



Formação de professores de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE): dificuldades e entendimento das concepções teóricas orientadoras

Fabiana Sinhoratti¹  

Fabrício Pedroso Bauab²  

Destaques

- Análise da formação inicial e continuada de professores de Geografia da UNIOESTE, atuantes nos NREs de Francisco Beltrão e Toledo/PR.
- Identificação das concepções teóricas pedagógicas e geográficas que orientam (ou não) a prática docente.
- Discussão do absenteísmo docente como fator limitante no processo de ensino-aprendizagem em Geografia.
- Reflexão sobre o impacto das políticas educacionais e das condições de trabalho na efetivação de práticas fundamentadas teoricamente.

Resumo: Este artigo analisa o processo de formação inicial e continuada de professores de Geografia formados pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com foco nos Núcleos Regionais de Educação (NREs) de Francisco Beltrão e Toledo. A pesquisa, fundamentada no método materialista histórico-dialético, investiga as concepções teóricas pedagógicas e geográficas que orientaram a formação e a prática docente desses professores, além de abordar as dificuldades enfrentadas, como o absenteísmo docente e a falta de clareza sobre referenciais teóricos. Os resultados apontam que, apesar de a maioria dos professores afirmar conhecer as concepções teóricas, muitos relatam dificuldades em aplicá-las no cotidiano escolar. Esse cenário é agravado por fatores estruturais da rede pública, como a precarização das condições de trabalho, a escassez de concursos públicos e a desvalorização profissional. A pesquisa indica a necessidade urgente de investimentos em formação continuada de qualidade, com ênfase em concepções teóricas críticas que articulem teoria e prática.

Palavras-chave: Formação docente; Geografia escolar; Concepções pedagógicas e geográficas; Absenteísmo docente.

¹ Doutora em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão, PR. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR).

² Professor do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão, PR.



Este artigo está licenciado com uma licença Creative Commons

TEACHER EDUCATION IN GEOGRAPHY AT WESTERN PARANÁ STATE UNIVERSITY (UNIOESTE): DIFFICULTIES AND UNDERSTANDING OF GUIDING THEORETICAL CONCEPTIONS

Abstract: This article analyzes the process of initial and continuing education of Geography teachers who graduated from the Western Paraná State University (UNIOESTE), focusing on the Regional Education Centers (NREs) of Francisco Beltrão and Toledo. The research, grounded in the historical-dialectical materialist method, investigates the pedagogical and geographical theoretical conceptions that guided the training and teaching practice of these teachers, in addition to addressing the difficulties faced, such as teacher absenteeism and the lack of clarity regarding theoretical frameworks. The results indicate that, although most teachers claim to know the theoretical conceptions, many report difficulties in applying them in everyday school practice. This situation is aggravated by structural factors in the public school system, such as the deterioration of working conditions, the lack of public competitive examinations, and the devaluation of the profession. The study highlights the urgent need for investment in high-quality continuing education, emphasizing critical theoretical conceptions that articulate theory and practice.

Keywords: Teacher education; School geography; Pedagogical and geographical concepts; Teacher absenteeism.

FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL DEL OESTE DE PARANÁ (UNIOESTE): DIFÍCULTADES Y COMPRENSIÓN DE LAS CONCEPCIONES TEÓRICAS ORIENTADORAS

Resumen: Este artículo analiza el proceso de formación inicial y continua de profesores de Geografía egresados de la Universidad Estatal del Oeste de Paraná (UNIOESTE), con énfasis en los Núcleos Regionales de Educación (NRE) de Francisco Beltrão y Toledo. La investigación, fundamentada en el método materialista histórico-dialéctico, indaga en las concepciones teóricas pedagógicas y geográficas que orientaron la formación y la práctica docente de estos profesores, así como en las dificultades enfrentadas, tales como el ausentismo docente y la falta de claridad respecto a los marcos teóricos. Los resultados indican que, si bien la mayoría de los profesores afirma conocer dichas concepciones teóricas, muchos manifiestan dificultades para aplicarlas en la práctica escolar cotidiana. Este escenario se ve agravado por factores estructurales de la red pública, como la precarización de las condiciones laborales, la escasez de concursos públicos y la desvalorización profesional. La investigación señala la urgente necesidad de invertir en formación continua de calidad, con énfasis en concepciones teóricas críticas que articulen teoría y práctica.

Palabras clave: Formación docente; Geografía escolar; Concepciones pedagógicas y geográficas; Ausentismo docente.

INTRODUÇÃO

No processo formativo de um professor, é fundamental compreender as diferentes formas pelas quais crianças, adolescentes, jovens e adultos constroem

seus conhecimentos. Para isso, torna-se necessário entender as concepções pedagógicas e geográficas que orientam o ensino.

Esse conhecimento permite ao professor reconhecer os limites e possibilidades dessas concepções, favorecendo a efetivação do processo de ensino-aprendizagem em sua prática pedagógica.

Partindo dessa compreensão, este texto busca apresentar elementos que envolvem esse debate, além de apontar alguns dos desafios enfrentados no ensino de Geografia. A análise tem como foco professores que atuam na Educação Básica pública (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e que realizaram sua formação inicial na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). A instituição oferta o curso de Licenciatura em Geografia em dois câmpus: Francisco Beltrão e Marechal Cândido Rondon/PR. Os docentes analisados estão vinculados a escolas dos Núcleos Regionais de Educação (NREs) de Francisco Beltrão e Toledo³.

Vale destacar que a UNIOESTE desempenha um papel importante na história da educação superior nas regiões Sudoeste e Oeste do Paraná. Sua criação foi resultado da mobilização da sociedade local, em um período em que essas regiões careciam de instituições públicas de Ensino Superior. Na década de 1990, o cenário era marcado pela predominância de instituições privadas, o que dificultava o acesso da população ao ensino superior público.

Diante desse contexto, o objetivo deste texto é promover uma reflexão sobre a importância da formação inicial e continuada dos professores, especialmente no que diz respeito às concepções que orientam o processo de ensino-aprendizagem, além de apresentar algumas das adversidades enfrentadas ao longo dessa trajetória.

A pesquisa foi orientada pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético, enquanto método de interpretação e análise da realidade social. Partindo da compreensão de que os fenômenos educacionais são historicamente determinados e socialmente construídos, adota-se uma perspectiva que busca

³ Marechal Cândido Rondon não é sede de NRE, mas sim pertence ao NRE de Toledo. Sendo que, do total de professores que estavam atuando em sala no ano de 2023, entrevistamos 20% deles no NRE de Francisco Beltrão enquanto no NRE de Toledo entrevistamos 16%. Destacamos que 74% deles possuem vínculo QPM (Quadro Próprio do Magistério) enquanto que os 26% restantes possuem vínculo CRES (Contrato em Regime Especial).

superar a análise superficial dos fatos, interpretando-os a partir de suas contradições internas e de sua inserção nas totalidades sociais mais amplas (Kosik, 1976; Frigotto, 1991).

O materialismo histórico-dialético, enquanto método, propõe a investigação das mediações entre as condições objetivas de existência e as formas como os sujeitos se constituem historicamente, incluindo suas práticas e concepções pedagógicas (Dukelszky, 1987). No campo educacional, esse método permite compreender como as políticas educacionais, as condições de trabalho docente, a formação inicial e continuada, e as concepções teóricas assumidas pelos professores se articulam com as determinações econômicas, sociais e culturais presentes no modo de produção capitalista (Saviani, 2012).

Dessa forma, a investigação não se limita a descrever os dados empíricos, mas busca entender as relações contraditórias que perpassam o processo formativo e as práticas docentes, analisando como os professores de Geografia da rede pública, formados pela UNIOESTE, apropriam-se – ou não – das concepções pedagógicas em suas ações educativas.

O trabalho de análise seguiu as etapas típicas de uma pesquisa de abordagem qualitativa com base no materialismo histórico-dialético: levantamento e organização dos dados, interpretação crítica a partir do contexto histórico-social e teórico, e a produção de sínteses que buscam apreender a totalidade do fenômeno educativo investigado.

A RELEVÂNCIA DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE

Sabemos que na função de docente, exige-se que tenhamos conhecimento em relação às questões que abordam os aspectos do ato de educar. Existem diferentes teorias que procuram analisar como ocorre o processo de internalização do conhecimento, tais teorias, tendências ou concepções – como também são conhecidas – abordam diferentes aspectos. Esses aspectos podem ser compreendidos a partir da interação entre os sujeitos, da mediação pela linguagem e da relevância de estruturas como a percepção, a memória, a compreensão, as funções da escola e os papéis do professor, entre outros.

Assim, cada concepção teórica que fundamenta o pensamento educacional busca entender como os indivíduos envolvidos no processo de aprendizado aprendem e ensinam, fundamentados em algumas concepções. Portanto, é essencial que o professor, em sua formação, conheça os limites e potencialidades de cada concepção teórica, o que permitirá uma reflexão crítica sobre sua própria prática pedagógica.

De acordo com Saviani (2011), em sua obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, discorre como a história revela que a educação, em cada período, desempenhou um papel específico, que deve ser compreendido em sua relação com a prática social envolvendo professores e alunos. Nesse sentido, o que é vivenciado e aceito pela sociedade acaba se refletindo dentro da escola. É no espaço escolar que muitos embates ideológicos ocorrem, os valores da sociedade são reproduzidos, mas também é possível contestá-los, buscando uma prática pedagógica que tenha como objetivo reduzir as desigualdades sociais, priorizando assim uma educação de qualidade, baseada em conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

É importante destacar, com base nos referenciais teóricos de Saviani e Libâneo, que nem sempre há uma clareza quanto às tendências pedagógicas que orientam as práticas docentes e as políticas educacionais, mesmo estando frequentemente implícitas nos discursos e nas ações cotidianas da escola. Libâneo (2014) ressalta que, ao buscar compreender essas tendências, é fundamental reconhecer que elas não se manifestam de forma pura ou exclusiva e tampouco dão conta, de maneira isolada, da complexidade que envolve a prática educativa concreta. Além disso, observa-se a existência de rupturas e continuidades na forma como essas tendências se expressam nos processos educativos. Ainda assim, a classificação e a descrição das tendências pedagógicas constituem instrumentos importantes para que o professor possa refletir criticamente sobre sua prática e sobre os princípios que a fundamentam.

Libâneo (2014) explica que o termo liberal não carrega os significados de "avançado", "democrático" ou "aberto", como é frequentemente entendido. Esse tipo de liberalismo na educação surgiu como uma forma de legitimar ou justificar interesses econômicos, pois defende a liberdade e os interesses

individuais em vez dos coletivos. Dessa forma, promove uma sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção, criando uma estrutura social classista. Libâneo acredita que a Pedagogia Liberal está, em certa medida, alinhada com essa organização social. No entanto, a concepção Progressista segue em direção oposta, enxergando a educação como uma ferramenta de transformação social em busca de uma sociedade mais justa. Por isso, a Pedagogia Progressista se associa à luta dos professores e a outras práticas sociais voltadas para a igualdade.

Segundo o próprio Libâneo, é importante destacar que, nas últimas cinco décadas, a educação brasileira tem sido predominantemente influenciada pelas tendências liberais. Em alguns momentos, essa influência assume uma orientação conservadora e, em outros, adota um caráter mais renovador. De modo geral, essa abordagem pedagógica concebe a escola como um espaço destinado a preparar os indivíduos para o desempenho de diferentes papéis sociais, de acordo com suas capacidades individuais, reforçando a lógica meritocrática, uma concepção amplamente defendida por instituições vinculadas ao sistema econômico vigente.

Neste sentido, Libâneo (2014), classifica as tendências pedagógicas em dois grandes grupos: as liberais e as progressistas (quadro 1):

Quadro 1 - Tendências pedagógicas

Pedagogia liberal

1) Tradicional: acentuada no ensino humanístico, de cultura geral, em que o aluno é educado para atingir objetivos, pois entende-se que através dos seus esforços, ele terá realização pessoal. Em relação aos conteúdos, há uma certa ausência da relação com o contexto social do aluno. A relação professor/aluno se concentra no professor, entendendo que ele é o detentor do conhecimento.

2) Renovada Progressivista e Renovada não-diretiva: a tendência liberal renovada, também se pauta no desenvolvimento das aptidões individuais. Porém, entendendo que a educação ocorre em um processo interno e não externo, partindo dos interesses do aluno. Por isso a escola renovada defende um ensino que valorize a autoeducação (aluno sujeito do conhecimento). Neste sentido, a tendência progressivista, ou pragmatista, foi difundida por Pioneiros da Educação Nova, tais como Anísio Teixeira. Mas, também com influência de pensadores como Montessori, Decroly e, de alguma forma, de J. Piaget. Já a concepção pedagógica renovada não-diretiva, objetiva o desenvolvimento pessoal (a auto realização) para as realizações interpessoais, sendo influenciada pelo psicólogo norte-americano Carl Rogers.

3) Tecnicista: entende que a educação deve se subordinar aos interesses econômicos,

devendo assumir a função de preparar “recursos humanos”, ou seja, mão de obra qualificada para atender a demanda do mercado, principalmente o industrial. Cria-se metas econômicas, sociais e políticas e a educação treinaria para atingir essas metas. No tecnicismo o essencial não é o conteúdo (o conhecimento sistematizado), mas sim as técnicas (a forma). Como a tecnologia tornou-se uma ferramenta essencial para a maximização da produção, a educação seria um recurso tecnológico por excelência, uma importante ferramenta para promover o desenvolvimento econômico.

Pedagogia progressista

1) Libertadora e Libertária: a Libertadora é mais conhecida como “pedagogia de Paulo Freire”. Em comum com a Libertária, ela defende o antiautoritarismo, valorizando a experiência vivida e a autogestão pedagógica. Elas dão maior valor ao processo de aprendizagem grupal (participação nos debates, assembleias, votações) do que os conteúdos. Porém para a libertária, o trabalho se dá pela vivência em grupo, seus conteúdos dão ênfase nas lutas sociais, buscando a transformação da personalidade do educando num sentido libertário e autogestão. Já na Libertadora, apesar do processo ocorrer também em grupo, o foco é trabalhar com a problematização da experiência social, provocando o debate. Para essas tendências pedagógicas, a prática educativa somente terá sentido se estiver junto ao povo, ou seja, se for uma prática social. Por isso, preferem a educação popular “não-formal”. A proposta da libertária, apesar de ter muitas semelhanças com a libertadora.

2) Crítico-social dos Conteúdos e/ou Pedagogia Histórico-crítica⁴: surgiu com o objetivo de superar as pedagogias tradicional e renovada, através da valorização da ação pedagógica enquanto uma prática social concreta. Nesta tendência pedagógica, a escola deve mediar o individual e o social, isto é, articulando a transmissão do conteúdo à assimilação ativa do aluno. Ou seja, deve buscar mecanismos para compreender as diferentes relações sociais e, através desse processo, atingir o saber criticamente reelaborado.

Fonte: Libâneo (2014). Organizado pela autora.

Por sua vez, em relação as concepções teóricas da ciência geográfica, compreendemos que são abordagens ou modelos que explicam a maneira como a Geografia estuda e interpreta o espaço geográfico e suas interações. Essas concepções refletem diferentes formas de entender o mundo e o papel da Geografia na análise das relações entre o homem e o ambiente. Cada concepção teórica oferece uma perspectiva distinta sobre a organização e transformação do espaço. E para um professor, ou um futuro professor, tais concepções precisam estar claras no seu processo formativo e de na sua ação pedagógica para que

⁴ Embora muitas vezes utilizadas como sinônimos, há distinções conceituais importantes entre a Pedagogia Histórico-crítica e a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos. Saviani (2012) esclarece que a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos surgiu como uma proposta pedagógica de transição, influenciada, mas não totalmente fundamentada na concepção histórico-crítica. Enquanto a Crítico-social dos Conteúdos valoriza fortemente os conteúdos escolares como meio de superação das desigualdades culturais, a Pedagogia Histórico-crítica se estrutura a partir de uma fundamentação filosófica marxista, defendendo uma prática pedagógica que articule teoria e prática de modo mais orgânico, visando à transformação social.

possa adotar uma postura cada vez mais coesa para o conhecimento e interpretação do espaço geográfico e suas relações.

Em síntese, baseados em escritos de Andrade (1987), Moraes (1999) e Claval (2014), podemos mencionar as principais concepções teóricas que nortearam a ciência geográfica ao longo da sua história:

(a) **Geografia Clássica:** ênfase maior nas descrições dos fenômenos e paisagens naturais. Os geógrafos dessa abordagem enfatizavam a cartografia, a localização, e a descrição das características físicas e humanas dos lugares, sem dar muita ênfase às interações sociais. Nomes como de Humboldt e Ritter, ilustram as ideias dessa concepção.

(b) **Determinismo Geográfico:** concepção que defendia a ideia de uma Geografia mais focada no ambiente natural (clima, relevo, vegetação), sendo ele que determina as atividades e comportamentos humanos. Esse enfoque foi bem presente no final do século XIX e início do século XX, sendo posteriormente criticado por seu caráter mais mecânico de descrever os fatos. Nesta proposta de análise geográfica temos Friedrich Ratzel, como um dos maiores precursores.

(c) **Possibilismo Geográfico:** Contrapondo-se ao determinismo, essa concepção afirma que, embora o ambiente ofereça limites e possibilidades, são as sociedades humanas que decidem como utilizá-las. Foi amplamente desenvolvida por Paul Vidal de La Blache, no final do século XIX e início do século XX, defendia que o ser humano possui total liberdade para intervir no meio.

(d) **Geografia Quantitativa:** a partir das décadas de 1950 e 1960, a Geografia começou a adotar métodos quantitativos e estatísticos para analisar padrões espaciais. Seu desenvolvimento se deu em grande parte fundamentada nos estudos do geógrafo alemão Fred Kut. Schaefer (1904-1953). Esse enfoque busca criar modelos matemáticos para explicar fenômenos geográficos e foi influenciado pelo uso de tecnologias como Sistemas de Informação Geográfica (SIG).

(e) **Geografia Crítica:** surgida nos anos 1970, propõe uma visão crítica sobre as relações de poder, desigualdade social e exploração econômica, analisando como essas dinâmicas afetam a organização do espaço. Influenciada

por correntes marxistas, essa abordagem destaca o papel das relações econômicas e políticas na formação do espaço geográfico. Além do britânico David Harvey, do francês Henri Lefebvre, o brasileiro Milton Santos ganha espaço nesta perspectiva.

(f) Geografia Humanista: Focada na subjetividade e na experiência humana em relação ao espaço, essa abordagem se interessa pelos significados que os indivíduos atribuem aos lugares. Busca entender o espaço geográfico a partir das percepções, emoções e valores humanos. Nesta proposta destacam-se Carl Sauer, John K. Wright, David Lowenthak e Tuan.

Diante disso, entendemos que essas concepções teóricas oferecem subsídios variados para a análise e interpretação dos fenômenos geográficos, contribuindo tanto para o desenvolvimento da pesquisa quanto para a prática pedagógica no ensino da Geografia.

A partir dessas considerações, entendemos que se faz necessário buscarmos através dos professores que estão em sala de aula na educação básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), das escolas públicas do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão e Toledo, quais são concepções geográficas e pedagógicas que fizeram parte do seu processo formativo e quais delas se fazem presentes na sua prática docente.

OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DOS NRES DE FRANCISCO BELTRÃO E TOLEDO/PR E AS DIFICULDADES EM SER “PROFESSOR”

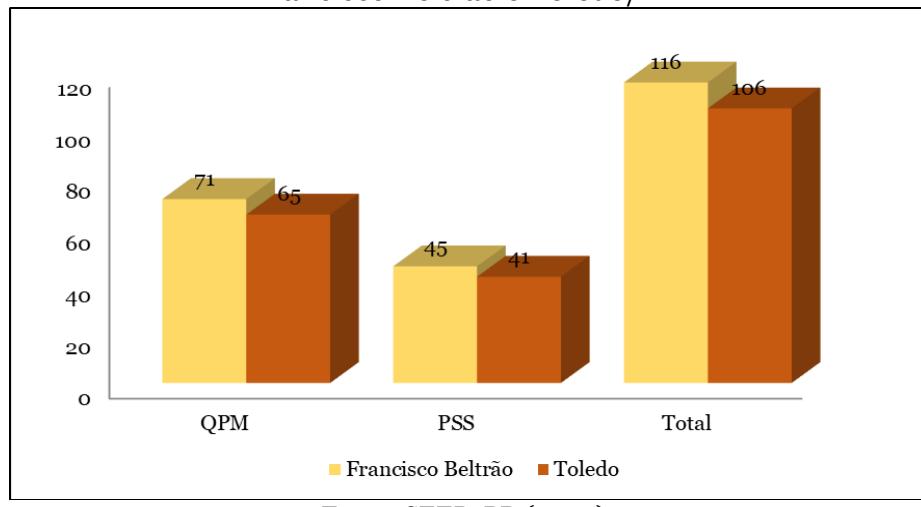
Para compreender quais concepções geográficas e pedagógicas orientaram a formação e orientam a prática docente dos professores de Geografia da Educação Básica pública (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), formados na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), é necessário, primeiramente, conhecer o universo desses pesquisados⁵. Como já mencionado, o recorte deste estudo abrange os Núcleos

⁵ Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram questionários aplicados por meio da plataforma Google Formulários, o que possibilitou maior acessibilidade aos professores da rede estadual de ensino, participantes do estudo. O questionário foi estruturado com questões abertas e fechadas, contemplando aspectos relacionados à formação inicial, formação

Regionais de Educação de Francisco Beltrão e Toledo. O primeiro está localizado na região Sudoeste e o segundo, na região Oeste do estado do Paraná. De acordo com dados da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), coletados em setembro de 2023, o NRE de Francisco Beltrão atendia a demanda de 20 municípios, com 88 instituições escolares de Educação Básica, totalizando 23.171 estudantes. No mesmo período, o NRE de Toledo abrangia 16 municípios, com 90 instituições, somando 31.323 estudantes matriculados.

A Rede Estadual de Ensino do Paraná (SEED-PR) possui dois tipos de vínculos de trabalho para os professores: 1) os servidores efetivos ou estatutários, que são os que ingressam mediante concurso público pelo vínculo do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e, 2, os servidores do Contrato em Regime Especial (CRES), mais conhecido como PSS (Processo Seletivo Simplificado). No gráfico 1 apresentamos o número de professores de Geografia que atuam nas instituições estaduais.

Gráfico 1 - Professores de Geografia que atuam na Educação Básica - NREs de Francisco Beltrão e Toledo/PR



Fonte: SEED-PR (2023).

Os dados apresentados no Gráfico 01 referem-se exclusivamente aos professores que estavam em exercício em sala de aula, desconsiderando aqueles

continuada, concepções pedagógicas e geográficas, além de informações sobre a prática docente e as condições de trabalho. O uso dessa ferramenta digital facilitou tanto a comunicação com os respondentes quanto a sistematização e organização dos dados coletados para posterior análise. Ressalta-se que esta pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE, conforme protocolo número 5.623.889/2022, garantindo o respeito aos princípios éticos envolvendo seres humanos.

que desempenhavam outras funções, como cargos na Secretaria de Educação ou nos Núcleos Regionais de Educação. Observa-se um predomínio do vínculo QPM, com 61,2% em Francisco Beltrão e 61,3% em Toledo. No entanto, destaca-se também o percentual expressivo de contratos temporários, que corresponde a 38,8% em Francisco Beltrão e 38,7% em Toledo.

Por isso que nos últimos anos vem ocorrendo muitos questionamentos, por parte dos educadores que atuam no Estado, em relação ao número de vagas ofertadas no último concurso público⁶.

Diante desse levantamento, é importante mencionar que durante os anos 2022 e 2023, vivenciamos uma experiência de trabalho no setor pedagógico no NRE de Francisco Beltrão e nesta oportunidade pudemos observar a falta de professores de Geografia, mesmo existindo um curso de formação de professores nessa área na própria cidade de Francisco Beltrão (no campus da UNIOESTE). Tal dificuldade pode ser visualizada a partir da seguinte situação: em consulta ao site oficial do NRE de Francisco Beltrão, observamos que em uma escola do campo do município de Enéas Marques (localizada a aproximadamente 25 km de Francisco Beltrão), no dia 31 de agosto de 2023, foi aberto um edital de distribuição de aulas de Geografia. Porém, após várias convocações, e mesmo com a retomada da lista de professores contratados temporariamente, as aulas seriam distribuídas somente em 05 de outubro, por falta de professor. Ou seja, considerando que haviam 17 aulas a serem distribuídas nessa disciplina e por conhecer o porte da escola, acreditamos que pelo menos 7 turmas ficaram sem aulas de Geografia por, aproximadamente, 25 dias letivos. Os estudantes nesse período, receberam atendimento pedagógico, ou seja, não tiveram acesso ao conteúdo.

Isso também pode ser observado no NRE de Toledo, por exemplo, um professor de Geografia do município de Marechal Cândido Rondon apresentou atestado de licença médica em 21 de abril de 2023, porém somente na data de 02 de maio as aulas foram distribuídas, novamente por falta de professores

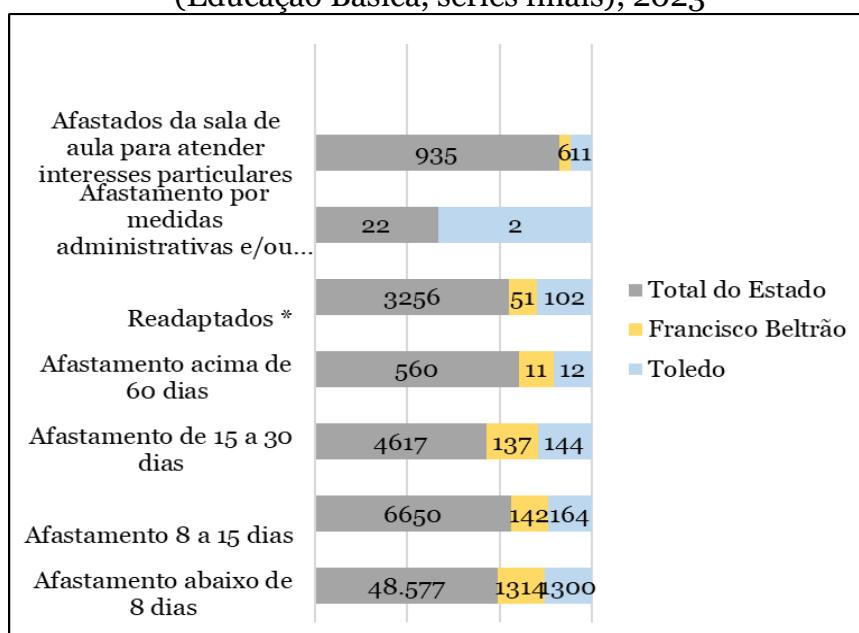
⁶ O Concurso público homologado pelo Edital nº 011/2023 – DRH/SEAP (Diretora do Departamento de Recursos Humanos e Previdência da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência) ofertou o número total 1256 vagas para professores de todas as regiões do Estado. Mas, para a disciplina de Geografia foi ofertado apenas duas vagas para o NRE de Francisco Beltrão e duas para o NRE de Toledo.

dessa disciplina. Esses são apenas alguns exemplos ilustrativos da atual situação docente, não somente em Geografia, mas também nos demais componentes.

Essa condição mencionada acima está vinculada ao que se chama absenteísmo docente. Para Mallada (1996), o absenteísmo trabalhista implica a ausência do trabalhador, parcial ou completa, de sua jornada, sendo que a ausência não está ligada aos dias de férias e feriados. Isso porquê, essa ausência ocorre em dias previstos para o trabalho. Para este autor, os motivos desse absenteísmo podem estar vinculados a vários motivos como: maternidade e adoção; doença normal; acidente de trabalho; licenças legais e doenças profissionais.

Esse afastamento do trabalho foge do controle, pois são condições que não são possíveis de prever. Diante disso, buscamos entender como o absenteísmo se mostra nos NREs de Francisco Beltrão e Toledo⁷, algo a ser observados nos dados abaixo (gráfico 2). E como isso, pode estar refletindo na falta de professores para suprir eventuais ausências.

Gráfico 2 - Total de afastamentos de docentes da Rede Estadual do Paraná (Educação Básica, séries finais), 2023



Fonte: Diretoria de Educação (DEDUC/SEED-PR), , 2023.

Nota: *Professores readaptados são aqueles que permanecem na escola, porém, cumprem outras funções que não é à docência.

⁷ Aqui consideramos todos os professores, independente da disciplina que ministra.

Na Rede Estadual de Educação (Educação Básica, séries finais), no ano de 2023, havia 62.642 professores. Sendo que desses, 1.817 atuavam nas escolas pertencentes ao NRE de Francisco Beltrão e 2.067 no NRE de Toledo. Com base nos dados apresentados no Gráfico 2, bem como nas informações coletadas no site da SEED (SEED em números), constatamos que 78% dos professores estiveram ausentes da sala de aula em pelo menos um ou alguns dias, considerando afastamentos inferiores a oito dias. Analisando esse mesmo critério por Núcleo Regional de Educação (NRE), os índices correspondem a 72% em Francisco Beltrão e 62% em Toledo.

Um aspecto que merece destaque é o número de professores que apresentaram atestados com afastamentos entre 15 e 30 dias: 7,5% no NRE de Francisco Beltrão e 6,9% no NRE de Toledo. Essa situação é preocupante, principalmente porque, na maioria dos casos, esses docentes não são substituídos durante o período de afastamento. Tal dificuldade decorre, inicialmente, da necessidade de agendamento de perícia médica, cujo parecer pode levar de 48 horas até três semanas para ser concluído. Após a liberação do laudo médico, ainda é necessário aguardar a publicação de um edital de distribuição de aulas, o que demanda um prazo mínimo de 24 horas. Como consequência, em muitos casos, o professor retorna às atividades antes mesmo de ser nomeado um substituto. Durante esses períodos, os estudantes acabam sendo apenas acompanhados pela equipe pedagógica, sem acesso ao processo regular de ensino e aprendizagem dos conteúdos previstos no currículo.

Independentemente das causas das ausências, é responsabilidade do Estado garantir a substituição dos professores, conforme estabelece a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e demais legislações estaduais. Segundo Pinto (2014), a falta de docentes está relacionada a diversos fatores. Apesar da ampliação de vagas em cursos de licenciatura na modalidade a distância, o número de concluintes ainda é insuficiente para atender a demanda. Além disso, o crescimento dessas vagas EAD tem contribuído para a redução da procura pelas licenciaturas presenciais, agravando ainda mais a situação. Soma-se a isso a baixa atratividade da carreira docente, devido aos salários pouco competitivos e às condições de trabalho, como a indisciplina e a falta de

interesse dos alunos, fatores que desestimulam principalmente os profissionais mais jovens a ingressarem e permanecerem na profissão.

Diante das dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos docentes, como a falta de substituição durante os afastamentos, a sobrecarga de trabalho, as condições precárias de ensino e os desafios relacionados à indisciplina e à desmotivação dos estudantes, observa-se que esses fatores acabam impactando diretamente na sua formação continuada e na capacidade de aprofundamento teórico. Muitos desses professores, durante a graduação, já vivenciaram um processo formativo inicial limitado, com pouca ênfase nas concepções teóricas que orientam a prática pedagógica. Agora, na atuação profissional, o acúmulo de atribuições, a instabilidade e as condições adversas de trabalho dificultam ainda mais a superação dessas lacunas. Como resultado, há uma tendência de reprodução de práticas que estão desvinculadas de fundamentações teóricas mais consistentes, o que limita a reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico e impede avanços significativos na qualidade do ensino.

Tais dificuldades no trabalho docente, independente de qual seu componente curricular, pode caracterizar o que muitos chamam de “crise da docência”, em que pode se manifestar de diferentes formas, como a falta de respeito e valorização profissional, a ausência de um sistema de ensino que de fato se preocupe com o ensino e aprendizagem. Tais condições são reflexos de uma crise econômica e social que o país tem vivido nas últimas décadas.

Neste contexto, ao refletirmos sobre a realidade vivenciada pelos professores de Geografia da rede pública de ensino do Paraná, é possível identificar um cenário de desgaste emocional e profissional, fruto de uma constante desvalorização social da função docente. Como destaca Tardif (2014), à docência é uma profissão historicamente marcada por múltiplas pressões e julgamentos externos, sendo frequentemente responsabilizada pelos problemas de aprendizagem e pelas dificuldades enfrentadas pela juventude no ambiente escolar.

É comum que a falta de interesse dos estudantes em seu próprio processo formativo seja atribuída exclusivamente às práticas pedagógicas, ignorando-se fatores como a ausência de compromisso individual com os estudos e a

insuficiente participação familiar na vida escolar dos alunos. Nesse sentido, Libâneo (2013) enfatiza que a aprendizagem é um processo que envolve a articulação entre escola, família e sociedade, sendo ineficaz responsabilizar apenas o professor pelos resultados educacionais.

Além disso, observamos uma crescente interferência no trabalho docente por parte de setores externos à educação, como organizações empresariais e representantes de segmentos sociais diversos, que, muitas vezes, não possuem vínculo direto com a escola pública, mas que influenciam políticas educacionais e práticas pedagógicas a partir de uma lógica gerencialista e produtivista. Conforme aponta Frigotto (2017), esse fenômeno é reflexo da penetração do ideário neoliberal na educação, que busca subordinar o processo educativo aos interesses do mercado, reduzindo-o a uma formação de competências e habilidades voltadas apenas ao mundo do trabalho.

Tal situação é ilustrada no cotidiano escolar por episódios como o relatado por uma professora, que comparou a liberdade de opinião sobre a docência com outras profissões, como medicina ou mecânica, nas quais não é comum o público leigo questionar os procedimentos técnicos. Esse tipo de deslegitimação profissional é discutido por Nóvoa (2009), ao afirmar que os professores precisam se constituir como intelectuais críticos e reafirmar a especificidade e a complexidade do seu saber pedagógico.

Todos esses fatores, somados, contribuem para o crescente desinteresse de jovens em ingressar na carreira docente, agravando o cenário de escassez de profissionais na educação pública. Essa realidade reforça a necessidade de políticas que valorizem a formação, as condições de trabalho e o reconhecimento social dos professores.

De acordo com Diniz-Pereira (2011), a atual situação docente no país deve -se também à violação de valores das normas de convivência que socialmente foram estabelecidos, resultando no rompimento da situação de equilíbrio ou estabilidade e, quando se fala em escola, refere-se ao reflexo da sociedade constituída.

Resumindo, “crise” refere-se a qualquer momento ou situação afetada por uma perda de estabilidade, de equilíbrio, ou que

preceda ou provoque uma anormalidade grave no funcionamento da sociedade, das instituições, da economia e na vida das pessoas. Em geral, as situações de crise exigem respostas adequadas e rápidas. No Brasil, já há algum tempo, observam-se sinais e evidências de uma profunda crise da profissão docente. Porém, infelizmente, as respostas dos governantes brasileiros para tal situação têm sido, via de regra, insuficientes, equivocadas e ineficazes (Diniz-Pereira, 2011, p. 36).

Além disso, Diniz-Pereira (2011) destaca que, principalmente a partir dos anos 1970 (e inclusive com a democratização e maior acesso à educação básica, ocorrida na década seguinte), os investimentos públicos destinados à educação não foram suficientes, não acompanhando a expansão do sistema público de ensino. Inclusive, a significativa demanda de professores para a Educação Básica possibilitou a expansão do Ensino Superior, porém, a partir da abertura indiscriminada de cursos (especialmente em instituições privadas) de licenciaturas curtas ou realizadas à distância, com baixa qualidade.

No entanto, Diniz-Pereira (2011) entende que não basta “formar licenciados”, pois é necessário continuar sua formação, de modo que se garanta a formação de docentes qualificados, o que não é possível em processos “deformadores” e “desqualificadores” como tem ocorrido. Além disso, ele acredita que é necessário valorizar a carreira e dar condições dignas de trabalho ao corpo docente.

Partindo desse cenário que envolve a educação na atualidade, a qual nos assusta um pouco, é que nos remetemos aos protagonistas do processo de ensino, que são os professores. São eles, que estão vivendo e sentindo de fato todas essas contradições e condições de trabalho. Diante disso, a pesquisa não só mostrou esse elemento do absenteísmo docente, mas também outros elementos importantes a serem compreendidos neste contexto. Não esquecendo do foco principal desse texto que é identificar as concepções que norteiam a formação e práxis docente.

De antemão é possível afirmar que compreender as concepções teóricas que cercam o processo de ensino e que podem resultar na aprendizagem, é também mais uma das dificuldades encontradas pelos professores, as quais elencaremos na sequência.

CONCEPÇÕES GEOGRÁFICAS E PEDAGÓGICAS ORIENTADORAS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA ATUAÇÃO DOS NRES DE FRANCISCO BELTRÃO E TOLEDO

Vimos que a educação se organiza com base em diferentes concepções que buscam compreender como crianças, adolescentes, jovens e adultos constroem o conhecimento. Partindo dessa compreensão, entendemos que o professor, no seu processo formativo e na sua ação pedagógica, precisa conhecer e entender os limites e alcances de cada concepção, seja ela teórica ou pedagógica, pois só assim terá condições de refletir sobre seu próprio trabalho pedagógico. Partindo desse pressuposto, buscamos, em um primeiro momento, através dessa pesquisa, compreender como os professores de Geografia que se graduaram na UNIOESTE, entendem as concepções geográficas e pedagógicas e ao mesmo tempo se hoje fazem uso das mesmas na sua prática docente. Para isso, utilizamos o recurso de questionários e entrevistas⁸ para pesquisarmos os professores que atuam na disciplina de Geografia nos Núcleos de Educação de Francisco Beltrão e Toledo.

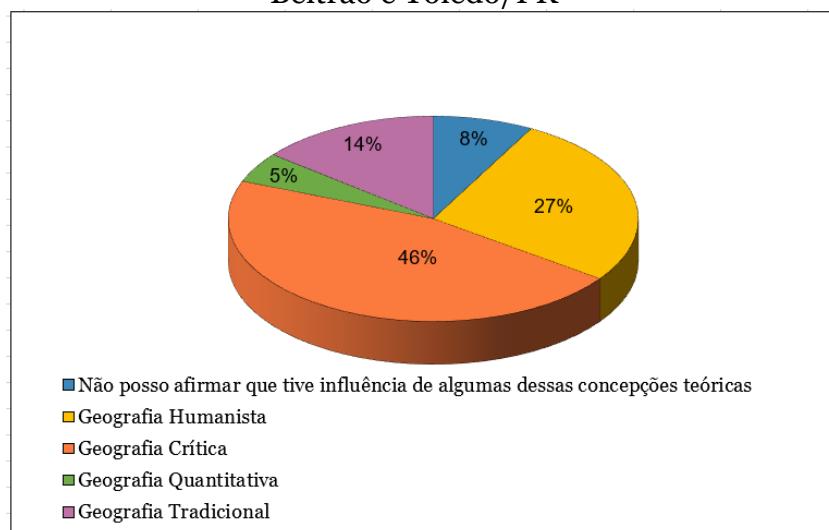
Mas antes de apresentarmos os resultados sobre as concepções, precisamos destacar que durante a pesquisa, outros elementos importantes se apresentaram e que são relevantes em relação ao ensino de Geografia. O primeiro ponto que observamos através dos professores que ministram aulas de Geografia na Educação Básica pública dos respetivos NREs de estudo, é que 10% deles não possuem graduação em Geografia, mas em Química, em História ou em Matemática, portanto que atuam fora de suas áreas de formação. Há de se notar que esse problema vem acontecendo de forma recorrente na rede estadual de educação do Paraná, devido à falta de professores da área, então acaba se recorrendo a um “notório saber” para remediar a questão. Isso infelizmente, está cada vez mais comum nas escolas, como já discutido anteriormente.

⁸ Do total de professores que estavam atuando em sala no ano de 2023, entrevistamos 20% deles no NRE de Francisco Beltrão enquanto no NRE de Toledo entrevistamos 16%. Destacamos que que 74% deles possuem vínculo QPM, enquanto os 26% restantes possuem vínculo de PSS.

Por sua vez, ao questionarmos sobre a formação teórica dos referidos professores em suas graduações em Geografia, identificamos que a grande maioria (72,5%) reconhecem as concepções teóricas que seguem, enquanto que 20% dos pesquisados identificam certa influência, mas apenas em alguns momentos de seu trabalho docente. Além disso, 5% avaliaram que não predominou nenhuma concepção teórica em sua formação, ou seja, não se sentem confortável em afirmar que elas interferem na sua prática. E, 2,5% afirmaram que não têm clareza sobre a concepção teórica que os influencia.

No gráfico 3, apresentamos os resultados da influência das concepções teóricas da Geografia sobre a formação na graduação dos professores pesquisados. Pelos dados, verificamos que a maioria deles afirmou ser influenciado pela Geografia Crítica, em segundo se destacou a quantidade de professores influenciados pela Geografia Humanista e em terceiro os professores influenciados pela Geografia Tradicional. Uma pequena quantidade de professores pesquisados afirmou que foi influenciado pela Geografia Quantitativa.

Gráfico 3 - As concepções teóricas geográficas que influenciaram a formação dos Professores de Geografia que atuam na Educação Básica - NRE de Francisco Beltrão e Toledo/PR⁹

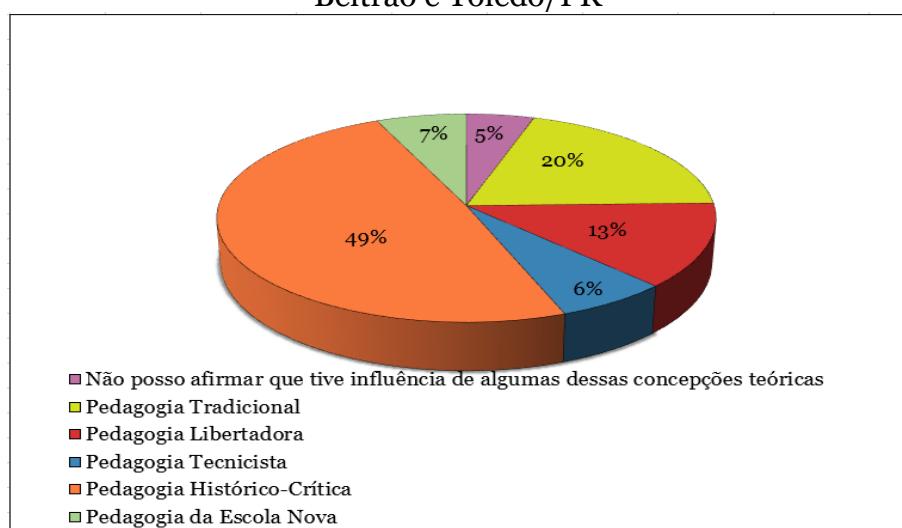


Fonte: Pesquisa de campo da autora (2023).

⁹ Os dados apresentados refere-se apenas aos professores que ministram aulas de Geografia nos respectivos NREs pesquisados e que realizaram sua graduação na UNIOESTE.

Já no gráfico 4, apresentamos os resultados em relação às influências das concepções pedagógicas sobre a formação dos professores de Geografia. Nessa questão, destacou-se a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, com a grande maioria dos pesquisados, sendo seguida pela concepção da Pedagogia Tradicional. Vale destacar que um pequeno número de professores afirmou ser influenciado pela Pedagogia Nova.

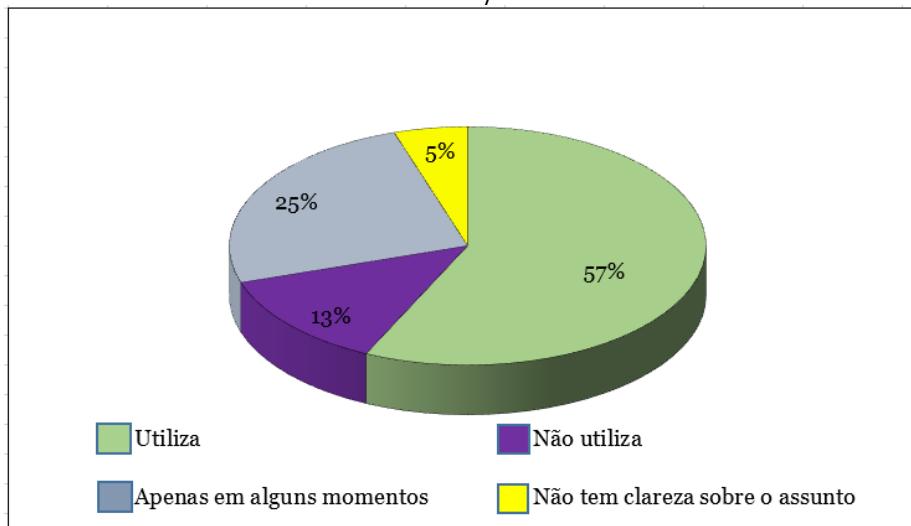
Gráfico 4 - As concepções teóricas pedagógicas que influenciaram a formação dos Professores de Geografia que atuam na Educação Básica - NRE de Francisco Beltrão e Toledo/PR



Fonte: Pesquisa de campo da autora (2023)

Além de investigar a influência teórica na formação em Geografia, também buscamos entender se essas concepções são aplicadas na prática docente dos professores entrevistados. Conforme as respostas apresentadas no gráfico 5, 72,5% dos participantes indicaram que, durante sua graduação, uma determinada concepção teórica teve maior relevância. No entanto, apenas 57% afirmaram que utilizam alguma concepção pedagógica como guia em sua atuação em sala de aula. Isso indica que, embora haja conhecimento sobre as concepções pedagógicas, grande parte dos professores não as implementa efetivamente em suas práticas educativas.

Gráfico 5 - Influência de concepções teóricas sobre a atuação dos Professores de Geografia que atuam na Educação Básica - NRE de Francisco Beltrão e Toledo/PR



Fonte: Pesquisa de campo da autora (2023).

Esses resultados nos levam ao pensamento de Libâneo (2014), que afirma que muitos professores baseiam sua prática docente em "prescrições pedagógicas" que, em grande parte, são oriundas do senso comum. Para ele, mesmo quando não há um pressuposto teórico explícito, existe um interesse subjacente por trás desse processo, geralmente relacionado às necessidades de um grupo específico, muitas vezes refletindo as políticas de um governo.

Libâneo também menciona que há um grupo de professores que, embora afirmem "trabalhar com responsabilidade" e dar sentido à sua prática, baseiam suas ações nas "últimas tendências educacionais". Contudo, ele ressalta que esses professores muitas vezes não refletem sobre as implicações de suas escolhas pedagógicas.

Segundo o autor, os cursos de licenciatura, em certa medida, também contribuem para essa falta de clareza dos professores em relação à relevância das concepções pedagógicas.

[...] os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática (Libâneo, 2014, p. 3-4).

Isso pode ser observado no item “não tenho clareza sobre o que é uma concepção teórica”, que constava na pergunta. Sendo que 2,5% afirmaram que na graduação não tiveram clareza em relação a essas concepções e já no questionamento em sua atuação como docente esse percentual dobra passando para 5%, dos que não tem clareza da concepção que se baseiam para prática docente.

Isso nos permite compreender que, embora a maioria dos professores afirme ter conhecimento sobre as concepções pedagógicas, muitos, ao tentar colocar esse saber em prática na sala de aula, não se sentem seguros ou preparados. É importante destacar que as tendências pedagógicas estão diretamente relacionadas a concepções de sociedade, educação, escola, sujeito, ensino-aprendizagem, avaliação e conteúdo, entre outros aspectos fundamentais. Portanto, não se trata apenas de adotar ou não uma determinada tendência como se fosse uma simples metodologia de ensino. As tendências refletem um posicionamento teórico e político que orienta toda a prática educativa, influenciando desde a escolha dos conteúdos até a forma de organização das atividades e de avaliação dos estudantes.

Diante desses resultados, é necessário e importante mencionar que a falta de conhecimento de grande parte dos professores estaduais do Paraná em relação às concepções pedagógicas¹⁰, deve-se também às suas políticas educacionais que veem sendo implantadas nas últimas décadas que, de alguma forma, não têm conseguido qualificar seu corpo docente. Por exemplo, segundo Baczinski (2011), no período de redemocratização (década de 1980), o que contempla os governos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – especialmente de José Richa (1982-1987) e Álvaro Dias (1987-1991) –

¹⁰ Já faz alguns anos que não temos na rede estadual de ensino uma preocupação com uma concepção pedagógica. Os educadores não veem de forma clara por parte da Secretaria da Educação, qual ou quais concepções norteiam o seu trabalho. Não há por parte da Secretaria Estadual essa clareza e muito menos uma preocupação com o processo formativo dos professores voltado para uma concepção pedagógica. O que podemos identificar são resquícios de algumas concepções, como a tecnicista e até mesmo da escolanovista, mas isso não é algo aparente por parte da secretaria. Sendo assim, o processo contínuo de formação docente, bem como os encaminhamentos da secretaria se dão de uma forma muitas vezes ambíguas, e que não se baseiam em estudos prévios, como o caso das concepções. O que deixa os professores confusos e assim, justifica-se essa falta de entendimento e preocupação por parte deles em relação as concepções.

a Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR) procurou romper com os limites tecnicistas da educação (implantada durante os governos militares) a partir da contribuição de educadores progressistas, se implantou os ideais da Pedagogia histórico-crítica. Porém muito mais como documentos normativos da SEED-PR porque os educadores não foram devidamente capacitados para entender a essência dessa concepção pedagógica.

Dermeval Saviani, em sua obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2011), analisa, nos capítulos finais, a emergência de novas formas de velhas concepções pedagógicas, que ele denomina de *neoescolanovismo*, *neotecnicismo* e *neoconstrutivismo*. Segundo o autor, essas tendências surgem a partir das reformas educacionais implementadas especialmente nos anos 1990, período que coincide com o governo Lerner no Paraná (1995-2002), mencionado por Moreira (2016). Saviani destaca que essas "novas" abordagens pedagógicas são, na verdade, reformulações de concepções já conhecidas, agora adaptadas ao discurso das agências multilaterais, como o Banco Mundial, com o objetivo de atender às demandas do mercado e da globalização neoliberal. O *neoescolanovismo* retoma as ideias da Escola Nova, mas com um viés mais gerencialista e focado em competências individuais; o *neotecnicismo* atualiza os modelos tecnicistas de ensino, agora revestidos de uma linguagem moderna sobre eficácia e resultados; e o *neoconstrutivismo* se apresenta como uma defesa do aprender fazendo, com ênfase no protagonismo do aluno, mas descolado de uma perspectiva crítica da realidade social. Para Saviani, todas essas tendências têm em comum o fato de desarticular o ensino sistemático do conhecimento e de reforçar a lógica da adaptação dos sujeitos às exigências do mercado, fragilizando o papel social da escola pública e dificultando a consolidação de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Ou seja, entendemos que as mudanças nas políticas educacionais, que acompanham as mudanças de governos do estado, de certa forma refletem sobre o conhecimento dos professores das escolas públicas em relação às concepções pedagógicas, que são importantes para nortear o próprio processo de ensino. E que de certa forma, tais mudanças também refletem no processo

formativo inicial do professor, evidenciando uma lacuna neste processo tão importante na sua formação.

Em suma, esse estudo nos possibilitou não somente identificar algumas dificuldades em ser professor nos dias atuais, como falta de valorização profissional, a inexistência de um ambiente de qualidade para exercer a função docente, o excesso de demandas que cercam essa atividade, o adoecimento dos profissionais, entre outros, mas mostrou também as limitações no entendimento das concepções teóricas. Isso também é uma dificuldade significativa, já que impacta diretamente na qualidade do processo de ensino aprendizagem. Alguns fatores podem contribuir com essa dificuldade, como a formação inicial desses professores, em que essas concepções são abordadas muitas vezes de forma rápida ou superficial, não construindo um vínculo direto com a prática em sala de aula, isso faz com que muitos professores não tenham uma compreensão sólida dessas concepções e de como de fato efetivar em sua práxis, ou seja, a inter-relação entre teoria e prática, ação e reflexão. Também, a ausência de uma formação continuada de qualidade, que permita a atualização e aprofundamento, distanciando ainda mais os professores dessas concepções e a partir disso, passem a entender que tais teorias estão desconectadas das realidades educacionais e dos desafios que enfrentam.

Para superarmos tais dificuldades é necessário que se crie espaços para discussão e reflexão entre professores e ofertem uma formação continuada que ajudem a fortalecer a compreensão e a aplicação das concepções teóricas, preenchendo essa lacuna que ainda há em relação a essa questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa permitiram uma análise crítica das condições formativas e profissionais dos professores de Geografia formados pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e atualmente atuantes nos Núcleos Regionais de Educação (NREs) de Francisco Beltrão e Toledo. A partir do levantamento de dados e da interpretação à luz do materialismo histórico-dialético, foi possível constatar que há uma clara contradição entre o

discurso de domínio das concepções pedagógicas e geográficas e a efetiva aplicação dessas concepções no cotidiano escolar.

Os docentes participantes reconhecem a importância das tendências pedagógicas e da formação teórica para o desenvolvimento de uma prática educativa reflexiva e socialmente comprometida. No entanto, os resultados demonstram que muitos ainda reproduzem práticas tradicionais, desvinculadas de uma fundamentação teórica mais crítica e consistente. Tal situação está diretamente relacionada à fragilidade da formação inicial, que, em diversos casos, não garantiu uma articulação sólida entre teoria e prática.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa refere-se ao absenteísmo docente, fator que, além de refletir as condições precárias de trabalho e a falta de políticas de valorização profissional, impacta negativamente a aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas planejadas e fundamentadas. As dificuldades enfrentadas pelos professores, como a sobrecarga de turmas, o adoecimento físico e emocional, a instabilidade de contratos temporários e a ausência de substituições durante os afastamentos, reforçam um ambiente de trabalho marcado pela precarização e pela descontinuidade do processo educativo.

Os dados também apontaram que o distanciamento entre as concepções teóricas trabalhadas na graduação e as exigências cotidianas da sala de aula faz com que muitos docentes reproduzam ações desarticuladas de um projeto pedagógico crítico. Essa distância é agravada pela falta de políticas de formação continuada sistemática e de qualidade, que possibilitem a atualização e o aprofundamento teórico-metodológico necessário ao exercício da docência.

Diante desse cenário, reafirma-se a necessidade de ações concretas por parte do poder público e das instituições formadoras. Entre elas, destacam-se a implementação de programas de formação continuada orientados por uma perspectiva crítica e socialmente comprometida; a criação de condições de trabalho que valorizem o professor, garantindo estabilidade, remuneração digna e apoio pedagógico; e o fortalecimento das licenciaturas, assegurando que a formação inicial propicie aos futuros docentes o domínio teórico-metodológico necessário para enfrentar os desafios concretos da escola pública.

Por fim, considera-se que esta pesquisa contribui para o debate sobre a formação de professores de Geografia, trazendo elementos que reforçam a urgência de repensar políticas públicas voltadas à educação básica, especialmente no que tange à formação docente, às condições de trabalho e ao compromisso social da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel C. de. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.

BACZINSKI, Alexandra V. M. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**: Legitimização, resistências e contradições. 1^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 160p.

CLAVAL, Paul. **História da Geografia**. Tradução de José Braga Costa. Lisboa: Edições 70, 2014.

DUKELSZKY, L. **A dialética e o método histórico**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2 ed. aum. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: críticas ao fetichismo da educação como panaceia para o desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capital**: O trabalho como princípio educativo contra a formação reduzida ao mercado. Petrópolis: Vozes, 2017.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MALLADA, Ribaya F. J. **La gestion del absentismo laboral**. Madrid: Montecorvo, 1996.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 17 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOREIRA, Helloysa Bragueto. **A pedagogia histórico-crítica durante o governo Jaime Lerner no Paraná (1995-2002)**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. D. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i230.541>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v92n230/v92n230a03.pdf>. Acesso em: 26, fev. 2024.

PINTO, José M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**. [S. l.], v. 8, nº 15, p. 03-12, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v8i15.39189>. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/71740117/24026.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SAVIANI, Derméval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Derméval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEED/PR, Secretaria Estadual de Educação do Paraná. **Gestão de Dados Educacionais**. Curitiba, PR, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Como citar este artigo:

SINHORATTI, Fabiana; BAUAB, Fabrício Pedroso. Formação de professores de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE): dificuldades e entendimento das concepções teóricas orientadoras. **GEOGRAFIA**, Rio Claro-SP, v. 50, n. 1, p. e-18842, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5016/geografia.v50i1.18842>

Recebido em 14 de novembro de 2024
Aceito em 24 de outubro de 2025