

## **Ambivalência nas Avaliações em Concursos Públicos para Professores de Geografia do Estado do Paraná**

*Ambivalence in Evaluations in Public Competitions for Teachers of Geography of the State of Paraná*

*Ambivalencia en las Evaluaciones en Concursos Públicos para Profesores de Geografía del Estado de Paraná*

Rafael Aparecido Gonçalves Xavier<sup>1</sup>

Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>2</sup>

---

**RESUMO:** Este artigo debate os tipos de avaliações aplicadas em concursos para professores do ensino básico da rede pública do Estado do Paraná, buscando responder a seguinte problemática: os critérios de avaliação publicados nos editais têm sido eficazes na seleção qualitativa, levando em conta os saberes necessários para o exercício da docência em Geografia no ensino básico? Utiliza-se como metodologia a pesquisa qualitativa, com análise documental dos editais de concurso público para a contratação de professores de Geografia para a educação básica, à luz de abordagens teóricas que sustentam o debate sobre a formação qualitativa e os atributos esperados desse profissional. Como resultados, constatou-se a fragilidade avaliativa dos últimos concursos públicos voltados a professores de Geografia do Paraná, uma vez que utilizam instrumentos cujos critérios não avaliam o saber docente de forma qualitativa e mais próxima do que se julga ideal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concurso. Avaliação. Geografia. Saber docente.

**ABSTRACT:** *This article discusses the types of evaluations applied in competitions for teachers of basic education in the public network of the State of Paraná, answer the following problem: The evaluation criteria published in the calls for proposals were improved in the selection of data, take into account the knowledge necessary for the exercise of teaching in Geography in basic education? The qualitative research methodology is used as a methodology, with documentary analysis of public tender announcements for the hiring of Geography teachers for basic and high school education, in the light of theoretical approaches that sustain the debate about the qualitative formation and the expected attributes of this professional. As results, it was verified the evaluation weakness of the last four public tenders directed to teachers of Geography of Paraná, since they use instruments, whose criteria do not evaluate the teacher knowledge in a qualitative, integral and complete way.*

**KEYWORDS:** *Contest. Evaluation. Geography. Knowing the teacher.*

**RESUMEN:** *Este artículo discute los tipos de evaluaciones aplicadas en concursos para profesores de enseñanza básica de la red pública del Estado de Paraná, responder a la siguiente problemática:*

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina. Rodovia Celso Garcia Cid - Pr 445 Km 380 Cx. Postal 10.011 - Campus Universitário, PR, 86057-970. rafaelgx.nutri@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina. Rodovia Celso Garcia Cid - Pr 445 Km 380 Cx. Postal 10.011 - Campus Universitário, PR, 86057-970. jeanimoura@uol.com.br

*¿Se han mejorado los criterios de evaluación publicados en los edictales en la selección de datos, tener en cuenta los saberes necesarios para el ejercicio de la docencia en Geografía en la enseñanza básica? Se utiliza como metodología la investigación cualitativa, con análisis documental de los edictales de concurso público para la contratación de profesores de Geografía para la educación básica, a la luz de abordajes teóricos que sostienen el debate sobre la formación cualitativa y los atributos esperados de ese profesional. Como resultados, se constató la fragilidad evaluativa de los últimos cuatro concursos públicos dirigidos a los profesores de Geografía del Paraná, una vez que utilizan instrumentos, cuyos criterios no evalúan el saber docente de forma cualitativa, integral y completa.*

**PALABRAS-CLAVE:** Concurso. Evaluación. Geografía. Saber docente.

---

## INTRODUÇÃO

Alguns concursos públicos no Brasil voltados a professores de Geografia do nível básico de ensino, como o do Paraná em 2007, oferecem avaliações que consideram apenas conhecimentos teóricos, sejam da área de conhecimento (no caso desta pesquisa, voltada à Geografia) sejam do saber docente. Em alguns casos, como ocorreu em Itajaí, SC (2017), aplicam-se apenas questões objetivas, voltadas aos tipos de conhecimento mencionados, sem ao menos testar a escrita dos candidatos.

Esses são dois exemplos, retirados de espaços e tempos diferentes, servem para ilustrar que tais metodologias avaliativas são recorrentes, tratando-se de concursos voltados à docência de nível básico. Diante de tais situações, uma questão tem interessado os candidatos que participam desses processos avaliativos: os critérios de avaliação publicados nos editais têm sido eficazes na seleção qualitativa, levando em conta os saberes necessários para o exercício da docência em Geografia no ensino básico? Esta pesquisa justifica-se pela necessidade do debate acerca desta problemática, elencando conceitos e discutindo ideias em uma teia de relações interligadas, que moldam os objetivos de vida dos acadêmicos e candidatos a concursos para a carreira docente.

Para isso, buscou-se comparar os critérios avaliativos de concursos públicos para professores de Geografia no Estado do Paraná com os saberes exigidos desse profissional, a partir de parâmetros dados por autores como Lopes e Pontuschka (2011), Moura (2009) Freire (2001, 1996) e Shulman (2005), que explicam a importância da prática docente e os atributos esperados de um bom profissional, utilizando-se de uma análise documental nos editais para professores do ensino público do estado do Paraná, mesclando tais análises com uma exploração ao referencial teórico levantado.

O método utilizado será o Materialismo Histórico Crítico Dialético, por ser uma linha que apresenta críticas acerca da produção acadêmica e traz o embate dialético entre o

conhecimento e o produtivismo, a exemplo das considerações de Marilena Chauí (2014) e Salecl (2005). Embora esse seja o principal método, há de se considerar um toque de Pós-Modernismo, com Bauman (2001, 2008, 2011), por exemplo, discutindo a liquidez em que a contemporaneidade se encontra, buscando responder a questões sobre o “por que se produz tanto?”.

Os resultados desta pesquisa vão sendo apresentados à medida que os aportes teóricos são discutidos, em três partes: 1) Atributos esperados ao profissional, com base em autores como Shulman (2005) debate-se o que é necessário a um profissional docente; 2) O que a avaliação avalia? Indagando a respeito da eficácia das avaliações que vem aparecendo no cenário brasileiro para a seleção docente; e por fim, 3) Os processos seletivos no Paraná, utilizando os últimos dois concursos como base. Faz-se necessário compreender, primeiramente, o que se espera da educação básica e o papel do docente nessa amálgama de relações no qual o conhecimento é construído.

## **OS ATRIBUTOS ESPERADOS DO DOCENTE DE GEOGRAFIA**

Antes de aprofundar a discussão a respeito do que se espera dos atributos docentes para professores de Geografia no Brasil, é interessante destacar o que é necessário para que haja uma satisfatória educação básica. Para compreendê-la é necessário que se coloque ao menos dois sujeitos no cerne do debate: estudante e professor. Outros elementos entram na discussão, contudo ficarão para mais adiante. Por hora, será debatida a relação que esses dois sujeitos devem ter para que se construa o conhecimento.

Becker critica o modelo empirista de ensinar pelo qual um dos dois sujeitos torna-se passivo na relação ensino-aprendizagem, enquanto o outro é o construtor do conhecimento. Nesse modelo “Alguém tem que ensinar e alguém tem que aprender: quem aprende não pode ensinar e quem ensina não pode aprender” (BECKER, 1993, p. 147). Lopes e Pontuschka (2011) confirmam tal papel docente como sendo tradicional, um mero reproduzidor do conhecimento.

Embora esse seja o modelo que a maioria dos alunos e dos professores possui em mente ao pensar nos processos de ensino e de aprendizagem, autores, como os citados, discordam de tal posicionamento. Em concordância, Freire (2001, p. 259) afirma: “O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por ensinar algo”, ficando claro que o conhecimento é construído durante a interação professor/educando.

Deixando, por enquanto, a ideia de que o ensinante aprende primeiro a ensinar, observa-se a segunda parte da colocação, levantando-se o seguinte questionamento: se o professor aprende ensinando, como sugere Freire, serão as experiências profissionais o

divisor de águas entre o bom profissional e aquele que não exerce a docência de modo satisfatório?

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das *condições* em que aprender criticamente é possível. E essas *condições* implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos *criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes*. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos (FREIRE, 1996, p. 14-15, grifo nosso).

Respondendo à questão levantada, é necessário haver condições que exijam certa postura por parte de educando e professor, e é preciso ao docente manter as experiências do saber, para que o processo de aprendizagem ocorra. Ou seja, o professor pode ter anos de experiência de um ensino verticalizado, tradicional, empirista, em que os conceitos são transmitidos por ele e o estudante absorve as informações passivamente, não havendo nesse caso um “aprender crítico”, sendo, portanto, insatisfatório.

Voltando à ideia de que o “ensinante aprende *primeiro*” e que depois reaprende ensinando, como deve ser o resultado desse aprendizado inicial, da formação docente? Em outras palavras, o que se espera de um professor de Geografia (que é o sujeito a que compete esta pesquisa)? Quais saberes esses profissionais devem ter ao ingressar na carreira docente? Longe de querer ditar normas que padronizem os professores de Geografia, essa discussão visa apenas levantar questões para melhor compreender o que é essencial para que esse profissional melhor exerça suas atividades.

“Podemos afirmar que o processo de formação de professores de Geografia, [...] tem sido marcado por uma “tensão” ainda não suficientemente resolvida entre o saber disciplinar (o conteúdo a ser ensinado) e o saber pedagógico (a forma ou como e porquê ensinar esse conteúdo)” (LOPES, 2010, p. 77).

Tem-se aqui um vislumbre do que se espera desse profissional: conhecimento inter-relacionado entre o disciplinar (teórico) e o pedagógico (prático). Tais conhecimentos, adquiridos (espera-se) na formação docente, devem ser indissociáveis para que a construção do conhecimento possa surgir. “A teoria é aquele olhar significador que estrutura a prática, engrandecendo-a, e não a diminuindo. Engrandece-a na medida em que mostra os seus limites e aponta para suas possibilidades de crescimento” (BECKER, 1993, p. 158). Lopes (2010), ao corroborarem o trabalho de Shulman (2005), escrevem que não é possível separar o que se ensina – a matéria ou o conteúdo – de como ensinar – o aspecto metodológico, confirmando novamente que a característica mais marcante do professor é a capacidade de unir teoria e prática, formando assim o saber docente.

Nesse sentido, o professor de Geografia tem a missão de auxiliar o estudante na busca de seu conhecimento, porém de modo que não seja impositivo ao apresentar-lhe os conteúdos teóricos, sendo:

[...] um meio e não um fim, uma lente para fornecer aos alunos a possibilidade de, por meio dos conceitos-chave (espaço, meio ambiente, paisagem, lugar, natureza, território, etc.) e procedimentos (observação, localização, registro, descrição, análise, síntese etc.) trabalhados pela Geografia, realizar uma leitura crítica do mundo e nele poder atuar com autonomia (LOPES, 2010, p. 90).

O autor relata assim, parte do “como ensinar”, que adentra nos saberes docentes, juntamente com a boa escrita, oratória, leitura e interpretação cartográfica entre outras técnicas que são importantes para o professor de Geografia se apoiar para construir o conhecimento junto aos estudantes. Para melhor auxiliar a compreender as categorias de base do conhecimento que um professor deve possuir Shulman (2005, p. 11) cita uma lista de saberes docentes mínimos, a fim de organizá-los.

[1] Conocimiento del contenido; [2] Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura; [3] Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente; [4] Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional; [5] Conocimiento de los alumnos y de sus características; [6] Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y [7] Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Percebe-se que são várias as habilidades que um profissional do ensino necessita ter. Da capacidade interativa com o aluno às categorias de base do conhecimento listadas acima, principalmente o “[4] Conhecimento pedagógico de conteúdo”, pelo qual se percebe a integração indissociável dos conhecimentos teórico e prático.

Complementando as características docentes, juntamente com as ações conjuntas dos estudantes, Freire (1996) destaca 27 saberes exigidos no ato de ensinar que vão de ações emocionais a questões técnicas de ensino. São eles: - rigorosidade metódica; - pesquisa; - respeito aos saberes dos educandos; - criticidade; - estética e ética; - corporificação das palavras pelo exemplo; - risco, aceitação do novo e rejeição a discriminação; - reflexão crítica sobre a prática; - reconhecimento e a assunção da identidade cultural; - consciência do inacabado; - reconhecimento de ser condicionado; - respeito à autonomia do ser do educado; - bom senso; - humildade, tolerância e luta em

defesa dos direitos dos educadores; - apreensão da realidade; - alegria e esperança; - convicção de que a mudança é possível; - curiosidade; - segurança, competência profissional e generosidade; - comprometimento; - compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; - liberdade e autoridade; - tomada consciente de decisões; - saber escutar; - reconhecer que a educação é ideológica; - disponibilidade para o diálogo; e querer bem aos educandos.

Diante de todas essas colocações pontuadas, levanta-se a questão: as avaliações de concursos públicos para a contratação de professores de Geografia para a educação básica estão de fato selecionando qualitativamente, levando em consideração os atributos esperados desses profissionais?

### **O QUE A AVALIAÇÃO AVALIA? A DESORDEM CAUSADA POR UMA LÓGICA CONTRA O PENSAR**

Se a famosa frase (“O essencial é invisível para os olhos”) de Saint-Exupéry (2008, p. 53) fosse escrita por acadêmicos que são constantemente cobrados por produção e “qualificação”, ela provavelmente seria escrita assim: “O essencial é invisível ao Lattes”. Ao tratar-se de um professor de Geografia, o que é essencial, “Adj. 2 gêneros. Indispensável; necessário, importante” (BUENO, 1973, p. 529), foi discutido no capítulo anterior. No entanto, tal essência não é integralmente captada pelas avaliações em concursos públicos no Brasil. Buscaram-se duas situações (retiradas em tempos e espaços diferentes para mostrar que tais feitos são recorrentes) para esclarecer tal posição. Ambas são para exemplificar a forma como os concursos avaliam os candidatos à docência no Brasil.

O primeiro trata-se de um concurso público para professor de Geografia, citado por Lopes (2010, p. 79) no qual afirma que as provas “[...] aplicadas no Paraná em 25 de novembro de 2007, apresentavam, separadamente, vinte questões de fundamentos da educação e vinte questões com conhecimentos específicos sem, neste caso, contemplar questões dissertativas”. O segundo exemplo (escolhido devido à vivência do próprio pesquisador) ocorre dez anos depois, na cidade de Itajaí, SC, onde as avaliações são elaboradas novamente de maneira objetiva, julgando os conhecimentos dos candidatos a respeito das matérias relacionadas a cada cargo/disciplina (ITAJAÍ, 2017). Lopes (2010, p. 80) escreve que estão “[...] implícita em tais avaliações, uma lógica somatória e não integrativa ou incorporadora, como se compreende seria desejável [...] O conhecimento distintivo da profissão não aparece na prova”.

Não bastassem as avaliações objetivas e, por vezes, dissertativas, que elegem e privilegiam apenas um tipo de conhecimento (o teórico, seja essa teoria voltada aos conhecimentos geográficos ou do “como dar aula”), ocorre ainda, na maioria das vezes, uma



classificação quanto aos títulos dos candidatos. A palavra em destaque significa, segundo o dicionário, “Reduzir indivíduos, coisas e fenômenos a grupos, tomando por base as características que apresentam em comum” (BUENO, 1973, p. 529). Além dos títulos que os classificam, quais características o grupo classificado apresenta em comum e que são exigidos aos professores de Geografia? Um conhecimento integrado ou um conhecimento teórico de como fazer? Um conhecimento na linguagem acadêmica ou um conhecimento traduzido para a linguagem que os estudantes possam compreender e, dessa forma, aproximar os saberes?

Coloca-se em forma de questões, pois não há como afirmar que tais candidatos não possuem os essenciais saberes docentes. Nem que possuem, uma vez que a avaliação não os selecionou com base nesses critérios. Fortini e Vieira (2010, p. 62 - 63), demonstram suas preocupações seguindo essa mesma linha de pensamento:

A apresentação dos títulos não é fase eliminatória, mas é condicionante à classificação. No entanto, com os títulos, o cenário do concurso pode ser alterado, sobretudo se a diferença da pontuação das provas ocupar as casas decimais, o que, em última análise, pode levar à eliminação [...] Também não se pode ignorar que os títulos podem revelar, no máximo, e a depender da sua natureza, apenas o conhecimento presumido. Desde logo se percebe que a análise dos títulos não tem o condão de identificar o candidato portador de maior conhecimento.

Interessante notar que as autoras utilizam o termo “presumido” ao se referirem ao conhecimento dos candidatos. Elevando-se exponencialmente essa ideia, o ato do concurso público para seleção de docentes de Geografia torna-se prescindível, uma vez que bastaria utilizar apenas um caráter classificatório a partir dos títulos, pois se presume que os primeiros classificados, pela quantidade de títulos, possuiriam mais saberes docente.

Obviamente essa hipótese é descabida, pois presumir (que o candidato seja mais eficiente, devido à quantidade produzida) não é sinônimo de comprovação (demonstração de fato que é eficiente). Ou será que no mundo contemporâneo a quantidade está sobressaindo à qualidade? Salecl (2005), em seu livro “Sobre a felicidade: ansiedade e consumo na era do hipercapitalismo”, lembra que o capitalismo força as pessoas a quererem mais e, como bem lembra o poeta, “O que é demais nunca é o bastante” (O TEATRO..., 1991). Bauman (2011, p. 152 - 153) esclarece a letra da música mencionada:

Se Max Weber tinha razão, e o princípio ético da vida produtora era [...] a postergação do prazer, da recompensa, o princípio ético da vida consumidora [...] consistiria na falácia da satisfação. A ameaça principal a uma sociedade que promete a “satisfação do cliente” como seu motivo e propósito é o consumidor satisfeito. Mas, para falar a verdade o “consumidor satisfeito” seria uma catástrofe tão grave e horripilante para ele próprio quanto para a economia de consumo.

Pensando nesse sentido, será que haveria uma satisfação em se fazer uma graduação em licenciatura de Geografia, uma vez que o mercado oferece vagas (que na maioria das vezes possuem baixa remuneração comparando-se com outras áreas que são tão onerosas e demandam a mesma dedicação e tempo de estudo), exigindo uma seleção, na qual só passa por esse crivo aquele que possui o currículo mais extenso? Ou então se deve continuar para que a satisfação apareça? Faz-se uma especialização, embora não seja o bastante, pois a “concorrência” possui duas especializações. Faz-se um mestrado... um doutorado... por exigências externas, que ditam o que é necessário para haver satisfação. Exigências do mercado, e não do conhecimento. Uma entropia, uma desordem que aumenta a cada ação dos indivíduos a ela atrelados.

Pode-se dizer que tal desordem possui um início. Em seu livro “A ideologia da competência”, Marilena Chauí (2014, p. 54) explica que, com o modelo fordista, que surge a partir de 1930, controlando do início ao fim do processo produtivo e distribuição, é introduzida a ideia de competição capitalista e, conseqüentemente, uma nova prática das relações sociais chamada *organização*.

*Analisando a maneira como o modelo da Organização se difunde e se espalha por todas as instituições sociais e por todas as relações sociais, Lefort fala da ideologia contemporânea como a ideologia invisível. Ou seja, enquanto na ideologia burguesa tradicional as ideias eram produzidas e emitidas por determinados agentes sociais [...] agora parece não haver agentes produzindo as ideias, porque elas parecem emanar diretamente do funcionamento da Organização e das chamadas “leis de mercado” [...] A organização será tanto mais eficaz quanto mais todos os seus membros se identificarem com ela e com seus objetivos, fazendo de sua vida um serviço a ela, retribuindo com a subida na hierarquia de poder (CHAUÍ, 2014, p. 54, grifo nosso).*

Vê-se novamente que a desordem emana dos próprios membros do sistema. Tal organização alimenta e é alimentada por eles. Arditamente, o sistema consegue fazer com que seus membros o defendam, apesar de consumi-los. Em outras palavras, “Os membros da sociedade de consumo são eles próprios mercadorias de consumo” (BAUMAN, 2008, p. 76).

Na sociedade atual, aquele que não “produz o suficiente” (do ponto de vista quantitativo) é tido como incompetente, pois, “[...] em nossa sociedade, [o incompetente é aquele que] foi expropriado de sua condição de sujeito e convertido em objeto do saber e da prática dos competentes” (CHAUÍ, 2014, p. 113).

O conhecimento, portanto, muda de valor, passando a ser considerado um objeto, um produto, uma mercadoria. E como os produtos, no capitalismo tardio o conhecimento sofre constantes alterações, pois são substituíveis, efêmeros, instáveis e, disformes, como líquidos.



A metáfora da liquidez é criada por Bauman (2001), na qual o mesmo defende ser apropriado utilizá-la nessa nova fase da história da modernidade. Para o autor, nessa nova fase, rompe-se com todas as amarras sociais, ou sólidos, que Chauí (2014, p. 54) chama de instituições (família, pátria, empresa, escola...) com seus respectivos representantes de autoridade (o pai, o patrão, o professor...), e Salecl (2005, p. 19), utilizando-se da psicanálise lacaniana, chama de “Grande Outro”, que constitui primariamente a linguagem que molda nossa esfera social.

[...] essa forma de “derreter os sólidos” deixava toda a complexa rede de relações sociais no ar — nua, desprotegida, desarmada e exposta, impotente para resistir às regras de ação e aos critérios de racionalidade inspirados pelos negócios, quanto mais para competir efetivamente com eles. Esse desvio fatal deixou o campo aberto para a invasão e dominação (como dizia Weber) da racionalidade instrumental, ou (na formulação de Karl Marx) para o papel determinante da economia [...] essa ordem veio a dominar a totalidade da vida humana porque o que quer que pudesse ter acontecido nessa vida tornou-se irrelevante e ineficaz no que diz respeito à implacável e contínua reprodução dessa ordem (BAUMAN, 2001, p. 10 – 11).

Essa lógica é autossustentável. Porém fica claro que nessa (dês)ordem os conhecimentos são todos formalizados de acordo com exigências do mercado. Não exploram, portanto, a afetividade humana, a destreza em lidar com certas situações em sala de aula, ou o modo de se aproximar das realidades dos estudantes.

Para não mais prolongar as provocações, segue um trecho das conclusões de Veras e Portela acerca do produtivismo acadêmico, mas que se encaixa bem no questionamento acerca do que as avaliações de concursos para professores, sobretudo os de Geografia, tem de fato selecionado: “De onde antes víamos o brotar de novas possibilidades, vemos, sustentada também pelas agências de fomento e avaliação, a instalação de uma lógica de mercado que segue na contramão do pensar” (VERAS; PORTELA, 2015, p. 9).

Por fim, foi realizada uma análise documental, em editais dos últimos concursos públicos para professores de Geografia da rede estadual de ensino, utilizando como recorte espacial o estado do Paraná, a fim de averiguar se os saberes docentes, discutidos no primeiro tópico (Capacidade interativa professor/aluno; Conhecimento didático do conteúdo; e Conhecimento didático geral, entre outros), estão de fato sendo avaliados nesses processos seletivos ou se as avaliações estão cobrando dos candidatos apenas o conhecimento teórico desses saberes e/ou privilegiando saberes quantificados (por títulos ou tempo de serviços prestado).

## **OS PROCESSOS SELETIVOS PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO BÁSICO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

A fim de melhor delimitar a pesquisa, foram utilizados os editais para professores estaduais efetivos do Paraná dos anos de 2007 e 2013, por corresponderem a governos distintos (Roberto Requião, 2007 e Beto Richa, 2013) assim como os órgãos executores do processo seletivo (Núcleo de Concursos da Universidade Federal do Paraná para o concurso de 2007 e Associação Paranaense de Cultura, mantenedora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, para o concurso de 2013). Os exemplos citados no texto (como Itajaí, SC) não são considerados nessa análise, pois visam apenas demonstrar que as formas de avaliação para tais concursos seguem uma tendência quase padronizada no restante do país.

Com base nos entendimentos realizados para a construção do referencial teórico desse trabalho, fica clara a necessidade de algumas atribuições básicas que o professor de Geografia precisa possuir. Nesse sentido, com base nas ideias de Freire (1996, 2001) e Shulman (2005) foram estabelecidos apenas seis critérios, considerados indispensáveis ao professor de Geografia:

- 1 - Utilização prática/vivência do conteúdo apresentado;
- 2 - Conhecimento disciplinar (teórico) geográfico;
- 3 - Conhecimento prático (pedagógico), bem como a utilização correta do material de apoio pedagógico (mapa, quadro, giz, imagens...);
- 4 - Conhecimentos didáticos do conteúdo (aquele que expressa a interpretação docente a respeito do tema e das maneiras de ensiná-lo aos estudantes, seu posicionamento crítico da teoria frente à realidade);
- 5 - Conhecimento do público (alunos, escola, comunidade...) e suas características;
- 6 - Conhecimento dos contextos educacionais (político, cultural, social...).

Vale ressaltar que, tratando-se de conhecimentos práticos, o docente deve de fato mostrar esses conhecimentos durante as avaliações. Ou seja, provas teóricas (sejam elas dissertativas ou objetivas), não demonstram real conhecimento de práticas.

Estruturalmente, essa análise versará em dois sentidos. No primeiro, foi feito um levantamento quanto às metodologias avaliativas (tipos de avaliação), presentes nos editais (figura 1). Depois, averiguou-se se os saberes docentes selecionados acima podem ser contemplados nas avaliações de cada um dos editais.

A figura mostra que a avaliação teórico-objetiva e de títulos está presente em ambos os editais. Considerando a prova objetiva, essa permite um vislumbre do conhecimento teórico do candidato, uma vez que: A – tratando-se de múltiplas escolhas, esse candidato pode, por uma questão de sorte, acertar um número X de questões; B – o conhecimento é

limitado apenas às questões expressas na prova, pois, ainda que o edital selecione uma gama de assuntos a serem estudados, nada garante que o candidato tenha de fato passado por todos eles. Portanto, levando em consideração apenas aspectos teóricos da disciplina, o saber docente número 2 “Conhecimento disciplinar (teórico) geográfico” é fragilmente avaliado no concurso de 2007. Visto que a profissão docente é formada pela união entre teoria e prática, faz-se correto afirmar que uma avaliação objetiva não seleciona um saber docente mais completo.

**Figura 1** – Tipos de avaliação presentes nos editais de concurso para professores de Geografia do nível fundamental II e médio da rede estadual de ensino do PR – 2003 a 2013



**Fonte:** Paraná (2007). \*A prova de títulos possui caráter classificatório.

O mesmo vale para os apontamentos 1, 3, 4, 5 e 6 que necessitam de demonstração prática e/ou argumentativa, e que denotam habilidades com instrumentos de trabalho, conhecimento do ambiente de trabalho e do público e da opinião crítica acerca da realidade.

Em relação à prova de títulos utilizada como classificatória esta vai agrupar os sujeitos em classes. Classes essas que, como Fortini e Vieira (2010) trazem, possuem um conhecimento “presumido”, novamente não comprovando os reais saberes docentes.

Ainda no Edital nº 09/2007 - Anexo II, no tópico que tange aos “Fundamentos da Educação”, são listados os saberes que o candidato precisa possuir para a realização da prova teórica. São eles:

- 1 - Tendências e concepções pedagógicas; 1.1 A educação e suas relações sócio-econômico-político e culturais; 1.2 As relações entre educação, trabalho e cidadania; 1.3 Inclusão educacional e diversidade; 1.4 Função social da escola
- 2 - Estrutura educacional brasileira; 2.1 Sistema educacional brasileiro: níveis e modalidades de ensino; 2.2 Legislação: Lei nº 9394/96 LDBEN, Lei nº 8.069/90 ECA, Lei nº 10639/03 História e cultura afro-brasileira e africana; 2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais e Estadual para a educação básica;
- 3 - Elementos da prática pedagógica; 3.1 Organização da escola e instâncias colegiadas; 3.2 Saberes escolares, método didático, avaliação escolar, recursos didáticos e o uso de novas

tecnologias da informação e comunicação na educação; 3.3 Projeto Político-Pedagógico da escola; 3.4 Gestão Democrática. (PARANÁ, 2007, p. 20).

Todos os assuntos selecionados de fato possuem ampla relevância para a educação básica. No entanto, tais conhecimentos ficam apenas por meras suposições, ou seja, o que de fato comprova que o candidato à vaga compreende o que é um método didático ou a maneira correta de utilizar os recursos didáticos, por exemplo, mencionados acima. Diz-se isso devido à metodologia avaliativa, na qual a prova aplicada constituiu-se de questões de múltipla escolha com cinco alternativas, dando ao candidato uma chance de acerto de 20% caso desconhecesse tal fundamento. Da mesma forma, as questões teóricas disciplinares da Geografia aparecem listadas no edital nº 09/2007 – Anexo II:

GEOGRAFIA - CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS: As concepções teóricas da ciência geográfica desde o século XIX e como essas se implementam nas escolas brasileiras. Objeto de Estudo da Geografia entendido como o espaço produzido e apropriado pela sociedade, constituído pela interrelação dos objetos naturais, culturais e técnicos e as ações. Conceitos fundamentais: Paisagem; Região; Território; Lugar; Sociedade; Natureza; Rede. As desigualdades econômicas na configuração socioespacial. A apropriação do meio - natural/artificial - pela sociedade criando uma rede de transformação e circulação de mercadorias, pessoas, informações e capitais. A produção do espaço geográfico em diferentes escalas. Os elementos da natureza, sua dinâmica e as alterações nela causadas pela sociedade, no modelo econômico do capitalismo. Relações de poder e domínio sobre os territórios em diferentes escalas. As questões demográficas da constituição do espaço geográfico. As configurações espaciais e as manifestações culturais dos grupos sociais e étnicos (PARANÁ, 2007, p. 23).

Diante desse modelo avaliativo, novamente o que vem a comprovar que o docente vive, pratica ou pelo menos tem contato com os conteúdos que ministra? Como ele demonstra as teorias vistas em sala na realidade próxima dele e da comunidade escolar?

Obviamente, não há como dizer que se vive a realidade dos refugiados do Oriente Médio nos países europeus, tomando um assunto dentro dos conhecimentos específicos da Geografia, as “Relações de poder e domínio sobre os territórios em diferentes escalas”, apenas à nível de exemplo. No entanto, há como aproximar o conhecimento, fazer uma ponte daquilo que acontece com tais refugiados e o estado de empatia da comunidade escolar, manifestando apoio e/ou discutindo a importância do acolhimento dessas pessoas que se encontram desterritorializadas, explicando assim o conceito de território, lugar e paisagem alterada. Tal entendimento pode ser expresso em uma avaliação objetiva, como proposta nesse edital? Ou ficaria a depender de uma questão de múltipla escolha, na qual fosse obrigado a concordar com uma das alternativas, não podendo nem ao menos complementá-la?

Há de ser justo quanto à tentativa de realização de um edital mais completo e que abarcasse uma maior qualidade dos candidatos selecionados no edital de 2013. As avaliações ocorrem em formato teórico-objetivo; teórico-dissertativo e prático (didático). As “relações entre educação, trabalho e cidadania” e “função social da escola”, aparecem no conjunto de saberes pedagógicos necessários aos docentes e podem ser ligados à utilização prática dos conhecimentos teóricos. Em tese, numa avaliação mais completa, o candidato poderia fazer um reconhecimento prévio das relações sociais presentes na cidade na qual irá trabalhar e aplicar esses conhecimentos durante a avaliação didática. Poderia ainda demonstrar habilidades ao manusear instrumentos didáticos (e a hora certa de fazê-lo), boa escrita e oratória, além de domínio crítico do conteúdo nesse mesmo tipo de avaliação.

Diferente dos outros editais, o de 2013 traz a proposta de uma avaliação dissertativa, na qual o candidato poderá argumentar acerca de um tema, demonstrando aproximação de saberes teóricos e vividos. Ainda assim, essa avaliação mostraria apenas o conhecimento crítico do candidato, não podendo ser aplicado, o que leva à avaliação didática.

Há que se fazer alguns apontamentos em relação a essa avaliação. No edital, o tempo estipulado é de 20 minutos para aplicação dos conhecimentos. Um tempo um pouco escasso considerando os numerosos critérios avaliativos: a construção de um arco explicativo da teoria associado a exemplos práticos da vida cotidiana; demonstração da criticidade do tema; e utilização de instrumentos didáticos; tudo isso caberia em 20 minutos de aula? Ou será que a avaliação é novamente meramente “teórica” e o nome “didática” serviria apenas para mascarar um tipo de avaliação que diz contemplar maiores qualidades de saber docente?

Ao final do edital 2013, encontra-se o anexo “Temas para Concurso – Prova Didática”, onde são explicitados apenas os conteúdos que deverão ser estudados pelos candidatos para essa avaliação. No item 9 do edital consta a necessidade da apresentação de um plano de aula, “[...] no qual constará o planejamento do desenvolvimento de atividades de ensino de modo a promover as condições para a efetivação do processo ensino e aprendizagem” Edital nº 017/2013. (PARANÁ, 2013, p. 10). Em nenhum outro momento do edital se diz que a avaliação didática contribuirá para a seleção de candidatos com um saber docente mais completo, ou seja, não fica clara quais “condições para a efetivação do processo ensino e aprendizagem” a banca irá julgar, pois não são pontuadas ações como oratória, manuseio correto dos materiais de apoio, conhecimento da comunidade, criticidade acerca do tema etc.

Quanto à banca, sua composição é de dois integrantes, sendo apenas um avaliador próprio da área da Geografia e o outro um pedagogo. Esse fato pode limitar a compreensão do conteúdo exposto, prejudicando os candidatos, uma vez que após várias avaliações é

possível que o cansaço e a indisposição do(a) avaliador(a) sejam fatores que podem levá-lo(a) a um julgamento inadequado.

De modo geral percebe-se um avanço na tentativa da realização de um concurso que melhor considere a profissão docente na avaliação. Porém ainda há ressalvas a serem feitas, de modo que há muito que ser trabalhado para que o saber distintivo da profissão apareça em tais avaliações. Um desses itens principais consiste nas avaliações práticas, que por mais que o último edital tenha se preocupado em contemplá-las, não pontuou o que consideraria essencial na avaliação, levando-se em conta o tempo escasso para a aplicação de uma aula que abarcassem as habilidades docentes. No edital anterior (2007) tal conhecimento não chega nem a um vislumbre do que seria esperado, considerando que o princípio da avaliação deve possuir a mesma natureza do item avaliado, ou seja, não há meios efetivos de se avaliar um item prático de modo teórico. Para análises futuras, poderão ser consideradas inúmeras ramificações que esta pesquisa proporcionou – que vão de estudos a respeito do que é essencial a um docente de Geografia às pesquisas mais aprofundadas que questionam a qualidade do profissional que as instituições de nível superior têm formado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A hipótese inicial desta pesquisa girou em torno da crítica em relação à ineficácia dos processos seletivos relativos aos concursos públicos para o cargo de professores de Geografia, no estado do Paraná. Com base nas leituras acerca daquilo que se espera de um bom profissional dessa área, sobretudo da Geografia, em que é necessário que haja uma prática presente para que a construção do conhecimento seja prazerosa e significativa, pôde-se perceber a cada parágrafo ou a cada apontamento dado pelos autores, como o sistema avaliativo é frágil.

Durante o trabalho foram listadas algumas características ligadas à profissão docente. Tais saberes docentes foram utilizados como base devido as repetições que aparecem nos textos ligados ao ensino e a lista de Shulman, citada na primeira parte deste artigo. Contudo, se levarmos em conta que tais saberes selecionados são o mínimo exigido, e que autores como Paulo Freire (1996) em apenas um livro lista 27 saberes que são exigidos na construção do conhecimento, e que ainda assim a avaliação não abarca esse mínimo, uma frustração recai sobre aqueles que refletem a respeito da qualidade da educação básica.

Obviamente a realização de uma seleção mais eficiente e rigorosa demanda recursos e tempo hábil. Mas não seria um “gasto” de tempo e dinheiro de utilidade pública? Utilidade que espantosamente está gritante em uma sociedade que visa cada vez mais o consumo, na qual até mesmo o conhecimento se tornou uma mercadoria? Fato é que todo esse



sistema avaliativo possui dois valores: aquele que se espera do profissional, e aquele que de fato é avaliado desse profissional. Tal ambivalência caminha contrária ao que se espera de uma seleção coerente, que resulte em um bom desempenho profissional refletindo diretamente em um ensino público de maior qualidade.

Durante a escrita desse artigo, indagações acerca de outras profissões vieram à mente: por que realizar avaliações, apenas de caráter objetivo e de títulos para docentes? E se fosse um médico a realizar uma avaliação teórica e já estar apto para operar um paciente? Ou um piloto de avião? Será que as pessoas confiariam em tais profissionais? Claro, o docente não possui a responsabilidade de salvar uma vida, nem a de mantê-la. Ou será que tem?

O que de fato as avaliações têm selecionado são muitas vezes suposições de profissionais mais qualificados (no sentido de qualidade e não de quantidade de títulos) o que, por sua vez, cria uma angustiante sensação de não saber se um profissional com reais qualificações passaria pelo crivo dessas avaliações. Essa angústia é gerada pela dúvida e não pela certeza de que as avaliações são falhas.

Necessita-se, ainda, do questionamento quanto à formação profissional do sujeito, pois se as titulações, como compreendidas aqui, não garantem um profissional com as habilidades básicas para o exercício da profissão docente, por que as instituições de ensino habilitam tais profissionais? Esse é um questionamento amplo, ao qual caberia uma discussão melhor em outro momento.

Esta não será uma conclusão propriamente dita. Em todo o trabalho mais dúvidas do que respostas foram levantadas, e certamente ainda há lacunas a serem preenchidas. Mas é necessário iniciar indagações a esse respeito. Tocar na ferida do sistema que tanto nos fere e pelo qual estamos atrelados num verdadeiro paradoxo.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BUENO, F. **Dicionário escolar da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1973.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência.** Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

FORTINI, C.; VIEIRA, V. K. Ponderações sobre a prova de títulos nos concursos públicos. **Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, ano 28, p. 56 – 67, 2010.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *In*: BOSI, A. Dossiê educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, SP, v. 15, n. 42, p. 259, 2001. Edição especial.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ITAJAÍ. (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Concurso público para professores e especialistas**. Itajaí: SME, 2017. Disponível em: [antigo.educacao.itajai.sc.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=1681&tmpl=component&format=raw&Itemid=173](http://antigo.educacao.itajai.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1681&tmpl=component&format=raw&Itemid=173). Acesso em: 27 mar. 2018.

LOPES, C. S. **O professor de geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_.; PONTUSCHKA, N. N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia. **Geosaberes**: Revista de Estudos Geoeducacionais, Fortaleza, CE, v. 2, n. 3, p. 89 - 104, jan./ jul. 2011.

MOURA, J. D. P. A formação do professor em “tempos líquidos modernos”. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Educere, 3.; ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 2009, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba: PUC, 2009. p. 1-9.

O TEATRO dos vampiros. Intérprete: Legião Urbana. Compositores: R. Russo; M. Bonfá; D. Villa-Lobos. *In*: LEGIÃO Urbana V. Intérprete: Legião Urbana. Rio de Janeiro, RJ: EMI, 1991. 1 disco vinil, faixa 5 (3:37 min).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência. Departamento de Recursos Humanos. **Edital Nº 017/2013**. Disponível em: [http://sistema.app.com.br/portalapp/imprensa/edital\\_seap\\_017\\_2013.pdf](http://sistema.app.com.br/portalapp/imprensa/edital_seap_017_2013.pdf). Acesso em: 25 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Edital Nº 09/2007**: GS/SEED Disponível em: [http://www.nc.ufpr.br/concursos\\_externos/seed2007/documentos/edital\\_092007\\_ed\\_basica.pdf](http://www.nc.ufpr.br/concursos_externos/seed2007/documentos/edital_092007_ed_basica.pdf). Acesso em: 25 abr. 2018.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Pocket Ouro, 2008.

SALECL, R. **Sobre a felicidade**: ansiedade e consumo na era do hipercapitalismo. São Paulo: Alameda, 2005.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Granada, ES, v. 9, n. 2, p. 01 – 30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

VERAS, L.; PORTELA, J. Visibilidade, produtivismo, mercantilização e a morte do pensamento: a universidade sitiada. **Polêm!ca**, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 3, p. 01 - 10, out./nov./dez. 2015. Disponível em: [www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/19357/14115](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/19357/14115). Acesso em: 30 mar. 2018.

VENDRAMINI, C.; MACHADO, I. **Escola e movimentos sociais**: experiências em curso de campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

**Recebido**: fevereiro de 2019.

**Aceito**: junho de 2019.