



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Câmpus de Rio Claro

Instituto de Geociências e Ciências Exatas



Murilo de Oliveira Camargo

GEOGRAFIA ESCOLAR E CONTEXTOS DA HISTÓRIA
ORAL: Práticas no interior paulista

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de Licenciado em Geografia.

Rio Claro, 2019

RESUMO:

As práticas e demandas sobre o papel da Geografia dentro da educação são fluidas e seguem as condições que implicam a localização geográfica e temporal. Os professores entrevistados possuem experiência dentro do estado de São Paulo, mais especificamente no interior. A história oral foi a metodologia utilizada neste trabalho visando a compreensão de alguns recortes históricos distintos dentro do ensino de Geografia. Os assuntos levantados foram abordados a partir da perspectiva dos entrevistados, muitos dos aspectos subjetivos focados em detalhes seriam perdidos ao se estudar o ensino de Geografia por outras metodologias. Foi produzido um documentário de curta-metragem que compila falas que obtiveram destaque durante as entrevistas de professores. O modelo do documentário é o de documentário direto, no qual os entrevistados possuem mais liberdade do que na maior parte dos documentários, que direcionam mais as falas à vontade de quem o produz. Além do registro a respeito do papel da Geografia escolar ao longo do tempo, algumas das principais questões tratadas ao longo do trabalho foram salientadas a partir de inquietações levantadas durante as falas dos professores.

Palavras-chave: Geografia escolar, História Oral, Relatos.

ABSTRACT:

The practices and demands on the role of Geography within education are fluid and follow the conditions that imply geographical and temporal location. The interviewed teachers have experience within the state of São Paulo, more specifically in the interior. The oral history was the methodology used in this work aiming at the understanding of some distinct historical cuts within the teaching of Geography. The issues raised were approached from the perspective of the interviewees, many of the subjective aspects focused on details would be lost when studying the teaching of Geography by other methodologies. A short documentary that compiles speeches highlighted during the interviews of teachers has been made. The documentary model is the direct documentary, in which the interviewees have more freedom than in most documentaries, which direct the speeches more to the will of those who produce it. In addition to the record regarding the role of school Geography over time, some of the main issues addressed throughout the work were highlighted by the concerns raised during the teachers' statements.

Keywords: School Geography, Oral History, Reports.

Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história. (VESENTINI, 1992, p.15)

SUMÁRIO:

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 METODOLOGIA.....	11
2.1 Método.....	11
2.2 Procedimentos de pesquisa.....	14
3 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....	17
3.1 Prof. José Roberto Brólio Rodrigues.....	17
3.2 Prof. Mário Alberto Zenero.....	18
4 ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS E DISCUSSÃO	19
4.1 Conteúdo escolar e cotidiano: episódios da localidade.....	19
4.2 Instituições de ensino público e instituições de ensino privado.....	21
4.3 Momentos políticos e perspectivas para a educação.....	26
4.4 Experiência docente.....	32
4.5 Papel educacional da Geografia.....	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
6 BIBLIOGRAFIA.....	41
6.1 Literatura citada.....	41
6.2 Literatura consultada.....	43

1. INTRODUÇÃO

Hoje, ainda, as pesquisas voltadas à área da educação em Geografia são poucas em comparação ao volume de pesquisas produzidas nos contextos da formação de um geógrafo bacharel, no campo da Geografia como ciência de referência.

Os paradigmas que sustentam as pesquisas no campo das ciências humanas, tal como a educação, são questionados frequentemente por não seguirem metodologias próprias do modelo de ciência hegemônica. Salientamos a importância e a necessidade do desenvolvimento de pesquisas nesta área por sua relevância em âmbito social. Um aspecto importante de ser registrado é o de que o corpo docente de uma escola compõe o grupo de pessoas que irão introduzir os princípios básicos das ciências às vidas de muitos educandos.

O principal objetivo deste trabalho é discutir a trajetória profissional desenvolvida no interior do Estado de São Paulo dos professores de Geografia entrevistados, contando com as contribuições baseadas em memórias de práticas desenvolvidas no período compreendido entre as décadas de 1980 a 2010 e, com isso, demonstrar a importância da compreensão do contexto no qual se está inserido, por parte dos docentes de Geografia.

Difundir uma ideologia patriótica e nacionalista: eis o escopo fundamental da geografia escolar. Inocular a ideia de que a forma Estado-nação é natural e eterna: apagar da memória coletiva as formas anteriores de organização espacial da(s) sociedade(s), tais como as cidades-estado, os feudos, etc; enaltecer o “nosso” Estado-nação (ou “país”, termo mais ligado ao território e menos à história), destacando sua potencialidade, sua originalidade, o “futuro” glorioso que o espera. (VESENTINI, 1992, p. 11)

O trecho retirado do texto de José William Vesentini apresenta os principais aspectos do início da Geografia escolar, referente ao final do século XIX. Os objetivos são expressos de maneira a exaltar o poder estatal vigente sem abertura para questionamentos profundos e grandes reflexões que possam gerar dissidências. Este trecho nos mostra uma disciplina escolar voltada ao adestramento da mentalidade de uma população fortemente ligada a seu território. Este tipo de Geografia, por sua falta de criticidade, também limita a compreensão do território como uma dimensão fundamentalmente política fruto de uma abstração, fruto de relações sociais altamente dinâmicas. Não é esta a concepção adotada por este trabalho.

É importante que a Geografia Escolar seja apresentada como uma disciplina que faz parte da vivência dos sujeitos da educação. Uma vez que os educandos consigam entender que a Geografia está em elementos da vida cotidiana, que existe aplicação desses conhecimentos para além do meio acadêmico, a aprendizagem pode se tornar muito mais acessível e fluida.

(...) como qualquer outro campo científico que faz parte dos saberes curriculares da escola, essa disciplina busca proporcionar ao aluno um “novo olhar” sobre seu contexto sociocultural. Para a geografia, esse olhar está relacionado ao estudo do espaço. (RICHTER, 2011, p.16)

A afirmação de Richter corrobora com uma perspectiva trabalhada por Vigotski de que os conhecimentos passam a fazer mais sentido, passam a tomar significado, quando construídos com base em seu contexto social, quando se estuda também o espaço no qual os alunos estão inseridos.

A Geografia pode ser considerada como uma das ciências que compõem o estudo do contexto, juntamente à História – espaço e tempo. Retomando o pensamento expresso anteriormente, podemos então compreender a grande importância desta disciplina escolar para além de seus conteúdos programáticos. A Geografia pode proporcionar o entendimento do contexto sócio-espacial em que se vive. Todo fenômeno que apresenta a localização como parte fundamental de seu entendimento, é passível de estudo geográfico.

Pode-se destacar que a necessidade de desenvolvermos um estudo sobre o raciocínio geográfico se instaura na ideia de que, no processo de aprendizagem de geografia, é fundamental estabelecermos relações com os objetos e arranjos espaciais que compõem a sociedade - a totalidade. (SANTOS, 2005)

A fragmentação das ciências também está relacionada à progressiva necessidade de maior especialização de trabalhadores, portanto há maior dificuldade no processo de compreensão da totalidade. A escola, como instituição integrante do processo formador da pessoa que desenvolverá atividades no mercado de trabalho, se adequa a essa lógica. A escola que não volta seus esforços à formação de mentes adequadas ao vestibular ou ao imediato ingresso na vida profissional acaba sendo considerada inadequada.

A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornam-se obsoletas. É preciso, agora, elaborar uma nova

pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de "competências" (transferable skills), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas "competências" repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as "competências", no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. (DE MORAES, 2001, p.3)

A impossibilidade de construção de uma visão que tenha como um dos objetivos a integração de saberes tende a minar a capacidade crítica de quem é educado de tal forma. O discurso de formação educacional através de competências e habilidades segue uma lógica voltada somente aos interesses do mercado, dos empregadores. A mentalidade operacional que é desenvolvida a partir da educação dentro destes moldes não favorece a articulação entre conhecimentos diversos, desfavorece o entendimento da totalidade. Em outras palavras, distancia-se dos contextos históricos, sociais e políticos aos quais estão inseridos.

A configuração atual das orientações e objetivos das políticas públicas da educação são resultado de um processo longo de mudanças de paradigmas relacionados à gestão e à administração voltadas principalmente aos interesses do mercado. Como destacamos neste trabalho, é importante a compreensão dos contextos nos quais se está inserido.

Tomando por referência o trabalho de Nadai (1988), com o objetivo de oportunizar uma visão processual da educação até o momento atual, analisaremos, como ponto de partida, o período da década de 1930, quando é difundido o ideário da escola pragmática norte-americana. Quando se pensa na Geografia escolar, se refere, neste período à Geografia escolar moderna, na qual estava presente um projeto de criação de identidade nacional, visto que o governo autoritário do Estado Novo tinha esta como uma de suas principais pautas. Esta pauta foi concomitante à aplicação dos Estudos Sociais em nível escolar nos Estados Unidos em seu projeto de reestruturação de sociedade em um contexto posterior à crise de 1929.

Na década de 1950 as relações no âmbito do ensino entre Brasil e Estados Unidos ficaram mais próximas, principalmente em decorrência do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE). Neste período muitos materiais didáticos foram traduzidos e implementados no Brasil, sendo estas obras estadunidenses.

A conjuntura brasileira a partir do Golpe Militar de 1964 se configurou, mais uma vez, como uma expressão localizada da força hegemônica estadunidense. No campo educacional, este movimento materializou-se na ampliação do ensino profissionalizante, introdução da licenciatura curta no ensino superior além de uma ampla reorganização curricular. Neste período as disciplinas de Geografia e História, juntamente à Organização Social e Política do Brasil passaram a assumir um papel de difusão do civismo. O cerne das Ciências Sociais na escola passou a ser de conhecimento do Brasil intentando o molde do pensamento coletivo direcionado a um projeto de desenvolvimento nacional.

Em 1984, no XII Simpósio da Associação Nacional de Professores Universitários de História em Salvador, foi aprovada uma moção pela extinção dos Estudos Sociais, que diz o seguinte: a) pela extinção das licenciaturas curtas e plenas de Estudos Sociais e suas habilitações no ensino de 3º grau; b) pela redistribuição do conteúdo e da carga horária de OSPB entre as disciplinas de Geografia e História; c) pela substituição de Estudos Sociais por Geografia e História, nas quatro séries finais do ensino de 1º grau, em qualquer condição em que sejam ministradas e, conseqüentemente, necessária ampliação da carga horária. (NADAI, 1988, p.13)

Neste mesmo recorte temporal não só a História mudou de face no Brasil, houve a ascensão da Geografia Crítica, que já existia com menos projeção desde as décadas de 1960 e 1970. Esta trabalha com perspectivas profundamente distantes das propostas pelos governos militares do Brasil.

Em outros termos, o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio em que aluno e professor estão situados e é fruto da praxis coletiva dos grupos sociais. (VESENTINI, 1992, p. 15)

A crescente deste tipo de pensamento geográfico se deu em meio a um momento extremamente repressivo por parte do Estado brasileiro que tinha ideais radicalmente opostos aos propostos por este movimento. Dentre os valores que a Geografia Crítica comunga está a criticidade ao ler os espaços e a identificação de relações entre classes sociais.

A Geografia escolar crítica é a ótica norteadora das reflexões desenvolvidas por este trabalho, uma vez que foi entendida como o pensamento que mais posiciona o aluno como sujeito

do processo educativo e, como resultado, gera maiores possibilidades de construção de um cidadão que conhece seu espaço e, portanto, se torna agente transformador de sua realidade.

2. METODOLOGIA

2.1 Método

As perspectivas metodológicas utilizadas durante este trabalho, não ocasionalmente, se encontram distantes dos princípios positivistas, em decorrência do entendimento de que não existe e nunca existiu neutralidade na pesquisa em suas diversas áreas, tampouco na educação. Métodos cartesianos quantitativos não seriam a melhor escolha para versar sobre o tipo de conteúdo, por se tratar de uma pesquisa focada em experiências pessoais e também tanger aspectos relacionais. Utilizamos recursos metodológicos que possibilitam a aproximação do pesquisador à vida dos que lecionam, com a intenção de explorar suas percepções e sensações como aspectos relevantes da discussão.

(...) suscitamos o problema da subdivisão da totalidade em suas partes e temos de encontrar os instrumentos de trabalho adequados, para dar conta da parle (sic) sem desintegrar a totalidade. As noções de estrutura, processo, função e forma, essas velhas categorias filosóficas e velhas categorias analíticas devem ser retrabalhadas (...) esses instrumentos nos permitem tomar como ponto de partida o concreto das coisas, sem nos deixar todavia ofuscar pelos nossos sentidos. Da forma à estrutura e desta, de novo, à forma, temos o caminho que conduz a uma fenomenologia do espaço e à sua construção teórica. (...) Desse modo, exorcisamos o grave risco do empiricismo, sem, todavia, deixar de partir do empírico. (SANTOS, 2015, p. 5)

O raciocínio geográfico proposto por Milton Santos ao aproximar a Geografia da Filosofia acorda vigorosamente com o pensamento aplicado ao desenvolvimento deste trabalho. Quando o pesquisador parte da pessoa que vivenciou o fenômeno, as informações, guarnecidas de referenciais teóricos, acabam por demonstrar discussões mais fiéis à realidade, pois, mesmo entendendo que os estudos são representações do fato, as análises partem do concreto.

A fundamentação metodológica adotada para o desenvolvimento desta pesquisa é orientada também pelo pensamento expresso na afirmação de Demartini (2006) ao apontar que: “As metodologias qualitativas, por romperem com as formas tradicionais de pesquisa, aproximam os pesquisadores das pessoas, dos sujeitos, isto é, dos participantes das situações de aprendizagem.”

A história oral é uma metodologia de pesquisa que permite aprofundamento de análises referentes a experiências cotidianas, permitindo que pesquisador se aprofunde sobre uma realidade específica. Muito dos processos sociais e históricos têm sua relevância destacada a partir da perspectiva do entrevistado, da pessoa que vivenciou o evento. Grande parte das informações conseguidas a partir das conversações são apontamentos subjetivos, que retratam mais a perspectiva dos significados do que a perspectiva dos eventos, ou seja, um ponto de vista não generalista.

Se o relato oral, obtido através da presença do pesquisador, aumenta a subjetividade do documento por ele construído nessa relação que estabelece com o entrevistado, por outro lado permite desvendar as subjetividades nem sempre explícitas contidas em outros documentos datados.(...) Também se nota nos relatos dos professores a presença de ideologias existentes nos períodos em que trabalharam, assim como ideologias atuais, que se mesclam à descrição das reais condições vivenciadas. (DEMARTINI, 2006, p.7)

O trecho retirado do texto de Zeila Demartini nos ajuda a compreender a imparcialidade como elemento irreal de qualquer estudo. As metodologias qualitativas representam uma perspectiva diferente quando se refere à honestidade do conteúdo escrito, uma vez que estas apresentam uma relação mais próxima ao pesquisador e contribuintes da pesquisa, demonstrando de maneira mais clara o posicionamento de ambos e os contextos nos quais as pessoas se encontram. Este procedimento possibilita um nível diferenciado de entendimento por parte do leitor.

Tomando como ponto de partida para ações uma visão não somente consequencialista, uma visão preocupada com o processo, é possível pensar de maneira diferente sobre a metodologia e, portanto, passar a notar as intencionalidades que se expressam por este importante segmento de um trabalho.

Se uma visão de organizações mais democráticas, com maiores perspectivas de participação de uma diversidade de grupos ou de grupos de empregados menos privilegiados não é utópica, a história oral pode ser uma maneira de criar um canal de comunicação e ouvir esses segmentos. (ICHIKAWA; SANTOS, 2003, p.1)

A metodologia deste trabalho permite, como demonstrado acima, a aproximação do conhecimento científico a públicos historicamente distantes da academia. Os licenciados, por

muitas vezes, não seguem carreiras próximas à pesquisa, consequentemente conhecimentos relativos à educação são frequentemente tomados por não científicos. As ciências humanas como um todo lutam no sentido de legitimar metodologias próprias de sua área.

Segundo Ichikawa e Santos, os primeiros estudos com a metodologia da história oral se deram nos Estados Unidos da América na década de 1940, quando Allan Nevis estudou experiências de ex combatentes da II Guerra Mundial. Eventos como a independência de colônias africanas bem como a ascensão do movimento operário auxiliaram a difusão desta metodologia.

A análise dos discursos de pessoas que viveram o fenômeno estudado, uma perspectiva ontológica da realidade e referências construídas por outros autores, quando trabalhadas de maneira conjunta, expandem as possibilidades de compreensão do que se estuda, uma vez que é estabelecido o entendimento que todos os recortes analisados não são representações fiéis da totalidade, mas, ao mesmo tempo, expressam características da totalidade sob a influência de aspectos específicos de cada realidade sócio-cultural.

Deve-se ainda observar que a memória é resultante da vivência individual e da forma como se expressa a interiorização dos significados que constituem a rede de significações sociais. (...) A memória possibilita resgatar as marcas de como foram vividos, sentidos, compreendidos determinados momentos; ou mesmo o que e como foi transmitido e registrado pela memória individual e ou coletiva. (MONTENEGRO, 1992, p.56)

Como sugere o trecho acima, ao desenvolvermos qualquer tipo de análise sobre depoimentos coletados para a elaboração de um trabalho, para que consigamos absorver informações da melhor maneira possível é preciso enxergar os entrevistados como partes únicas, porém com características que expressam o todo, ou seja, seres integrados à sociedade.

A história oral procura não compreender a totalidade da vida da pessoa consultada, mas alguns recortes de vivências que contribuam ao desenvolvimento do raciocínio que está sendo construído durante o trabalho. (SOUZA, 2011). A pesquisa com depoimentos orais se difere da história de vida, uma vez que o depoimento, realizado com a história oral, possui um caráter mais objetivo. No depoimento há um roteiro de entrevista semi-estruturada e na história de vida as entrevistas são mais livres.

A entrevista sendo aberta viabiliza que o pesquisador caminhe pelo discurso do sujeito, acompanhando com ele os significados que vão emergindo e, algumas vezes, a partir da intervenção interrogativa do

pesquisador, o sujeito se dá conta de significados da experiência que ele ainda não tinha se apropriado. (MACÊDO; CALDAS, 2011, p.10-11)

Outro aspecto importante sobre o aporte metodológico do trabalho está em classificá-lo mais especificamente como um trabalho dentro da história oral híbrida, por conter, além das entrevistas, referências bibliográficas em sua composição, tomando como referência de utilização desta metodologia a dissertação desenvolvida por Souza (2011).

2.2 Procedimentos de pesquisa

São dois os produtos finais deste trabalho de conclusão de curso. O primeiro deles é o trabalho escrito e o segundo é um documentário de curta-metragem que conta com as contribuições trazidas pelos professores entrevistados.

Para uma melhor organização do desenvolvimento deste trabalho, foram divididas algumas etapas. A primeira foi a fase de coleta de dados, ou seja, a realização das entrevistas. Estas foram gravadas em vídeo e áudio. A segunda etapa foi a de transcrição das falas dos professores, possibilitando um aprofundamento das reflexões propostas e a visualização de novas inquietações antes não previstas. A terceira etapa corresponde ao desenvolvimento do documento escrito, segmento em que confluíram as falas dos entrevistados com nossa reflexão, fruto da discussão realizada à luz dos referenciais teóricos da pesquisa bibliográfica. Esta última, a pesquisa bibliográfica em documentos de diversificada natureza, como documentos oficiais e trabalhos acadêmicos, permeou todo o processo de elaboração da pesquisa. A quarta etapa foi a de edição do documentário de curta-metragem.

A motivação para a produção de um material de vídeo se deu inicialmente pela vontade de explorar diferentes linguagens que viabilizassem a exposição do conteúdo desta pesquisa. Os governos atuais, principalmente nas esferas federal e estadual, possuem posições no mínimo contrárias ao bom desenvolvimento de uma educação pública universal e de qualidade. A proposta de levar a produção acadêmica à população não-universitária demonstrada pelas manifestações do dia 15 de maio de 2019 acresceram à aspiração de elaboração de um material que possuísse maior facilidade de penetração em diversas camadas da sociedade brasileira.

O documentário consegue trazer uma linguagem diferente da linguagem que se está habituado a assistir em uma produção cinematográfica. Uma das principais características deste tipo de produção é a de que, a partir dela, muitas vezes é dada voz a pessoas, bem como a temas e problemáticas, que não são abordadas com tanta frequência pelo cinema comercial. Ao dar voz à pessoa que viveu o que está sendo estudado, se elimina um problema presente em diversos documentários tradicionais, a recorrência de narrativas sobre assuntos intrínsecos a uma cultura, a uma determinada vivência, desenvolvidas por um “estrangeiro”, por quem não participou diretamente dos processos.

Quando se produz um documentário que busca explorar experiências individuais dos que forneceram os relatos, é preciso compreender que o roteiro tem de ser menos rígido do que o roteiro elaborado para um filme de ficção ou mesmo quando comparado a um roteiro voltado à produção de um documentário essencialmente condizente com as vontades do produtor.

A impossibilidade da escrita, na etapa de pré-produção, de um roteiro fechado, detalhado cena a cena, para filmes documentários ocorre ou em função do assunto ou da forma de tratamento escolhida para a abordagem do assunto. Documentários de arquivo, históricos ou biográficos, podem ser “escritos” antes do início das filmagens. O mesmo já não ocorre se a abordagem do assunto exigir o registro de um evento que não esteja necessariamente vinculado à vontade de produção do filme, como documentários que exploram um corpo-a-corpo com o real, aspecto que define a estilística do Documentário Direto. (PUCCINI, 2009, p.5)

O roteiro elaborado para esta pesquisa contou com questões abrangentes, permitindo assim que os entrevistados tivessem abertura para que expusessem apontamentos que supostamente viessem a exceder o elementar requisitado pelo questionário, abrindo uma maior possibilidade de integração de percepções e outros elementos relevantes destacados pelos entrevistados para a análise de suas realidades.

Roteiro das entrevistas:

- Comente sua formação acadêmica desde o ensino básico até o momento atual, escolas por onde passou e universidade(s) que desenvolveu seus estudos superiores.
- O que o motivou a seguir carreira no ensino de Geografia?
- Em quais cidades já lecionou? Quais as peculiaridades que se destacam nestas?

- Comente sobre diferenças notadas em relação a instituições de ensino privado e instituições de ensino público (infra-estrutura, condições sócio-econômicas, autonomia sobre o conteúdo, sobre os educandos em sala de aula e possibilidade de desenvolvimento de atividades didáticas fora da sala).
- As escolas pelas quais passaram seguiam correntes teóricas educacionais específicas? Quais eram e como estas afetaram a prática do corpo docente?
- Quais momentos políticos mais afetaram positiva ou negativamente sua prática como professor da disciplina de Geografia?
- Em que medida os anos de prática docente interferem na atuação do professor em sala de aula?
- De acordo com suas concepções e experiências, qual o papel principal da geografia perante a educação como um todo?

Os materiais utilizados para a captação do conteúdo de vídeo e áudio foram:

- Câmera Nikon D7000
- Microfone lapela BOYA By-M1
- Tripé WF - WT3750 Greika

3. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Foram entrevistados, durante o desenvolvimento deste trabalho, dois professores residentes do município de Piracicaba, localizado no interior do estado de São Paulo, a 158 quilômetros da capital. Ambos tiveram a oportunidade de lecionar a disciplina de Geografia entre as décadas de 1980 e 2010 em diversas instituições de ensino em algumas cidades da região.

A caracterização se faz importante dado o caráter qualitativo da pesquisa. É importante o conhecimento sobre o processo vivenciado por cada entrevistado na interpretação de seus relatos sobre quaisquer dos temas abordados. A omissão do histórico dos entrevistados pode significar a impossibilidade de interpretação profunda das reflexões aqui desenvolvidas. Ao distanciar o leitor da fonte de dados, o trabalho toma uma postura supostamente neutra, que, como discutido anteriormente, é irreal e impossível.

3.1 Prof. José Roberto Brólio Rodrigues:

Natural da cidade de Piracicaba, iniciou sua formação básica na Escola Estadual Dr. João Conceição, no período que cursou o ginásio (atual ensino fundamental). Posteriormente estudou no “Colégio Industrial” (ETEC Coronel Fernando Febeliano da Costa), onde cursou o ensino médio vinculado ao curso técnico em eletrotécnica. Antes de cursar Geografia em nível superior, José fez cursinho e trabalhava simultaneamente. Houve um professor em seu cursinho que foi um dos ampliadores de horizonte sobre a Geografia. Aliado ao cursinho, o engajamento em movimentos como o dos metalúrgicos de Piracicaba e o Movimento Ecológico de Piracicaba despertaram seu interesse pela Geografia. No ano de 1982 José conseguiu passar no vestibular para o curso de medicina no Rio de Janeiro, mas, por condições financeiras limitadas não pode ir. No mesmo ano ele havia prestado vestibular para o ingresso no curso de Geografia na UNESP Rio Claro, o qual passou a cursar.

“O que motivou, o que me proporcionou entrar na área geográfica, da ciência geográfica, foi o prazer de estar em contato com outras ciências também, com outros setores: econômico, político, social, cultural e assim por diante.”

Além do interesse de estudo de diversas áreas do conhecimento, o que o proporcionou uma visão diferenciada e favorável ao estudo da Geografia como curso superior foram os dois bons professores de Geografia do ensino médio e o do cursinho, que se esforçaram para fugir do tradicionalismo do ensino desta disciplina, que mantinha-se muito dentro do que muitos chamam de ‘decoreba’.

3.2 Prof. Mário Alberto Zenero:

Filho de mãe e pai professores, começou sua trajetória escolar na Escola Estadual Moraes Barros, em Piracicaba, onde sua mãe dava aulas. Para cursar o antigo ginásio, Mário foi para a Escola Estadual Prof. Elias de Mello Ayres, onde hoje existe a Diretoria de Ensino de Piracicaba. Ele finalizou seu Ensino Médio na Escola Estadual José de Mello Moraes no ano de 1987.

Pelo apreço aos trabalhos de campo, foi atraído pelo curso de Geologia, mas não passou na prova do vestibular. Depois do ensino médio, foi fazer cursinho em uma rede particular. Ao prestar o vestibular, passou em sua segunda opção de curso, Matemática, na UNESP Rio Claro, com interesse na área de computação.

Depois de alguns anos de curso, percebeu que a Matemática em nível superior se diferencia muito da disciplina escolar e que a área da computação também não lhe agradara. Em seus anos de escola, percebia a disciplina de Geografia como matéria transmitida de maneira fria e anacrônica; muito vinculada à ideia da ‘decoreba’. Ao ter contato com a Geografia produzida na universidade, por conta de eventos e convivência com alunos da Geografia do movimento estudantil, desenvolveu interesse por esta ciência.

“Geografia era um problema, pois todas as aulas tinham chamada oral sobre os assuntos da aula anterior, e eu não guardava nomes, não era muito estudioso... era um castigo. Fui aprender o que é Geografia convivendo com estudantes de Geografia na faculdade.”

4. ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS E DISCUSSÃO

4.1 Conteúdo escolar e cotidiano: episódios da localidade

“A única situação que me chama atenção a partir deste questionamento que você me coloca é que em cidades menores, algumas determinações são mais fortes, como questões relacionadas à teoria do criacionismo. Até o padre se envolveu. Tentei mostrar que o que é próprio da ciência não tange as religiões.” (Zenero)

Zenero exemplificou, neste relato, como lecionar uma disciplina que abarca a evolução da Terra e da vida pode ser uma atividade desafiadora, principalmente quando se entra em uma sala de aula de uma pequena cidade situada no interior do estado de São Paulo, tendo em mente que a população de cidades menores tende a dar maior importância a questões de cunho religioso.

"Não acredito na evolução das espécies. Tudo isso é teoria", disse a governadora do Rio de Janeiro, Rosinha Matheus, em entrevista à imprensa em abril de 2004." (Martins, 2004). Este breve excerto nos mostra que esta questão problemática está presente no processo educacional brasileiro há bastante tempo e em diversas localidades. É importante também percebermos como o relato de Zenero não se expressa de maneira isolada, mas como parte de uma totalidade.

O trabalho de Martins (2004), assim como este, se propõe a compreender a influência que os contextos têm sobre o que está sendo estudado. Vivemos em uma sociedade profundamente religiosa, isso é inegável e fundamental para o entendimento do processo que valida os pensamentos criacionistas. O resultado disso é a ampla difusão da ideia de que os pensamentos ligados à teoria desenvolvida por Charles Darwin se afastam do pensamento, o que é um fato, porém não necessariamente carrega consigo um valor negativo. Uma das principais preocupações de fundamentalistas religiosos é o de manutenção dos valores morais supostamente difundidos por sua Igreja, ou seja, há uma demanda por regulação de comportamentos concordantes com a lei divina em vigor, portanto até mesmo uma teoria científica poderia apresentar uma ameaça à conduta dos fiéis.

A este respeito, nunca é demais recordar que a separação entre estado - poder público com uma pretensão universalizante - e poder religioso foi uma conquista arduamente obtida nos albores da modernidade. Por isso,

quando o governo fluminense volta a atribuir um caráter religioso confessional à educação pública (sob o argumento de que existe uma crise moral na sociedade civil que precisa ser sanada), ele na verdade está realizando um procedimento dos mais autoritários: impõe uma visão de mundo religiosa mesmo àqueles que não concordam com ela. (MARTINS, 2004)

No caso estudado por Martins, a posição do poder era abertamente favorável ao ensino de conteúdos religiosos dentro do ambiente escolar. No caso relatado por Zenero, os pais e Igreja local expressaram a mesma intencionalidade, mostrando então o respaldo que este tipo de ideal, em âmbito público ou privado, pode ter.

As teorias científicas passam por processos amplos de exposição ao debate, averiguação e aprofundamento constantes, enquanto o discurso religioso se baseia em textos antigos de valores metafórico e reflexivo importantes, porém distantes do conhecimento científico. Como já mencionado anteriormente neste trabalho, os professores são as pessoas responsáveis pela introdução das ciências na vida dos alunos. A inclusão de preceitos religiosos nas aulas de disciplinas como as de Geografia e Biologia é um desrespeito para com o espaço de difusão da ciência que é a escola, com os professores/ cientistas que estudaram para desempenhar sua função em sala e para com a ciência.

“Sempre fiquei tranquilo em relação à minha fala em sala de aula, independentemente de quem está ouvindo. O neto do secretário de transportes da cidade estava em sala de aula e, ao criticar o trânsito da cidade, este levou a crítica para a esfera pessoal. Uma carta foi enviada à direção comunicando sobre aborrecimento do aluno sobre o assunto e a exigência de providências, ou seja, minha demissão.” (Zenero)

Este relato refere-se a uma aula na qual o professor Zenero fez críticas negativas à organização do trânsito da cidade. Esta crítica gerou desconforto em um dos estudantes em sala de aula. O aluno era neto do secretário de transportes da cidade do período.

Não distante do próximo tópico, que trata das implicações da docência em instituições de ensino privado e público, visto que este episódio ocorreu em uma escola particular, esta situação demonstra características do funcionamento social de uma cidade de interior. Nestas cidades, as redes de relações interpessoais se cruzam com uma grande parcela da população de maneira mais intensa. A situação chegou a ganhar uma projeção maior do que a esperada. Dentro de um

período de poucos dias uma publicação foi feita no maior jornal da cidade informando sobre um professor que teria proferido uma crítica acintosa à organização trânsito da cidade dentro da sala de aula.

O aluno em questão apresentava problemas pessoais que atrapalhavam suas relações sociais e um dos mecanismos que este encontrava para, de alguma maneira, se expressar era através da promoção de ações que teciam situações de desconforto. A partir deste exemplo é simples o entendimento da importância do conhecimento da realidade dos alunos com os quais se trabalha.

Por fim, a escola lidou com a situação entendendo-a como uma parte do processo educativo, compreendendo a crítica como parte fundante das análises conjunturais promovidas pelas discussões inerentes aos conteúdos da Geografia escolar.

4.2 Instituições de ensino público e instituições de ensino privado

“No ensino público eu trabalhava com livro didático. Dentro do ensino privado era material apostilado, então eu era engessado, tinha que fazer aquilo (determinado na apostila). No livro eu tinha uma aula mais aberta.” (Brólio)

De acordo com a resposta do professor, durante o decorrer de sua atuação docente, uma das grandes diferenças notadas entre instituições de ensino público e privado foi a utilização de livro didático e material apostilado respectivamente.

Nesse espaço de interpretação e no bojo desta questão, seria ingenuidade pretender isolar o material pedagógico, que deve ser utilizado pelo aluno na escola, do contexto mercadológico de livre mercado, globalizado e mundializado, em que se pretende a internacionalização da educação, sob os acordos e políticas de regulamentação da Organização Mundial do Comércio (OMC), que incluíram a educação no conjunto da lista de produtos e serviços. (CÁRIA, N.P; ANDRADE, N.L, 2011, p.2)

Visto que os processos de dominação, em especial os desenvolvidos por meios econômicos, se acentuam cada vez mais, principalmente após as medidas propostas no Consenso de Washington, em 1989, adotadas por grande parte dos países do planeta, a mercantilização da

educação mostra-se uma consequência previsível. Um grande expoente deste processo dentro da educação é a ampla utilização de materiais apostilados.

A polêmica em torno da utilização dos sistemas apostilados envolve vários aspectos. Trata-se de material preparado por empresas privadas, como COC, Positivo, Objetivo, entre outras. Sendo assim, as apostilas não passam por nenhum tipo de avaliação oficial, como ocorre com os livros didáticos adquiridos pelo PNLD e pelo PNLEM. Em consequência, diferentes estudos identificaram sérios problemas conceituais e gráficos em apostilas de sistemas de ensino, além da utilização de abordagens pedagógicas descontextualizadas e excessivamente esquemáticas, herdeiras da orientação para o vestibular que caracterizou o surgimento desse tipo de material. (DE BRITTO, 2011, p.14)

O material apostilado possui um histórico de ser voltado às instituições de ensino privado, que sempre utilizaram como um dos principais chamarizes de seus estudantes (clientes) uma maior possibilidade de ingresso em universidades e cursos superiores de alta concorrência.

A partir da utilização irrestrita deste tipo de material, a perspectiva de participação ativa do educando no processo de construção do conhecimento é minada, uma vez que, como pôde-se perceber pelo relato do professor dado durante a entrevista juntamente à pesquisa bibliográfica posterior, as apostilas possuem um esquema rígido e fechado. Para que o aluno seja o sujeito da educação é necessário que haja brechas que possibilitem a incorporação de elementos cotidianos no processo educativo.

Outra crítica à adoção dos sistemas apostilados diz respeito à interferência na autonomia dos professores, que não são consultados sobre o material que deverão utilizar em sala de aula e passam a ficar presos a um rígido roteiro, transformando-se em meros aplicadores do material didático. (DE BRITTO, 2011, p.15)

O trecho retirado da entrevista do professor Brólio corrobora com a afirmação de Brito, 2011. Por objetivos mercantilistas inseridos na educação, instituições se sujeitam a fazer uso de materiais padronizados, cheios de informações que pouco se conectam à realidade de cada escola. Os textos desses materiais são eminentemente informativos, fato que não contribui para promover a reflexão. Pelo ponto de vista educacional na Geografia, existe uma grande incoerência na utilização de um material tão distante da realidade local, com característica de uma educação tecnicista, anacrônica.

“(...) o padre (diretor da escola) me chamou a atenção, porque que eu falava sobre socialismo dentro de uma escola que só tinha filhos de capitalistas. Eu falei que a criança precisa compreender o todo, porque a função da escola é ensinar a criança, fazer com que ela veja todas as perspectivas ideológicas. Ninguém estava direcionando, e ninguém estava promovendo uma lavagem cerebral nas crianças. Simplesmente eu estava orientando, explicando as diferenças.”
(Brólio)

Este relato, se fosse alusivo ao período da Ditadura Militar brasileira, não seria justificável, porém representaria mais uma das marcas características do contexto educacional destas duas décadas que foi utilizado como discurso para legitimação de suas medidas o combate à “iminente” ameaça comunista. Este relato se refere a um ocorrido da década de 1990.

(...) Nessa perspectiva, imagens contraditórias são projetadas, nos dois casos, desenhando escolas públicas ora como nichos da elite, ora como depositárias de entulho burocrático, arcaísmo e ineficiência, e escolas privadas ora alçadas a centros exemplares de excelência e modernidade, ora reduzidas a espaços de consumo rápido, imediatista e mercadológico, sem o crivo de qualidade dos serviços. (DOURADO; BUENO, 1991, p.5)

A década de 1990 e as que a sucederam o país foram marcadas pela adoção de políticas neoliberais, as quais se materializaram rapidamente, bem como em outros setores, na esfera educacional. Um dos aspectos mais importantes para a viabilidade do projeto neoliberal é a possibilidade do molde da opinião pública, portanto este relato não é somente representativo de um ideal do regime militar brasileiro, mas também da última década do século XX. A ampla difusão do discurso neoliberal nas falas do brasileiro médio se dá até hoje através da apropriação de discursos embebidos em uma roupagem técnica irrefutável, como fazem os telejornais. Este processo resulta, assim como em tempos de Guerra Fria, na aversão a tudo que esteja distante dos ideais capitalistas, entendendo qualquer outro posicionamento como subversivo e nocivo.

A possibilidade de não tratar de conteúdos relacionados a economia política se daria de maneira mais fácil dentro de uma instituição de ensino privado, onde se atende os alunos e pais como clientes que consumirão seu produto, no caso a educação. Contudo, a exclusão de tal temática na formação de qualquer cidadão representaria a escamoteação de um ensino

comprometido com o contexto histórico. Tal fato seria mais próprio de instituições destinadas a doutrinação e não ao ensino ou a formação de cidadãos.

“Em meu tempo dentro de escola pública, um fator que me chamou atenção com o passar dos anos foi a perda da vontade. A família dos alunos que têm vontade de aprender ‘fazem das tripas coração’ para pagar uma escola.” (Zenero)

O desejo dos pais de colocar os filhos em instituições de ensino privado acabou por gerar uma grande demanda que resultou na ampla oferta de escolas particulares presentes hoje no país, o que beneficia pequenos grupos de grandes investidores.

Como já demonstrado anteriormente pelo excerto do texto de Dourado e Bueno (1991), as instituições de ensino públicos sofrem mudanças, hora sendo espaços frequentados pelas elites e hora espaço alvo de sucateamento que visa o fortalecimento da iniciativa privada. Principalmente após o Consenso de Washington (1989), as escolas públicas começaram a assumir o papel de alocação das populações de menor renda. As famílias de maior poder aquisitivo, em grande parte das vezes, direcionam parte dos rendimentos para a educação que acreditam ser de maior qualidade. Ao invés de lutarem para que haja políticas de educação, que promovam a qualidade da educação, melhoria das condições de trabalho das escolas públicas, abandonam as instituições públicas e passam a pagar uma escola privada para seus filhos. Esse comportamento apenas reforça as decisões de abandono das obrigações do estado para com seus cidadãos. A população, pagadora de seus impostos, é prejudicada pelas políticas públicas, principalmente a população de menor poder aquisitivo, que passam a direcionar a gestão com vistas a privilegiar os interesses do mercado e não os dos cidadãos. A ideia muito bem moldada que toma grandes proporções na mídia é a de que a educação de qualidade só existe na esfera privada. É propagada a ideia de que tudo que é de administração pública não é bom, porém este processo não é comunicado como um projeto de benefício à iniciativa privada, mas como uma inabilidade natural das instituições públicas, legitimando assim, cada vez mais, políticas que visam a privatização dos equipamentos públicos.

Essa relação pouco mudou na última década, mas é interessante notar como o ensino privado cresceu de forma diferente entre as faixas de

renda. Observa-se que a participação do ensino privado entre as famílias mais pobres quase mais que dobrou, de 8,4% para 18,1%. O crescimento nos demais segmentos foi relativamente menor, ainda que expressivo. (...) A análise mostra, então, que o ensino privado tornou-se mais acessível em São Paulo, principalmente para famílias de classe média. Em parte, esse fenômeno é explicado pelo crescimento real do salário mínimo no período analisado, mas também deve-se a uma questão de composição familiar, já que o número de filhos tende a ser maior (ainda que decrescente nos últimos anos) nas famílias mais pobres. De qualquer forma, os resultados apontam para uma mudança no perfil dos frequentadores das escolas privadas. (CAMELO; DIAS, 2014, p. 12 -13)

Este cenário pode ser compreendido como um reflexo da política de crescimento econômico adotada pelos governos do Partido dos Trabalhadores. Estas políticas foram capazes de mover uma população expressiva da faixa da miséria e aumentaram o poder de consumo de grande parte da população. Ao mesmo tempo, estes governos não romperam com muitas das medidas propostas pelo Consenso de Washington. Um ótimo exemplo deste processo e quem é beneficiado por ele é a organização empresarial denominada Kroton Educacional, que atua da pré-escola à pós-graduação. Esta empresa brasileira é a maior empresa privada do ramo da educação no mundo.

Simultaneamente ao crescimento da classe média brasileira, que alavancou o amplo crescimento de instituições de ensino privado no Brasil, a década de 2000 ainda é representativa de um país altamente desigual, onde muitas famílias ainda apresentam dificuldades relativas ao acesso a itens e serviços básicos.

“Um exemplo que tinha era o menino. Vou descrever o perfil dele para que você entenda o contexto da questão. Ele é um menino negro, o pai era ajudante de mecânico, a mãe tinha seis ou sete filhos, trabalhava como empregada doméstica. (...) “eu ganhei uma bolsa de estudos e vou para a França no ano que vem, para desenvolver meu doutorado lá” (fala de um ex-aluno em conversa com seu ex-professor). (Brólio)

Esta afirmação contribui de maneira positiva com este trabalho, fornecendo uma visão mais positiva sobre as instituições públicas de ensino e, de certo modo, esperançosa. Apesar das condições profundamente desiguais entre escolas frequentadas por distintas faixas de renda, existem exceções que, em alguns casos, acabam por fortalecer e reafirmar o educador como agente transformador de realidades.

Retornando à questão posta, se o limite é o céu ou se o teto é de vidro, foi possível formular algumas hipóteses: a expectativa em relação à continuidade dos estudos é alta, o que faz pensar inicialmente que o desejo desses jovens está acima da avaliação de suas chances concretas, o que reproduz a ideologia do mérito e do dom, mas principalmente do esforço individual que possibilitaria superar as condições do ponto de partida; nesse sentido, o céu seria o limite. Porém, há um reconhecimento dos percalços derivados da posição na estrutura de classes e, além disso, a expectativa e as chances diminuem segundo diversas variáveis; nesse sentido, o teto é de vidro. (SOUZA; VAZQUEZ, 2015)

Este estudo mostra que os últimos governos, que se atuaram de maneira tímida visando a inserção de alunos de escolas públicas no ensino superior, aumentaram as expectativas dos estudantes. Ao mesmo tempo, ajudaram na difusão de ideais liberais como a meritocracia, perspectiva que ignora as condições de competitividade em que se encontram as pessoas que estariam em uma situação de disputa visando um mesmo objetivo.

4.3 Momentos políticos e perspectivas para a educação

As duas décadas da história brasileira iniciadas pelo Golpe Militar de 1964 foram representativas de políticas educacionais obscurantistas que limitaram o crescimento de cidadãos bem esclarecidos que possuem uma visão empática para com o próximo. Estas décadas aproximaram a população dos opressores, de seus pensamentos, formando toda uma geração de opinião facilmente moldada pelos principais meios de comunicação.

“Eu passei por um tempo no qual fui enganado em sala de aula. (...) Fui ensinado que Dom Pedro I foi um herói que nos libertou de Portugal (...) que a Princesa Isabel foi uma heroína (...) Fui levado a crer de que o Brasil era um país que ‘vai para frente’. (...) Após esta experiência, passei a não gostar do militarismo, do autoritarismo, por terem enganado, mentido para pessoas e porque humilhação e tortura não são atos justificáveis. Isso ocorreu no Brasil, é lamentável e não é uma questão de ponto de vista. Esta é uma questão complexa dos dias de hoje, pois não se muda a história.” (Zenero)

Segundo Piazza e Priori (2013), a Ditadura Militar brasileira teve como um de seus maiores objetivos a industrialização do país. Para que este projeto fosse cumprido, como já mencionado anteriormente, foram criadas as licenciaturas curtas. Além desta mudança na

educação houve concomitantemente um grande aumento na oferta de cursos profissionalizantes e a obrigatoriedade de vestibular para o ingresso em instituições de ensino superior. O pensamento era voltado à formação de mão-de-obra capacitada de modo que não fossem ampliados os gastos com o ensino de nível superior.

O esvaziamento da formação docente nesse período, enquanto outras áreas mantiveram uma formação integral, principalmente quando se refere à área das ciências humanas, representa um projeto de diminuição da capacidade reflexiva questionadora da população.

(...) como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (FREIRE, 2019, p.43)

O trecho retirado do texto de Paulo Freire é muito explicativo do contexto no qual nosso entrevistado foi educado. Como pudemos notar através da análise do relato, a educação em tempos ditatoriais buscou aproximar os estudantes do pensamento dos principais agentes detentores do poder, desde o ensino dos atores históricos de maior destaque do Brasil monárquico. Este tipo de ideologia de formação é propícia à inoculação de quaisquer ideais pretendidos pelo poder vigente. Em outras palavras, servia muito bem aos interesses dos governos militares.

A última problemática tratada por este trecho do relato de Mário Zenero é relacionada às pós-verdades, as quais se mostram afirmações voláteis sobre a realidade por acrescentarem um teor alto de convicções pessoais pouco fundamentadas às análises.

A definição de pós-verdade trazida pelo dicionário de Oxford é a de que são circunstâncias nas quais fatos objetivos são menos influentes na estruturação da opinião pública do que apelo emocional e crenças pessoais. Este termo foi eleito, pelo mesmo dicionário, a palavra do ano de 2016.

Uma prática de sujeitos isolados, mas em grande quantidade, buscando um modo de fazer parte do processo de construção das narrativas, sejam elas factuais ou não. Uma partilha dos sentidos e o sentimento de pertencimento dos sujeitos na (re)produção de acontecimentos (com suas outras versões, outros sentidos). (ADORNO; DA SILVEIRA, 2018, p.5)

Percebemos então que a divulgação de informações não factuais é profundamente ligada à necessidade de sentir-se incluído. Quando as afirmações são passíveis de modificação por quaisquer pessoas, estas, automaticamente, se tornam sujeitos do remodelamento da história. O envolvimento com este tipo de discurso, seja na criação ou divulgação de informações falsas, ganha força quando as pessoas enxergam suas crenças expressas por estas.

Quando associamos as falas de Adorno e Silveira ao contexto político atual no Brasil, é possível afirmar que, quando há reconhecimento de sua opinião, ainda mais quando este reconhecimento e perpetuação da informação errônea se dão por meio do poder executivo federal, a pós-verdade em forma de *fake news*, são legitimadas. Esta reflexão é necessária para se compreender a fala de nosso depoente sobre grupos de pessoas que hoje negam ter havido tortura e outros processos que denegriram a dignidade do seres humanos durante o período da Ditadura Militar no Brasil.

Ainda inseridos em um contexto de Ditadura Militar brasileira, Brólio comenta sobre uma de suas vivências mais marcantes dentro deste período, fato ocorrido durante os anos de presidência do último presidente militar, João Figueiredo (1979-1985), quando estava cursando Geografia na Universidade e ocorreu um movimento de confronto entre os estudantes e a administração da unidade da UNESP:

“Claro que alguns colegas foram punidos. Eu não estava nesse dia, mas foi feita a invasão na reitoria (da UNESP) de Rio Claro. Muitos colegas foram fichados pelo Departamento de Ordem Pública e Social (DOPS). Ainda existia o Serviço Nacional de Informações (SNI) e uma série de coisas. Estamos vivendo um período de constrangimento político, parece que ainda maior do que o vivido durante a Ditadura Militar. Hoje são ameaças atrás de ameaças, tanto por parte do patrão, quanto por parte de governo. São perseguições um tanto quanto virtuais. Perseguições um tanto quanto indiretas, mas que existem.” (Brólio)

José Brólio começou a dar aulas no ano de 1982, ainda no período da Ditadura Militar brasileira. O que mais impressiona é a comparação direta com os níveis elevados de tensão sentidos em sala de aula no período atual.

A base da perseguição dos subversivos era a Doutrina de Segurança Nacional, elaborada pela Escola Superior de Guerra. Por meio dessa

doutrina, a “revolução” deveria combater o inimigo interno. Para tal, foi central o papel do Sistema Nacional de Informações (SNI). O SNI era o órgão de cúpula do sistema de vigilância política do Brasil e um dos serviços de inteligência mais bem equipados do mundo durante o período em que funcionou (1964-1991). (RAMOS; STAMPA, 2016, p.257)

Durante a Ditadura Militar no Brasil houve uma grande perseguição a professores que se opusessem a lecionar as disciplinas da maneira que lhes era imposta, perseguição feita a partir de informações levantadas por órgãos especializados do governo, fazendo com que a lógica militar penetrasse não somente na esfera comportamental dos estudantes, mas também influenciando diretamente nos conteúdos trabalhados pelos professores, diminuindo-os a aplicadores de uma metodologia externa sem reflexão alguma.

A Geografia Crítica, a qual é adotada como norte por Brólio, é um dos grandes agravantes para a perseguição sofrida por professores da disciplina há muitas décadas. Como apresentado pelo entrevistado, este participou de grupos que promoveram esta Geografia pelo interior do estado de São Paulo. Um fator que respalda muita preocupação é a retomada dos valores de combate agressivo às ideias que adversam os ideais do poder hegemônico estabelecido.

“Foi nesse período (entre final da década de oitenta e começo da década de noventa) que a Delegacia de Ensino começa a fazer, aqui na região, debates sobre Geografia Crítica, que, hoje em dia, o movimento Escola Sem Partido está querendo extinguir, mas não vai conseguir.” (Brólio)

O entrevistado participou de um grupo que promoveu debates sobre a Geografia Crítica na região, em cidades como Rafard, Mombuca, Capivari, Rio das Pedras, Charqueada, São Pedro, Santa Bárbara do Oeste e Cordeirópolis. Nestas localidades, muitos dos professores que participaram das discussões ainda acreditavam em uma Geografia puramente descritiva e não reflexiva. A tônica ainda era a memorização de informações, o que podemos afirmar que gera pouca apropriação das discussões por parte dos alunos e pouca autonomia para que se pense de maneira emancipada sobre os assuntos tratados pela disciplina.

Esta discussão está situada na década de 1980, sendo um ponto que merece atenção especial. Os pensamentos dos professores de Geografia que acreditavam na disciplina como uma mera descrição de paisagens volta a tomar força nos dias atuais. Este pensamento hoje vem travestido de imparcialidade e não manipulação dos professores sobre os alunos.

Como demonstra Salles (2017), que discute a influência de orientações reacionárias no campo da educação, as demandas do Movimento Escola Sem Partido são expressas por setores conservadores da população brasileira que não visam a emancipação do pensamento dos alunos, mas o enquadramento deste aos moldes do pensamento conservador, eliminando assim as ideias que possam vir a ser discordantes.

“Eu acho que o pior momento é o recente, com esse terrorismo criado pelos ‘coxinhas’, que, para mim, representam os intransigentes. Os últimos governos, que se disseram de esquerda, se perderam na administração do país e isto aumentou a aversão de quem nunca gostou deles resultando neste terrorismo e no pensamento de que precisa-se acabar com algo que não existe mais, o comunismo. Não existe mais socialismo, Guerra Fria acabou faz tempo, teve vencedor e vencido. Criou-se uma situação que parece ser proposital onde emergiu o movimento Escola Sem Partido, que acredita que há doutrinação, portanto é estabelecida uma perseguição à classe dos professores.” (Zenero)

Este trecho do relato de Mário Zenero se aproxima da afirmação anterior de José Brólio. Ambos citam o período atual como muito problemático para a educação brasileira. Um fator relevante para estas afirmações se mostra na face do movimento Escola Sem Partido.

O programa "Escola Sem Partido" reafirma os princípios do pluralismo de ideias e da liberdade de aprender, mas ignora intencionalmente aqueles com os quais eles foram agrupados em incisos do artigo 206 da nossa Constituição. A liberdade de aprender é indissociável da liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; por isso, foram reunidos no mesmo inciso do artigo em questão. O mesmo vale para a relação entre o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Por que excluir a liberdade de ensinar e o pluralismo de concepções pedagógicas? Porque o movimento Escola sem Partido adota uma linguagem da aprendizagem que torna mais fácil excluir a dimensão educacional da escolarização. (PENNA, 2016, p. 49-50).

Segundo Penna, a partir dos ideais pregados por este projeto, existe um grande risco de mercantilização das relações estabelecidas em sala de aula. A exclusão da dimensão educacional da escolarização representa a reafirmação da relação dos alunos e família para com a escola como uma relação entre clientes e prestadores de serviço.

A liberdade pregada por este modelo se encontra focada somente em determinados grupos de pais de alunos. Assuntos como gênero, sexualidade e até mesmo questões de cunho econômico são tratadas como questões de mera opinião e que, portanto, não devem ser trabalhadas em sala de aula. Estas discussões deveriam ser somente tratadas pelos pais dentro de casa, configurando um cenário repleto de ignorância e ‘achismos’, visto que é fictício o pensamento de que os pais podem ter domínio pleno de todos os conteúdos tratados na escola por pessoas que possuem licenciatura e formação específica em suas ciências.

A aceitação dos pensamentos difundidos pelo Movimento Escola Sem Partido representa um completo desrespeito para com o corpo docente de todo o país. Os professores são os profissionais que irão introduzir o pensamento científico, articulado à cultura escolar e seus valores morais, à vida dos alunos. Muitos dos temas que, segundo este movimento, não devem ser tratados em sala, quando tratados em casa, se trabalhados, são expostos de maneira incorreta, repleta de contradições e sem rigor científico algum.

Os incisos desse artigo definem primeiramente que o professor “não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias” (I), pois os alunos são entendidos como o lado mais fraco na interação com o professor, que pode se aproveitar de sua posição de força e abusar de sua autoridade para praticar algum tipo de “doutrinação ideológica” sobre os estudantes, rompendo também a fronteira de um território de assuntos e conteúdos que só poderiam ser tratados no ambiente familiar (moral, sexualidade, religião, etc...). (SALLES, 2017, p.70)

O pensamento de que o aluno se encontra em uma posição inferior ao professor em sala de aula denota a ideia de educação não libertária, onde o professor teria o poder de comando autoritário perante o corpo discente. É responsabilidade de qualquer professor a dissolução do poder dentro de sala e a promoção do pensamento livre dos alunos. Para que isso se desenvolva de maneira coerente e democrática, é indispensável a promoção de debates que envolvam todos os tipos de pensamento, ou seja, a não confusão entre autoritarismo e autoridade, entre respeito e desrespeito.

A aspiração do movimento Escola Sem Partido encontra-se distante da liberdade. Para que a liberdade se efetive, é preciso que o aluno compreenda todas as perspectivas, para que assim este possa construir suas próprias concepções de maneira bem fundamentada. O medo da

doutrinação supostamente praticada em sala de aula denota que, por parte dos apoiadores do movimento, há a perpetuação da mentalidade ligada a relações de poder autoritárias. O que é proposto, na realidade, é a doutrinação feita em casa e na instituição escolar.

4.4 Experiência docente

“Esses anos de aula dão uma certa segurança, garantias em sala de aula. É impossível, dando aulas todos os dias, não aprender. O melhor destes anos lecionando é que percebe-se que também se aprende com os alunos. É isso que nos dá essa força, essa energia.” (Brólio)

A noção dialética de estabelecimento das relações em sala e da construção dos conhecimentos não somente inclui o aluno como ator em aula, mas acrescenta a ideia de que o docente não encerra sua formação ao final de seu curso de graduação, mas que este avança como profissional também a partir de sua vivência, sua prática docente.

Uma suposição dessa tendência é de que o ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas classes. O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem. (MARCELO, 2010, p.5)

Parte fundamental do processo de construção coletiva do conhecimento é a ação do educando. Este agente também é responsável, durante suas atividades, pela formação de uma percepção criada na mente do docente. A constante atenção aos alunos pode aguçar progressivamente as percepções do professor. O resultado disso é um movimento de aprendizado mútuo entre corpo docente e discente, como destaca nosso depoente.

Quando Brólio menciona alunos e alunas como principal fonte de motivação para a continuidade de seu trabalho, conseguimos situá-lo como parte de um grande grupo de professores que compartilha deste sentimento.

Diversos estudos de casos, bem como a bibliografia sobre o tema, evidenciam que os mestres encontram a maior satisfação na atividade de ensino em si mesma e no vínculo afetivo com os alunos, de modo que muitos docentes citam como principal fonte de satisfação o cumprimento da tarefa e os sucessos pedagógicos dos alunos. (MARCELO, 2010, p.7)

Como foi destacado desde o início desta pesquisa, esta trata de temas que tangem aspectos relacionais, os quais se ligam aos sentimentos. Tais questões se apresentam como segmentos importantes das análises do exercício docente, portanto são relevantes para este trabalho. A escolha da metodologia também se atentou à necessidade de discussão destes temas.

“Dentro da docência, nós temos que ter uma coisa, que chama-se humildade. A gente aprende no dia a dia. É importante sempre continuar estudando.” (Brólio)

A ideia transmitida por nosso depoente, além de proporcionar novamente um entendimento dialético da construção do conhecimento na escola, dá destaque à questão da formação continuada de professores.

Para motivar a formação continuada, é necessário gerar uma motivação intrínseca relacionada à tarefa de “ser professor ou professora”, ação que é muito mais difícil, se os docentes se encontram imersos em um ambiente de desmotivação e passividade, educacional ou ideológica. (IMBERNÓN, 2010, p.107)

Apesar do posicionamento temporal e locacional da publicação do livro de Francisco Imbernón, em sua primeira versão, ser o ano de 2007 na Espanha, o excerto acima se mostra muito atual em um contexto brasileiro. O Brasil se encontra em um estado de profunda incredulidade para com a escola pública. Os professores estão imersos em desmotivação e a progressiva deterioração da profissão docente é um dos principais fatores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) (...) em seu artigo 80, está que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (GATTI, 2008, p.9)

De acordo com o texto de Gatti (2008), o Brasil seguiu um posicionamento internacional favorável à formação continuada dos docentes, com o objetivo de aperfeiçoamento e atualização

das práticas. Ao longo do texto destacam-se também divergências quanto à aplicação destes programas de aprimoramento docente, principalmente quando se discute a qualidade dos cursos oferecidos à distância e dos formadores das atividades das iniciativas de formação continuada.

É sempre significativo o destaque do período econômico no qual está inserido o que se discute. Desde o início da década de noventa, durante o desenvolvimento do estudo de Gatti (2008), e estendendo-se à atualidade, o Brasil vive sobre a influência do neoliberalismo. A penetração deste modelo se dá por todas as áreas, inclusive na formação continuada de professores, fazendo com que a oferta de cursos se faça muito grande em instituições privadas de ensino e muitos dos valores expressos pelos cursos oferecidos transmitam ideais altamente competitivos. Um dos exemplos dados por Gatti (2008) deste tipo de prática é a inserção do discurso de desenvolvimento de habilidades e competências como metas, colocando os alunos em um ambiente de construção de um ser humano produtivo, deixando a educação longe de uma noção que a concebe como uma possibilidade de aprimoramento humano e criação de um mundo mais ético.

Por fim, é possível afirmar que a busca constante por aprimoramento de conhecimentos sobre sua área de atuação é fundamental para a construção de uma escola viva e atualizada, porém, assim como todas as práticas relacionadas à educação, esta formação continuada deve vir munida de questionamentos para que seja possível pensar para quê e para quem se desenvolvem as atividades no ambiente escolar. Os anos de magistério não devem necessariamente arrefecer os compromissos profissionais do professor, como mostra o depoimento abaixo:

“Os anos afetam muito, mas não mudei muito quanto ao meu ânimo para dar aulas. Os anos agregam em tolerância, talvez como o principal aspecto.” (Zenero)

4.5 Papel educacional da Geografia

Esta parte do trabalho visa demonstrar a relevância do ensino da disciplina escolar de Geografia para além de seus conteúdos tratados de maneira isolada. Assim como é possível observar a partir do relato abaixo, esta ciência possui ampla penetração em diversas outras áreas do conhecimento.

“Geografia é tudo, é uma ciência ampla. Geografia é uma ciência de todos os setores. Por isso é empolgante fazer Geografia.” (Brólio)

Evidentemente a Geografia se mostra como uma ciência que se apresenta de forma intensamente integradora. Esta trabalha, na elaboração de suas análises, com conhecimentos advindos de diversas áreas.

Para completar este quadro de mudanças paradigmáticas, pode-se afirmar que, doravante, a Geografia poderá ver sua característica disciplinar tocada, na interface com a História e a Filosofia, pela necessidade de se superar, buscando a produção do conhecimento científico não apenas com temário próprio, mas com base na ciência em sua totalidade, como afirmara Marx: como a Ciência da História. (SPOSITO, 2015, p. 12)

Nossos depoentes apresentam-se como parte do corpo de geógrafos que compreendem o compromisso da Geografia como disciplina escolar afeita a interdisciplinaridade. Práticas orientadas por este tipo de pensamento implicam na formação de pessoas que buscam uma visão da totalidade, pessoas que conseguem articular saberes de áreas diversas, o que pode ser feita para qualquer situação cotidiana.

“A Geografia nos permite obter uma leitura do mundo em que vivemos para que possamos ser um agente de transformação na sociedade. Então, para assumirmos nosso papel de agente transformador dentro dessa sociedade, para expressarmos com inteligência nossas opiniões, é preciso que conheçamos as razões e os porquês dos fatos e agirmos com consciência e determinação. Ser cidadão pleno em nossa época significa, antes de tudo, estar integrado criticamente à sociedade, participando ativamente de suas transformações. Para isso, devemos refletir, buscando uma compreensão ampla do mundo, desde o local no qual moramos até nosso bairro, nossa cidade, nosso estado, nosso país e no planeta onde estamos vivendo.” (Brólio)

“A Geografia como ciência deve analisar a transformação do espaço. O espaço é dotado de um grande dinamismo, seja em questões naturais ou mesmo humanas. A Geografia se materializa nos acontecimentos diários sob uma interpretação questionadora da realidade. Me irrita com meus alunos quando entro na sala de aula e eles não estão prestando atenção para a materialização dos fenômenos (abstrações) trabalhados em sala, como quando há terremotos em

algum local e estamos estudando a dinâmica interna do planeta. Faz parte da formação do aluno a capacidade de observar essas dinâmicas.” (Zenero)

Ao fazerem referência especificamente à Geografia, as características mais marcantes são que o aluno não se interessa pelos assuntos porque não têm nada a ver com a sua vida; (...) têm uma visão tradicional baseada na Geografia Física. Em geral, preferem o tradicionalmente feito pela Geografia que é descritiva e os questionários, que a tornam mais fácil para estudar (decorar). (CALLAI, 2015, p.3)

Nos trechos retirados da entrevista e do texto publicado por Callai é possível observar a preocupação de nossos depoentes e da autora em se ater à realidade quando se trabalha conteúdos de Geografia na escola, visando um maior envolvimento dos alunos para com as discussões propostas ao longo do processo educativo. A autora nos traz a percepção de alunos do Ensino Médio sobre a Geografia, que mostram que, apesar da tônica de contextualização de conteúdos ser recorrente em estudos acadêmicos, em sala de aula, muitas vezes, esta preocupação não é traduzida em ações.

Pensar o espaço supõe dar ao aluno condições de construir um instrumental que seja capaz de permitir-lhe buscar e organizar informações para refletir em cima delas. Não apenas para entender determinado conteúdo, mas para usá-lo como possibilidade de construir a sua cidadania. (CALLAI, 2015, p.16)

O depoimento de Zenero demonstra preocupação com o desenvolvimento da capacidade de aplicação do olhar geográfico a situações cotidianas por parte dos alunos. Este posicionamento corrobora com a ideia de Callai ao conceber junto aos alunos uma base de raciocínio geográfico, para que possam observar ativamente a realidade e compreendê-la criticamente. O movimento de apropriação do discurso da Geografia promove a apuração de uma pessoa com capacidade de atuação cidadã, comprometida com sua realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão docente, grande parte das vezes, é tratada de forma desvalorizada, principalmente quando o aspecto analisado é a remuneração. Ao buscar o distanciamento de generalizações, é preciso compreender que há casos nos quais professores recebem bons salários, como grande parte do corpo docente de colégios privados, institutos federais e universidades.

“Em uma sociedade na qual se valoriza muito o dinheiro, escolher uma profissão que se ganha pouco, é ‘esquisito’. Muitas vezes o professor deixa de ser valorizado profissionalmente por ganhar pouco. (...) Esta relação está presente e faz com que muitas vezes o aluno te considere menos.” (Zenero)

Assim como foi tratado em relação às pós-verdades, nesta afirmação é possível encontrar uma forma de ataque à profissão docente. Há desconfiança em relação aos professores, sobre as informações que estão trazendo para a discussão. Além da maior maleabilidade da realidade apresentada pelas pós-verdades, há o fator da expressão social de um professor em relação a outras categorias.

Estamos situados no Brasil em 2019. Isto significa que vivemos em uma sociedade capitalista. A hierarquização é inerente a este tipo de organização social. O fato de sermos um país periférico deste sistema, alheios aos principais bônus de sua aplicação, é um dos fatores geradores de uma desigualdade social muito acentuada.

De acordo com a lógica vigente a expressão, valorização social de uma pessoa é dada a partir de seu poder econômico. A contínua desvalorização profissional dos professores e cientistas apresentada como pauta do governo atual ajuda a formar pessoas com baixa capacidade de articulação de conhecimentos e desmoraliza o conhecimento científico, construindo um ambiente que favorece a manipulação da opinião pública.

Tendo este ambiente deletério a ser enfrentado por professores de Geografia, é possível entender a notoriedade do professor conhecer o ambiente no qual leciona. Cultivar constantemente uma visão clara de seu próprio contexto é tarefa fundamental desta profissão.

“Porque essa é a verdadeira função do professor: passar alguma coisa que você sabe e também aprender com o aluno, muita coisa que você não sabe.” (Brólio)

Este posicionamento revela uma postura de respeito para com os alunos. Para que este tipo de trabalho funcione, o respeito e humildade devem fluir intensamente entre todos os atores presentes em sala de aula.

(...) a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. (FREIRE, 2019, p. 82)

Para que haja uma educação de cunho dialético é preciso que as partes presentes no diálogo estejam ativamente interessadas no que seu par tem a acrescentar à discussão. O simples respeito ao tempo de fala do outro não é suficiente, visto que este somente implica em abrir espaço para uma exposição que não nos leva à construção de um conhecimento embasado por experiências dos envolvidos mediadas por teorias e princípios científicos.

A ciência tem hoje como paradigma dominante o pensamento positivista, que faz com que o pesquisador se torne um mero aplicador de método. Estabelecendo uma relação direta com o que foi discutido sobre material didático apostilado, é coerente afirmar que este tipo de material é uma grande expressão prática da lógica positivista no papel do professor em sala de aula. Este tipo de material demonstra uma desvalorização da formação dos licenciados.

Os conteúdos necessários para lecionar de forma abrangente, contemplando a educação como um todo, exigem que o professor considere também como conteúdo de suas aulas sua conjuntura, sem o entendimento da qual seria inviável a atribuição de sentido para as informações trabalhadas pela disciplina de Geografia.

A Geografia escolar, quando trabalhada de forma integrada entre suas áreas, mostra-se uma disciplina com um notável potencial de interdisciplinaridade. Esta é uma das principais características desta ciência. Não somente em meio científico, a Geografia possui como uma de suas ocupações o alastramento de um pensamento integrador dos saberes.

Este tipo de relação entre os alunos e ciências não é comumente difundido pelas escolas, uma vez que a segmentação é o cerne das ciências regidas pelo paradigma positivista. Tendo em

mente que este é o método dominante na academia, o positivismo, através da formação acadêmica dos docentes, transparece na construção do conhecimento dentro das escolas.

Um dos objetivos deste trabalho foi mostrar como um professor de Geografia também é um geógrafo, um cientista, um pesquisador e, assim, ressaltar a importância de elaboração de pesquisas científicas sobre temas característicos da licenciatura.

(...) observa-se a necessidade de promover articulações na estrutura curricular dos cursos, em especial a articulação do ensino com a pesquisa, do ensino com o campo de atuação profissional, e entre as disciplinas de conteúdo específico com as de caráter didático-pedagógico (PEZZATO, 2012, p.72)

Ao analisar os cursos de formação em Geografia da Universidade de Santiago de Compostela e da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, Pezzato, em suas considerações finais, resalta a escassez de esforços para a articulação de conhecimentos advindos de diversas áreas da formação de um geógrafo professor. Este tipo de situação nos mostra como, desde a formação acadêmica ao entendimento social, o professor de Geografia não é considerado uma pessoa que desenvolve pesquisas, ou mesmo um cientista.

Como já destacado, temos conhecimento de que a localização é uma das principais preocupações de um geógrafo no desenvolvimento de suas análises. A atuação de um profissional formado em Geografia toma este aspecto como fundamental. Ao considerar-se geógrafo, um cientista a introduzir a ciência geográfica na vida de diversos alunos, o professor desta disciplina passa a incorporar esta preocupação a sua atuação profissional. Em outras palavras, quando junta este pensamento ao entendimento de seu tempo, passa a considerar seu contexto como parte substancial do processo de elaboração de práticas pedagógicas e adequação dos conteúdos.

Retomando os pensamentos de Vesentini (1992) e Freire (2019), os conteúdos, os conhecimentos ganham autenticidade quando trabalhados de forma dialética entre professor e alunos mediatizados pelo real, pela materialidade de onde estão inseridos.

Por fim, visando um horizonte positivo, trazemos a afirmação de Zenero, em tom esperançoso, para que não seja deixada de lado a luta dos profissionais que propiciam condições básicas para o desenvolvimento de uma sociedade mais humanizada pautada em conhecimentos sólidos que podem tornar nossas relações sociais menos hierarquizadas.

“Ainda, apesar do passar dos anos e acréscimo em idade, consigo entrar na sala de aula e me sentir bem. Se não for assim, perde-se o sentido de lecionar.” (Zenero)

6. BIBLIOGRAFIA

6.1 Literatura citada

ADORNO, G; DA SILVEIRA, J. **Pós-verdade e fake news: equívocos do político na materialidade digital**. 2018.

DE BRITTO, T. F. **O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados**. 2011.

CALLAI, H. C. **A geografia no ensino médio**. Terra Livre, v. 1, n. 14, p. 60-99, 2015.

CAMELO, R; DIAS, E. C. **A educação privada em São Paulo: expansão e perspectivas**. São Paulo: Fundação Seade, 2014.

CÁRIA, N. P; ANDRADE, N. L. **Material didático sob a lógica do mercado: uma questão de política educacional**. In: 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo. 2011. p. 1-14.

DEMARTINI, Z.B.F. **Memória e educação**. In: Memória falada: memória, rede e mudança social. SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial de Estado de São Paulo, p.99-109, 2006.

DOURADO, L. F; BUENO, M. S. S. **O público e o privado em educação**. WITTMANN, L. C.; GRACINDO, RV O Estado do Arte e Gestão da Educação no Brasil, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 67ª edição, 2019.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

ICHIKAWA, E. Y.; SANTOS, L.W. **Vozes da história: contribuições da história oral à pesquisa organizacional**. Encontro Nacional da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração, v. 27, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

MACÊDO, S; CALDAS, M. T. **Uma análise crítica sobre técnicas de pesquisa fenomenológica utilizadas em Psicologia Clínica.** Revista do NUFEN, v. 3, n. 1, p. 3-16, 2011.

MARCELO, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

MARTINS, M. V. **O criacionismo chega às escolas do Rio de Janeiro:** uma abordagem sociológica. Revista ComCiência, n. 56, 2004.

MONTENEGRO, A. T. **História oral, caminhos e descaminhos.** Revista Brasileira de História, v. 13, n. 25/26, 1992.

DE MORAES, M. C. M. **Recuo da teoria:** dilemas na pesquisa em educação. Revista Portuguesa de Educação, v. 14, n. 1, p. 07-25, 2001.

NADAI, E. **Estudos sociais no primeiro grau.** Em Aberto, Brasília, ano 7, n.37, jan/mar. 1988.

PENNA, F. **“Programa “escola sem partido”:** uma ameaça à educação conservadora”. In: GABRIEL, C; MONTEIRO, A. M. & MARTINS, M. L. (orgs). Narrativas do Rio de Janeiro nas salas de aula de história. Mauad X, Rio de Janeiro, 2016.

PEZZATO, J. P. **Formação docente e geografia escolar:** um estudo de caso entre Brasil e Espanha. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Coleção PROPG Digital - UNESP).

PLAZZA, R; PRIORI, A. **O ensino de História durante a ditadura militar.** Rev. Dia a Dia Educação, p. 01-20, 2013.

PUCCINI, S. **Introdução ao roteiro de documentário.** Doc On-Line: Revista Digital de Cinema Documentário, n. 6, p. 173-190, 2009.

RAMOS, M. S; STAMPA, I. **Subversão e resistência docente:** Notas sobre a ditadura militar e o movimento Escola sem Partido. Revista Espaço do Currículo, v. 9, n. 2, 2016.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de geografia** : concepções e propostas para o trabalho docente. Coleção PROPG Digital (UNESP), 2011.

SALLES, D. **A concepção pedagógica e o projeto educacional conservador e reacionário do Movimento Escola Sem Partido**: uma crítica a partir da função de subjetivação do processo de ensino-aprendizado. **Revista Aleph**, v. 28, n. 28, 2017.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, M. **O espaço geográfico como categoria filosófica**. Terra Livre, n. 5, 2015.

SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. **Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho**. Educação e Pesquisa, v. 41, n. 2, p. 409-426, 2015.

SOUZA, T. T. de. **História da Geografia escolar**: uma possibilidade de estudo da cultura escolar através da história oral temática híbrida. 2011.

SPOSITO, E. S. **A propósito dos paradigmas de orientações teórico-metodológicas na Geografia contemporânea**. Terra Livre, v. 1, n. 16, p. 99-112, 2015.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. 1992.

6.2 Literatura consultada

PEZZATO, J. P. **Ensino de geografia**: histórias e práticas cotidianas. Tese de Doutorado. 2001.

SOUZA, L. C. et al. **Cinema direto na Paraíba**: a consolidação de um estilo na representação do real. 2017.