básica considerando-se as diversas correntes de pensamento, foi realizado o seguinte questionamento: “quais mudanças identificadas na Geografia e conteúdos ensinados na disciplina?”. As respostas estão transcritas no quadro 2, na sequência do texto.

Deve-se considerar que cada docente teve sua própria interpretação para a questão, de forma a não induzir a resposta.

Quadro 2 - Resposta a questão: quais mudanças identificadas na Geografia e conteúdos ensinados na disciplina?

Docente	Resposta
A	Fusos Horários, que passaram de quatro para três; hoje há mais livros, antigamente eram mais escassos.
B	A Geografia é dinâmica, nós professores precisamos nos adaptar a essas mudanças econômicas, sociais, humanas, climáticas.
C	Mais ênfase a Geopolítica, antigamente tratavam mais de geografia física. Hoje: população, migrações, globalização, países do norte e do sul.
D	Nos Livros Didáticos, estão abordando bastante o lugar, as noções de cartografia e de espaço estão sendo melhor abordados. Os livros estão com menos exercícios, agora há bastante informação e poucos exercícios.
E	Não ocorreram muitas mudanças. As maiores mudanças estão ligadas as que ocorreram na legislação educacional (culturais/gênero/inclusão). Busca de novas metodologias, mas a falta de formação continuada neste sentido tem dificultado a adoção de novas e mais efetivas práticas pedagógicas.
F	Devido ao breve período que estou na escola não observei mudanças ao longo tempo na Geografia ainda (no período que estou na escola).
G	A geografia está buscando uma abordagem que visa desenvolver a reflexão crítica sobre os fenômenos observados e, isto se reflete no ensino, cujos conteúdos/conhecimentos não são mais trabalhados de forma estanque, de forma apenas conceitual, hoje, na verdade, essa reflexão parte do contexto do aluno, normalmente. A geografia desenvolvida na escola propõe ao aluno pensar, refletir, dialogar, instigar, o que se está trabalhando, fazendo com que o aluno não seja apenas um receptor de conhecimento, mas que seja o sujeito do seu processo

	ensino/aprendizagem.
H	Percebo mudanças no que tange a prática de ensino de Geografia, em que propunha que os educandos decorassem seus conteúdos, sem muita preocupação com a sua realidade é com a contextualização de seus temas. Hoje a Geografia é mais reflexiva, seus conteúdos buscam situar o educando como sujeito construtor de seu espaço, propondo que este torne-se mais crítico a partir da compreensão do mundo.
I	Era uma Geografia muito da decoreba. Hoje é muito ampla, não se detém aos detalhes. Questões mais específicas são tratadas com os mais pequenos.
J	Houve uma mudança recente nos conteúdos a serem trabalhados do 6º ao 9º ano, com a inserção de ciências na Prova Brasil.
K	Ao longo do tempo houve ampliação dos conteúdos mais sociais da Geografia. Por exemplo, quanto a regionalização do Brasil se dá maior destaque às questões culturais e econômicas, que apenas naturais.
L	Penso que os livros didáticos as vezes mudam a capa mas, o conteúdo pouco acrescentam; e com relação aos conteúdos programáticos esse ano recebemos num CD, que francamente não gostei e acho que tem pouco a ver com a Geografia que gosto de trabalhar (mais parece conteúdo religioso).
M	Com relação a conteúdos não tenho observado muitas mudanças devido ao pouco tempo que sou professora, mas venho notando a inserção de temas transversais, como questões de gênero e sexualidade.
N	Muitas mudanças nas apostilas, nos livros didáticos. O bom é o professor se adequar ao perfil da turma.
O	As mudanças que observo, estão relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula, hoje os conteúdos são abordados de forma interdisciplinar e muitas vezes são desenvolvidos na forma de projetos. Penso que as mudanças ocorrem conforme a prática do professor. Este sim, ao abordar determinado conteúdo, busca sempre ensinar de uma maneira diferente ao observar que o aluno não está aprendendo.

Pode-se agrupar as respostas em três aspectos: os que não observam transformações, os que observam transformações pontuais em conteúdos e os que observam mudanças mais amplas. Três docentes que não observaram mudanças na Geografia Escolar têm poucos anos de docência, justificando suas respostas. Outra docente, resposta L, possui maior tempo de docência, mas realiza uma crítica às mudanças “aparentes”, que não se dão de fato nos conteúdos trabalhados.

Dentre os docentes que observaram mudanças, identifica-se que alguns observam mudanças em conteúdos, como em fusos horários, o maior tratamento de geopolítica, migrações, questões mais sociais de forma geral. Os demais docentes ressaltaram o aumento da criticidade e reflexão sobre a realidade trabalhada.

Pode-se afirmar, com base nas respostas, que a corrente crítica da Geografia está presente quase que na totalidade dos casos. Isso por mencionarem reflexão crítica e questões sociais. Uma certeza maior ocorreria com a observação direta das aulas dos professores.

A princípio nota-se que os professores de formação tradicional, de acordo com o ano de suas formações iniciais no curso de Geografia ou com sua formação em Estudos Sociais ou História, notam as mudanças na ciência geográfica nos conteúdos a serem trabalhados para uma ciência mais crítica ou até mesmo humanística no caso da resposta D, que menciona a ênfase que tem-se dado ao “lugar”.

As mudanças são observadas principalmente nos conteúdos programáticos pré-estabelecidos, bem como através dos livros didáticos.

Seria ideal que os docentes acompanhassem as transformações da Geografia por meio da formação continuada. Pensando nisso, foi realizada a segunda pergunta: “O que é necessário para que o professor mantenha-se atualizado? A formação continuada ajuda? Se ajuda, em que ajuda? Se não ajuda, por quê?” (Quadro 3). Nessa questão também deixou-se a interpretação livre para cada professor, porém três questionaram o que era a formação continuada referida, pois não conheciam os termos para as “palestras” que aconteciam, sendo explicado como o momento promovido pela prefeitura para a atualização docente.

A partir das respostas observa-se que a formação continuada existente no município não supre plenamente as necessidades dos docentes. Quando se fala nas transformações na ciência geográfica nota-se que não há o fornecimento de uma atualização adequada, pois pouco é tratado nesses encontros de temas concernentes a cada disciplina.

Quadro 3 - Resposta a questão: O que é necessário para que o professor mantenha-se atualizado? A formação continuada ajuda? Se ajuda, em que ajuda? Se não ajuda, por quê?

Docente	Resposta
A	Existe uma reunião, mas falta reunir para tratar de conteúdos de geografia, falta tratar de questões práticas.
B	As formações continuadas não ajudam. Na maioria das vezes tratam de questões burocráticas, legislativas e não voltadas para a área da disciplina.
C	A formação continuada atual não é suficiente. Faltam cursos de reciclagem (oferecidos pela secretaria e universidade); de informática também (para uso de Datashow e laboratório de informática). Falta trocas de experiências entre os professores. O aproveitamento da “formação continuada” depende dos tópicos abordados. Também seria bom se houvessem incentivos para a participação em cursos que agregassem no plano de carreira. Nem todos os professores se interessam em buscar aperfeiçoamento exatamente por falta de incentivo, além de terem que gastar do próprio dinheiro em alguns casos, não recebem nada em troca.
D	É necessário capacitação e infraestrutura (cursos, computadores melhores, Internet). No município existe a formação continuada, há encontro das disciplinas, onde ocorre a troca de experiências.
E	Formação continuada ajuda se for para aperfeiçoamento, não para dizer que tem. Quando é feito por área ajuda muito a enriquecer e inovar as práticas. Quando estão de acordo com as mudanças na legislação educacional também ajudam.
F	Acredito que a dedicação do professor, seu esforço e vontade de ensinar, o estar preocupado que seu educando realmente aprenda, seja fundamental para que o professor mantenha-se atualizado, “a vontade de ensinar”. E sim a formação continuada ajuda nesse processo, certamente a troca de saberes e experiências entre as pessoas envolvidas nessa formação contribuirá para novas práticas em sala de aula junto aos educandos.

G	<p>O professor ensina e muito pelo exemplo dado ao aluno. Isto quer dizer que um professor bem informado, atento aos acontecimentos de qualquer ordem, que continua estudando, se especializando, ensina ao seu aluno, mesmo que indiretamente, que ninguém sabe tudo e que a aprendizagem é um processo que não acaba com a conclusão de um curso, do ensino médio. Para o professor manter-se atualizado é necessário, em primeiro lugar, que ele continue lendo muito, e de preferência que seja conhecimentos diversos, porque na maioria das vezes o professor dialoga com seus alunos, em sala de aula, vários conhecimentos que não se restringem a sua área de atuação. Em respeito da formação continuada da maneira como ela está sendo realizada, ela apenas, a meu ver, se trata de uma formalidade administrativa, ou seja, um dever público que deve ser oferecido. Isto porque, na maioria das vezes, esta formação já vem pronta, realizada por agentes que “acham que é sobre isso ou aquilo que os professores precisam saber” e, na verdade, o que os professores gostariam de saber pouco ou nunca é perguntado. Acredito em uma formação continuada em que o professor escolha o que, quando e como quer fazer, ou seja, em vez de ter uma semana nas férias da formação continuada, porque o professor não poder ser liberado, em qualquer época do ano, para fazer um curso, oficina, participar de uma palestra de seu interesse? Quando o professor resolve fazer um curso de especialização, mestrado, doutorado, outra licenciatura ou outro curso superior, a liberação para isso é dificultosa. Portanto, a formação continuada restrita, quase que exclusivamente, a maioria dos professores, a duas semanas por ano oferecidas pelo poder público é insuficiente.</p>
H	<p>Acredito que para manter-se atualizado é necessária a busca constante por cursos de formação continuada, bem como a realização de pesquisas e de leituras de trabalhos atuais sobre Ensino de Geografia. Acredito que a formação continuada faz observar as transformações que ocorrem no conteúdo da Geografia, bem como possibilita conhecer novas metodologias de ensino para serem aplicadas em sala de aula.</p>

I	Para manter-se atualizado depende da escola se adequar ao meio e do professor, que deve correr atrás. A formação continuada é importante, porém, as que acontecem, muito raramente são para o professor se aprofundar em algum tema.
J	Penso que a nossa área está um pouco abandonada e quando temos encontros convidam alguém da UNIFRA ou UFSM que falam, falam... Aprecio a apresentação de novas práticas pedagógicas, que acrescentam, que inovem o nosso dia a dia.
K	O processo contínuo de formação é o professor que faz. Na escola particular (que também trabalho) acontecem palestras pagas, tudo envolve dinheiro, sendo mais difícil participar.
L	A formação continuada ajudaria se fosse voltada para questões mais palpáveis do nosso cotidiano, também questões para cada disciplina.
M	A melhor forma de manter-se atualizado é estar vinculado a universidade, para perceber as mudanças. Outra opção é a exposição de práticas nos encontros e seminários, para troca de ideias.
N	É preciso que os temas da formação continuada sejam solicitados pelos próprios professores, assuntos que consideremos pertinentes, nossas necessidades. Surgem dúvidas e vontade de atualização, mas nem sempre a formação continuada supre essas questões e não temos tempo para buscar algo fora.
O	Para que o professor mantenha-se atualizado é necessário em primeiro lugar força de vontade. Mas sabemos que é necessário também um salário condizente para que possa trabalhar somente 20 horas e nas demais horas, estar se aprimorando, buscando sua qualificação. A qualificação continuada ajuda sim, para que o professor esteja sempre atualizado e busque sempre práticas diferenciadas para fazer com que seu aluno aprenda de maneiras diferentes e ele mesmo possa encontrar a realização necessária em sua profissão.

Os temas tratados, como questões legislativas e burocráticas mencionadas, não são direcionados ao processo de ensino em sala de aula, bem como o formado dos encontros não dá muito espaço para fala, como observado nas respostas G e J.

Os temas que os professores gostariam de ver sendo trabalhados na formação continuada seriam referentes, em primeiro lugar, as práticas pedagógicas na própria geografia. Também observa-se a necessidade de tratar da educação especial, pois não há um aperfeiçoamento na área de inclusão, apesar de que ela exista nas escolas, falta o suporte necessário. Outra necessidade mencionada é para o uso de tecnologias, como Datashow e laboratório de informática.

Não existem as melhores condições para busca aperfeiçoamento além do que já é oferecido, seja por falta de tempo ou por questões financeiras. O ideal seria que os temas abordados nas formações continuadas fossem demandas solicitadas pelos próprios professores, bem como fossem dadas condições para que o professor busque pós-graduações.

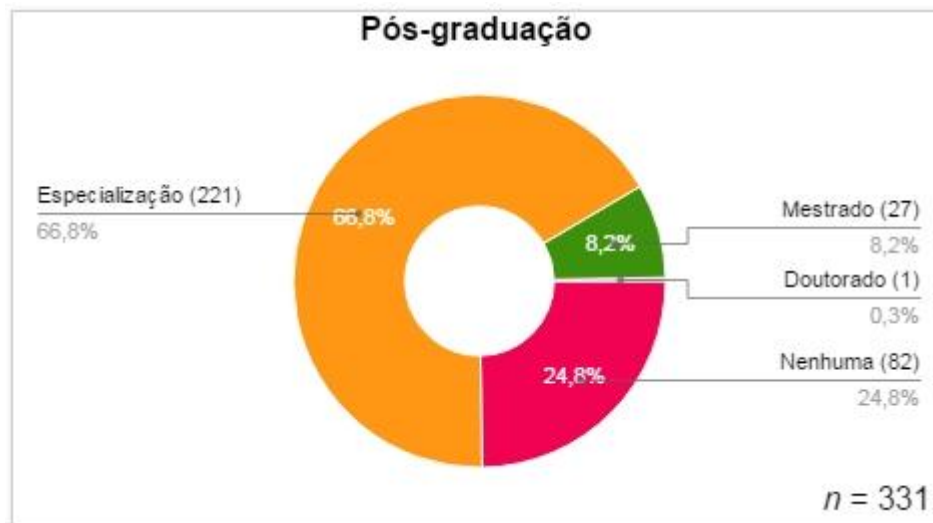
O tempo de uma semana por ano não é suficiente para manter o professor plenamente atualizado das transformações, tanto das abordagens geográficas quanto na educação de forma geral, como é o caso da inclusão. Ainda assim, a formação continuada é de extrema importância, principalmente quando aborda temas de claro interesse dos docentes.

Apesar dessas questões, a totalidade dos entrevistados possui pós-graduação, algumas realizadas a distância. É importante também que as instituições de Ensino Superior considerem o público de trabalhadores da educação que não pode se dedicar integralmente a um curso, apresentando horários flexíveis. Nota-se o interesse por parte dos entrevistados em manterem-se atualizados e a necessidade da troca de experiências.

Para dados de 2014 do CultivEduca (UFRGS, 2014), a totalidade de docentes municipais das séries finais do Ensino Fundamental possuíam Ensino Superior completo e a grande maioria alguma pós-graduação, como mostrado no gráfico 1 na sequência do texto.

Esse mesmo censo indica que, em 2014, a disciplina e Curso Superior correspondente do docente em grande parte era Geografia (29), seguido de História (8), Ciências sociais (6) e Pedagogia (1). (UFRGS, 2014). Dentre os 15 entrevistados, dois eram formados em Estudos Sociais e um em História.

Gráfico 1 – Pós-graduação de docentes da Rede Pública Municipal de Santa Maria/RS, séries finas do Ensino Fundamental, 2014



Fonte: CultivEduca - valorizar o educador faz toda a diferença. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. 07 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.cultiveduca.org/4316907.43-2014.html>>. Acesso em: 20/04/2016.

Independente da formação e ano de formação, felizmente, as transformações no ensino de geografia são percebidas, de uma Geografia da “decoreba” para uma Geografia mais reflexiva. Pode-se notar a mudança da corrente tradicional ou quantitativa (quando falam da prevalência anterior da geografia física), para a corrente crítica (quando falam de uma geografia mais social na atualidade).

Outro aspecto levantado é que a Geografia em si está em constante transformação, a dizer, o Brasil de 1980 não é o mesmo Brasil de 2016. Portanto, em específico o professor de Geografia precisa sempre estar atento aos acontecimentos e transformações do espaço geográfico. Este fato, de manter-se atualizado e perceber as mudanças mundiais em diversas escalas, é um dos pontos positivos de ser professor de geografia apontado pelos entrevistados, questão que será discutida mais a frente.

O melhor seria que fossem apresentados suportes adequados para o professor manter-se atualizado e trabalhar em melhores condições, fatos discutidos a seguir.

7.2 A SITUAÇÃO TRABALHADORA DO PROFISSIONAL EM MEIO À LÓGICA CAPITALISTA

Para o entendimento da realidade da educação é preciso que se conheça as condições de trabalho docente. Não adianta apenas se elencar o ensino de Geografia ideal sem conhecer o contexto ao qual o trabalhador está inserido. É necessário que se unam esses dois vetores – correntes do pensamento geográfico e condições de trabalho – para se encontrar a melhor alternativa para o ensino de Geografia que se almeja.

Tendo este entendimento, foi realizada a terceira pergunta da entrevista aos docentes: “condições de trabalho: como são e como poderiam ser?” (Quadro 4). Essa foi a questão em que mais se ocupou tempo durante a entrevista e em que as respostas foram mais longas. A interpretação foi deixada a cargo dos entrevistados, eles responderam de acordo com o que consideravam condições de trabalho.

Quadro 4 - Resposta a questão: Condições de trabalho: como são e como poderiam ser?

Docente	Resposta
A	Excesso de alunos em sala de aula, o ideal seriam quinze alunos. Atualmente a média é de 28 alunos. No 6º ano, por exemplo, existem poucos livros didáticos, número insuficiente para a quantidade de alunos. Salas de informática com aparelhos defasados. Em algumas escolas faltam responsáveis para cuidar da informática. Falta de material didático, como atlas. Livros vem de dois em dois anos, resultando na falta de livros no segundo ano.
B	O espaço físico às vezes é limitado, não há espaço físico necessário. Às vezes não tem recursos humanos, como monitores e educadores especiais ou, quando há, não dá conta do número de alunos. Aparelhos multimídia e livros didáticos existem. Hoje a maior necessidade é apoio para educação especial.
C	Na escola onde trabalho o que é pedido, é atendido. Há Datashow nas salas de aula e os mapas são atualizados. Melhor seria se a biblioteca fosse equipada para pesquisas. A média é de 26 alunos por turma, só

	que pelo plano de carreira deveria ser 24. Estamos sobrecarregados, sem hora atividade, sem o período para planejamento, para suprir a falta de professores.
D	A infraestrutura da escola poderia ser melhorada, os recursos metodológicos poderiam ser melhorados (exemplo: livros, não há bibliotecários para trabalhos de pesquisa). O ideal é 20 a 25 alunos por aula, para se ter qualidade. Felizmente no município ainda não houve a enturmação (aumento de alunos por turma).
E	Falta de material e recursos (atlas e mapas apropriados, geralmente). Laboratórios de informática sem internet e sem profissional para ajudar, para apoiar o professor e o aluno.
F	A realidade municipal é bastante complexa. A escola em que estou inserida possui uma excelente infraestrutura física, porém faltam recursos humanos (aproximadamente 15 professores, em abril de 2016, com dois meses de aulas), o que sobrecarrega os demais profissionais. Além disso, há uma ausência de muitos pais na vida dos filhos, o que dificulta a relação escola-família e conduz a problemas de disciplina (público alvo: alunos de invasão). Em contraponto, há outros alunos com apoio familiar constante em sala de aula, o que facilita a aprendizagem. O currículo no município de Santa Maria também é inadequado: há conteúdos incoerentes a idade dos alunos e conteúdos que se repetem em diferentes séries e disciplinas. O livro didático disponibilizado (que não foi o escolhido pelos professores), também, é incoerente ao que deve ser trabalhado segundo o currículo escolar municipal (conteúdos completamente distintos dos exigidos pelo currículo) e possui poucos exemplares para o número de estudantes. Por isso, é necessário buscar alternativas para trabalhar como projetos (a exemplo do que estamos realizando com a professora de história) para motivar os alunos e suprimir os déficits que ainda existem.
G	As condições de trabalho variam muito. Em relação a infraestrutura é muito complicada, falta tudo. Os recursos existentes, quando tem, não suportam a demanda da escola. Um aspecto muito importante, nas condições de trabalho, é a pressão que o professor carrega, ou seja,

	exige-se muito e oferta-se pouco para que o trabalho se realize de forma satisfatória. Em relação as condições de trabalho, ela deveria acontecer com suporte de infraestrutura e uma verdadeira autonomia da escola em relação ao seu projeto político pedagógico.
H	Já tive experiências onde as escolas eram bem mais carentes de infraestrutura do que as que hoje trabalho, mas acredito que poderiam ser melhores quanto aos laboratórios principalmente de informática no que se refere a computadores suficientes a todos os educandos com internet de qualidade, bibliotecas com ambientes confortáveis e livros novos que motivassem os educandos a leitura, salas de aula arejadas com no mínimo um quadro branco, e datashow para que o educador pudesse usar outros recursos tecnológicos em aula como imagens, músicas, vídeos... seriam algumas alternativas que proporcionariam a melhoria da minha prática valendo destacar aqui ainda que o educador tivesse efetivamente suas horas de planejamento cumpridas, entre outros.
I	Atualmente gostaria de pesquisar no laboratório de informática e tenho a minha disposição 10 computadores que funcionam mais ou menos. As turmas apresentam mais de 30 alunos. Gostaria que os alunos digitassem os seus próprios textos.
J	Poderíamos ser mais valorizados como a Matemática e o Português que tem uma carga horária maior e não precisam dar aula de religião, fazer projetinhos para complementar a carga horária (16 horas) que não sabemos se no momento da aposentaria vai ser válido. Gostaria de ter tempo para o planejamento, tempo para reuniões pedagógicas semanais. Atualmente temos reuniões pedagógicas, que não registramos como letivo. Além disso, a reunião é no horário de folga de algum professor. Por exemplo, na quinta, folga de história e geografia, e a outra na folga de ciências na quarta- feira, e assim se vai... Com 16 horas frente ao aluno não temos nenhum período vago para olhar o lugar, o entorno onde tu trabalhas, pois é somente correria.
K	Excesso de carga horária, gostaria de ter mais tempo para o planejamento. Gostaria de ter mais apoio com relação a educação

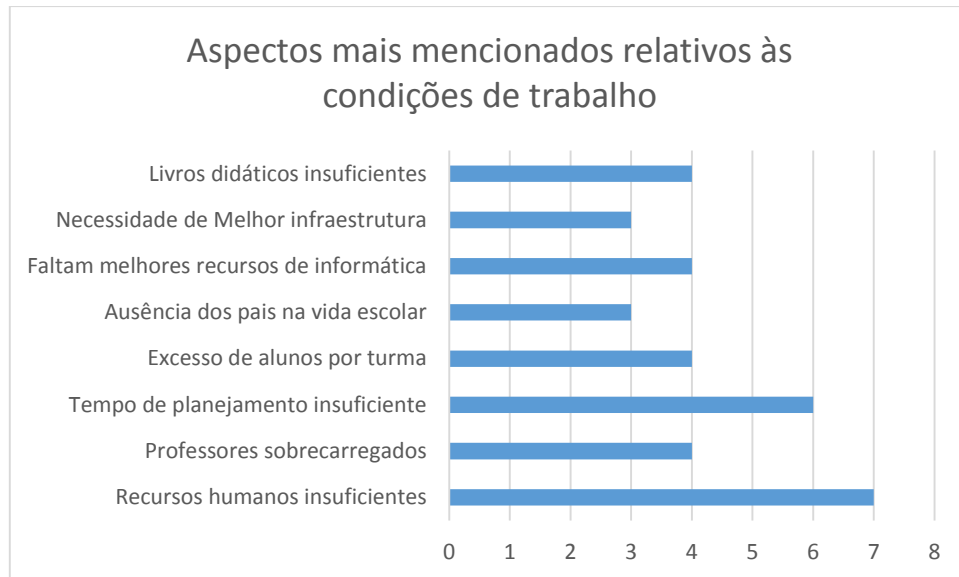
	especial, monitores nos laboratórios de informática. Maior presença dos pais na vida escolar dos filhos.
L	Depende da escola, algumas tem tudo, outras até tem, mas não tem acesso. Existem metas a serem cumpridas, conteúdos a serem passados e falta de tempo, trabalhando 50 ou 60 horas.
M	Trabalho levado para casa, fazer e corrigir provas, algo que não é pago para fazer. Com a falta de professores não está havendo a hora atividade. Também é necessário haver mais cumplicidade entre os professores e entre as áreas. O jeito é fazer um bom trabalho, consciência tranquila, e não deixar margens para os outros reclamarem.
N	Pais relapsos, às vezes é necessário chamar o Conselho Tutelar. Entre o público e o privado muda da água para o vinho a diferença de cobrança dos pais. A experiência te diz, a maturidade é muito boa para ter firmeza e dominar o conteúdo. A vida que te forma com isso.
O	Trabalhar por 40 horas e ganhar por 20 horas – pois além de desenvolver nossas atividades frente ao aluno, temos que estar preparando aulas, realizando trabalhos, testes, provas e, após, a correção dos mesmos. Alunos muitas vezes indisciplinados, mal-educados e que afrontam o professor. Sabemos que o aluno indisciplinado é devido muitas vezes as aulas mal planejadas, mas com formação continuada e um salário condizente esta dificuldade seria sanada.

Fonte: entrevista aos docentes; 2015, 2016.

Mesmo sendo uma questão aberta, alguns aspectos se repetem em diversas falas, o que indica uma representatividade no trabalho docente do município, extrapolando questões pessoais. Os mais mencionados estão apresentados no gráfico abaixo (Gráfico 2).

A respeito dos problemas relativos às condições de trabalho atuais desses profissionais, o que mais se destaca é a insuficiência de recursos humanos, sete dos quinze entrevistados mencionaram essa problemática. Esse aspecto se refere à necessidade de maior número de educadores especiais, bibliotecários, monitores para a sala de informática e professores de Geografia.

Gráfico 2 – Condições de trabalho: aspectos mais mencionados na entrevista aos docentes municipais



Fonte: entrevista aos docentes, 2015, 2016.

Nem todos os professores sentem-se preparados, mesmo os de formação recente, para trabalhar com alunos incluídos e suas diversidades. Para isso, além da formação continuada, há a necessidade de um maior número de educadores especiais auxiliando nas metodologias de ensino. Os atuais profissionais, como relatado na resposta B, são insuficientes para a demanda, ficando também sobrecarregados.

A necessidade de bibliotecários nas escolas estaria na possibilidade de se realizarem trabalhos de pesquisa, bem como uma maior variedade de livros e fontes de investigação, além de um ambiente confortável, como mencionado na resposta H. A necessidade de monitores no laboratório de informática diz respeito a maiores possibilidades no uso dessa tecnologia, assim como no auxílio à preservação desses materiais e ajuda nas dúvidas de alunos e professores.

A falta de professores gera a sobrecarga dos atuais docentes, fato mencionado em quatro entrevistas, bem como o excesso de alunos por turma, também mencionado em quatro entrevistas. Além disso estar ali reforçado, nas escolas em que não foi permitido que se realizassem as entrevistas, a justificativa referia-se exatamente a esse fato: a sobrecarga dos professores de Geografia e a falta de tempo dos mesmos.

Os docentes acabam por ter o tempo de planejamento reduzido, algo mencionado em seis entrevistas. Com 16 horas frente aluno e mais de 30 alunos por turma, acabam não tendo tempo para conhecer com mais proximidade os estudantes, a comunidade e o espaço escolar. Ainda, alguns professores mencionaram não ter a hora atividade cumprida, devido a necessidade de suprimir a falta de colegas. Também, alguns docentes ocupam as horas livres com mais turmas e escolas.

A questão do livro didático igualmente foi frequente nas respostas, sendo mencionado nessa questão quatro vezes. Os livros didáticos existentes em algumas escolas são insuficientes para o número de alunos em cada série ou então, como mencionado na resposta F, não foi o escolhido pelos docentes e seus conteúdos não correspondem a grade curricular do município.

A Geografia, como uma disciplina bastante visual, precisa de recursos como o livro didático. Não se acredita que os professores sejam necessariamente presos ao livro, mas o utilizam como importante recurso para mapas e textos, além de identificar novas abordagens do pensamento geográfico na Geografia Escolar. Principalmente se se pensar em realidades escolares que não possuem mapas e atlas atualizados, recursos de informática, o livro torna-se uma ferramenta auxiliadora.

Caso aconteça de docentes prenderem-se excessivamente ao Livro Didático - o que necessitaria uma avaliação mais aprofundada de suas práticas, assistindo suas aulas, para se poder afirmar – se entenderia o porquê. A sobrecarga, a ausência de outros recursos e uma formação continuada precária, poderiam levar o professor a nortear-se através deste recurso.

Como se verifica, boas práticas escolares partem especialmente do próprio profissional, como na realização de projetos interdisciplinares, mencionados em três respostas.

Entende-se que todas essas questões resultam de um sistema econômico que visa o lucro - o capitalismo, pois evidencia-se a economia de recursos no investimento da educação da classe trabalhadores - a educação pública. O excesso de trabalho para cada profissional e o sucateamento das infraestruturas indicam pouco interesse em ter-se uma população qualificada para o mercado de trabalho.

7.3 SER DOCENTE DE GEOGRAFIA: PONTOS POSITIVOS

Apesar do conjunto de situações não favoráveis às práticas pedagógicas, diversos aspectos positivos foram levantados sobre a profissão e sobre o ensino de Geografia. Por exemplo: fazer a diferença frente aos problemas sociais, estar sempre conectado no mundo, sempre atualizado a respeito de assunto ambientais e sociais, ser politizado e receber o carinho dos alunos.

As respostas para a última questão realizada aos docentes, “pontos positivos de ser professor de geografia”, estão transcritas no quadro abaixo (Quadro 5).

Quadro 5 – Resposta à questão: Ser docente de geografia: pontos positivos.

Docente	Resposta
A	Ciência ampla (agrega com facilidade outras áreas do conhecimento), possibilitando a interdisciplinaridade.
B	Possibilidade de fazer com que o aluno entenda o conteúdo de acordo com a realidade em que ele vive, exemplo: a atual crise política, Aedes Aegypt (originário da África, conseguindo relacionar com Brasil e América).
C	Ser atualizado, ter um conhecimento geral bem amplo, ler bastante. O aluno pergunta bastante, exemplo, a cor do Sol.
D	A Geografia é uma disciplina bem ampla, conseguimos desenvolver diversas habilidades no aluno, percepção do vivido, do empírico, do senso crítico. Gosto de Geografia e de ser professora.
E	Estar sempre atualizado, alunos questionadores, gostam da disciplina.
F	Destaco a possibilidade de levar o educando a compreender o mundo percebendo-se como parte integrante dele.
G	Ser professor é um privilégio diário. E ser professor de geografia é poder dialogar com seus alunos, despertando a reflexão crítica no processo de ensino/aprendizagem.
H	A Geografia é uma disciplina muito ampla, dialética, mas que pode ser contextualizada com a vivência dos alunos, assim, permite trabalhar com diversas metodologias para motivá-los e para associar o conhecimento

	prévio, cotidiano, com o conhecimento científico. Ser professor de Geografia é um grande desafio, porém isso que é motivador e instiga investir em novas formas de pensar o mundo em conjunto com os estudantes.
I	Os alunos tem curiosidade pelos temas, não todos, é claro, mas de forma geral são interessantes pois não é difícil encontrar relação com o cotidiano das pessoas, com o que vemos nos noticiários.
J	A Geografia é ampla, fácil de ser relacionada com a vivência dos alunos e com outras disciplinas.
K	A variedade de assuntos abordados pela disciplina; estar atualizado, atento ao que acontece no mundo.
L	Entrar na sala e esquecer os problemas, dar aulas com prazer. Nunca pensei em mudar de profissão. A fase do amadurecimento é a melhor, há procura para dar aula, há reconhecimento.
M	Estar sempre conectado no mundo, sempre atualizado principalmente sobre questões ambientais e sociais. Dá prazer.
N	Podemos viajar sem sair do lugar, estar sempre atualizada, acompanhando as mudanças mundiais.
O	Ser detentor de um saber que está sempre em transformação e além de possibilitar a troca de conhecimento com outras disciplinas, através de projetos ou de forma interdisciplinar. Desenvolver conteúdos que estão muitas vezes próximos do aluno, contextualizando com sua realidade.

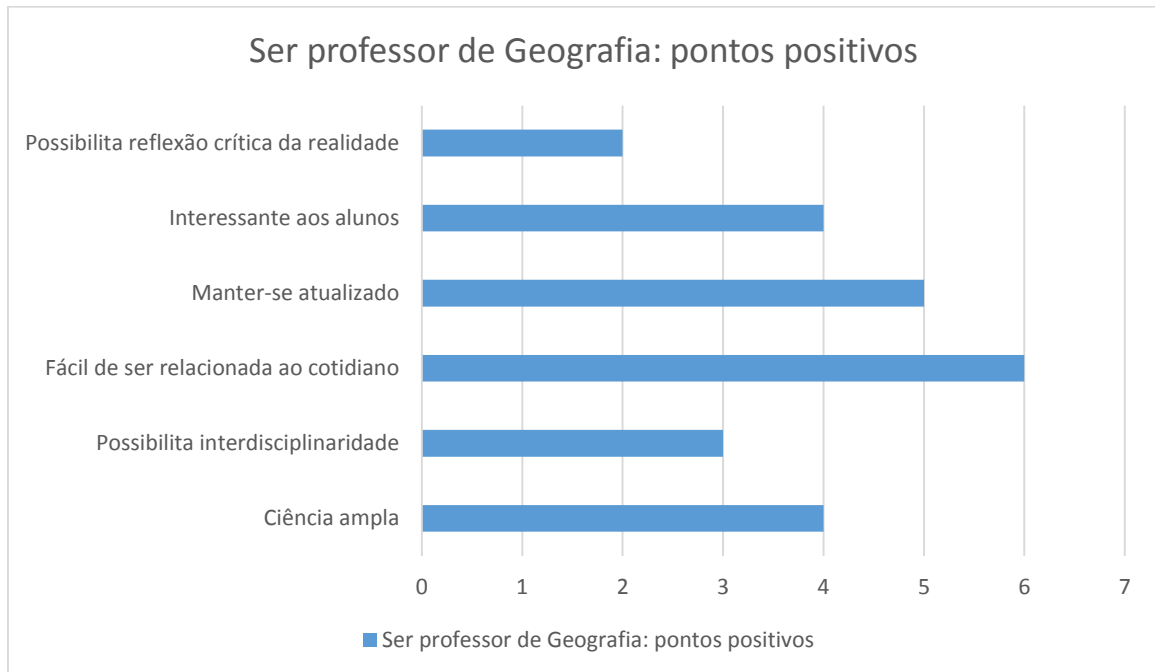
Fonte: entrevista aos docentes; 2015, 2016.

Foram ouvidos relatos carregados de sentimentos, de amor à profissão. Mesmo com todos os entraves relatados nas condições de trabalho, pode-se notar que os professores entrevistados veem motivações para manterem-se na profissão. Um sinal presenciado no momento da interação foi o sorriso dos participantes, especialmente por ser a pergunta que encerra a entrevista logo após a discussão de assuntos não tão agradáveis como as más condições de trabalho.

Quando se quis realizar essa questão foi para ressaltar que existem bons motivos para ser professor de Geografia, mesmo conhecendo todo o contexto educacional precário.

Esta questão, apesar de ser aberta, recebeu respostas semelhantes e aspectos que se repetem, representados no gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Ser professor de Geografia: pontos positivos mais mencionados



Fonte: entrevista aos docentes, 2015, 2016.

O fato dos conteúdos de Geografia serem presentes no cotidiano do aluno, não havendo tantas dificuldades de se relacionar com o vivido pelos mesmos, foi o aspecto mais mencionado. Acredita-se que isso também se relaciona ao interesse dos alunos pela disciplina que, em geral, acham interessante.

Isso demonstra que os professores realizam boas práticas pedagógicas, pois se preocupam com os conhecimentos prévios dos alunos e em tornar a disciplina atrativa aos mesmos. Também quando mencionam a possibilidade de se realizar uma reflexão crítica da realidade, para que percebam seus lugares no mundo, é um demonstrativo de uma Geografia Crítica presente nas salas de aula.

Quando falam da amplitude dos temas tratados em Geografia e o fato de manterem-se atualizados, entende-se que o espaço geográfico está em constante transformação e que apresenta uma grande diversidade. Isso contribui para a interdisciplinaridade e a realização de atividades integradas a outras disciplinas, aspectos mencionados em diversas respostas.

A importância do professor de Geografia não fica restrita aos aspectos já levantados, que se referem a reflexão crítica da realidade e entender seu espaço no mundo. Também notou-se o enfrentamento direto a questões sociais e particulares.

Como as perguntas foram abertas e dialogadas, isto é, vai se procurando desenvolver e aprofundar as questões levantadas pelos professores de Geografia, diversas histórias de alunos foram contadas, indo além da temática da questão. Houve o caso de um aluno perguntar para o professor se ele sabia que ele “não valia nada, era um lixo”, entre outras adjetivações, que o professor pode perceber que ele era tratado assim pela família, demonstrando um autoestima muito baixa. Coube ao professor afirmar ao aluno que ele era importante e tinha valor enquanto ser humano.

Existem também casos de violência não apenas moral, mas física. Um aluno que foi queimado a óleo pelos pais e atualmente estaria vivendo com os avós. Tem o tórax e abdômen com as marcas de queimadura. É um aluno que o professor deixa sair da sala quando quer, pois o mesmo não sabe controlar muito o ódio, então de vez quando ele precisa sair e tomar água, respirar no corredor, para não se irritar com colegas. Esse mesmo professor relatou que já o encontrou na rua da sua casa catando material reciclável.

Aparentemente, nas escolas mais periféricas é recorrente o caso de alunos que trabalham com materiais recicláveis. Como de outro também com problemas na família e seguidamente vai sujo para a aula, “com jeito de quem não toma banho com frequência”. Um professor relatou um caso específico que ocorreu em uma das aulas, quando um colega o mandou calar a boca pois ele comia comida do lixo. O menino começou a se encolher na classe e então a chorar, soluçando. O professor fez uma fala para a turma sobre o assunto e levou o que estava chorando para tomar chá – a professora de ciências tem um projeto de uma horta com diversos tipos de chá na escola.

Esses são exemplos dos diversos casos de crianças em situação de risco e vulnerabilidade social que os docentes vivenciam cotidianamente. E, na medida em que se pode perceber, os professores se envolvem com as situações particulares desses alunos, mesmo não dando conta de todos os casos.

Uma marca desses casos de rejeição e abandono por parte da família é a agressividade gerada. Há casos de alunos desistirem da escola de tanto apanhar na saída dos colegas. E foi perguntado se não adianta conversar com os pais e o professor respondeu que às vezes é até pior, pois os pais querem bater nos alunos

que bateram no seu filho, ou nos pais desses alunos. Como atestado de que essas questões são reais, em uma das escolas pode-se presenciar uma briga na rua na saída.

Por meio de casos como estes percebe-se que o papel do professor vai além de ensinar Geografia. Veem-se diversos casos, como os citados anteriormente, resultado da carência de estrutura familiar, resultado de uma estrutura social desigual. A escola não dá conta de resolver questões de uma estrutura sistêmica ampla, que pode ser pensada em uma escala global, o que em alguns casos gera frustração para os professores e até mesmo para a classe docente, que se sente pressionada, sobrecarregada e pouco valorizada.

8 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: ENSINO EM SANTA MARIA E AS CORRENTES DE PENSAMENTO GEOGRÁFICO

Quando se pensa como e o que se ensinar, como salienta Almeida (1991), a resposta parece óbvia, em geografia deve-se ensinar geografia. Porém, como é sabido, a geografia passou por diversas transformações e possui diversos vieses. Ainda conforme a autora, a falta de clareza quanto a esta questão deve-se ao fato de que nas últimas décadas a ciência geográfica transformou-se muito no que se refere à abordagem teórico-metodológica de seu objeto de estudo.

Também salienta-se que as correntes do pensamento geográfico não se substituem ao longo do tempo, mas manifestam-se concomitantemente na realidade escolar, em diversos momentos. Ainda considerando isso, acredita-se haver direcionamento para a Geografia Crítica, um movimento que ocorre desde a fim da ditadura militar no Brasil.

Pode-se elencar alguns elementos vislumbrados nas entrevistas aos docentes para cada corrente do pensamento geográfico.

Na primeira pergunta, que se referiu às mudanças identificadas na Geografia Escolar, as respostas A e L destoaram das demais respostas, por não mencionarem o aumento de questões sociais ou criticidade nos conteúdos trabalhados e apresentados no livros didáticos.

Entende-se, conforme Cruz (2006), que na perspectiva quantitativa o currículo era feito com a concepção de que o aluno do Fundamental deveria iniciar o estudo de Geografia com a análise de questões gerais, como o surgimento do universo, noções de astronomia, movimentos da Terra. Na segunda série ginásial, o estudo do Brasil e sua regionalização. Na terceira série ginásial, o estudo estaria centrado na Geografia Regional dos Continentes, tratando-se dos aspectos físicos, econômicos e culturais.

No entanto, ainda conforme o autor, tais conteúdos foram trabalhados de forma fragmentada, sem uma análise de suas inter-relações, não permitindo a compreensão dos processos de organização do espaço mundial. Isso ainda está muito presente nas escolas, não há facilmente a análise conjunta dos conteúdos trabalhados de forma individual.

Na primeira resposta, A, nota-se apenas a mudança no número de fusos horários, o que pode indicar uma visão tradicional ou quantitativa da geografia, já que é sabido que as transformações foram mais amplas.

A segunda resposta, L, refere-se a novos conteúdos programáticos que “mais parecem conteúdo religioso”. Sabendo-se que em Ensino Religioso são tratados temas de cunho social, de forma a estabelecer diálogo e reflexões com os estudantes, pode-se aferir o descontentamento perante o novo apresentado à escola.

Essas duas respostas não manifestaram o desejável para o ensino de Geografia, especialmente por ser o caso de docentes com mais de 20 anos de trabalho. Esperar-se-ia que mudanças mais significativas fossem identificadas no ensino de Geografia, não havendo nesse viés a perspectiva de uma geografia renovada na atualidade.

O histórico do pensamento geográfico e o ensino influenciaram na formação da Geografia brasileira e se mantêm como prática de ensino em muitas aulas de Geografia hoje, qual seja, a questão dicotômica entre a Geografia Física e Humana, ainda não superada em diversos casos e, conseqüentemente, a permanência no ensino atual da Geografia “tradicional” e o saber por ela transmitido, estruturado na memorização de dados e na descrição de lugares (MOURA, ALVES, 2002).

Como também notado nas entrevistas através da segunda pergunta, que se referiu à formação continuada, isso advém de um precário suporte para que professor mantenha-se atualizado.

Apesar desse fato, grande parte das entrevistas revela que mudanças são identificadas nos conteúdos trabalhados em geografia e na maneira de se trabalhá-los. Conforme Cruz (2006), na Geografia crítica as relações humanas estão no centro do estudo para se entender o espaço geográfico. A análise feita pela Geografia Tradicional não é mais enumerativa quando se estuda a geografia física (Clima, Vegetação, Relevo, Solo, Hidrografia) para em seguida inserir o elemento humano na paisagem.

As respostas B, G, H, I, N e O deixam clara a ideia de uma Geografia mais integradora, reflexiva e interdisciplinar. Analisam, de forma geral, a geografia como um todo, sem a compartimentação existentes nas correntes geográficas anteriores.

Destacam-se as respostas G e H pela ênfase ao entendimento do aluno como construtor do espaço geográfico. Asseveram situar o aluno como sujeito construtor de seu espaço, sujeito do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. A resposta N, sugere que o professor deve se adequar ao perfil da turma.

Essas características estão tidas no entendimento da Geografia crítica. Como afirma Visentini (2008), o conhecimento a ser alcançado no ensino na perspectiva de

uma geografia crítica não se localiza no professor ou na ciência a ser "ensinada" ou vulgarizada, e sim no real, no meio em que aluno e professor estão situados. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história.

Almeida (1991) adverte, no entanto, que o saber do aluno, apesar de concreto, pode ser o ponto de partida do estudo geográfico. Mas de nenhuma maneira deverá permanecer como ponto de chegada, sob pena de se continuar reproduzindo na escola as diferenças entre as classes sociais quanto ao domínio do conhecimento institucionalizado.

Já a resposta I chama a atenção para a abordagem de conteúdos de maneira interdisciplinar. A interdisciplinaridade também aparece nas respostas da última questão, a respeito dos pontos positivos de ser professor de Geografia, sendo mencionada em três respostas.

A necessidade de interdisciplinaridade também é abordada na terceira questão, sobre condições de trabalho, na resposta F, onde se menciona a necessidade de buscar alternativas para um ensino mais eficaz frente a precariedade das condições laborais.

Essa questão pode estar manifestando concepções da Geografia humanística. Conforme Galvão (2007), ao abordar a subjetividade humana, a geografia passa a estabelecer ligações com outras áreas do conhecimento como a arte, história, sociologia, antropologia, psicanálise, psicologia e linguagem, a fim de buscar subsídios para as interpretações culturais, uma vez que se torna imprescindível a reunião do maior número possível de elementos referentes a valores e significações de um grupo.

Ainda conforme o autor, este é um importante sinal dos tempos atuais que evidencia e denota que para compreendermos uma sociedade complexa e plural como a nossa é importante o pensamento inter e multidisciplinar, sobretudo se pensarmos na realidade da escola e do ensino.

Ainda a resposta I salienta que a Geografia trata de questões amplas, entendendo-se por não fragmentadas. O conteúdo é trabalhado de forma mais compartimentada no 6º ano, em que se detém a tópicos do que seria a Geografia Física.

Sobre esse aspecto, da fragmentação de conteúdos, foi identificado nas respostas C e K. São notadas mudanças nos conteúdos trabalhados para uma ênfase maior a temas sociais, porém não nota-se a mesma perspectiva das respostas

anteriores, nota-se uma perspectiva mais fragmentada de conteúdos. Assim, têm-se ainda um tratamento dicotomizado de temáticas, porém com a ampliação de temas do que se considera “Geografia Humana”, como população, migrações, entre outros.

Como afirmam Alves e Sahr (2009), é difícil imaginar como seria a compreensão do conhecimento geográfico sem a organização lógica de seus objetos. Uma galáxia não está dentre os estudos de hidrografia, tampouco uma cadeia de montanhas deva ser uma das abordagens da Geografia da População. Partindo deste pressuposto, observa-se que os “objetos” da Geografia são agrupados em áreas distintas conforme sua classificação temática. Embora exista esta “divisão”, ela é apenas relativa ao tema, pois a relação entre os objetos estudados é evidente. Todavia, estudam-se a hidrografia num dado momento e as galáxias em outro, como duas áreas isoladas dentro da mesma ciência.

Kaercher (2014), aponta outras limitações que, de certa forma, foram impostas pela geografia crítica ao ensino de geografia, sobretudo ao associar a descrição e observação do espaço a geografia tradicional, desconsiderando essa habilidade geográfica. Quanto à descrição, para Moura e Alves (2002), não se fazem críticas, pois se sabe que representa uma etapa importante no processo de conhecimento, o problema é que o ensino encerra-se nessa etapa.

Karher (2014) chama a atenção para a Geografia como “palavra-gesso”, porque se crê na leitura de um mundo superior e suficiente, bastando auto intitular-se geógrafo crítico para alcançar alternativas certas às injustiças e que estas só não são implementadas por culpa dos outros, de alguns inimigos: o capitalismo, o imperialismo, o liberalismo, o FMI, etc. Segundo o autor, a geografia crítica é crítica em demasia com os outros e muito condescendente consigo mesma. Isto leva a uma forma de trabalhar geografia que o autor denomina “geografia catequese”, pois parte de uma crença em demasia de que, sendo “crítico”, o professor desenvolve a “criticidade” nos alunos, pois seus conteúdos são trabalhados “criticamente”.

Segundo a perspectiva do autor, nesses casos, o nome que se dá a essa geografia tende a ser mais um rótulo, um gesso, que uma ajuda para se enxergar melhor os fenômenos tratados. Assim também se vê as transformações da geografia, que poderiam intitular-se como da corrente crítica, da maior abordagem de temas sociais, porém mantendo uma análise fragmentada do espaço. Estar-se-ia ensinando uma geografia crítica de maneira tradicional.

As demais respostas para a questão das transformações dos conteúdos abordados na disciplina, E, F e M, não identificaram mudanças devido ao pouco tempo em são docentes. Porém suas formações iniciais são recentes, o que denota o conhecimento das diversas correntes do pensamento geográfico.

Pode-se afirmar, de maneira geral, que as mudanças na Geografia são observadas pelos professores entrevistados, seja porque o espaço geográfico está em constante transformação (como afirmado na resposta B), seja através da mudança na abordagem dos conteúdos.

Para Moura e Alves (2002), em sua trajetória, a Geografia evoluiu muito, porém os avanços dessa ciência têm demorado a se consolidarem na escola, através da reorganização dos conteúdos e métodos de ensino. Repensar o papel da Geografia na atual sociedade é uma prática fundamental para aqueles que procuram contribuir com a melhoria do ensino no país. Tem-se consciência da dificuldade da tarefa de contribuir na formação de cidadãos, mas considera-se essencialmente necessária para compreender a sociedade “globalizada” em que se vive.

Salienta-se que os avanços na ciência demoram para se consolidarem na escola por conta da precarização da educação e das más condições de trabalho verificadas nas entrevistas. O professor possui uma formação continuada insuficiente e poucas alternativas para buscar atualização.

Assim, as mudanças verificadas na Geografia são verificadas principalmente através do livro didático, mencionado em quatro respostas quando se questionou as mudanças na geografia. Uma resposta em específico, letra E, ressaltou a falta de auxílio nesse sentido, mencionando a falta de formação continuada nesse sentido.

O livro didático também é mencionado quando se questionou a respeito das condições de trabalho, aparecendo em quatro respostas, reafirmando a sua importância no cotidiano escolar.

Conforme Azambuja (2014), o livro didático é parte da cultura escolar e, quando utilizado como manual de estudo, inclui o conteúdo-forma das disciplinas escolares trabalhadas na Educação Básica. Produzidos e publicados no período pós-Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam importantes mudanças qualitativas. Apresentam indicativos de rupturas significativas com a Geografia Tradicional e, ao mesmo tempo, consideram algumas continuidades em relação ao que já vinha sendo construído com a perspectiva da Geografia Crítica.

Segundo a análise do autor, nos livros didáticos ou nos livros do professor não é explicitada ou assumida uma corrente específica de pensamento geográfico. É possível, no entanto, identificar tendências mais acentuadas de uma ou de outra concepção teórica e metodológica. São utilizadas, por exemplo, categorias identificadas com o marxismo, como é o caso da categoria “trabalho” ou a expressão “segunda natureza”, indicando a natureza transformada ou socializada. As interpretações geográficas, fundamentadas na fenomenologia, estão presentes pela ênfase colocada no estudo dos lugares, das formas culturais relacionadas ao conceito de paisagem.

É nesse sentido que vêm sendo observadas as transformações na geografia na escola. Através das respostas foi possível perceber esses elementos do livro didático que estão conformes aos Parâmetros Curriculares Nacionais, trazem elementos das correntes Crítica e Humanística, mesmo não explicitando em suas publicações.

É o que notou-se na resposta D para questão número um da entrevista, onde se aponta uma maior abordagem do “lugar”. Também na resposta C são enumerados temas mais abordados, como globalização.

Através da questão sobre condições de trabalho verifica-se a dificuldade de melhores práticas em sala de aula e a busca de alternativas pelos professores. Kaercher (2014) observa que são vários os fatores que apontam para uma prática divergente do discurso assumido, ou seja, de serem professores críticos. Dentre os quais, destaca-se, por exemplo, a excessiva carga horária cumprida pelo professor, gerando estafa e desânimo, desaguando nesta forte dicotomia.

Apesar das situações limitantes, os professores precisam perceber que seu papel no processo de democratização de nossa sociedade consiste em, principalmente, desenvolver uma prática pedagógica não alienante, mas conscientizadora. E o ensino da geografia serve para isso. (ALMEIDA, 1991).

Ao estudar essas relações sociais materializadas no espaço, a Geografia se coloca entre as disciplinas do currículo escolar, capaz de contribuir efetivamente com a proposta de educar para o exercício da cidadania. (MOURA, ALVES, 2002).

Ainda conforme Moura e Alves (2002), acredita-se que ao discutir a sociedade atual, a partir da compreensão de sua espacialidade, o professor de Geografia não deve colocar o espaço geográfico apenas como palco dos acontecimentos sociais, políticos, econômicos culturais e históricos; mas ir além, mostrando como a sociedade

constrói e reconstrói o espaço geográfico conforme os interesses das classes sociais em um determinado momento histórico.

Para Brito e Pessoa (2009) o objetivo da disciplina escolar geografia não é tornar a apresentar a mesma exposição metódica dos geógrafos especialistas, pelo contrário, seu principal objetivo é conduzir o aluno a perceber o mundo em que habita, a perceber o espaço geográfico desde a menor até a maior escala de dimensão territorial.

Alves e Sahr (2009) salientam que atualmente todos vivem inseridos numa lógica que determina os fatos perante o tempo e o espaço. O local e o global estão em constante ligação numa cada vez mais estreita relação. A educação é um elemento essencial na condição social do homem; sendo assim, os saberes escolares devem acompanhar a dinâmica espacial, tornando os sujeitos desalienados.

Só com múltiplos caminhos, como menciona Kaercher (2014) pode-se buscar a utopia de um ensino de Geografia que auxilie na autonomia intelectual dos educandos e estimule neles o desejo radical de uma sociedade plural, democrática e que combate permanentemente todas as formas de injustiças sociais.

Através da socialização do saber, a escola pode passar a cumprir melhor seu papel, contribuindo com o desenvolvimento social, econômico, cultural, tecnológico e político de toda a sociedade (MOURA, ALVES, 2002). Compreende-se que estudar geografia deve significar algo mais prazeroso e funcional do que se ater simplesmente à memorização de mapas e capitais. Deve ser uma ciência explorada em todos os seus campos, os quais superam o conhecimento empirista (ALVES, SAHR, 2009).

Esses fatos pressupõem que o professor deva estar constantemente aprendendo, na medida em que propicia ao aluno buscar novos caminhos para a aprendizagem. Para Brito e Pessoa (2009), no ensino de geografia esse fator se torna essencial, na medida em que, o estudo da realidade local onde a escola e o aluno estão inseridos não se encontra presente nos manuais escolares, o que pode estar patente nos livros são apenas algumas indicações de como compreender alguns aspectos contidos no espaço local, portanto torna-se indispensável o papel do aluno no conhecimento e compreensão do seu lugar de origem para então compreender a totalidade.

O ideal seria, que para atingir tais objetivos no ensino de geografia, o professor dispusesse de melhores condições de trabalho. Tais condições que tornassem viável o pleno desenvolvimento da ciência geográfica em sua popularização e que não fosse

como atualmente é: um enfrentamento às duras realidades do capitalismo hegemônico e suas contradições.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todo o referencial teórico e das entrevistas realizadas aos quinze docentes de geografia da Rede Pública Municipal de Santa Maria/RS pode-se aferir que ensinar geografia na rede municipal requer esforço em manter-se atualizado e em buscar recursos e metodologias a serem utilizadas em sala de aula. Os dois vetores – correntes do pensamento geográfico e condições de trabalho – foram importantes para se conhecer a realidade educacional no caso de estudo.

Trabalhadores necessitam de ajustes espaciais diferentes do Estado e do capital, que se conflitam (Herod, 2014), o que está evidente no caso dos professores. Isso é verificado nas más condições laborais, quando faltam recursos humanos, infraestrutura adequada e formação continuada que atenda às suas necessidades.

Duas questões que se nota como importantes quando se fala em condições de trabalho não foram mencionadas nas entrevistas: gestão escolar e salários. Percebe-se que uma boa gestão tem grande parcela de influência no andamento das atividades no ambiente escolar. Notou-se na visita às escolas alguns gestores sobrecarregados e menos abertos à participação na pesquisa aqui tratada. Enquanto que em outras, a escola apresenta-se mais aberta à participação da comunidade e atenta às necessidades de seus docentes.

O segundo aspecto não mencionado pelos professores na entrevista refere-se aos salários, quando questionados sobre condições de trabalho não mencionaram os baixos salários como fator que prejudica suas práticas docentes. Isso ajuda na desconstrução da ideia de que a má qualidade da educação se dá estritamente por conta de seus profissionais mal remunerados. Em nenhum momento afirmaram trabalharem com menor qualidade devido à má remuneração. Acredita-se que eles mereçam melhores salários e atingirem o Piso Nacional de Educação, porém existem questões mais amplas na precarização da educação.

O mundo do trabalho se expressa através do espaço geográfico ao mesmo tempo em que o produz. Quando se refere à educação não é diferente, ao mesmo tempo em que é resultado de um contexto geográfico que pode ser analisado em diversas escalas (o bairro, a cidade, o país), é um vetor da produção desse espaço. Por isso, podemos afirmar que o trabalhador da educação é um ator na produção desse espaço.

Essa noção nem sempre está clara para esses profissionais, pois também se verifica no setor educacional o fenômeno da alienação e estranhamento em relação a sua obra (Lima, 2014). Eles não veem o produto do seu trabalho imediatamente após a sua realização, no caso da educação os resultados são vistos a longo prazo. Soma-se a isso às más condições de trabalho e a sobrecarga, que gera um ritmo de trabalho mais intenso e alienado.

Isso leva a ações concretas, onde se expressa a revolta e resistência diante do capital vigente (Thomaz Júnior, 2005), no caso, indicadas nas manifestações organizadas pelo Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria (Sinprosm). O sindicato mostra-se ativo e luta por melhores condições de trabalho, unindo a classe de seus professores em objetivos comuns, como alcançar o Piso Nacional da Educação, recursos humanos que supram as necessidades das escolas, melhores infraestruturas e Plano de saúde acessível em vista de seus salários.

A precarização do trabalho demonstra a contradição entre capital e trabalho (Mészáros, 2003). Ao mesmo tempo em que muito é cobrado do professor, poucas condições são dadas para que atinjam os objetivos impostos. Ao mesmo tempo em que se exige a melhora em rankings, a melhora na qualidade da educação, a atualização constante, o uso de novos métodos e técnicas em sala de aula, não é disponibilizado tempo, condições financeiras, infraestrutura, recursos humanos, entre outros, ou seja, não é ofertado o necessário para os objetivos propostos, gerando no professor a sobrecarga e a frustração perante a realidade encontrada em sala de aula.

Além disso, as demandas da escola são cada vez mais crescentes (Lima, 2005), devido à obsolescência de métodos e técnicas e a transformação constante do espaço geográfico. Em um mundo cada vez mais acelerado, os docentes precisam estar em constante renovação e atentos aos acontecimentos, especialmente ao se pensar o professor de Geografia.

A prática da corrente crítica da Geografia no cotidiano escolar é um esforço que parte do próprio profissional. Como os professores apontam nas entrevistas, parte do esforço próprio manterem-se atualizados e buscarem práticas que envolvam os alunos na busca do conhecimento.

Porém, alguns obstáculos superam a capacidade de intervenção do professor. Quando tem-se pouco apoio familiar, o docente assume funções que extrapolam sua formação inicial, como no atendimento de alunos em situações de vulnerabilidade social, negligenciados pela família e vítimas de violência. A escola fica incumbida de

resolver questões de ordem escalar mais ampla, com a estrutura do sistema econômico vigente. Há pouco interesse por parte do capital em ter-se no Brasil uma população qualificada para o mercado de trabalho.

Isso é refletido nos rankings internacionais, que por sua vez indicam o papel do país na divisão internacional do trabalho. O caso dos professores entrevistados não se isola de contextos mais amplos e pode ser compreendido na escala global quando se pensa no objetivo da educação em determinado país.

Neste caso, as condições precárias a que estão submetidos os profissionais da educação e as altas exigências em termos de índices e metas, podem indicar a necessidade de crescimento acelerado de um país, sem a preocupação central com seu desenvolvimento e atendimento às necessidades básicas da população, em especial a classe dos trabalhadores.

Apesar disso, algo pode-se fazer através das aulas de Geografia, mesmo que os resultados não sejam notados a curto prazo. Pode-se afirmar que os professores entrevistados percebem uma geografia mais social e reflexiva – Geografia Crítica, bem como a ocorrência da percepção do espaço vivido e vivenciado - como sugere a Geografia Humanística. Ou seja, as mudanças no ensino de Geografia estão acontecendo, e são constantes.

Isso tudo leva ao questionamento sobre o que é tradicional na escola, já que os professores tem consciência de uma reflexão crítica e das diversas mudanças que ocorrem no âmbito educacional e do espaço geográfico. Pode ser que o ensino tradicional presente na realidade educacional não se refira às concepções tidas pelos seus profissionais, mas à estrutura vigente neste cenário, já que esses docentes mesmo não tendo uma formação continuada satisfatória notam a necessidade de renovação e transformação, que ocorre do esforço individual e coletivo – no caso da luta sindical.

Apesar das questões que extrapolam a ação do professor, algo se pode fazer através das aulas (Kaercher, 2011). Pode-se, mesmo com condições pouco favoráveis, levar à reflexão, ao questionamento da realidade em que se está inserido. A Geografia, em especial, proporciona essa reflexão em diversas escalas, começando por se pensar o espaço do aluno no seu bairro, na sua comunidade, na sua cidade, até se chegar a escala nacional e global.

Os resultados do pensamento crítico que se vê presente no pensamento dos docentes de Geografia podem não serem vistos a curto prazo, mas certamente seus

esforços estão construindo um espaço geográfico diferenciado, como atores que são na produção do mesmo. Acredita-se que o ensino crítico de Geografia traz boas consequências para o cenário educacional e para o mundo do trabalho, na formação de pessoas críticas e que pensam a realidade que vivem, que entendam as transformações constantes do espaço e por isso não se acomodem frente ao cenário pouco favorável.

É desejável que se avalie as condições de trabalho a que os professores estão submetidos antes de se querer impor o ensino de Geografia ideal e a escola ideal. A partir da realidade concreta estudada, entende-se que melhores condições laborais são necessárias, como maior número de profissionais, melhores infraestruturas, recursos didáticos, espaços físicos, entre outros, e salários correspondentes ao trabalho realizado.

O professor precisa de tempo para o planejamento de suas aulas, para conhecer a comunidade escolar, para correção de provas e trabalhos. Precisa ter remuneração adequada a sua formação, como profissional de Ensino Superior, que busca a atualização, como verificado entre os entrevistados que na totalidade possuíam pós-graduação. Também, precisa de remuneração adequada para o que é feito fora da sala de aula, tendo em vista que o trabalho do professor não se resume ao momento frente a aluno em sala de aula.

Enquanto essas melhores condições de trabalho não se realizam, é necessário que se siga no esforço cotidiano por melhores práticas pedagógicas, levando o pensamento crítico à vida dos estudantes, para que ocorra a emancipação da realidade encontrada no município de Santa Maria/RS e do país como um todo. Não se trata da busca por melhores pontuações em rankings, mas da melhora da qualidade de vida da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Paula Aparecida Ferreira; SAHR, Cicilian Luiza Löwen Geografia ensinada – geografia vivida? Conceitos e abordagens para o ensino fundamental no Paraná. **Revista Discente Expressão Geográficas**, Florianópolis, ano 5, n. 5, p. 49-60, maio. 2009. Disponível em: <www.geograficas.cfh.ufsc.br>. Acesso em: 20/04/2015.
- ALVES, Giovanni. Capítulo 1. Trabalho flexível, vida reduzida e precarização do homem-que-trabalha: perspectivas do capitalismo global do Século XXI. IN: VIZZACCARO-AMARAL, André Luís; MOTTA, Daniel Pestana; ALVES, Giovanni. (ORGs). **Trabalho e saúde: a precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no Século XXI**. São Paulo: LTr, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. Capítulo II. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. IN: **La Ciudadania Negada**. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O livro didático e o ensino de geografia do brasil. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 4, n. 8, p. 11-33, jul./dez., 2014.
- AZEVEDO, José Roberto Nunes de; BARBOSA, Tulio. A geografia quantitativa: ensaios. **Espaço em Revista**. vol. 13 n. 2 jul/dez. 2011.
- BARBOSA, Tulio. A influência da geografia teórica-quantitativa na transformação teórica do conceito de natureza em recursos naturais nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental. **Revista Geografia em Atos**, n. 6, Volume 1, Presidente Prudente, Dezembro de 2006. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/viewFile/220/tulio>>. Acesso em: 19/06/2015.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**. Vol. 19, n. 44, Campinas: Apr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010132621998000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 05/04/2015.
- BERTIN, Marta. Geografia Humanística: o papel das representações sociais e espaciais em manifestações contemporâneas. In: **Anais do XIV Encontro de Geógrafos da América Latina**. Cuba, 2014. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/56.pdf>>. Acesso em: 16/09/2015.
- BRASIL. **Decreto-Lei Federal nº 5452/43**. 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 29/03/2015.
- _____. **Lei Federal nº 8112/90**. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>. Acesso em: 29/03/2015.

_____. **Lei Federal nº 9394/96**. 1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29/03/2015.

_____. **Lei Federal nº 9962/00**. 2000. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9962.htm>. Acesso em: 29/03/2015.

_____. **Lei Federal nº 11274/06**. 2006. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3>.
 Acesso em: 29/03/2015.

_____. Planejando a Próxima Década. **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

_____. Ministério da Educação. **Novo sistema de avaliação ajudará escolas a reduzir desigualdades e melhorar a gestão**. 2016. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=35911>>. Acesso em:
 06/05/2016.

BRITO, Franklyn Barbosa de; PESSOA, Rodrigo Bezerra. Da origem da geografia crítica a geografia crítica escolar. In: Anais do **10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**. Porto Alegre, 2009.

BORDIGNON, Genuíno; GADOTTI, Moacir; CUNHA, Célio da; ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques de. Sistema Nacional De Educação: Uma Agenda Necessária. IN: CUNHA, Célio da; GADOTTI, Moacir; BORDIGNON, Genuíno; NOGUEIRA, Flávia (orgs). **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em:
 <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002309/230901POR.pdf>>. Acesso em:
 20/01/2016.

CAMARGO, José Carlos Godoy; ELESBÃO, Ivo. O problema do método nas ciências humanas: o caso da Geografia. **Mercator** - Revista de Geografia da UFC, ano 03, número 06, 2004.

CARDOSO, Luciene Carris. Novos horizontes para o saber geográfico: a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (1883-1909). **Revista Da SBHC**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 80-96, jan./jun. 2005. Disponível em: <
http://www.mast.br/arquivos_sbhc/27.pdf>. Acesso em: 25/02/2016.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. O ofício da pesquisa em tempos contemporâneos: a ousadia da construção teórica e da criação de vias metodológicas. IN: ALVES, Giovanni; SANTOS, João Bosco Feitosa dos (ORGS). **Métodos e Técnicas sobre o Mundo do Trabalho**. Bauro: Canal 6, 2014.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: conceito e paradigmas – apontamentos preliminares. **Revista GEOMAE**. V. 1, n. 2. Paraná, 2010. Disponível em: <

http://www.nemo.uem.br/artigos/geografia_conceitos_e_paradigmas_fabio_costa_marcio_rocha.pdf>. Acesso em: 09/06/2014.

CRUZ, Igor Sacha Florentino. **A Geografia dos Serviços e sua Transposição Didática para o Livro Didático de Geografia do Ensino Fundamental**. 21 de setembro de 2007. 148 páginas. Dissertação de mestrado. Universidade Federal De Pernambuco. Recife, 2007.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em: 14/03/2016.

GALVÃO, Marília Veloso; FAISSOL, Speridião. A revolução quantitativa na geografia e seus reflexos no Brasil. IN: **Revista Brasileira de Geografia**. Ano 1, nº 1. Rio de Janeiro, 1970.

GALVÃO, WILSON. **Que geografia se ensina?**: um estudo sobre representações de geografia segundo alunos da 6ª Série do Ensino Fundamental. 28 de março de 2007. 170 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Do Paraná. Curitiba, 2007.

GODOY, Paulo Roberto Teixeira de. Paradigmas e geografia. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 67-80, out. 2011.

HEROD, Andrew. O conhecimento geográfico sobre os trabalhadores: reflexões sobre as pesquisas nos Estados Unidos e Brasil. **Revista Pegada**. V. 15, número especial, 2014.

HOLZER, Werther. A geografia humanista: uma revisão. **Revista Espaço E Cultura**. UERJ, RJ, Edição Comemorativa. p. 137-147, 1993-2008

KAERCHER, Nestor André. **Se a Geografia Escola é um Pastel de Vento o Gato Come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

_____. A Geografia escolar não serve para quase nada, mas... IN: **Encuentro de Geógrafos de América Latina**, XIII, 2011, Costa Rica. Revista Geográfica de América Central. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2011. p. 1-13.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Átila de Menezes. Geografia: filosofia das técnicas? Reflexões para se pensar uma Geografia do Trabalho. **Revista Pegada**. V. 15, n. 2. 2014.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do Trabalho**: A educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOPES, Jecson Girão. A Geografia Humanística como ferramenta de ensino. IN: **Revista Geosaberes**. v. 1, n. 2, Dezembro/2010. P. 26-38.

MELO, Aline de Souza. **A entrada da Geografia Humanista na ciência Geográfica. 2009.** Disponível em:

<<https://enhpgee.files.wordpress.com/2009/10/aline-de-souza-melo.pdf>>. Acesso em: 16/09/2015.

MÉSZAROS, István. Capital: a contradição. In: MÉSZAROS, István. **Socialismo ou barbárie.** São Paulo: Boitempo, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2008a. p. 9-29.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2008b.

MONTEIRO, Carlos Augusto Figueiredo. **A Geografia no Brasil do Século XX: um panorama.** Borrador 4. AGB: São Paulo, 2002.

MORENO, Elsa Amanda Rodríguez de; LACHE, Nubia Moreno; RODRÍGUEZ, Alexander Cely. Geografía crítica y conocimiento social: demandas de una geografía escolar renovada. Una complementariedad necesaria para entender el mundo global. Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad. LACHE, N. M.; BELTRÁN, M. F. H. (org). **GEOPAIDEA**, 2010. Disponível em: <http://www.geopaidea.com/publicaciones/Itinerarios_geograficos.pdf>. Acesso em: 08 de junho de 2014.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal; ALVES, José. Pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino de geografia: elementos para a prática educativa. **Geografia - Volume 11 - Número 2 - Jul/Dez. 2002.** Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/6733/6075>>. Acesso em: 16/09/2015.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Situação e Tendências da Geografia. IN: **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 2010. 9ª Ed. 2ª reimpressão.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA: Estudantes de baixo rendimento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito.** OCDE. 2016. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>>. Acesso em: 20/03/2016.

PEARSON. **The Learning Curve.** Brazil. The Economist Intelligence Unit, 2013. Disponível em: <<http://thelearningcurve.pearson.com/country-profiles/brazil>>. Acesso em: 1/06/2014.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um Olhar Sobre A Trajetória Da Geografia Escolar No Brasil E A Visão Dos Alunos De Ensino Médio Sobre A Geografia Atual.**

Dissertação de Mestrado, UFPB, João Pessoa, 2007. Disponível em:
http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes/rodrigo_pessoa.pdf

PICKLER, Cibelli De Medeiros; ROCHA, Rudimar Antunes Da. Configuração do Sistema Educacional Brasileiro: Análises e Tendências Mercadológicas para as Próximas Décadas. IN: **Anais do XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 2011. Disponível em:
 <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/31377/7.19.pdf?sequence=1>>. Acesso: 20/02/2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009. 3ª Ed.

RIBEIRO, Márcio Willyans. Origens da disciplina de Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 11, n. 34, p. 817-834, set./dez. 2011.

RIVERA, José Armando Santiago. Educación Geográfica, los cambios paradigmáticos y la geografía escolar. Una complementariedad necesaria para entender el mundo global. Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad. LACHE, N. M.; BELTRÁN, M. F. H. (org). **GEOPAIDEA**, 2010. Disponível em: < http://www.geopaideia.com/publicaciones/Itinerarios_geograficos.pdf>. Acesso em: 08 de junho de 2014.

SANTA MARIA. **Lei Municipal nº 4696/03**. Disponível em:
 <http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/Pub_23080226-66.pdf>. Acesso em: 31/03/2015.

_____. **Lei Municipal nº 4768/04**. Disponível em: <
<http://novo.sinprosm.com.br/wp-content/uploads/2015/01/4768.pdf>>. Acesso em: 31/03/2015.

_____. **Lei Municipal nº 6001/15**. Disponível em: <
<http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/102-plano-municipal-de-educacao>>. Acesso em: 23/02/2016.

_____. **Resolução CMESM Nº 32**, de 18 de junho de 2012. Disponível em:
 <<http://www.sinprosm.com.br/leis/>>. Acesso em: 31/03/2015.

SANTOS, Enio Serra dos. Geografia Escolar, Pensamento Geográfico E Processos De Recontextualização. **Anais XVI Encontro Nacional de Geógrafos**. Porto Alegre, 2010.

SANTOS, João Bosco Feitosa dos; OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. A entrevista como técnica de pesquisa do mundo do trabalho, IN: ALVES, Giovanni; SANTOS, João Bosco Feitosa dos (ORGS). **Métodos e Técnicas sobre o Mundo do Trabalho**. Bauro: Canal 6, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SINDICATO DE PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA MARIA (SINPROSM). Concurso para o Magistério: as vagas não superam nem o número de aposentadorias. **Sinprosm**. 2015^a. Disponível em: <<http://www.sinprosm.com.br/concurso-para-o-magisterio-as-vagas-nao-superam-nem-o-numero-de-aposentadorias/>>. Acesso em: 31/003/2015.

_____. Sinprosm fará Ato Público dos Professores Municipais na tarde de quarta-feira. **Sinprosm**. 2015b. Disponível em: <<http://www.sinprosm.com.br/sinprosm-fara-ato-publico-dos-professores-municipais-na-tarde-de-quarta-feira/>>. Acesso em: 31/03/2015.

_____. Prefeitura de Santa Maria abre edital para contratos temporários. **Sinprosm**. 2016a. Disponível em: <<http://www.sinprosm.com.br/prefeitura-de-santa-maria-abre-edital-para-contratos-temporarios/>>. Acesso em: 04/04/2016.

_____. Prefeitura anuncia reposição de 10,67% e coordenação do Sinprosm chama nova assembleia. **Sinprosm**. 2016b. Disponível em: <<http://www.sinprosm.com.br/prefeitura-anuncia-reposicao-de-1067-e-coordenacao-do-sinprosm-chama-nova-assembleia/>>. Acesso em: 04/04/2016.

_____. Professores municipais fazem dois atos e panfletagem pelo pagamento do Piso. **Sinprosm**. 2016c. Disponível em: <<http://www.sinprosm.com.br/professores-municipais-fazem-dois-atos-e-panfletagem-pelo-pagamento-do-piso/>>. Acesso em: 25/04/2016.

SOARES JÚNIOR, Francisco Cláudio. **A Produção Histórica Do Ensino Da Geografia No Brasil**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, s. d. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0743.pdf>>. Acesso em: 20/05/2015.

SOUZA, Carolina Gusmão; SOUZA, Talina Araújo; SANTOS, Fabiane Silva; MENEZES, Minéia Venturini. As principais correntes do pensamento geográfico: uma breve discussão da categoria de análise de lugar. **Enciclopédia Biosfera**. Centro Científico Conhecer, Goiânia, N.07. 2009.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. Por uma Geografia do Trabalho! (Reflexões preliminares). *Revista Tamoios*. V. 1, n. 1. 2005. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/585/631>>. Acesso em: 20/05/2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Centro de Formação Continuada de Professores. Marie Jane Soares Carvalho; Breno Neves; Rafaela Melo. **CultivEduca** - valorizar o educador faz toda a diferença. BR nº 512014001340-5, 07 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.cultiveduca.org/4316907.43-2014.html>>. Acesso em: 20/04/2016.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e Ensino. IN: **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 2010. 9ª Ed. 2ª Reimpressão.

_____. **Para uma Geografia Crítica na escola.** Editora do Autor: São Paulo, 2008. Disponível em: <
<http://www.geocritica.com.br/Arquivos%20PDF/LIVRO01.pdf>>. Acesso em: 20 de junho de 2014.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Ideologia do Nacionalismo Patriótico. IN: **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 2010. 9ª Ed. 2ª Reimpressão.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Human Capital Report.** Switzerland, 2013. Disponível em:
<http://www3.weforum.org/docs/WEF_HumanCapitalReport_2013.pdf>. Acesso em: 10/06/2014.

ANEXO A – METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014/2014)

Meta 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
Meta 2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
Meta 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
Meta 4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Meta 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
Meta 6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.
Meta 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Meta 8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.
Meta 9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
Meta 10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
Meta 11	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
Meta 12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
Meta 13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no 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.
Meta 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que

	tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
Meta 17	Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
Meta 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
Meta 19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
Meta 20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: BRASIL. Planejando a Próxima Década. **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Org.: LEAL, C. L. C., 2016.

ANEXO B – FAIXA SALARIAL PARA O CARGO DE PROFESSOR, SANTA MARIA/RS, LEI MUNICIPAL 4696/03

Faixa Salarial	Valor (R\$)
Nível I - Classe A	848,7
Nível I - Classe A fora sala	672,98
Nível I - Classe A fora sala	672,98
Nível I - Classe B	740,28
Nível I - Classe B	933,56
Nível I - Classe C	814,31
Nível I - Classe C	1.026,91
Nível I - Classe D	895,74
Nível I - Classe D	1.129,62
Nível I - Classe E	985,23
Nível I - Classe E	1.242,49
Nível I - Classe F	1.084,19
Nível I - Classe F	1.367,28
Nível I - Classe G	1.192,54
Nível I - Classe G	1.503,90
Nível II - Classe A	942,19
Nível II - Classe A	1.188,18
Nível II - Classe B	1.036,43
Nível II - Classe B	1.307,05

Nível II - Classe C	1.140,05
Nível II - Classe C	1.437,72
Nível II - Classe D	1.254,11
Nível II - Classe D	1.254,14
Nível II - Classe D	1.581,55
Nível II - Classe E	1.379,38
Nível II - Classe E	1.380,01
Nível II - Classe E	1.739,53
Nível II - Classe F	1.517,87
Nível II - Classe F	1.914,18
Nível II - Classe G	1.669,56
Nível II - Classe G	2.105,48
Nível III - Classe A	1.130,63
Nível III - Classe A	1.425,84
Nível III - Classe B	1.243,70
Nível III - Classe B	1.568,42
Nível III - Classe C	1.368,10
Nível III - Classe C	1.725,30
Nível III - Classe D	1.504,87
Nível III - Classe D	1.897,79
Nível III - Classe E	1.655,27
Nível III - Classe E	2.087,48
Nível III - Classe F	1.821,44
Nível III - Classe F	2.297,02

Nível III - Classe G	2.003,51
Nível III - Classe G	2.526,62
Nível IV - Classe A	1.356,78
Nível IV - Classe A	1.711,04
Nível IV - Classe B	1.492,46
Nível IV - Classe B	1.882,14
Nível IV - Classe C	1.641,70
Nível IV - Classe C	2.070,33
Nível IV - Classe D	1.805,87
Nível IV - Classe D	2.277,37
Nível IV - Classe E	1.986,32
Nível IV - Classe E	2.504,96
Nível IV - Classe F	2.185,77
Nível IV - Classe F	2.756,46
Nível IV - Classe G	2.404,17
Nível IV - Classe G	3.031,90

Fonte: SANTA MARIA. **Portal da Transparência Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS**. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/transparencia/index.php?secao=quadro_funcional&sub=relacao_cargos_salarios&page=1#pag>. Org.: LEAL, C. L. C., 2016.

ANEXO C – CARTAZ DO ATO PÚBLICO DO SINPROSM, SANTA MARIA/RS,
2015

NÃO VAMOS ABRIR MÃO!



ATO PÚBLICO
DOS PROFESSORES MUNICIPAIS
1º DE ABRIL ÀS 16H
PRAÇA SALDANHA MARINHO

SINPROSM 
SINDICATO DOS PROFESSORES
MUNICIPAIS DE SANTA MARIA

É NA LUTA QUE SE APRENDE,
SE ENSINA E SE EDUCA!

ANEXO D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE ENTREGUE AOS ENTREVISTADOS NA PESQUISA**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título da dissertação de mestrado: CORRENTES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E CONDIÇÕES DE TRABALHO: ENSINAR GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS

Orientador: Eduardo Schiavone Cardoso

Mestranda: Carmen Luyara Canabarro Leal E-mail: carmenluyara@gmail.com

Instituição/Departamento: UFSM/Departamento de Geociências

Telefone para contato: (55)96834595

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de entrevista. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto de mestrado em Geografia.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 17, 97105-900 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Carmen Leal. Após este período os dados serão destruídos.

Santa Maria, dede 20.....

Assinatura do pesquisador responsável