

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

THIAGO TAVARES DE SOUZA

**“História da Geografia Escolar: Um estudo da Cultura escolar através da
narrativa de uma professora”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Instituto de Geociências e Ciências
Exatas do Campus de Rio Claro da
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre em
Geografia

Orientador: Prof. Dr. João Pedro Pezzato

Rio Claro-SP

2011

Ficha Catalográfica

SOUZA, Thiago Tavares.

História da Geografia Escolar: uma possibilidade de estudo da Cultura Escolar através da História Oral Temática Híbrida. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Estadual Paulista – “Campus” Rio Claro. 2011
Geografia Escolar- História Oral - Cultura Escolar

THIAGO TAVARES DE SOUZA

**“História da Geografia Escolar: uma possibilidade de estudo da Cultura Escolar
através da História Oral Temática Híbrida”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia

Comissão Examinadora

Prof. Dr. João Pedro Pezzato (orientador)

Prof.^a Dr^a Bernadete Ap. C. Castro

Prof.^a Dr^a Renata Barrichelo Cunha

Rio Claro, 07 de Outubro de 2011.

Dedicatória

A minha mãe e a Raquel, as mulheres da minha vida, cujo apoio incondicional tornou minha trajetória e trabalho mais leve e belo.

Agradecimentos

Ao prof. Dr. João Pedro Pezzato que além de orientador sábio e atencioso tornou-se um amigo valioso tornando nossa parceria tranquila e produtiva. A prof.^a MS. Maria Eliza Cazzonato Carvalho, que abriu as portas de sua casa e suas memórias que tornaram possível este trabalho.

Ao meu Pai e meu irmão, ambos Marcos, os quais cederam seus ouvidos para muitas horas de conversa instrutiva. Ao meu irmão João e minha irmã Francine, que me apoiaram sempre que precisei.

As professoras Bernadete A. C. Castro e Renata Barrichelo Cunha, que aceitaram o convite para avaliar este trabalho e contribuíram em muito para o resultado obtido com suas orientações seguras.

Aos meus alunos das Escolas Estaduais Zoraide P. Kaysel, Dom Aniger F. M. Melillo e João Chiarini, que tantas alegrias me trouxeram, me tornando um professor que acredita no potencial transformador da educação.

Resumo

Ao tratar da história da Geografia enquanto disciplina escolar, tanto no que tange as determinações políticas e teóricas do currículo formal quanto dos fatores cotidianos, que e produzem a cultura escolar, aqui entendida conforme Vidal(2005), e a dinâmica do currículo real e oculto, desenvolvemos a presente pesquisa. Nosso objetivo foi o de contribuir para o estudo da história das disciplinas escolares, no contexto do ensino da Geografia. No âmbito da metodologia, empregamos a pesquisa documental e a metodologia da história oral. A pesquisa bibliográfica e documental abrangeu a análise da produção acadêmica que trata da história da Geografia Escolar, da história do ensino no Brasil e no Estado de São Paulo e documentos oficiais, em especial aqueles que prescrevem orientação pedagógica e de conteúdo curricular, como orientações curriculares oficiais e prescrições metodológicas de ensino, como as Guias Curriculares Propostos para as Matérias do núcleo comum do Ensino do 1º Grau (1973), a Proposta Curricular para o ensino de Geografia-primeiro Grau(1991) e os Parâmetros Curriculares Nacionais(1997). Com isso, e a partir de Goodson (1998), estabelecemos uma periodização em quatro estágios do ensino de Geografia no Brasil para o período de 1549 a 2009. Caracterizamos cada período apontando as tendências de cada um, em especial para o quarto estágio (1960-2009). Este, com maior relevância para nosso trabalho, abrange significativas mudanças no ensino de Geografia das últimas décadas da história. Para a análise de quatro estágios do ensino de Geografia no Brasil realizamos uma pesquisa empírica com a produção de dados de relato oral, com o emprego da metodologia da história oral, mais especificamente a linha Temática Híbrida. Nossa opção metodológica se justifica na medida em que nos propomos a discutir o fenômeno do ensino da Geografia a partir do registrado da memória e da associação da produção da narrativa com a análise de documentos provenientes de outras fontes, como documentos de caráter oficial. O relato oral foi obtido por entrevistas semiestruturadas realizadas com uma profissional da educação, aposentada em 1998 do serviço público e em 2003 do privado, que atuou principalmente como professora do ensino fundamental, médio e superior no interior do estado de São Paulo, Brasil. A análise foi desenvolvida levando em conta as mudanças provenientes das fases da carreira docente, conforme Huberman (2000). Os resultados nos mostraram a predominância dos fatores da cultura escolar sobre a história da disciplina Geografia como matéria escolar. De acordo com a narrativa analisada, as mudanças e permanências adotadas durante a vida profissional estão relacionadas com as marcas que o processo de escolarização básica, a formação inicial e a continuada imprimiram na vida escolar e profissional a professora. As transformações ocorridas no meio acadêmico e as advindas das inferências governamentais, com suas propostas curriculares e prescrições, não fizeram frente aos processos advindos da cultura escolar. Esses foram os que mais influenciaram a prática docente. O livro didático, como uma materialização da “vulgata”, dos conhecimentos que se deve ensinar, a influência do professor mais significativo quando aluna e as práticas oriundas da tradição da disciplina escolar, como o questionário, e os valores, emergem como grande norteador do trabalho da narradora em sala de aula. É a cultura escolar que imprime grande significado na produção de sentido da profissão docente.

Palavras - chave

História das Disciplinas escolares. Ensino de Geografia no Brasil. História Oral Temática. História de Vida de Professores

Abstract

When talking about the history of Geography as a educational discipline, both in terms of political and theoretical determinations of formal curriculum and daily factors which produce the school culture, herein understood according to Vidal(2005), and the dynamics of occult and real curriculum, we developed this research. Our aim was to contribute to the history study of school disciplines in the Geography teaching context. As the methodology scope we applied the documental research and the oral history methodology. The bibliographic and documental research included the academic production analysis which deals with the Educational Geography history, the teaching history in Brazil and in the State of São Paulo and official documents, in special those which prescribe pedagogical orientation and curricular content, as official curricular orientations and methodological prescriptions of teaching, such as Proposed Curricular Guides to the Subjects of Teaching common nucleus of 1^o Grade (1973), the Curricular Proposal to the teaching of Geography – elementary school (1991) and the National Curricular Parameters (1997). Thus, and starting from Goodson (1998), we established periods in four stages in Geography teaching in Brazil from 1549 to 2009. We characterized each period pointing out the tendencies to each one, in special the fourth stage (1960-2009). This one with a bigger relevance to our study covers important changes in Geography teaching of the last decades of history. To the analysis of four stages of Geography teaching in Brazil we performed an empiric research producing oral report data, applying the oral history methodology, more specifically the Hybrid Theme line. Our methodological option is justified according as the proposal of discussing the phenomenon of Geography teaching starting from the memory registry and the narrative production association with the analysis of documents from other sources such as official documents. The oral report was obtained by semi structured interviews performed with an education professional, retired in 1998 from the public service and in 2003 from the private one, who worked mainly as a teacher of all teaching levels in the countryside of Sao Paulo state, Brazil. The analysis was developed taking into account the changes coming from stages of teaching career, according to Hubermam (2000). The results show us the predominance of factors of the educational culture on top of the history of Geography as a discipline. According to the analyzed narrative the changes and permanencies adopted during professional life are related to the marks the basic education process, the initial and continued education made in the teacher professional and school life. The transformations occurred in the academic environment and the ones from governmental interferences, with its curricular proposals and prescriptions, did not cope with the processes from educational culture. These ones were the ones which had more influence in the teaching practice. The textbook, as a materialization of “vulgate”, the knowledge which should be taught, the most significant teacher influence when student and the practices come from the tradition of educational discipline such as the questionnaire, and the

values, emerge as the greatest guide of the narrator work inside the classroom. It is the educational culture which makes a great meaning in the sense production of the teaching profession.

Keywords

Scholar disciplines History. Geography's teaching on Brazil. Thematic Oral History. Teacher's life History

Lista de Figuras

Figura 1: Tabela das Principais Tendências atuais das pesquisas em história oral	21
Figura 2: <u>Quadro</u> de Periodização	27
Figura 3.: Geografia Escolar e as principais reformas no ensino durante a Republica Velha	34
Figura 4: Os conteúdos de Geografia do primeiro ano Ginásial (atual 6º ano do E.F.) de acordo com a LDB de 1961	41
Figura 5: Esquema da organização do Curso Ginásial (atual Ensino Fundamental) e Colegial (Atual Ensino Médio) a partir da deliberação do CFE de 1966	42
Foto 1: Maria Eliza em 1958	61
Foto 2 : Formatura do primário da E.E. Prof. José Romão (1958)	62
Foto 3: Turma do Ginásio E.E. Mons. Jerônimo Gallo(1962)	64
Quadro de professores do Dep. de Geografia (1973)	67
Causo 1: “um tal Professor”	68
Causo 2: “Australopitecos Sapiens Copiadoris”	70
Causo 3: “Maior Tristeza”	73
Causo 4: “Que idioma é este?”	76
Causo 5: “Fernando Fernadez”	77
Causo 6: “Um caso de Postura e Livro didático	78

Causo 7: “Como os outros me viam”	81
Causo 8: “Uma dificuldade diante dos olhos”	82
Causo 9: “Um caso de superação”	83
Causo 10: “Um caso sobre provas e colas”	84
Causo 11: “Isaias e o Questionário”	85
Causo 12: “Um caso de Indisciplina”	86
Causo 13: “A precariedade de uma Universitária”	90
Causo 14: “As últimas aulas no Estado”	91
Mapa da área Urbana de Piracicaba com as instituições em que Maria Eliza trabalhou ao longo da carreira e indicação de outros municípios	96

Sumário

Introdução.....	12
Materiais e Métodos.....	19
Capítulo I: Educação, Geografia e Escola: encontros e desencontros.....	25
Em busca de uma periodização.....	26
1º Estágio (1549 a 1837): Do início da escola no Brasil à autonomia da Geografia na escola.....	28
2º Estágio (1837-1930): Da Geografia escolar autônoma à Geografia acadêmica	31
3º Estágio (1930 a 1960): A formação do espaço universitário e a Escola Nova	36
4º Estágio (1960 a 2009): Da revolução quantitativa às propostas curriculares	40
.....Tecendo considerações sobre a evolução da Geografia Escolar no Brasil	57

Capítulo II: A vida de uma professora num período de transformações do ensino.....	60
E a aluna torna-se professora.....	61
Entre a Quantificação e a Revolução: Estudar Geografia em Rio Claro na década de 1970	67
O início de uma carreira como professora de Geografia na rede pública paulista na década de 1970.....	73
Década de 1980: Proposta Curricular, Mestrado e mais experiências como docente.....	77
A Década de 1990: Da diretoria de Ensino a Aposentadoria.....	88
Capítulo III: Uma professora e sua narrativa a respeito do ensino de Geografia em um contexto de transformações: o peso da cultura escolar	94
O caminho até a profissão docente e as marcas que deixou.....	99
Novos rumos na carreira: o Mestrado, o trabalho na UNESP e o afastamento para a Diretoria de Ensino	120
O fim da carreira: a aposentadoria no Estado e outras atividades.....	123
Considerações finais	127
Referências Bibliográficas	132
Anexos	138

Introdução

Desde pequeno eu pensava em ser professor porque gostava de ensinar as pessoas, mas principalmente porque adorava a escola. Estudei numa escola pública pequena localizada a dois quarteirões da casa em que moro até hoje. Na época, ali era oferecido o ensino de 1ª a 8ª série. Aquele ambiente tornou-se muito familiar para mim, pois os mesmos amigos que brincavam comigo na rua estudavam juntos, as inspetoras de alunos eram mães de colegas. Além disso, vários professores nos acompanharam durante anos, especialmente a Maria José, de Matemática, a Sílvia, de Educação Artística, e a Verinha, de Educação Física. A minha turma estudou junto praticamente 8 anos, com poucas modificações.

O meu gosto pela escola era tamanho que a partir da 6ª série, apesar de estudar à tarde, estava quase todo dia de manhã na escola: dois dias eram para treino, outro era a escolinha de xadrez que fundei com uns colegas e outro era para ajudar a minha professora a dar aula de Educação Física para seus alunos da 4ª série. Além disso, qualquer festa que a escola promovia eu ajudava decorando, organizando, limpando, etc.

Quando cheguei ao Ensino Médio tive que mudar para uma escola que oferecia este nível de ensino e me lembro que quase fui fazer Magistério. Mas preferi ir para a escola que a maior parte dos meus colegas foi porque esta oferecia um curso de Contabilidade após o terceiro ano, nesta época eu queria fazer Administração.

Chegando lá, duas surpresas: a escola era enorme. Enquanto a anterior tinha 8 salas de aula e uma quadra pequena, esta tinha 15 salas de aula, mais um laboratório, um vestiário, sala de Educação Física, 3 quadras e um pátio muito grande. A segunda surpresa foi que, a despeito de sempre ter estudado na turma “A” da outra escola, fui matriculado no “1º H” num sistema de classes “homogêneas”, em que a classe “A” era a melhor e ia decaindo. Resultado: a maioria dos alunos da minha sala era repetente e não conhecia ninguém.

Essa experiência foi boa para me fazer crescer, aprender a me virar sozinho e fazer novos amigos. E, apesar de trabalhar desde os 12 anos, posso considerar que foi nesta época que tive meu primeiro emprego “sério”. Além disso, logo passei a

participar mais ativamente da escola, principalmente nos campeonatos e eventos promovidos pelo prof. João, de Educação Física.

Quando estava no segundo ano, decidi que iria prestar vestibular e fiz o da Fundação para o Vestibular da Universidade de São Paulo (FUVEST) como treineiro, descobrindo a partir daí o quão deficitário era o ensino que eu tinha. Com isso, e mesmo trabalhando, logo que comecei o terceiro ano passei a ficar 2 horas a mais por dia estudando na biblioteca da escola. Mesmo assim senti que não era suficiente e no meio do ano prestei um exame de bolsas para um cursinho preparatório e consegui uma bolsa parcial. A partir de então minha rotina esteve muito apertada, ia para a escola (que ficava a uns 10 km de casa) de manhã, para o trabalho (perto de casa) à tarde e para o cursinho (perto da escola) à noite, tudo isso de bicicleta.

Foi neste período que escolhi o curso para o qual prestaria o vestibular, de uma forma no mínimo estranha. Queria ser professor, mas não sabia de que, então, com a imaturidade da época, fiz o seguinte raciocínio: “não gosto das exatas, isso elimina Matemática, Física e Química; Biologia não me agrada e Educação Física tem muito de Biologia. Sobraram as humanas, mas História é muito focado no passado e não gosto de gramática, então sobrou a Geografia”.

Então, informei-me sobre o curso de Geografia que há em Rio Claro, pois não podia mudar de cidade em virtude do trabalho. Com isso, prestei somente o vestibular da Universidade Estadual Paulista (UNESP) para este curso e passei na 40ª posição da primeira lista.

Na graduação, conheci um mundo completamente novo, pois ninguém da minha família havia feito faculdade em uma Universidade pública. Somente na graduação é que fui saber o significado de Bacharel e da Pós-Graduação.

O próprio curso me mostrou uma Geografia que pouco ou nada tinha a ver com aquela que aprendi na escola. Sorte a minha, pois me apaixonei pelo conteúdo e a perspectiva de análise da realidade trabalhada no curso. Logo no início tive meu primeiro choque: uma nota baixa, coisa que nunca tinha tirado em 11 anos de escola. Com isso, percebi que teria que estudar muito mais do que só prestar atenção nas aulas como fiz durante a Educação Básica.

Durante todo o curso, tive melhor desempenho nas disciplinas ligadas à área de Geografia Física, mais relacionada às ciências exatas. No entanto, interessei-me

pela linha da Geografia Cultural e, fazendo uma ponte entre minhas crenças pessoais e meu objeto de estudo, fiz minha iniciação científica orientado pela Prof^a. Dr^a. Bernadete A. Castro falando sobre a relação entre a filosofia Kardecista e o papel que seus adeptos ocupavam no mercado de trabalho¹.

Logo no terceiro ano, comecei a dar aulas como professor eventual, atividade que mantive até o fim da graduação e cujas experiências me valeram o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso², que fiz sob a orientação do Prof. João Pedro Pezzato. Refletindo sobre essas escolhas, agora fica evidente que a atividade de pesquisa para mim sempre surgiu a partir das inquietações que tive em minha vida pessoal ou profissional.

No mesmo ano em que conclui a graduação (2007) passei no concurso para professor da rede pública paulista, tendo ingressado no ano seguinte. Ainda nesse ano prestei o Mestrado na UNESP e fui reprovado na prova de conhecimentos específicos. No início do ano seguinte também tentei e fui reprovado no exame da Universidade de São Paulo (USP), mas desta vez na prova de idiomas. Na ocasião propunha um trabalho sobre o conceito de região nos livros didáticos e as possibilidades desse conceito a serem exploradas na sala de aula.

O início da minha carreira como professor efetivo se deu na cidade de Sumaré, onde assumi meu cargo em uma escola pequena, muito parecida com aquela que estudei na infância. Esta experiência marcou muito minha perspectiva de educação, pois trabalhei com alunos cuja falta de recursos financeiros não significava obstáculo para um grande empenho e respeito em relação à escola. Por ser iniciante e me empolgar com a realidade encontrada, entreguei-me plenamente ao trabalho, criando projetos que desenvolvi fora do meu expediente, como um grupo de Artes, a “Companhia Independente de Artes”, e um projeto de aceleração de estudos, a “Fábrica de Cérebros”.

No decorrer do ano, fiz uma especialização em Gestão Escolar na modalidade à distância junto às Faculdades Integradas de Jacarepaguá/RJ. Ainda neste período, voltei a conversar com o prof. João Pedro, que me apresentou a

¹ SOUZA, T. T. Espaço e Trabalho: Ocupação profissional e Kardecismo em Piracicaba/SP In: segundo Congresso Brasileiro de Pedagogia Espírita, Santos - SP. Anais do segundo Congresso Brasileiro de Pedagogia Espírita. Bragança Paulista - SP: Editora Comenius, 2006. v.1. p.184 – 190.

² SOUZA, T. T. Aulas eventuais de Geografia: seus professores, desafios e possibilidades. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso - Bacharel em Geografia. IGCE – UNESP, Rio Claro. 2007.

abordagem qualitativa através da história oral como campo de pesquisa em ensino de Geografia. A temática me interessou, pois poderia resgatar e discutir as experiências de outros professores de Geografia e refletir sobre algumas questões que agora emergiam de minha prática docente.

A partir disso, elaborei o projeto de pesquisa do qual resulta este trabalho. Inscrevi-me novamente no Mestrado e fui aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP de Rio Claro. Deste projeto resulta o trabalho apresentado a seguir.

Desenvolvendo trabalhos no campo de estudo da história das disciplinas escolares, Chervel (1990) busca investigar as finalidades do ensino escolar e esclarecer porque a escola ensina o que ensina. Sua abordagem privilegia a disciplina escolar enquanto produtora de conhecimento.

Para o autor, o papel da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares. Elas constituem uma parte da educação escolar. Considera, ainda, que as finalidades da educação escolar não estão forçosamente inscritas nos textos, mas, de certa forma, colocadas em posição antagônica entre o lado da lei, da prescrição institucional, e o das práticas concretas, desenvolvidas no cotidiano. Ademais, o autor coloca que a escola possui liberdade de manobra para definir sua pedagogia e seu conteúdo. Advoga que os conteúdos de ensino não são apenas expressão das ciências de referência, como na perspectiva de Chevalard (1985) ou na forma como muitas vezes o senso comum e a própria escola pregam, mas que estes foram historicamente criados pela própria instituição, “na escola e para a escola.” (CHERVEL, 1990: 181).

Entre suas formulações, Chervel destaca a importância de pesquisas que se propõem a descrever as práticas desenvolvidas no interior da escola. Trata, assim, de imprimir a relevância da investigação dos fatos internos à escola, pois estes se constituem nos principais elementos explicativos do funcionamento das instituições de ensino.

“A disciplina escolar compreende a articulação de saberes de referência e métodos pedagógicos” (CHERVEL, 1990, p.181). Com isso, a escola faz movimentos ora de aceitação e adaptação, ora de resistência em relação a seus mantenedores e ao contexto social em que se insere, dando origem a uma cultura própria. Esta seleciona aspectos da cultura local, regional e global de forma mais ou

menos consciente e os reproduz ou transforma de modo singular, criando um conjunto específico de tradições, padrões comportamentais e práticas didáticas e sociais.

Nesse sentido, Vidal (2002), partindo do próprio Chervel, mas também com as formulações de Julia (1995) e Escolano (1999), aponta para o conceito de Cultura Escolar. Este pode ser entendido como uma categoria de análise da historiografia que considera as práticas docentes e a organização das escolas através de suas regras como construções inerentes à instituição. Mesmo não estando imune às pressões e influências advindas de mantenedores (Público ou Privado), leis e contexto histórico-social no qual se insere, a escola produz uma cultura própria. Mas, devido à escassez de registros, acaba se tornando uma “caixa preta” onde a disciplina escolar se consolida através de um processo de associação entre o currículo explícito e formal e o currículo oculto e informal, desenvolvendo-se em cada escola e sala de aula, de forma singular.

O currículo oculto e informal compreende, assim, um complexo de práticas e símbolos criados pela escola como, por exemplo, a determinação dos arranjos de espaço físico definidos em seu interior, na instituição de rituais e normas de conduta adotadas em cada estabelecimento.

Já o currículo escrito, como denomina Goodson (1990), é o testemunho visível dos fundamentos racionais selecionados pela retórica que é legitimada pela escolarização. Ele expõe as intenções básicas da escolarização materializadas pelas estruturas institucionais. Como explicita o autor:

... o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores guias oficiais sobre a estrutura institucionalizada da escolarização. (GOODSON, 1990, p. 10).

Segundo o autor, há amplas variações entre o que separa o currículo escrito (e uma teoria curricular) e a prática na sala de aula. Contudo, afirma que a construção do currículo escrito formal pode estabelecer parâmetros significativamente importantes para a realização do currículo interativo da sala de aula. Além disso, o processo de escolha dos conteúdos é influenciado pelo momento histórico, como pode ser explicado por esta citação de Forquin (1993):

... De acordo com as épocas, as sociedades, os níveis de estudo, as clientelaes escolares, as ideologias pedagógicas, o sistema de relações de forças entre os grupos que buscam controlar as transmissões educacionais, não são os mesmos aspectos, os mesmos componentes da herança que dão lugar à referência, à interpretação ou à transmissão no contexto dos programas escolares. (...) nos ensinamentos onde o passado não se torna o objeto de uma atenção ou uma tematização explícita (como é o caso, mais freqüentemente, nas disciplinas científicas ou técnicas, onde o saber se constrói por uma superação contínua das aquisições e por uma luta permanente contra a obsolescência), o passado pode permanecer presente, mas sob forma implícita ou latente, incorporado em habitus intelectuais, em modelos de pensamento, em procedimentos operatórios considerados como naturais e evidentes, em tradições pedagógicas. Assim, a dimensão temporal da cultura pode se revestir no interior do currículo de toda a espécie de graus e de modulações (FORQUIN, 1993: 30).

Ainda segundo Forquin (1993), além dos aspectos relacionados à herança do passado, os fatores conjunturais também merecem ser sublinhados, dado que exercem significativo papel no processo seletivo de constituição do currículo escolar. Nos termos do autor, a seleção cultural escolar

... não se exerce unicamente em relação a uma herança do passado, mas incide também sobre o presente, sobre aquilo que constitui num momento dado da cultura (no sentido antropológico assim como no do intelectual do termo) de uma sociedade, isto é, o conjunto dos saberes, das representações, das maneiras de viver que têm curso no interior desta sociedade e são suscetíveis, por isso, de dar lugar a processos (intencionais ou não) de transmissão e de aprendizagem. (FORQUIN, 1993: 31).

Neste contexto, investigar a relação existente entre os fatores internos e externos na determinação do funcionamento da escola brasileira constitui amplo campo a ser explorado pelas pesquisas.

Ao tratar do conhecimento da história da Geografia enquanto disciplina escolar tanto no que tange às determinações políticas e teóricas do currículo formal quanto aos fatores que influenciam a construção e a dinâmica do currículo oculto,

visamos contribuir para o esclarecimento das articulações existentes entre ambos, que emergem como um aspecto fundamental da Cultura Escolar.

Em busca desse objetivo, partimos do texto de Goodson (1990) no qual este autor discorre sobre as diferentes abordagens sobre a história das disciplinas escolares e traça um panorama da Geografia Escolar no Reino Unido. Em sua explicação, o autor aponta as características das perspectivas sociológica e filosófica. Para a primeira, as disciplinas escolares são fruto do contexto histórico e político das sociedades em que se inserem e são utilizadas como instrumento de dominação das classes dominantes. Para a segunda, que o autor considera como “visão oficial”, as matérias escolares nada mais são que uma simplificação da sua disciplina-mãe produzida e ensinada nas Universidades.

Com isso, o autor aponta para a necessidade de uma análise da evolução de cada disciplina para averiguar se haveria um padrão que explicasse melhor o seu desenvolvimento do que os dois pontos de vista acima relatados.

Com tal embasamento, analisamos a História do Ensino de Geografia no Brasil, com base em uma revisão bibliográfica. Assim, organizamos essa trajetória com uma proposta de periodização em 4 estágios e obtivemos um panorama geral dos fatores e atores que influenciaram a construção do currículo oficial desta disciplina.

Em seguida, dirigindo o foco para o currículo oculto, lançamos mão de outra opção metodológica, a História Oral Temática Híbrida, que descreveremos no item “Materiais e Métodos”.

Com isso, obtivemos dados das duas faces do currículo, uma focada no ângulo da bibliografia a respeito da história do ensino de Geografia e outra que surge do registro das representações de uma professora que estudou e lecionou entre as décadas de 1960 e 1990. Assim, pudemos tecer considerações sobre as relações entre as tendências da época e a prática da professora, considerando a dinâmica da Cultura Escolar e as fases da carreira docente.

Desta maneira, organizamos a dissertação em três capítulos.

No primeiro capítulo, trazemos um panorama da História da Geografia Escolar de 1541 até 2009 a partir de autores que tratam desta temática específica, de textos de época extraídos principalmente do Boletim Paulista de Geografia e documentos oficiais, como Leis e propostas curriculares.

No segundo capítulo, apresentamos a história da vida escolar e profissional da Prof^a. MS. Maria Eliza Cazzonato Carvalho a partir do registro das entrevistas por ela concedidas a nós e a partir de seus documentos pessoais.

No terceiro capítulo, analisamos a articulação entre as duas perspectivas apresentadas, tendo em vista os aspectos da Cultura Escolar que revela e a influência das fases da carreira da docente em suas práticas.

Materiais e Métodos

O presente trabalho tem como problema de pesquisa a discussão da articulação entre as disposições teóricas e institucionais e a prática docente na história do Ensino de Geografia. Neste processo, enveredamo-nos inicialmente por uma revisão bibliográfica, caracterizada por:

... Se tratar de um trabalho descritivo, responder a questões do tipo 'o quê' [neste caso: o que já foi produzido sobre o ensino de Geografia] pode ser considerado como uma espécie de serviço de recolha de informações, uma atividade de grande importância e valor. (ECO, 1998: 36).

Assim, apresentaremos a trajetória do ensino de Geografia desde o estabelecimento da instrução pública no Brasil em 1549 dividida em 4 estágios (1549-1837/ 1837-1930/ 1930-1960/ 1960-2009) e nos aprofundaremos no último, pois, além de ser um período de profundas transformações no ensino de Geografia, abrange a época em que estudou e lecionou a professora que entrevistamos.

Neste esforço, utilizamos diferentes fontes bibliográficas, partindo de autores que abordaram a história do Ensino de Geografia, como: Rocha (1996), Jacinto (1996), Pereira (1993), Kobayashi (2001) e Pontuschka (2002). Autores que analisaram a trajetória dos métodos de ensino no Brasil e no Estado de São Paulo, como: Freitas e Biccas (2009), Saviani (2008) e Martins (2003). Utilizamos também trabalhos antigos, que demonstravam a situação do tema em estudo na época em

que foram escritos, como: Moreira (1970), Pedroso (1966), Pinto (1964) e Zamorano (1969).

Além disso, consultamos documentos oficiais de orientação curricular, como as Guias Curriculares Propostas para as Matérias do núcleo comum do Ensino do Primeiro Grau (1973), a Proposta Curricular para o ensino de Geografia - Primeiro Grau (1991) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo - componente Geografia (2007). Complementamos nossa pesquisa consultando autores contemporâneos que se ocupam do tema, dos quais destacamos Oliveira (2003), Vessentini (2005), Cavalcanti (1998 e 2005) e Goodson (1990 e 1994).

Assim, construímos o panorama histórico desta disciplina escolar, mas, como apontamos anteriormente, há certa distância entre o que é indicado pela bibliografia e pelas instituições e o que de fato ocorre em sala de aula. Desta forma e visando analisar também a estruturação e a dinâmica do currículo oculto, procedemos a uma segunda abordagem.

Nesta parte, utilizamos uma forma de pesquisa cuja estrutura e procedimentos possibilitam elucidar estas práticas ligadas ao nosso tema, uma modalidade de pesquisa qualitativa: a história oral. Sobre este método, Bueno (2002) esclarece que:

... Embora bastante recente na área das ciências da educação, é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. Após esse sucesso, o método sofreu um colapso súbito e radical, caindo em quase completo desuso nas décadas seguintes (...). Depois disso, é só por volta dos anos 1980 que o método passa a ser novamente utilizado... (BUENO, 2002: 26).

Discutindo a história da pesquisa qualitativa em Educação, Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) nos levam a refletir sobre os fatores que influenciaram tal trajetória. Neste processo, apresentam influências que podem ser elencadas em quatro categorias: eventos históricos, como a Grande Depressão nos Estados Unidos da América; ações políticas, como a disponibilidade de linhas de financiamento; movimentos culturais, como as minorias raciais e o feminismo; além das discussões mais específicas do meio acadêmico.

Com o tempo, esse método foi se diversificando segundo as necessidades e enfoques dos autores, que o utilizaram em muitas áreas, como a antropologia social, a medicina e a educação. Assim, apresentamos na figura 1 um quadro síntese destas diferentes abordagens da história oral:

Figura 1: Quadro das principais tendências atuais das pesquisas em história oral

Tendência:	Características:	Alguns autores:
História oral temática	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizando o caráter temático, a narrativa não diz respeito, necessariamente, à totalidade da vida da pessoa, mas aos aspectos da vivência, os quais constituem informações para a reconstituição de fatos, eventos ou problemáticas do passado. • Tem um foco mais objetivo, limitando devaneios e dirigindo a entrevista através de um questionário, ao contrário da História de Vida em que as entrevistas são mais “livres”. • Uma das variações desta tendência refere-se ao tipo de fonte utilizada: se for somente oral, é Pura; se houver uma mistura de fontes orais e bibliográficas, é Híbrida, à qual nosso trabalho é filiado. 	Paul Tompson, Maria Isaura P. Queiróz, Luísa Passerini
Tradição oral	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica focada no estudo da cultura e conhecimento produzido e transmitido de forma oral, como mitos e ritos. • Valoriza mais o grupo do indivíduo e prescinde de envolvimento do pesquisador com a comunidade estudada. 	Principalmente antropólogos
História de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Diferente da História temática, toda a vida do indivíduo tem que ser analisada e não apenas os aspectos relacionados a um tema específico. • É essencialmente subjetiva. • Distingue-se por valorizar o ponto de vista narrado independente dos suportes comprobatórios, como documentos. • Relevância para as representações e vivências individuais. • As experiências dos homens são rememoradas, reconstituídas e registradas a partir do encontro de dois sujeitos: o narrador e o pesquisador. 	Ecléa Bosi, Selva Fonseca, Bom Meihy

- O narrador torna-se sujeito/personagem da história construída pelo pesquisador/ouvinte.

Fonte: Elaboração própria com base em Fonseca (1997) e Meihy (2007)

Dentro do campo da História oral temática, situam-se as pesquisas com histórias de professores, atendendo a diversos objetivos. Entre estes, Bueno (2002) destaca três: os que usam as histórias de vida como recurso na formação continuada de professores, os que usam esse recurso como forma de obtenção de dados para reflexões teóricas e os que mesclam as duas tendências citadas. Ou seja, trabalharemos com uma História oral temática híbrida, buscando uma reflexão sobre as práticas pedagógicas frente a um contexto histórico de transformações teóricas e sociais.

Nesse contexto, segundo Bueno, (2002: 30) “o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social”. Para produzirmos os dados qualitativos primários, utilizamos entrevistas semiestruturadas, uma modalidade de relato oral, definida por Queiroz (1991) da seguinte forma:

A entrevista supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador; o tema ou o acontecimento sobre que versa foi escolhido por este último por convir ao seu trabalho. (QUEIROZ, 1991: 21).

No entanto, a mesma autora chama atenção para os desafios que esta técnica traz como as restrições que a própria memória do entrevistado pode apresentar ou a carga de subjetivismo pessoal que o entrevistado pode passar ao tentar contar sua versão dos fatos, como explica abaixo:

O pesquisador é guiado por seu próprio interesse ao procurar um narrador, pois pretende conhecer mais de perto, ou então esclarecer algo que o preocupa; o narrador, por sua vez, quer transmitir sua experiência, que considera digna de ser conservada e, ao fazê-lo, segue o pendor de sua própria valorização, independentemente de qualquer desejo de auxiliar o pesquisador. (QUEIROZ, 1991: 18).

Entrevistamos uma professora aposentada para que sua experiência acumulada na prática de sala de aula pudesse nos auxiliar a compreender a relação entre o que foi produzido e possui uma materialidade textual, como documentos e publicações diversas, e as transformações operadas no contexto da Cultura Escolar, demonstrando uma perspectiva a partir da qual o ensino de Geografia se fez um efetivo “acontecimento”.

Para escrevermos esta história, realizamos três entrevistas semiestruturadas com a professora, nos dias 23 e 28 de julho e 7 de agosto de 2009, utilizando as técnicas descritas por Maria Isaura P. Queiroz. Em seguida, procedemos à transcrição do conteúdo gravado e depois, a pedido e na companhia da entrevistada, fizemos, durante cerca de 2 meses, uma revisão minuciosa do que estava escrito “filtrando” e acrescentando pontos para serem analisados e outros elementos como fotografias e documentos pessoais da professora Maria Eliza.

Temos consciência de que estes registros produzidos não são passíveis de generalizações de ordem estatística, mas o caso específico de nosso estudo será apresentado e analisado em detalhe e poderá suscitar o que Stake, (1978) mencionado por André (1984), chamava de “generalização naturalística”, que se caracteriza da seguinte forma:

Na medida em que o sujeito (leitor) percebe a equivalência deste caso particular com outros casos ou situações por ele vivenciadas anteriormente, ele estabelece as bases da generalização naturalística. (ANDRÉ, 1984: 52).

No que tange à avaliação do material coletado, baseamo-nos em Thompson (1992), para o qual a entrevista deve ser lida em sua totalidade para verificar a coerência das informações trazidas pelo entrevistado, assim como eventuais hesitações quanto a temas determinados. Em seguida, o autor recomenda que outras fontes (orais ou escritas) sejam utilizadas para fazer uma conferência dos dados obtidos e, por fim, colocar o conteúdo recolhido frente a um contexto mais amplo para que incongruências e anacronismos possam ser percebidos.

Conscientes das mudanças de comportamento e postura que se operam ao longo da carreira de professor, passamos nossas reflexões pelo crivo das fases da carreira docente, conforme as discussões empreendidas por Huberman (2000). Além disso, tivemos a preocupação de ressaltar da narrativa os aspectos que trazem

à tona elementos importantes da Cultura Escolar, pois estes revelam alguns dos processos que levam à construção de uma disciplina escolar.

Com tal trabalho, acreditamos que poderemos contribuir para o entendimento da dinâmica da construção e aplicação do currículo em sala de aula, assim como dos fatores mais relevantes para a História da Geografia Escolar. Desta forma, estaremos apontando um caminho possível para se estudar a realidade intensa que se processa intramuros, ou seja, a Cultura Escolar.

Capítulo I: Educação, Geografia e Escola: encontros e desencontros

Estudos a respeito da constituição da Geografia enquanto disciplina escolar e da história de sua institucionalização como área do conhecimento, a partir do século XIX, são raros no Brasil. São também escassos os trabalhos de caráter epistemológico a respeito da Geografia produzida no país.

No que se refere especificamente ao ensino da Geografia, o problema aumenta. Há uma confusão generalizada a respeito da relação entre a produção da Universidade, ou seja, das pesquisas realizadas no campo da Geografia, e o trabalho dos professores de Geografia do Ensino Básico. São pouquíssimos os centros que desenvolvem pesquisas no campo do ensino da Geografia.

No que diz respeito aos conteúdos de ensino, há uma concepção, baseada nos estudos de Chevalard (1985), que cunhou o conceito de “transposição didática”, para o qual a escola trabalha com a simplificação da ciência de referência, produzida nas Universidades, Institutos e demais instituições de pesquisa. Tal perspectiva é entendida como a “explicação filosófica” das disciplinas escolares por Goodson (1990). Nessa perspectiva, que também é a idéia mais propagada pela mídia e aceita pelo senso comum, entre os saberes escolares e os conhecimentos produzidos pelos cientistas há apenas uma diferença de grau.

Acreditamos que no Brasil seja necessário o desenvolvimento do campo de pesquisa a respeito do ensino de Geografia para que seja ampliada a discussão dos fenômenos relativos a esta disciplina escolar.

Para o estudo da história das disciplinas escolares, num primeiro momento, enfatizamos a construção dos currículos e, posteriormente, apresentamos uma proposta de periodização da Geografia escolar em três fases.

Em busca de uma periodização

Para iniciar nossa discussão sobre a trajetória da Geografia Escolar, apresentamos este capítulo. Nele, com base em uma extensa revisão bibliográfica, estabelecemos uma periodização da trajetória do Ensino da Geografia Escolar no Brasil.

Inicialmente, elaboraríamos duas narrativas paralelas, uma sobre a Geografia escolar e outra sobre a acadêmica. Nosso objetivo era que fossem evidentes os momentos de integração e afastamento entre as duas correntes. Porém, o contato com a bibliografia nos mostrou a necessidade de outra narrativa, que tratasse também das ideias pedagógicas no Brasil. Essa forma nos pareceu mais pertinente para explicar o relacionamento entre as duas modalidades de conhecimento da Geografia.

Admitimos o caráter sintético deste trabalho, entretanto, arriscamo-nos nesta empreitada por considerarmos relevante um panorama do tema para o entendimento de todo o processo que trouxe a pluralidade de métodos e concepções contemporâneos.

Tomamos como base o trabalho de Goodson (1990), no qual ele se baseia no trabalho de Layton, que estudou a evolução da matéria “ciências”. Layton definiu três estágios da evolução das disciplinas escolares. A partir daí, Goodson analisa o caso da Geografia e percebe, além dos três estágios de Layton, outro que antecederia o primeiro, chegando aos seguintes:

1. A disciplina surge em alguns currículos como um apanhado de informações enciclopédicas e desconectadas ou como subsidiária de outra disciplina. Ainda não tem uma posição assegurada nas escolas nem professores especialistas;
2. A atuação de alguns professores não diplomados, mas empenhados no estabelecimento da matéria, assegura a esta um espaço no horário escolar, justificando sua presença pela pertinência e utilidade do conhecimento para os alunos;
3. A presença na grade curricular gera uma demanda de professores formados, o que conduz a disciplina à Universidade, mesmo que com um status menor

em relação às outras disciplinas acadêmicas por ainda não se constituir em um campo independente da Ciência;

4. A disciplina passa por um processo de afirmação como um campo da Ciência e, com este estabelecimento definitivo na Academia, os conteúdos passam a ser ditados desta para as escolas, o que gera um distanciamento entre ambas e o desinteresse dos alunos.

Assim, acreditamos que a pesquisa bibliográfica nos permitiu estabelecer uma periodização semelhante para a Geografia Escolar no Brasil, que norteará essa primeira parte do nosso trabalho. Abaixo, a figura 2, que sintetiza a periodização aqui empregada:

Figura 2: Quadro de periodização

Estágio:	Período:	Justificativa da divisão:
1º	1549 - 1837	Período que se inicia com a vinda dos jesuítas ao Brasil, tendo como um dos objetivos a educação dos colonos e índios. Neste período, a Geografia aparece de forma esparsa como uma coleção de informações sobre o país, ora em obras de literatura, ora em trabalhos enciclopédicos, como a Corografia Brasílica de Aires de Casal (1817).
2º	1837 - 1930	Começa com a inserção da Geografia como disciplina autônoma nos currículos escolares, a partir do Colégio Pedro II, e abrange uma fase na qual a matéria se desenvolve sem ter uma “disciplina-mãe” acadêmica no Brasil.
3º	1930 - 1960	Inicia-se com as mudanças no campo político e pedagógico da década de 1930, marcada com a criação da USP e dos primeiros cursos superiores de Geografia. É o período de estabelecimento da Geografia Acadêmica no Brasil.
4º	1960 – 2009	Período de enfoque do nosso trabalho, que se inicia com a emergência de novos paradigmas, como a Geografia Teorética, a Educação Tecniciста da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) nº 4024/61 e o esvaziamento político da Geografia escolar. Marcado também pela promulgação da LDB 5692/71 com grande influência do Governo Militar e, mais recentemente, as propostas curriculares e a LDB 9394/96. Além disso, é o único período do qual

conseguiremos coletar depoimentos orais
direcionados especificamente ao nosso trabalho.

Fonte: Elaboração própria com base em Goodson (1998)

Desta forma, e inicialmente apenas através da pesquisa bibliográfica, pretendemos abarcar de uma forma ampla a Geografia Escolar no Brasil, desde os vultos longínquos do primeiro período, passando por uma análise mais elaborada nos dois seguintes e coroando com nosso período de enfoque, o qual será contemplado com uma análise mais ampla. Esta será dividida em duas partes: uma teórica, apresentada neste capítulo, e uma sobre as práticas, baseada na história da vida escolar e profissional de uma professora, que será tratada no capítulo II.

1º Estágio (1549 a 1837): Do início da escola no Brasil à autonomia da Geografia na escola

Em linhas gerais, traçamos a história das contribuições ao pensamento geográfico e da educação no Brasil a partir de 1549, ano em que os jesuítas aqui chegaram com o compromisso de educar os colonos e os índios, sob a direção do Padre Manuel da Nóbrega (1517-1570).

De acordo com Saviani (2008), o referido padre elaborou um plano que traçava as linhas gerais da Educação na Colônia:

Levando em conta as peculiaridades da colônia, o plano de instrução formulado pelo padre Manuel da Nóbrega começava na escola de ler e escrever com a aprendizagem do português e da doutrina católica e [aulas de música]. (SAVIANI, 2008: 86).

Após estes estudos elementares que correspondiam ao nível primário, o plano previa uma bifurcação em nível secundário: a maioria dos alunos era encaminhada para o aprendizado de ofícios mecânicos ou agrícolas e uma parte menor era selecionada para estudos latinos para poderem completar sua formação na Europa. (Idem).

Após Nóbrega, o padre José de Anchieta (1534-1597) assumiu o comando e promoveu algumas mudanças no plano de instrução, tendo sido influenciado pela chamada Contrarreforma, aprendeu a língua tupi e usou elementos da cultura indígena para aprofundar a aceitação da filosofia católica. A Geografia foi introduzida, enquanto disciplina secundária, mas autônoma, pela reforma do Plano de estudos da Companhia de Jesus, denominado *Ratio ataque Institutio Studiorum Societatis Jesu*. Oficializado em 1599, funcionava como uma verdadeira lei a ser cumprida em todos os estabelecimentos de ensino criados pelos religiosos. (ROCHA, 1996: 125 *passim*).

O documento apresentava 467 regras sobre a gestão e a prática da educação nos colégios jesuítas em todo o mundo. Com isso, ainda segundo Saviani (2008):

Em suma, a teoria da educação (pedagogia) vigente no primeiro século da colonização brasileira traduziu, para efeitos da organização e orientação prática educativa levada a efeito pelos jesuítas, a concepção tradicional religiosa, isto é, a filosofia da educação católica ajustando-se às condições particulares da Colônia. (SAVIANI, 2008: 90).

Neste período, as contribuições de ordem geográfica vinham dos trabalhos dos cronistas coloniais que produziam vários ensaios literários sobre temas diversos, sendo que alguns tratavam de temas ligados à geografia, mas sem pretensões científicas. Outros eram naturalistas, sobretudo estrangeiros, que faziam expedições pelo país e traziam descrições sobre diversos aspectos dos lugares visitados. Até então, estes conhecimentos chegavam aos colégios apenas de forma esparsa como parte dos estudos de literatura.

O sistema elaborado e dirigido pelos jesuítas e solidificado pelo *Ratio Studiorum* só foi modificado pelas Reformas Pombalinas que, segundo Seco e Amaral (2009):

Através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias ao expulsar os jesuítas da colônia e, ao mesmo tempo, criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas. (SECO e AMARAL, 2009: 12).

Para Saviani (2008), estas reformas prevaleceram no país até 1808 quando começou a ser divulgado o método do “ensino mútuo”, que se tornou oficial em 1827 e consistia em regras rígidas e na utilização dos alunos mais adiantados como monitores para os demais, todos supervisionados pelo professor.

Porém, mesmo com grandes mudanças no que tange à organização e aos métodos de ensino, o conhecimento geográfico ainda era restrito a instituições públicas e a exploradores, chegando às escolas apenas imagens vagas do que seria o território brasileiro. Em decorrência da vinda de muitos “cientistas” europeus ao país, começou alguma mudança na produção de conhecimento geográfico no país. Mesmo que esparsos e sem objetivo metodológico científico, a maior parte desses trabalhos era realizada para satisfazer os interesses do Estado.

Em 1817 é publicada pela Imprensa Régia uma das primeiras obras de grande influência para os professores de Geografia, a *Corografia Brasílica* de autoria do Padre Manuel Aires de Casal (1754-1821). Segundo Prado Jr. (1957), a referida obra estava filiada à Geografia Clássica, com conteúdo descritivo e superficial tratando de países e povos. Era constituída por uma rica compilação de dados sobre o Brasil da época e tornou-se a primeira obra a dar uma visão geral do país. Com isso, tornou-se referência obrigatória a qualquer um que estudasse ou ensinasse Geografia por quase um século. Porém, como trazia apenas informativos desprovidos de caráter crítico e alguns com grandes erros, acabou por influenciar negativamente a Geografia escolar, embasando o tradicional ensino enciclopédico e mnemônico que perdurou por muito tempo nas escolas.

Em 1822 é proclamado o Império do Brasil e, com isso, uma nova Constituição baseada na da França de 1791, na qual constava a ideia de um sistema educacional nacional. No entanto, as poucas escolas existentes concentravam-se no município do Rio de Janeiro e com conteúdos e programas voltados aos interesses do Estado. (POLONI, 1998).

Encontramos poucas referências sobre o ensino de Geografia no primeiro reinado. Um trabalho que trata desse período é de Pedrosa (1966), dando ênfase a alguns poucos autores que contribuíram para o conhecimento da realidade brasileira, principalmente em relação aos aspectos naturais. No que tange ao ensino, era focado na descrição e memorização das formações relatadas por

viajantes estrangeiros, como Saint Hilaire, citando também o Visconde de Taunay e Couto de Magalhães.

O percurso da Geografia escolar brasileira é objeto de estudo de Rocha (1996). Com um trabalho original no país, o pesquisador traça a trajetória da Geografia escolar no Brasil. Busca desvelar os motivos explicativos da seleção dos conteúdos no currículo prescritivo, ou explícito, a partir da análise bibliográfica e de textos de caráter técnico e oficial. Em 1832, a Geografia passa a compor o currículo no sistema escolar brasileiro.

Devemos apontar que, neste mesmo início do século, na Alemanha, a Geografia começou a ser organizada cientificamente, principalmente por Alexander Von Humboldt (1769-1859) e Carl Ritter (1779-1859), que definiram princípios de pesquisa e análise baseados no positivismo das ciências naturais, estabelecendo o primeiro grande paradigma da ciência geográfica.

Além disso, a despeito de vários avanços no campo da pedagogia ocorridos na Europa, sobretudo com a aplicação do método intuitivo³ elaborado pelo educador suíço J. H. Pestalozzi⁴ (1746-1827) e novas teorias que enfocavam a participação do aluno no processo de aprendizagem, no Brasil predominavam ainda o verbalismo e a memorização.

2º Estágio (1837-1930): Da Geografia escolar autônoma à Geografia acadêmica

Somente em 1837, com a criação do Imperial Colégio Pedro II, a Geografia adquiria no currículo escolar oficial brasileiro o estatuto de disciplina autônoma.

³ Sobre este método, sinteticamente, partia da observação de coisas simples e concretas avançando para deduções mais profundas. Consultar INCONTRI (2005).

⁴ Sobre o pensamento deste autor e sua influência no ensino de Geografia, ver p. 84 - 92 e item 3 do cap. III de: POLONI, D. A. R.: **A política educacional no Brasil e o ensino de Geografia: caminhos e descaminhos**. 1998. 200 fls. Tese de Doutorado em Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1998.

A criação do colégio Pedro II, datada de 1837, tinha como intenção dotar a corte (Rio de Janeiro) de um sistema de Ensino Médio mais organizado diante da desordem reinante após a reforma da instrução pública, iniciada com a fase pombalina (1755-1777) da escolarização colonial.

Quando de sua criação, o citado Colégio foi alvo da atenção especial do poder central. Nasceu para ser uma instituição paradigmática no país, veículo de difusão do saber oficialmente aceito e modelo a ser seguido pelas demais escolas públicas e particulares existentes e por aquelas que viessem a surgir. (ROCHA, 1996: 149).

Ainda segundo Rocha, desde seu primeiro regulamento, datado de 1838, que introduziu os estudos simultâneos e seriados, curso regular com duração de 6 a 8 anos, conforme o modelo francês, o Colégio Pedro II passou por inúmeras reformas. Até a última reforma para o ensino ministrado no colégio, por meio do Decreto de 1881, o ensino de Geografia permaneceu praticamente inalterado em suas características “de nítida orientação clássica, ou seja, a Geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica...” (ROCHA, 1996: 178).

Com a Proclamação da República em 1889, é criado o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, cujo primeiro ministro, Benjamin Constant (1837 – 1891), promoveu uma reforma que instituiu a educação básica de 8 anos. No Colégio Pedro II, era de 7 anos, com a Geografia ministrada em todos os anos com um programa muito extenso tanto na gama de conhecimentos abordados quanto na quantidade de dados expostos, o que acabava perpetuando a memorização e ainda dificilmente seria cumprido na íntegra. (SAVIANI, 2008: 19-20).

No campo educacional, apesar de reformas que melhoraram a liberdade de ensino e a frequência, como a Leônicio de Carvalho de 1879, somente na segunda metade do século XIX emerge no Brasil o chamado *método intuitivo* idealizado por Pestalozzi, que inovou as ferramentas de ensino que dariam subsídio à orientação do professor para os alunos. Além disso, este método baseia-se no oferecimento de experiências para os alunos para que, orientados pelo professor, possam ser instruídos sobre a origem e o funcionamento das coisas. Em São Paulo, o método

foi adotado na reforma de Caetano de Campos⁵, na década de 1890, tornando-se referência até a década de 1920, quando emergiu o movimento da Escola Nova.

Um dos maiores defensores dessa renovação nos métodos de ensino foi Rui Barbosa (1849-1923), cujos pareceres e discursos criticavam as práticas tradicionais e traziam novas perspectivas sobre a educação. Tais recursos foram muito influenciados por autores europeus, como o próprio Pestalozzi e também Herbart⁶ e Froebel⁷ (ZANATA, 2003). Na qualidade de parlamentar, Rui Barbosa elaborou e fez implementar a Reforma Geral do Ensino, que instituiu o método intuitivo e, diante da dificuldade dos professores em aplicar tal inovação, traduziu e adaptou a “18ª edição americana da obra de Calkins (1880), *Primary Object Lessons*. Adaptada à realidade brasileira (...) sob o título *Primeiras Lições de Coisas (...)* em 1886.” (Idem: 103).

No âmbito específico do ensino de Geografia, Zanata (2003) relata que estas mudanças foram muito positivas, visto que o próprio Rui Barbosa teceu críticas severas aos manuais da disciplina de então, considerando-os “crimes pedagógicos” por exigirem enormes memorizações e abordarem coisas e lugares abstratos sem antes tratar da realidade local. Com isso, inclui na Reforma que esta disciplina deveria ser ensinada a partir do concreto e palpável para depois fazerem abstrações e generalizações, conforme os pressupostos de Pestalozzi. Porém, tal proposta não foi implantada na maioria das escolas, principalmente devido à formação deficitária dos professores e à inexistência de um conhecimento dessa “concepção didática denominada sensualista-empirista” por parte destes.

No final do século XIX e início do XX surgiram ensaios que, de certa forma, anteciparam a formação da Geografia sistematizada entre eles: Os Sertões, de Euclides da Cunha, e “Caminhos Antigos e Povoamento do Brasil”, de Capistrano de Abreu.

Neste mesmo período, segundo Amorim Filho (1978), emergiu uma reação à Geografia alemã, com as contribuições de Hettner⁸, que dividiu a Geografia em geral e regional. Paul Vidal de La Blache (1845-1918), grande representante da Escola Francesa, foi quem definiu, em linhas gerais, os princípios da Geografia regional em:

⁵ Antônio Caetano de Campos (1844-1891), médico e educador.

⁶ Johann Friederic Herbart (1776 – 1841), filósofo e educador alemão, pioneiro da pedagogia como disciplina acadêmica.

⁷ Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, criticou-o e traçou outros princípios inovadores, considerados radicais na época.

⁸ Alfred Hettner (1859 – 1871), geógrafo alemão

ênfase na relação homem meio; a região como meio privilegiado da análise geográfica; importância da análise do visível; o método indutivo de análise.

De acordo com as análises das contribuições do autor acima citado, os trabalhos posteriores não chegaram a romper totalmente com o paradigma, mas juntaram-se a ele, dando ênfase a algumas questões e marginalizando outras. No Brasil, um divisor de águas deve ser creditado a Miguel Delgado de Carvalho (1884-1990), que, com suas obras mais gerais, como “*Le Brésil Meridional*” e “*Geografia Física do Brasil*”, pode ser considerado um marco do desenvolvimento geográfico brasileiro. Ressaltam-se também os livros “didáticos” que este autor publicou (ANDRADE, 1989).

Outros autores também publicaram obras-chave para a geografia brasileira na década de 1920, como Agamenon Magalhães (1893-1952), analisando a sociedade Nordestina, e Raimundo Lopes (1899-1941), analisando regionalmente o Maranhão.

Já no fim do império e durante a primeira república, a instrução pública sofre intensas modificações, num processo de tomada pelo Estado da responsabilidade que estava por conta da Igreja Católica. Em especial, sobre o período da 1ª república (1889-1930), destacamos as mudanças apresentadas na Figura 3:

Figura 3: Geografia escolar e as principais reformas no ensino durante a república velha

Mudança	Data	Principais características	Posição da geografia
Reforma Benjamin Constant	1891	Instituiu o ensino livre e os exames de madureza ⁹ para os cursos superiores	A Geografia era unida à História, sendo estudada em duas partes, Geografia Geral e Geografia do Brasil, ambas acompanhadas por sua homônima na História.
Lei Epitácio	1901	Aboliu os cursos livres e os exames de madureza e restaurou o bacharelado. Estabeleceu como	Nos ginásios paulistas exigiam-se aulas de Geografia no primeiro, segundo e terceiro anos. Surgem novos livros para o ensino, como: A “ <i>Corografia</i> ” de Pinheiro Bittencourt e o Atlas do Barão H. de Melo.

⁹ Exame final que determinava a aprovação ou reprovação dos alunos da educação de Jovens e Adultos (na época também chamada de Madureza) tanto do Ginásio quanto do Colegial.

		padrão o Colégio Nacional ¹⁰	
Lei Rivadávia	1911	Reforma retrocessiva, que reinstituíu o exame de Madureza	Durou apenas três anos e não foi implantada em SP, MG e BA.
Lei Carlos Maximiliano	1915	Instituiu os exames parcelados, correlato ao curso vestibular contemporâneo.	Entre os exames, havia um de Geografia que era considerado fundamental e de caráter eliminatório. Composto de uma prova escrita e uma oral, com conteúdo bastante vago, baseado nos programas do Colégio Pedro II, seu estudo constava de três partes: Geografia Geral, Corografia do Brasil e Noções de Cosmografia.
Reforma Rocha Vaz	1926	Substituiu os exames parcelados por um curso seriado de cinco anos.	Como no regime parcelado, a Geografia aparece em 3 séries (1ª, 2ª e 5ª) e surgem novos livros, alguns já afiliados à escola francesa, como os de Delgado de Carvalho.

Fonte: Organização própria com base em Pedroso (1966)

Tais mudanças deram margem a um movimento que ganhou força a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e foi reforçado por autores como Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971) e instituições como a recém-criada Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e a Associação Brasileira de Educadores (ABE).

Segundo POLONI (1998), o Manifesto tinha os seguintes princípios sobre a Educação: é um instrumento de democratização; deve ser pública, obrigatória, leiga, sem segregação e vinculada às comunidades; deve ser “única”, mas considerar a diversidade regional; deve ser ativa a adaptar-se aos interesses dos alunos e todos os professores devem ter formação universitária.

Com este documento e ações políticas, o chamado Movimento Escola Nova inspirou-se numa tendência dos seguidores de John Dewey¹¹ (1859 -1952), que foca no aluno o processo de aprendizagem e afirma que a escola é um reflexo da

¹⁰ Atual Colégio Pedro II.

¹¹ Sobre o pensamento deste autor e sua influência no ensino de Geografia, ver p. 93 – 98 de: POLONI, D. A. R.: **A política educacional no Brasil e o ensino de Geografia: caminhos e descaminhos**. 1998. 200 fls. Tese de Doutorado em Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1998.

sociedade em que ela se insere. Segundo Saviani (2008), esse movimento trouxe para a escola as seguintes diretrizes:

... Abandono do autoritarismo, em favor da liberdade; a afirmação da autoridade interna sobre a externa; a afirmação de uma nova finalidade da escola, traduzida no objetivo de preparar o indivíduo para dirigir a si mesmo numa sociedade mutável. (SAVIANI, 2008: p. 99).

Mesmo assim, conforme nos informa Pedroso (1966), prevalecia nas escolas, e em particular nas aulas de Geografia, o excesso de informações e memorização, seja sobre os aspectos físicos ou humanos do Brasil e do mundo, como exemplo citamos os exames de Madureza (que existiram até 1926) para os quais o aluno deveria decorar informações enciclopédicas, como os nomes de todas as serras de vários Estados do país.

3º Estágio (1930 a 1960): A formação do espaço universitário e a Escola

Nova

A década de 1930 marcou transformações tanto na recém-chegada Ciência Geográfica, com a fundação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP em 1934, quanto na Pedagogia com o movimento escolanovista, marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

Em relação à Geografia, segundo Lestegás (2000), a Escola Nova, cuja aplicação foi mais intensa na Europa:

...fue quien hizo suya esta concepcion [da escola francesa vidalina] por que encajaba perfectamente em su ideário (estúdio integral del médio próximo al alumno y participación activa de este em los aprendizajes) y también porque permitia sustituir los procesos de memorización y acumulación enciclopédica propios de la escuela tradicional por la compresión del médio, adaptando los conocimientos a los

intereses, necesidades y capacidades de los Estudiantes. (p. 95).¹²

No entanto, no Brasil essa influência apareceu principalmente com as obras de Delgado de Carvalho e o currículo elaborado pelo Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Com isso, consideramos oportuno e didático abordar o período de 1930-60 de forma separada do anterior e também do posterior, quando as modificações deste período foram suplantadas.

No contexto político, com a Revolução liderada por Getúlio Vargas na década de 1930, houve uma ruptura com as antigas oligarquias, o que gerou conflitos, como a Revolução Constituinte de 1932. Desta forma, a elite paulista procurou investir em meios de formar melhor seus líderes e tal movimento teve inúmeros desdobramentos que vieram a culminar na fundação da Universidade de São Paulo, em 1934. Assim, surgiram condições para a proliferação de autores, como Caio Prado Junior (1907-1990), que passaram a analisar a sociedade brasileira. (ANDRADE, 1989).

No contexto nacional, tal movimento foi acompanhado pelo governo federal com a fundação da Universidade do Brasil (RJ) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que também se tornaram grandes centros de produção de conhecimento.

Em 1931, é criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública e em 1932 começa a implantação da Reforma Francisco de Campos que, baseada no modelo alemão, dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, de 5 anos, e o complementar, de 2 anos. Com um novo currículo, a Geografia aparece em todas as séries do ginásio. Contudo, foi colocada no final do extenso programa, ficando de lado muitas vezes. Quanto aos livros didáticos do período, surgem os de Aroldo de Azevedo (1910-1974) e Raja Gabajiba, entre outros.

No âmbito estadual, de acordo com os pressupostos filosóficos expressos no Manifesto [dos Pioneiros da Educação Nova], o Decreto n. 5.884/1933 reorganizou todo o sistema de ensino paulista instaurando, segundo Martins (2003):

¹² “Foi quem trouxe essa concepção [da escola francesa vidalina] porque se encaixava perfeitamente em seu ideário (estudo integral do meio próximo ao aluno e participação ativa deste nas aprendizagens) e também porque permitia substituir os processos de memorização e acumulação enciclopédica, próprios da escola tradicional, pela compreensão do meio, adaptando os conhecimentos aos interesses, necessidades e capacidades dos estudantes” Tradução nossa.

... A organização administrativo-pedagógica das escolas rurais isoladas e das escolas de formação do professor primário e secundário. Um de seus artigos afirmava que o professor deveria ter “autonomia didática dentro das normas técnicas gerais indicadas pela pedagogia contemporânea”. (MARTINS, 2003: 527).

Especificamente sobre o impacto desta reforma sobre o ensino de Geografia, encontramos um artigo de Federici (1957) que ressalta a criação das salas-ambiente operada pela reforma. Segundo o autor, tal possibilidade enriqueceu o ensino da disciplina, visto que os alunos poderiam ter contato direto com os mapas, rochas e quadros referentes ao assunto, o que exemplifica as preocupações didáticas da época.

Como apontado anteriormente, um marco importante foi a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências, História e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934. No âmbito da Geografia Acadêmica, criou o primeiro curso superior de Geografia. Para tal iniciativa, foi necessária a vinda de professores estrangeiros, notadamente franceses, como Pierre Deffontaines (1894-1978) e Pierre Monbeig (1908-1987), que trouxeram para o país uma Ciência Geográfica bastante influenciada pela Escola Francesa, baseada em Vidal de La Blache. Para a Geografia escolar foi significativa, pois deu início à profissionalização da docência na medida em que passou a formar profissionais qualificados para o exercício do magistério. Cabe observar que os professores de Geografia até então eram profissionais graduados em outras áreas, direito, engenharia, entre outras, ou compostos por professores leigos.

Tal tendência caracterizou-se, segundo Pontuschka (2002), por dar grande destaque às questões regionais, seguindo as linhas do método de La Blache, que propunha: observação de campo, indução a partir da paisagem, particularização da área enfocada, comparação entre áreas e classificação, até uma tipologia.

Para analisar o problema do livro didático de Geografia no ensino, Andrade (1989) recorre a uma revisão histórica da década de 1930 a 1990 (época de publicação do texto). Sobre a década de 1930, aponta que foi um divisor de águas à medida que as reformas políticas e a influência de Delgado de Carvalho para a modernização do ensino de Geografia iniciam uma tentativa de superação da

memorização e enciclopedismo desta disciplina. Além disso, com a fundação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, passam a chegar às escolas livros de novos autores como Aroldo de Azevedo e até mesmo Pierre Mombeig, em parceria com João Dias da Silveira e Maria Conceição Vicente de Carvalho.

Em 1937, Getúlio Vargas (1882-1954) opera um golpe de Estado, decreta o Estado Novo e com ele uma nova Constituição que diminuiu a obrigação do Estado em oferecer o ensino público e torna mais evidente o direcionamento do ensino superior às elites e do profissionalizante às massas. A Grade Curricular é alterada e a Geografia do Brasil incluída para, segundo VLACH (1990:57-8, *apud* POLONI, 1998): “desenvolver a consciência patriótica e nacional”.

De acordo com Pedroso (1966), a Reforma Capanema¹³ (1941) manteve os dois ciclos, porém, o curso ginasial passou de 3 para 4 anos e o Colegial, de dois para três anos. Este último, subdividido em duas modalidades: o Científico, mais técnico, e o Clássico, focado nas humanidades. Tais modificações foram vigentes até 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A Geografia tornou-se obrigatória para todas as séries dos dois ciclos e ganhou novos instrumentos didáticos, entre livros e Atlas. Segundo Pedroso, a imposição de uma fiscalização federal às escolas, a despeito da rigidez curricular, agregou mais qualidade ao ensino.

Ocorre a proliferação de concursos públicos para arrematar professores para as escolas públicas (no Estado de São Paulo, eles iniciam em 1943) e nascem a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), o Conselho Nacional de Geografia (CNG) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Na década de 1950, surgem novos livros didáticos, como os de Hilton Sette e Manuel Correa de Andrade, que trouxeram novas abordagens a diversos temas da disciplina, como a classificação climática, ainda que os de Aroldo de Azevedo dominassem o mercado.

Em 1957, segundo GOMES (2006), com a separação dos cursos de Geografia e História, o interesse nas licenciaturas diminuiu, o que foi agravado pela criação das Faculdades de Educação. Esse desinteresse da Academia pelas licenciaturas só vai voltar na década de 1970, quando serão criadas as licenciaturas

¹³ Gustavo Capanema (1900 – 1985), político mineiro, ministro da Educação e da Saúde Pública de 1930 até 1945 no Governo Vargas.

curtas em Estudos Sociais e o interesse pelo curso de Geografia diminui a ponto de algumas instituições o extinguirem.

Como apontado anteriormente, tais fatos, entre outros, foram de fundamental importância para a formação do professor especialista e para a construção da trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar nacional.

Cabe ressaltar que a AGB e o CNG contribuíram sobremaneira para a consolidação e fortalecimento das pesquisas geográficas do país e, conseqüentemente, para a produção de material destinado ao ensino. Neste aspecto, Santos resalta o importante papel das entidades acima na difusão “da mentalidade geográfica renovadora que se desenvolvia no exterior”. (SANTOS, 1984: 15).

Goodson (1990) faz breve análise da influência dos fatores externos interferindo no dinâmico processo de consolidação da Geografia. Trata principalmente das questões relacionadas à organização do conteúdo da disciplina na escola. Ao analisar o processo de constituição dessa disciplina, o autor aponta para a importância da organização dos professores em associações e analisa a dinâmica da produção acadêmica dando sustentação para a consolidação da matéria escolar. (GOODSON, 1990).

O período de 1945 a 1960 foi marcado pela política educacional desenvolvimentista, cujo objetivo era a formação para o mercado de trabalho e a valorização do nacionalismo.

4º Estágio (1960 a 2009): Da revolução quantitativa às propostas curriculares

Na década de 1960, com a expansão do número de vagas da educação básica, ocorre a inserção de muitos professores sem formação específica nas salas, o que aumenta a dependência destes em relação aos livros didáticos. Ampliando este problema, surgem os “Livros do Mestre”, que traziam questões e avaliações prontas para os professores aplicarem, o que os tornava ainda mais autômatos em sala de aula, diminuindo o nível de reflexão e retomando a memorização como eixo central da prática da disciplina em questão. A situação atingiu o ápice da

degradação com os livros descartáveis, que já continham em si as provas e levavam os alunos a deixarem de ler os textos para apenas procurar as respostas. Anos depois o uso destes livros foi proibido, mais devido ao alto custo, já que precisavam ser trocados todo ano, do que pelos problemas com relação ao método.

Em 1961, foi publicada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4024/61), que modificou completamente os processos educacionais no Brasil. Sobre esta lei, Poloni (1998) afirma:

...a legislação brasileira evoluiu de forma contraditória, sendo que, quando decretada, conciliava posições ou favorecia a corrente dominante. Quando votada pelo poder legislativo, como a LDB 4024/61, fazia-se alianças do setor tradicional com o setor moderno-conservador, vencendo a corrente liberal-democrática, para essa legislação. (POLONI, 1998: 27).

A nova Lei afetou inclusive o conteúdo de Geografia, como exemplo citamos o conteúdo do primeiro ano ginasial, que ficou organizado como consta na Figura 4 abaixo:

Figura 4: Os conteúdos de Geografia do primeiro ano ginasial (atual sexto ano do E.F.) de acordo com a LDB de 1961

Período	Conteúdos
Geral para o ano todo	Foco em escalas locais, facilitando a aprendizagem dos pré-adolescentes e fornecendo princípios para orientar estudos mais amplos posteriores.
1º Bimestre	Introdução à Geografia (Noções de astronomia, clima, relevo e cartografia).
2º Bimestre	Geografia Local e Geografia do Estado (Aspectos físicos e humanos, partindo do bairro para o Estado).
3º Bimestre	Noções de Geografia Física do Brasil (Baseadas no estudo das unidades de relevo, litoral, bacias hidrográficas, clima e vegetação).
4º Bimestre	Noções de Geografia Humana do Brasil (Estudo da população e seus movimentos, organização política e os símbolos nacionais).

Fonte: Organização própria, baseada em Pedroso (1966).

Porém, com o Golpe militar de 1964, houve muitas modificações na organização do ensino, de tal forma que segundo Pinto (1966), referindo-se a uma deliberação do Conselho Federal de Educação de 1966, o ensino de Geografia ficou organizado da seguinte forma:

Figura 5: Esquema da organização do Curso Ginásial (atual Ensino Fundamental) e Colegial (Atual Ensino Médio) a partir da deliberação do CFE de 1966:

Curso Ginásial		
Série	Tema geral	Objetivos
1 ^a	Iniciação geográfica ¹⁴	O estudo desta série destina-se a levar o aluno à compreensão dos fatos naturais e humanos através dos grandes conjuntos regionais, das suas características e suas correlações e da importância dos aspectos regionais para a vida humana.
2 ^a	Geografia do Brasil	Esta série tem por objetivo, partindo de uma visão geral do Brasil físico e humano, atingir o estudo das diferentes regiões, a fim de que sejam compreendidos de modo especial os problemas relativos à área em que vive o aluno (Lei nº 2024, art. 20, letras a e b). (sic)
3 ^a	Geografia regional	Esta série se dedica ao estudo das características físicas e da organização político-econômica dos continentes, levando a uma compreensão geográfica do mundo contemporâneo.
Curso Colegial		
Série	Tema geral	Objetivos
1 ^a	Geografia geral do Brasil	Nesta série, levar-se-á o aluno a compreender os problemas brasileiros de base natural e cultural, analisando suas consequências no desenvolvimento econômico.

¹⁴ “Será dada atenção especial:

- a) À necessidade de desenvolver a técnica de leitura e interpretação de cartas, as quais servirão de base para o estudo do programa desta série e das subsequentes.
- b) Ao conhecimento gradativo da terminologia referente aos fatos de Geografia.
- c) À primazia de exemplos brasileiros, tendo em vista as peculiaridades locais e regionais.”

2 ^a	Geografia geral	O estudo das grandes potências e dos fundamentos geográficos de sua compreensão dos fatores naturais e geográficos na evolução dos países desenvolvidos; a análise dos grandes problemas econômicos de base geográfica do mundo contemporâneo.
----------------	-----------------	--

Fonte: Organização própria baseada em Pinto (1964: 397-398).

Os objetivos de ensino acima citados foram refeitos por ordem do recém-empossado governo militar, alterando a LDB editada no curto governo João Goulart (1962-1964). Ao analisar as proposições, algumas características vêm à tona:

- A ênfase nas questões regionais, fruto do predomínio da Escola Clássica Francesa no meio acadêmico brasileiro na época. Com isso, a maior parte dos temas é ligada às escalas local e regional, limitando a visão dos alunos sobre uma realidade mais ampla;
- A abordagem ora determinista ora economicista dos problemas sociais, esvaziando os possíveis temas políticos que poderiam surgir.
- Em vários temas há indícios de uma política de incentivo ao nacionalismo, como no item “c” da 1^a série do ginásio e no segundo ano deste. Tal característica foi enfatizada anos mais tarde.

Entre 1964 e 1968 foram firmados vários acordos de cooperação técnica entre o MEC (Ministério da Educação) e a USAID (*United States Agency International Development*), que submeteu boa parte da educação brasileira ao tecnicismo norte-americano, que foi, inclusive, declarado pelo Governo a política de tornar o ensino médio menos “humanista” e mais “utilitarista”, visando o mercado de trabalho, enquanto o Ensino Superior estaria “fadado” às elites. (GUIRALDELLI Jr, 1994 *apud* POLONI, 1998).

Em relação à Geografia, esse processo de despolitização e tecnicismo culminou com a criação da disciplina de Estudos Sociais a partir da LDB 5692/71 que, na prática, uniu Geografia e História. Essa lei, segundo Melo e Vlach (2005):

(...) fixou o núcleo comum para os currículos do ensino de 1o e 2o graus (atuais Ensino Fundamental e Médio), definindo-lhes

os objetivos e a amplitude, confirmando o que a Lei 4024/61 já trazia em relação à Geografia na forma de Integração Social, depois chamada de Ciências Sociais pela Resolução número 96/68.

De acordo com o Artigo 1o da Resolução número 8/71, o Núcleo Comum a ser incluído abrangia obrigatoriamente as seguintes “matérias”:

- a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; c) Ciências.
A Lei também acrescentava que era obrigatória a inclusão de conteúdos específicos nas matérias fixadas:
- a) em Comunicação e Expressão - a Língua Portuguesa;
 - b) em Estudos Sociais - a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
 - c) em Ciências - a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

No âmbito do discurso, a disciplina de Estudos Sociais deveria ser o elo entre as Ciências e as Comunicações e Expressões, além de preocupar-se com a integração do aluno ao meio imediato e distante, absorvendo as disciplinas de Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Enfim a “nova” disciplina tinha por objetivo:

... A integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo ‘estudo do meio’, estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento [...]. A Organização Social e Política do Brasil (incube-se de) [...] preparar ao exercício consciente da cidadania [...], consciência da Cultura Brasileira e do processo de marcha do desenvolvimento nacional... (MINAS GERAIS, 1972: 28 *apud* Melo e Vlach (2005)).

Ainda segundo Melo e Vlach (2005), com essa situação, a justificativa da interdisciplinaridade ao mesmo tempo fundiu e esvaziou de conteúdo a História e a Geografia. Situação que foi aprofundada diante da demanda de professores para essa disciplina que foi atendida pela ampliação da oferta das licenciaturas curtas, nas quais se formavam professores com habilitação para Geografia, História e Estudos Sociais em 2 anos. Como consequência imediata e duradoura deste

processo, chegaram (e permaneceram) nas salas de aula professores inseguros quanto ao conteúdo que lecionavam e que devido a isso se apegaram aos livros didáticos como fonte absoluta de embasamento para as aulas.

Com isso, o Estado de São Paulo lançou o Guia de Estudos Sociais (1973), que foi estruturado da seguinte forma:

... Considerações gerais, objetivos gerais, temas gerais (I, II e III) e desenvolvimento de habilidades em Estudos Sociais (habilidades básicas relativas ao conceito de tempo, espaço, leitura. Observação, análise e crítica, generalização, organização e sociais). (KOBAYASHI, 2001: 47).

Segundo Jacinto (2000), a reforma inclui-se na absorção das políticas norte-americanas, segundo uma concepção positivista de escola e sociedade, esvaziando o conteúdo político das disciplinas e valorizando o conhecimento técnico em detrimento de reflexões mais apuradas.

Num estudo baseado nos livros didáticos, Gomes (1999) indica que a Lei 5692/71 também foi um divisor de águas para este nicho editorial, fazendo desaparecer livros de autores como Aroldo de Azevedo e ascender outros, mais “adaptados” às novas diretrizes, como Zoraide Victorello Beltrame. Esta que, segundo a pesquisa, tem seu primeiro livro didático publicado em 1973 e uma longa produção por toda a década de setenta e oitenta e João e Adyr Rodrigues, que também começam a publicar livros didáticos de geografia nesse mesmo período, apesar de autores como Celso Antunes conseguirem manter sua produção anterior mesmo após o período e a Lei.

Ainda neste período ocorreu uma massificação de ensino que levou a consequências em cadeia: escolas novas e sem estrutura recebiam professores sem formação específica, o que formava alunos com níveis cada vez mais baixos. Isso refletia nos livros didáticos, que também tinham seus níveis rebaixados para “se adaptarem” aos novos alunos que os utilizavam. Com isso, muitas temáticas pertinentes da disciplina, como geopolítica e meio ambiente, foram sendo ignoradas e deixadas a cabo dos meios de comunicação, o que deixava as aulas cada vez mais enfadonhas e desprovidas de significado para os alunos.

Foi também na década de 1970 que se iniciou, no âmbito acadêmico, um questionamento do historicismo e do positivismo pelos geógrafos, que culminou no início da corrente quantitativa, também chamada de Nova Geografia. Esta corrente, segundo Amorim Filho (1978), caracterizou-se por desenvolver a quantificação e um pensamento lógico abstrato, com grande influência da matemática e da computação, como suporte para essa nova tendência. No Brasil, houve a fundação da Associação de Geografia Teorética (Ageteo) e do Boletim de Geografia Teorética, em 1971, na então Faculdade de Filosofia e Letras de Rio Claro (futura UNESP-RC).

Ainda segundo Amorim Filho (1978), outra vertente do meio acadêmico, que na Europa e EUA já estava fortalecida desde a década de 1960, mas que no Brasil ganhou vulto apenas no final da década de 1970 devido à repressão da ditadura, traz para o debate questões fundamentais sobre o ensino escolar da Geografia como: Por que se ensina Geografia? Quais classes sociais esse ensino beneficia?

Isso foi fomentado pelo choque sofrido pelos professores recém-formados com uma visão mais ampla da disciplina e que encontravam nas salas de aula a Geografia Tradicional, uma mistura da Geografia Clássica e da Moderna. Além disso, a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), através de seus eventos, alimentava estes questionamentos. Com isso, neste período, Milton Santos começa no Brasil um movimento teórico que ficaria conhecido como Geografia Crítica, que analisaremos melhor em seguida.

No que tange ao contexto político brasileiro, a década de 1980 foi marcada pelo processo de redemocratização, iniciado nas eleições municipais de 1977 e nas estaduais de 1982, quando foram eleitos muitos candidatos que advogavam em favor da “democracia participativa”. Isso abriu precedentes para que os movimentos em prol das eleições diretas para presidente ganhassem força até culminarem no Movimento das “Diretas Já!” e depois na Assembleia Nacional Constituinte.

Com isso, segundo Freitas (2009), muitas reivindicações sobre a educação no país vieram à tona, sendo representadas principalmente pelas Conferências Nacionais da Educação. Nestas ocasiões promoviam-se debates e construíam-se cartas reivindicatórias, sendo que a Carta de Goiânia (1986) continha 21 pontos de exigências, dentre os quais destacamos os itens:

1. A educação escolar é direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino.
 2. Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade (...).
 9. O ensino de segundo grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos.
 11. Será definida uma carreira nacional do Magistério (...).
- (FREITAS, 2009: 314-315)

Freitas (2009) relata ainda que, em São Paulo, o governo de Franco Montoro, eleito em 1982, por meio da Secretaria de Educação, promoveu alguns avanços como a incorporação do ciclo básico ao ensino básico e o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, que tinha por objetivo a implantação de um regime integral em todas as séries do primeiro grau, mas abarcou poucas escolas.

Mas, acompanhando um movimento nacional de reestruturação curricular e aliado a outras medidas como a revitalização das escolas e discussão dos salários dos professores, este governo deu início à elaboração daquela que ficaria conhecida como “Proposta Curricular da Cenp”. Até então, os municípios e o Estado tinham liberdade para criar suas próprias propostas curriculares, mas a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) formou uma equipe composta de professores das Universidades públicas¹⁵, autores de livros didáticos e professores da rede pública para a realização de uma proposta curricular unificada para o Estado de São Paulo.

A Proposta da CENP começou a ser pensada a partir de constatações de problemas na escola, tais como: conteúdos distantes da realidade dos alunos, o uso da reprovação como castigo, discriminação de alunos de classe baixa pelos professores e utilização de modelos curriculares estrangeiros. O pontapé inicial foi dado pelo decreto nº 21. 883/83 que estabeleceu o ciclo básico entre as duas primeiras séries do ensino fundamental para eliminar a repetência e consequente evasão na passagem da 1ª para a 2ª série e ampliar o período de alfabetização. A partir de 1978, a Geografia e a História foram recolocadas como disciplinas

¹⁵Conforme consta na proposta, na área de Geografia participaram: Ariovaldo U. Oliveira, Gil S. Toledo, Ana Fani A. Carlos, José P. Queiroz Neto, José W. Vessentini, Jurandir S. Ross, Manoel F. G. Seabra, Odete C. L. Seabra, Sandra Lencioni e Wanderley M. Costa vindos da USP; Rosângela Doim de Almeida e Marica E. B. Spósito da UNESP; Mariley S. F. Gouveia da UNICAMP e Carlos W. Porto Gonçalves da PUC-RJ.

autônomas na grade curricular do Estado de São Paulo, o que seria estendido para a 5ª série em 1984 (Res. SE nº 276/83), era o fim dos Estudos Sociais. (KOBAYASHI, 2001: 66-71).

Em 1984, foi criado o projeto Ipê – Atualização e Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas em Educação por Multimeios cujos objetivos iam da discussão sobre os questionamentos da implantação do Ciclo básico aos propósitos e pressupostos que deveriam ser levados em conta pela Proposta Curricular, servindo, assim, como importante instrumento de divulgação e envolvimento junto aos professores na construção do novo currículo. (Idem).

Neste contexto, o país também sofreu com uma grande crise na qual ficaram evidentes os problemas sociais que atingiram a maioria da população. A consciência destes problemas aliada às discussões de ordem dialética vindas dos Estados Unidos fez surgir entre os geógrafos brasileiros sentimentos de crítica social como os explicitados abaixo por Andrade (1989):

Caracterizada a crise nacional e a crise da Geografia, o que cabe ao geógrafo fazer no momento atual? A nosso ver, o geógrafo deve se conscientizar de que é primeiramente um cidadão e de que tem compromissos com a sociedade em que vive e para a qual trabalha. Deve ser corajoso e autêntico. (ANDRADE, 1989: 32).

Essa mentalidade e orientação teórica tiveram ampla aceitação entre os geógrafos brasileiros, com destaque para o Departamento de Geografia da USP, que teve entre seus professores baluartes da Geografia Crítica como: Milton Santos, Antônio Carlos Robert de Moraes, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, José Willian Vessentini¹⁶ e outros.

Neste processo, quando a CENP reuniu sua equipe para a elaboração da Proposta Curricular, deixou a liderança para os professores universitários, em especial das Universidades públicas, o que na Geografia coube principalmente, como vimos acima, aos pesquisadores da USP. Tal escolha acabou por transmitir ao documento em questão grande carga de conteúdo advindo da Geografia Crítica. Vale ressaltar também que conferiu grande coesão teórica entre os acadêmicos

¹⁶ O leitor pode verificar que alguns destes nomes já foram citados na nota anterior como participantes da elaboração da proposta

convidados para a elaboração da proposta, que se refletiu em coesão no próprio documento final. Diferentemente da proposta de História, que devido aos conflitos teóricos da equipe não conseguiu realizar um documento com tanta coerência.

Um ponto relevante na construção desta Proposta Curricular foi a participação dos professores da educação básica, a partir de discussões em congressos de associações de professores e de classe, como a AGB, além da divulgação de versões preliminares¹⁷ para debate. Com isso vieram à tona reivindicações dos professores de Geografia, como as citadas por Pontuschka (2007):

... A ineficácia do ensino da disciplina na formação do estudante; o livro didático como única fonte de estudo; orientação didático-pedagógica vulgarizada de acordo com os interesses das editoras, com a proposição de conceitos incompatíveis com o momento vivido pela ciência geográfica; desvinculação da Geografia ensinada na Universidade daquela ensinada nas escolas de primeiro e segundo graus. (PONTUSCHKA, 2007: 70).

O texto final, entregue em 1988 pelo então secretário da Educação de São Paulo Chopin Tavares de Lima, tornou-se uma referência nacional em matéria de Currículo. Com isso, muitos outros Estados, como Paraná e Bahia, embasaram-se nos conteúdos e nos pressupostos teórico-metodológicos deste documento para elaborar suas próprias propostas.

Num trabalho produzido pela Fundação Carlos Chagas que serviu como subsídio aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997), foram analisadas propostas curriculares para o ensino de primeiro grau de 21 Estados e do Distrito Federal, assim como dos municípios de São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro devido à sua relevância e originalidade. Neste estudo, inicialmente é feita uma análise geral das propostas a partir de 6 aspectos: Escopo e Âmbito do Trabalho, Estrutura Básica das Propostas Curriculares, O Processo de Produção, alguns Pressupostos e Traços Predominantes, Flexibilização e Integração dos Conteúdos e a Ordenação dos Tempos Escolares.

¹⁷ Em 1986 são divulgadas a 1ª, 2ª e 3ª versões preliminares, sendo publicadas também a 4ª, 5ª, 6ª e 7ª em 1988, 1990, 1991 e 1997 respectivamente. Tais documentos foram vigentes como proposta oficial de currículo no Estado de São Paulo até 2008, quando uma nova proposta foi feita pelo programa "São Paulo Faz Escola" da qual trataremos depois

Depois dessa análise do conjunto das propostas, foram feitas análises individuais dos componentes do chamado Núcleo Comum, cite-se Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. No caso deste último componente, que é o enfoque de nosso trabalho, esta tarefa coube ao Prof. Dr. Antônio Carlos Robert de Moraes, da USP de São Paulo.

Este autor classificou sua análise como “fortemente marcada por um tom crítico” (p. 100) e assim o fez, destacando os pontos principais do conjunto analisado e depois detalhando as tendências e incoerências de cinco propostas “que utilizam o rótulo ‘Geografia’ desde as séries iniciais do primeiro grau” (p. 107), ou seja, dos Estados de SP, MG, SC, PR e RN.

Uma atenção especial foi dada à proposta do Estado de SP, aqui denominada “Proposta da CENP”, devido ao seu pioneirismo e à influência que teve sobre as demais realizadas no mesmo período. Sobre este documento, inicialmente destaca o comprometimento da geografia ali apresentada com uma transformação social, fortemente influenciada pelo marxismo.

A estrutura organizacional da Proposta da CENP de Geografia é apresentada da seguinte forma: apresentação, a geografia que se ensina e a geografia como ciência, contribuição da geografia para o ensino de primeiro e segundo graus (sugestões temáticas a serem trabalhadas), distribuição de objetivos e conteúdos por séries, bibliografias (consultada, indicada, complementar) e periódicos. (KOBAYASHI. 2001: 74).

De forma geral, para a Proposta da CENP, segundo Kobayashi (2001):

...a geografia escolar tem por objetivo formar um aluno que possa pensar criticamente sua realidade, desenvolvendo-se nesse aluno a capacidade de observação, interpretação e análise, assim propiciando a compreensão da realidade (espaço) produzida pela sociedade em que vivemos com suas desigualdades, contradições e tendo em vista a sua transformação. (KOBAYASHI. 2001: 76).

Além disso, no próprio documento entende-se compreensão crítica pelo entendimento das manifestações dos elementos na realidade cotidiana em suas relações causais, circunstanciais e conseqüentes, a partir das abstrações e generalizações realizadas. (Proposta da CENP de Geografia 1997: 22).

No entanto, segundo Marlene de Oliveira (2006), mesmo após este movimento renovador da Geografia Crítica, a prática docente ainda não conseguiu contribuir decisivamente para a construção de noções importantes para os alunos, como a dimensão social do espaço geográfico e o reconhecimento enquanto sujeitos ativos no e para o processo histórico.

Para Moraes in Barreto (1995), esta proposta explicita em seu objetivo um comprometimento com “a construção de uma nova sociedade, que desvende para os alunos as contradições do capitalismo, estimulando sua consciência”. O autor critica neste objetivo a intenção político-ideológica que por um lado dá coerência à proposta, mas por outro causa problemas em seu corpo, pois apresenta explicitamente e como “verdadeira” uma única visão de mundo.

Fundamentada teórica e metodologicamente no “marxismo-leninismo”, pode ser criticada pelo fato desta concepção basear-se numa ideia de “verdade” que beira ao dogmatismo e na qual o marxismo aparece como uma forma de explicar a “totalidade” tomando como ideologia todas as ciências humanas que se opõem a esta abordagem. Além disso, tem uma visão “evolutiva” da história, na qual há uma sucessão dos modos de produção, e o socialismo aparece como a superação do capitalismo, numa evidente tendência ideológica.

Quanto ao conteúdo, Moraes in Barreto (1995) ressalta que, devido à abordagem supracitada, alguns conteúdos são muito prejudicados devido ao tom de hipercrítica assumido, exemplificando com a abordagem que é feita de geografia física que é tratada a partir da apropriação da natureza pelo capital, tido como o vilão destruidor. Além disso, essa perspectiva torna alguns temas ambíguos, vistos como positivos e negativos ao mesmo tempo.

Numa comparação rápida entre a Proposta da Cenp e as Guias Curriculares, dois pontos devem ser ressaltados, o primeiro refere-se ao livro didático. Enquanto o “Verdão” apresenta muitos conteúdos e encadeamento didático próximo dos principais livros didáticos da época, a “Vermelhinha” os critica e propõe um encadeamento de conteúdos que viria a trazer novos livros ao mercado.

O segundo ponto a ser destacado é o enquadramento das duas propostas ao contexto histórico-político do país na época em que foram produzidas, enquanto o “Verdão” trouxe para as escolas traços evidentes do conservadorismo e positivismo dos Governos Militares, a “Vermelhinha” absorveu muito do sentimento de

insatisfação com a realidade de então e do espírito revolucionário do processo de redemocratização da década de 1980.

Apesar da análise que fizemos, se for do interesse do leitor um aprofundamento ainda maior sobre este documento, indicamos os trabalhos de Kobayashi (2001), Zanata (2003) e Poloni (1998), que constam em nossas Referências Bibliográficas, além da leitura da própria Proposta da CENP, que pode ser encontrada em Diretorias de Ensino.

É importante ressaltar que no ano de 1988 foi promulgada a nova Constituição do Brasil, que trazia em seu texto várias inovações em relação à educação, como os pontos abaixo citados a partir de Freitas (2009):

Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família (...)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I. Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II. Progressiva obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio;

(...)

VI. Oferta de ensino noturno regular. Adequado às condições do educando. (...)

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (FREITAS 2009: 321).

Este último artigo trouxe consequências diretas para a Geografia, pois quando foram fixados estes conteúdos mínimos, retomou-se o ensino desta disciplina em todos os anos do Ensino Fundamental e do Médio. Além disso, o fato de a lei assegurar o direito e a obrigatoriedade do Ensino Fundamental acelerou o processo de expansão das redes de ensino, o que em muitos Estados não veio acompanhada da estrutura física e profissional adequada. Com isso, aumentou o campo de trabalho dos professores de Geografia, o que conduziu à abertura de muitos cursos de graduação, sobretudo privados, em condições precárias para atender a esta demanda. Enfim, a Constituição ampliou as oportunidades de trabalho, levou a uma piora das condições de trabalho e da qualidade dos professores formados.

Atendendo às reivindicações de entidades de classe e outros setores organizados da sociedade civil, foi promulgada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), que retomou e regulamentou os princípios da educação no país expressos na Constituição. Tal Lei, redigida pelo então senador Darcy Ribeiro tocou em pontos relevantes, como a avaliação e a valorização das culturas regionais, bem como a possibilidade de vários tipos de organização do ensino para atender e adaptar-se à clientela de cada escola.

Uma das consequências mais marcantes da LDB foi concretizada dois anos depois, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que vinham ao encontro da necessidade de se estabelecer uma base comum de conteúdos em escala nacional, mesmo que, como veremos, não tenham alcançado definitivamente este objetivo. Foram elaborados PCN para todas as disciplinas do Ensino Fundamental e um sobre Temas Transversais.

Depois foram publicados também os PCN+ ou PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio), nos quais as disciplinas aparecem agrupadas por áreas do conhecimento. A Geografia, por exemplo, aparece na Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, ao lado da História, Filosofia e Sociologia.

Este conjunto de documentos foi concebido como uma diretriz da qual os governos em todas as instâncias deveriam lançar mão para elaborar seus próprios currículos. Tal iniciativa não assegurou a formação de uma base nacional comum, visto que a estruturação dos PCN a partir de eixos norteadores ofereceu grande flexibilidade para aqueles que deveriam consultá-los. Tal flexibilidade se deve aos critérios de seleção de conteúdos, calcados na abrangência social dos temas e na contribuição e desenvolvimento de capacidades nos alunos, não só de ordem conceitual, mas atitudinal e procedimental também. Ou seja, a partir destes fundamentos não haveria como criar um “currículo mínimo nacional” fechado, pois as especificidades locais e regionais requerem adaptações.

No caso dos PCN de Geografia, inicialmente é apresentado um histórico da Geografia e das vertentes que tiveram mais influência na Geografia escolar, a “Tradicional” e a “Crítica”. Neste processo, faz críticas e argumenta para justificar a opção pela chamada Geografia Humanista ou da Percepção, fundamentada na fenomenologia, que teria maiores chances que suas antecessoras de produzir “um

conhecimento que perpassasse por uma explicação subjetiva e afetiva de relação entre a sociedade e a natureza” (Kobayashi, 2001).

Segundo Kobayashi (2001), os PCN trazem como contribuição da Geografia o entendimento da construção histórica das sociedades e o funcionamento da natureza a partir da paisagem e da leitura do território e do lugar. Quanto aos objetivos do ensino de Geografia no Ensino Fundamental, são expressos como capacidades a serem desenvolvidas a partir da explicação dos diferentes lugares do mundo, levando os alunos a conhecer sua própria realidade para nela agir ativa e positivamente.

Dentro destes pressupostos, são propostos conteúdos para cada um dos 4 ciclos de 2 anos do Ensino Fundamental, tendo como categorias de análise: paisagem, território, lugar e região. Para as séries iniciais dos dois primeiros ciclos foram criados blocos temáticos que o professor poderia trabalhar na ordem e quantidade que escolhesse. Já nos ciclos seguintes, os conteúdos foram organizados a partir de eixos temáticos, dificilmente diferenciáveis em relação aos blocos temáticos.

Numa análise apurada de todos os conteúdos propostos pelos PCNs, Kobayashi (2001: 106-136) conclui que: a linguagem utilizada, muito acadêmica e excessivamente fragmentada e prescritiva, dificulta o acesso dos professores; os objetivos expressos para o terceiro e quarto ciclos são basicamente os mesmos apesar dos diferentes níveis e conteúdos; faltam orientações metodológicas para muitos conteúdos; a linguagem cartográfica é “explícita e de grande clareza pedagógica e procedimental”. (Idem: 136).

Em nossa trajetória do ensino de Geografia no Brasil, com ênfase no Estado de São Paulo, a última grande intervenção oficial de caráter curricular, ainda em curso, é a Proposta Curricular, iniciada no ano de 2008 e em fase de implantação. A nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo que, de acordo com PEZZATO (2009), denominaremos “Proposta Curricular São Paulo Faz Escola”, ou simplesmente “Proposta SPFE”, para melhor diferenciá-la da “Proposta Curricular da CENP”, também conhecida como “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”.

É importante ressaltar que esta mudança não foi vivida pela nossa entrevistada, pois ela se aposentou do ensino público em 1998, ou seja, no início da divulgação dos PCNs. No entanto, acreditamos que, para completar nossa revisão

bibliográfica até os dias atuais e estabelecer relações entre o que foi feito e os rumos tomados depois, seja pertinente esboçarmos um panorama do que é a Proposta SPFE.

Inicialmente trataremos do processo de implantação desta Proposta e, em seguida, da parte correspondente à Geografia. O ano letivo de 2008 iniciou-se conforme os anteriores, com os professores elaborando seus respectivos planos de ensino baseados nos PCNs e na Proposta Curricular da CENP, vigente neste Estado até então. Em meados de março, começaram a divulgar que haveria mudanças no currículo e em abril começou o “Período de Recuperação”, que durou dois meses. Neste período, todos os alunos receberam um Jornal com atividades de todas as matérias, organizado em fichas (a parte de Geografia tinha 8 fichas), sendo um Jornal para cada 2 anos do Ensino fundamental (sexto e sétimo anos, oitavo e nono anos, etc.) e um para o Ensino Médio.

Acabado esse “Período de Recuperação”, os professores receberam um caderno com a “Proposta Curricular” para sua disciplina na qual estavam explicados os fundamentos teóricos desta e uma breve explicação da abordagem feita da disciplina em questão, com a listagem dos conteúdos para cada série/ano divididos por bimestre. Receberam também os “Cadernos do Professor” para cada matéria e bimestre. Estes Cadernos são organizados como manuais para a atividade do professor. Primeiro trazem “Orientações sobre os conteúdos do Caderno”, em que são apresentados os temas a serem tratados no bimestre¹⁸, os “Conhecimentos Priorizados”, as “Competências e Habilidades” a serem desenvolvidas, as “Metodologias e Estratégias” e a “Avaliação” de forma geral. Depois, os temas são divididos em 3 ou 4 “Situações de Aprendizagem” e nestas os itens citados acima são detalhados especificamente para esta situação, apontando inclusive os recursos que devem ser utilizados e a quantidade de aulas a ser utilizada. No final dos cadernos há ainda “Propostas de Questões para Aplicação em Avaliação” respondidas; “Propostas de Situações de Recuperação” nas quais constam os “Conteúdos Essenciais” de cada Situação de Aprendizagem para que o professor saiba o mínimo que o aluno tem que saber para ser “recuperado”; e ainda “Recursos para Ampliar a Perspectiva do Professor e do Aluno para a Compreensão do Tema”,

¹⁸ Exemplo: Caderno de Geografia 9º ano, 4º bim. temas: Consumo e Cidades Globais; Turismo e consumo do lugar; As redes da ilegalidade.

com sugestões de livros, revistas e sites sobre cada conteúdo, além da Bibliografia e Considerações Finais.

Mesmo assim, neste primeiro ano os professores tinham liberdade para adaptar estes conteúdos segundo seus recursos e realidade escolar. Mas, no ano de 2009 o processo de padronização foi aprofundado com a implantação dos “Cadernos do Aluno” que, divididos também por disciplina e bimestre, continham as atividades correspondentes às “Situações de Aprendizagem” do “Caderno do Professor”. Com isso, a fiscalização do que o professor estava trabalhando tornou-se mais eficiente através do acompanhamento do que os alunos estavam “preenchendo” em seus cadernos.

A análise destes documentos nos permite dizer que seu objetivo é substituir as aulas preparadas pelos professores para implantar uma padronização, como pode ser percebido pelos estudos de Pezzato (2010) que, ao pesquisar os temas de aula dos alunos das disciplinas de estágio supervisionado, comprova esta tendência. Tal padronização visa facilitar o trânsito de alunos entre as escolas da rede, a aplicação de avaliações externas e, segundo seus idealizadores, “constitui a base estrutural das aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas pelos alunos” (p. 3).

As considerações sobre a disciplina Geografia que constam no caderno com a “Proposta Curricular de Geografia” são bem sucintas, apenas 8 páginas. Nelas há um breve histórico da Geografia no Brasil a partir das principais tendências, fazendo uma crítica à chamada “Geografia Tradicional”, mas sem definir qual das tendências atuais é o enfoque da Proposta. Com isso, e tendo em vista os materiais analisados, pode-se dizer que esta Proposta advoga uma “pluralidade teórica” visto que ora aborda os conteúdos de uma perspectiva da Geografia Crítica, ora da Percepção ou da Quantitativa.

Além disso, o documento afirma que o objeto de estudo da Geografia é a construção do espaço geográfico pelas relações homem-meio em diferentes escalas, tendo em vista as desigualdades produzidas pelo meio técnico-científico-informacional. Afirma ainda que este estudo deve ser feito a partir das categorias: Território, Paisagem e Lugar, além da Educação Cartográfica, trazendo uma definição de cada uma delas. Nesta perspectiva, o documento é bastante confuso e

generalizante, pois utiliza de um apanhado de conceitos de diferentes tendências que, em nossa análise, aparecem muito desconectados.

Enfim, atualmente a Geografia Escolar na rede pública do Estado de São Paulo prossegue com essa PSFE que serve de base para avaliações externas, concursos públicos, exames de seleção de temporários e elaboração de projetos. As consequências desta implantação só poderão ser aferidas posteriormente, o que deixamos para aqueles que se interessarem pela temática.

No próximo item, relacionamos o que foi aqui apresentado com o estudo da trajetória da Geografia Escolar Brasileira com a análise que Goodson (1990) fez da evolução desta disciplina.

Tecendo considerações sobre a evolução da Geografia Escolar no Brasil

Nossos estudos a respeito da história da Geografia como disciplina escolar no Brasil têm apontado uma trajetória muito semelhante à apresentada por Goodson (1990) no Reino Unido, tanto que nossa periodização se baseia nos estágios definidos por ele a partir do que Layton fez para a disciplina “Ciências”. No entanto, o caso brasileiro tem alguns diferenciais em relação ao britânico que apresentaremos cronologicamente neste capítulo.

Segundo Goodson (1990), o primeiro período do estabelecimento da Geografia nas escolas no Reino Unido deu-se no final do século XIX, num período conhecido como “Cabos e baías”. No entanto, o autor não menciona como esta disciplina aparecia antes desta época neste país. Já no caso brasileiro, sabe-se que já em 1599 a Geografia aparece como disciplina secundária, hora da Matemática, hora da História, a partir da implantação do *Ratio Studion*. Porém, a forma com se apresentava era a mesma do caso inglês: “um pouco mais que uma monótona coleção de fatos e cifras geográficas” (p. 236). Além disso, os motivos de sua existência nos currículos também eram parecidos, a utilidade para os alunos conhecerem um território vasto e pouco explorado (Brasil) ou um enorme império (Reino Unido).

O segundo estágio, que começou em 1904 no Reino Unido com o *Education Act* que tornou a Geografia obrigatória nos currículos, foi muito influenciado pela atuação dos professores da disciplina e pela *Geographical Association*, fundada em 1893. Já no Brasil esta fase começou em 1837 com a instituição do Colégio Pedro II como padrão de ensino no país, que colocou a Geografia como disciplina autônoma e obrigatória. Porém, enquanto no caso estrangeiro essa implantação pode ser apontada como uma conquista de “baixo para cima”, no Brasil foi muito mais fruto da necessidade de um país recém-independente de garantir a formação de sua identidade nacional e fronteiras. A única iniciativa digna de nota vinda “de baixo” que pudemos encontrar foi de Miguel Delgado de Carvalho, professor do Colégio Pedro II, em estabelecer uma sistematização da disciplina.

Quanto ao terceiro período, parece ter tido ocorrência semelhante nos dois países. A necessidade de formar professores de Geografia: no caso britânico, isso se deu a partir de 1927, com a intensificação após a 2ª Guerra Mundial em 1945; no Brasil foi a partir de 1934 com a fundação da FFLCH na Universidade de São Paulo e com ela o primeiro curso superior de Geografia. Um contraponto deve ser observado quanto às Associações de Geógrafos: enquanto a *Geographical Association* foi fundada por professores e teve papel fundamental em sua implantação nas escolas, a Associação Brasileira de Geógrafos foi fundada apenas em 1940 principalmente por acadêmicos e contribuiu sobretudo para a divulgação de cursos e trabalhos deste nível de ensino.

O quarto estágio foi alcançado no Reino Unido em meados da década de 1950, quando a maior parte das Universidades deste país já tinha departamentos e cursos de Geografia e decidiam sobre o que seria ensinado nas escolas. No Brasil, este estágio foi atingido na década de 1960, mas por outros motivos. Principalmente o contexto histórico de Ditadura, iniciado em 1964, promoveu uma reforma Universitária e cerceou as discussões mais crítico-sociais da disciplina. Porém, no meio acadêmico os dois países veem nesta década a emergência da chamada “Nova Geografia” que, incorporando métodos e técnicas oriundas das ciências exatas e naturais, procurava dar mais cientificidade à disciplina, mas a afastava cada vez mais da sua correlata escolar.

Após esta fase, enquanto Goodson afirma que a disciplina alcança a estabilidade na década de 1970, no Brasil, ela começa a entrar em crise e vai passar

por grandes transformações surgidas na década de 1960 no meio acadêmico internacional com a emergência da Geografia Crítica, que vai impactar a Geografia Escolar apenas na década de 1980.

Além disso, a análise do autor inglês parece-nos que não pesa o papel do Estado como agente que de certa forma “filtra” aquilo que chega até as escolas, através de leis, currículos ou parâmetros mínimos. E este agente poderoso teve papel mais marcante a partir deste último estágio em que a disciplina tornou-se mais dinâmica e diversa nas Academias, pois algumas destas abordagens não agradaram a grupos dominantes que se valeram do poder estatal para minimizar a expansão de tais conhecimentos.

Enfim, consideramos que o modelo de Goodson para analisar a história e a evolução das disciplinas escolares é aplicável ao caso da Geografia Escolar brasileira. As ressalvas acima descritas devem ser vistas como especificidades de cada realidade, neste caso a europeia e a americana, e que sempre vão aparecer devido aos diferentes processos históricos de cada país ou região.

Capítulo II: A vida de uma professora num período de transformações do ensino.

Neste capítulo apresentaremos a vida escolar e profissional da Prof.^a MS Maria Eliza Cazzonato Carvalho a partir das narrativas dela produzidas por nós em entrevistas semiestruturadas em julho e agosto de 2009. Construimos o texto em primeira pessoa visto que são as palavras da própria entrevistada que contam sua história, com exceção para algumas intervenções feitas por nós, que estão em outra fonte e em itálico, utilizadas para esclarecer alguns pontos e dar mais fluxo a narrativa.

Além disso, as figuras, todas extraídas do acervo pessoal da entrevistada, foram empregadas como um meio de enriquecer a narrativa e, por isso não estão dispostas conforme certas científicas tradicionais, ou seja, anunciadas no texto, centralizadas e com indicação de fonte.

Outro ponto a ser esclarecido são os “causos¹⁹” do cotidiano escolar da entrevistada que foram destacados por apresentarem exemplos contundentes da postura docente da entrevistada e de alguns dos problemas enfrentados nas escolas da época. Este “causos” estão apresentados numerados em quadro no corpo do texto e serão analisados em seu conjunto em capítulo específico na parte de análise deste trabalho.

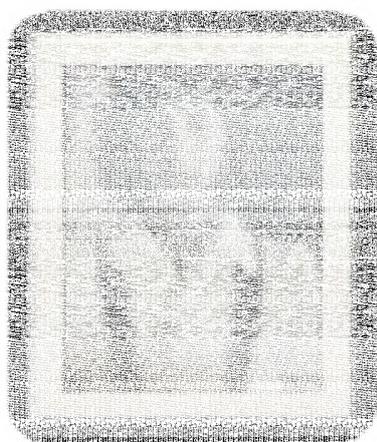
É importante ressaltar que a maior parte dos nomes citados foram trocados por pseudônimos por questão de direitos de exposição, só foram mantidos os nomes da própria entrevistada, do professor Lineu Adolfo Cardoso, devido a sua relevância para a trajetória da entrevistada, dos professores da UNESP devido o significado de seus nomes para a Geografia Acadêmica no período, sobretudo aqueles ligados a chamada “Geografia Quantitativa”.

Por fim cabe apontar que, apesar dos relatos produzidos nas entrevistas terem muitas idas e vindas devido ao esforço em busca dos recortes que a memória guarda, a narrativa foi ordenada cronologicamente para facilitar a leitura e a análise com relação aos momentos da Geografia Escolar em cada período. Além disso, o texto é dividido em três grandes períodos: a trajetória na educação básica, a

¹⁹ Uma expressão muito utilizada na Região de Piracicaba que significa uma história que pode ou não ser verdadeira e é contada para ilustrar uma situação ou um ponto de vista.(NETTO, 2001)

graduação em Geografia e a carreira profissional, esta última subdividida em décadas tanto por questões didáticas quanto por mostrarem aproximadamente as fases da carreira da professora.

E a aluna torna-se professora.



Nasci em 5 Julho de 1946, em Piracicaba/SP, em uma família típica da classe média da época. Meu irmão, o segundo Ele fez administração na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), ele fez contabilidade, depois ele foi para a administração da UNIMEP. O terceiro fez um curso junto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e foi até pouco tempo chefe da fundição da DEDINI, ele se aposentou, continuou e só quando a DEDINI começou a dispensar de vez mesmo os aposentados, daí ele parou de vez. As minhas irmãs fizeram cursinho e prestaram vestibular, não passaram e desistiram. A outra, minha irmã caçula nunca se deu bem para escola, achou de casar, e abandonou. Mas meu pai dizia assim... Havia uma fabrica de macarrão, então era deste tamanho (sinalizando com as mãos²⁰) Aurora, era azul, a embalagem azul e o macarrão e ele vinha com um selo pra poder pregar... Meu pai dizia assim para todos nós: “olha, você num quer, você num quer, você nu quer estudar, eu vou pegar este selo e vou pregar no papel e vocês vão assinar que vocês não quiseram estudar. Por que depois eu não quero que vocês digam “meu pai não mandou, meu pai não fez...” Ele costumava dizer isso até para os colegas que apareciam em casa e queria saber se estudavam, exigia isso de todos nós.

Meu pai Começou como ajudante de pedreiro, aos 12,13 anos, vindo da roça. Passou por vários cargos, fazendo carreira na empresa Ele era chefe da aciaria da empresa DEDINI, trabalhou mais de 13 anos só à noite, das 6 da tarde às 6 da

²⁰ Mantivemos algumas das reações da entrevistada na narrativa como forma de dar mais vida as expressões desta.

manhã, e ele comandava 200 homens. E era muito respeitado, onde você perguntar do nome do meu pai você vai ter boas referências dele.

Já minha mãe cuidava só de casa, nós éramos em 8 e naquela época não era comum a mulher trabalhar, não, tinha que ficar em casa. E dar conta de 8 e mais as visitas, por que sempre tinha alguém, não é?

Assim, ingressei no primário na Escola Estadual “Prof. José Romão” em 1954, quando tinha 8 anos, pois fazia aniversário em julho e as escolas públicas de então só aceitavam alunos que completassem 7 anos até junho. E a minha família não sabia que poderia tê-la matriculado em uma escola privada e ganhado assim um ano da formação.

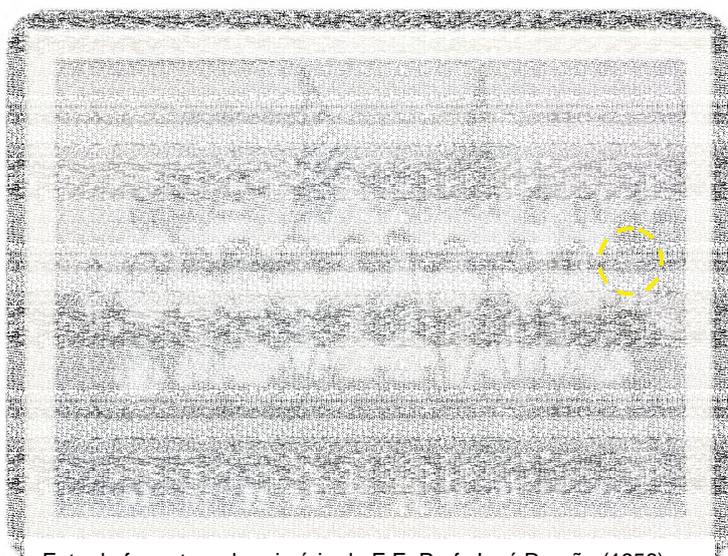


Foto de formatura do primário da E.E. Prof. José Romão (1958)

É interessante

apontar que, quando fiz o primário, este curso e toda a educação básica estavam organizados ainda a partir dos moldes impostos pela Reforma Capanema²¹ ocorrida em 1941 que, entre outras deixou o ginásio com 4 anos e o Colegial com 3, tendo três opções para este último nível de ensino. Além disso, a Geografia tornou-se Disciplina obrigatória para todas as séries dos dois ciclos e ganhou novos instrumentos didáticos, entre livros e Atlas. Tais modificações foram vigentes até 1961, com a promulgação da Lei 4024/61, conhecida como LDB/61. (Saviani, 2008)

Ou seja, estudei em um período de transição tanto que a minha 5ª série foi a última que teve aula de latim... Então a prova você sorteava lá o ponto e você tinha que fazer a prova oral. Na prova oral caiu lá uma lição e a gente não aprendia, por que era o último ano, então foi dado assim sabe?! Foi uma pena viu, por que eu poderia ter aprendido muito em Latim. Então o livro, que ele tinha, ele deixou de ponta

²¹ Gustavo Capanema (1900 – 1985), político mineiro, ministro da Educação e da Saúde Pública de 1930 até 1945 no Governo Vargas

cabeça para que eu pudesse ler as respostas, por que não podia reprovar. E como não tinha tido aulas, todo mundo tinha que ser aprovado. Isso aconteceu na 5ª série.

Após o primário, eu prestei e passei no exame de admissão através do qual os poucos ginásio públicos da época selecionavam seus alunos, tendo ingressado na Escola Estadual “Prof. Jerônimo Gallo” em 1960, onde estudei o Ginásio e o Magistério até 1968. Talvez pelo tempo ou por acontecimentos marcantes, esta é a fase da vida escolar que me lembro melhor.

O ensino da época estava calcado em aulas expositivas, exigência de memorização de conteúdos e disciplina rígida, com altos índices de repetência e evasão, características que senti na pele.

Só que tem uma coisa que aconteceu aí na nossa vida. Eu e mais 2 amigas, nós não conseguimos passar, e meus filhos não sabem disso, eu reprovei 3 vezes em Matemática. Eu tive aula particular, meu pai me ensinava. Mas sabe quando sua cabeça não aceita aquilo? Não sei se era falta de capacidade de abstração, não sei. E a gente não namorava, não passeava, nada. Foi no Ginásio, acho que era a 3ª série, Mas nós bobeamos, nós três: a Francisca, a Danubia e eu. Nós ficávamos por MEIO PONTO, num tinha tolerância. Num tinha choro!

Então tomamos 3 bombas, nós tomamos. E aí o Gallo, ele ia jubilar os alunos que tinham sido reprovados 2 vezes, 2,3 vezes. E aí eu fiquei feliz da vida por que nós três vínhamos para o industrial²² de bonde, sair da vila Resende²³. Quer dizer, na cidade (área central), nós só vínhamos para a cidade quando vinha visitar minha nona, aqui na Rua Tiradentes (rua situada no centro). Ai que delícia! Fantástico! Vim, falei e minha mãe “de jeito nenhum!”. Sabe filha mais velha tudo fechadinho, tudo... “Num vai, num vai, num vai” e eu vô por que eu tenho que sair; (Tinha muita vontade de fazer o curso no colégio industrial, e até pensava em outras carreiras que não o magistério, mas isso era muito ousado para a época.)

Ai nós fomos lá ao Gallo conversar sobre a transferência tal e aí não deixaram. “Não vai de jeito nenhum” disse o diretor. “Não vai sair! Vai continuar aqui!” Daí eu tive que ficar lá. Contra pai e mãe? Hoje não, hoje você bate o pé, você faz, mas agora aquela época não era assim! E eu já tinha o que, mais de 15 anos,

²² Colégio técnico estadual, atualmente uma unidade do Centro Paula Souza

²³ bairro situado a 5 km do centro, sendo que o centro fica á margem esquerda e este bairro a margem direita do Rio Piracicaba, que corta a cidade

acho que tinha uns 14,15 anos. Eu fiz admissão. Na minha época tinha admissão para entrar no ginásio.

Aí eu continuei no Gallo e lá eu terminei. Aí eu passei a estudar de dia na 7ª série e só tirava notas ótimas e foi só na 8ª série que eu tive um 4,5 de ciências... Então eu não me lembro o que fiz na prova que eu tirei 4,5 e tinha que ser 5 pra não ficar vermelha! A partir desta última reprovação eu nunca mais tirei nota vermelha... E eu chorava e pedia pra ele, implorei que me desse outra oportunidade, imporei pra me dar outra prova, pra eu não ficar com nota vermelha, mas não teve jeito.



Foto de turma da 4ª série do Ginásio da E.E. Mons. Jerônimo Gallo" (1965)

Mas aí eu aprendi a estudar, sabe? Por que nós nos reuníamos na casa da Roberta, que era minha amiga com duas colegas nossas: a Berenice que foi nossa da nossa turma, hoje que ela é professora de matemática, também formada na UNESP de Rio Claro e a Elizabeth, que já é falecida, também nossa colega que depois se tornou professora de Português. Nós todos tínhamos dificuldades, as duas... A Berenice era a melhor aluna da escola e a Elizabeth era a segunda melhor e a melhor em português. Então elas reuniam todos nós e passávamos horas da noite estudando matemática com ela e a Elizabeth ensinava Português. Então aí nunca mais tive problemas.

Durante o ginásio as aulas eram basicamente as teóricas expositivas do professor e eu me lembro que no ginásio a gente usava Aroldo de Azevedo. Que era o "papa" da Geografia, me parece que ele não era nem professor de Geografia, ele era advogado. Ai tinha uma tia dele que abriu uma escola em São Paulo e precisava de um professor, aí ele foi dar aula de Geografia, me parece que só depois foi fazer Geografia

É, acho que sim, por que tinha conteúdo o material dele, tinha muito, você chegava a conhecer os dois livros do Ginásio, eu não tenho mais, mas era um livro

pequeno, assim todo branco e preto, tinha que decorar, tudo assim, e esse professor de Ciências de Ginásio, prof. Valdemar, ele também dava aula de Geografia para nós, com o Aroldo de Azevedo. Ele era o único que tinha sala ambiente, ele nos levava pra lá e sempre fazia atividades com os atlas e nós praticamente vivenciávamos as atividades. Ele tinha também amostras de rochas e outros objetos que ilustrassem a Geografia, quer dizer: "Você leu Aroldo de Azevedo, decorou tudo aquilo, decorar cap. 1, cap. 2, pega o questionário e responde, acabou problema." Era um sistema tradicional baseado em leitura e decoreba de textos e questionários.

Havia três opções para o colegial (atual ensino Médio), tinha o científico e o clássico, só que o clássico eu não sei se tinha no Gallo, mas tinha o científico, que era as exatas. Então nós fugíamos da matemática, da física, da química e eu me arrependo até hoje, por que eu deveria ter feito. Mas por outro lado foi bom o magistério que foi a minha carreira, não é? Foi o que eu escolhi, por que eu queria trabalhar com crianças. Então em 1969 eu me formei no magistério, que era de 3 anos na época, em 1968.

E aí eu já fui procurar em 1969, que naquela época eu era substituta efetiva, mas nós só ganhávamos como professora na sala de aula. O diretor abria inscrição do que ele precisava para cada classe e você ficava de substituta, então ajudava com a classe, tinha que fazer horário lá e você não ganhava, só o dia que ficasse com a classe.

E assim você ficava o ano todo na escola e como havia os "conchavos" e eu era a mais nova, a última e pouco esperta, então quando as professoras iam tirar licença, prêmio, licença saúde, então procurava tirar justamente naquelas que talvez tivessem mais experiência também em sala de aula do que eu. Por que eu nunca tinha dado aula, não sei. Então eu esporadicamente, era uma aula um mês, uma ou outra por que eu também precisava ganhar meu dinheirinho.

Bom foi no mês de novembro que a professora Vânia, ela mora aqui no (edifício) Gianetti²⁴, ela precisou tirar uma licença de 10 dias para cuidar da mãe que teve problema de coração e tinha uma escala e era minha vez, mas que felicidade! 10 dias! Vou trabalhar e ganhar por 10 dias!

²⁴ Situada a duas quadras da residência atual de Maria Eliza, no centro da cidade

E fui lá dar os 10 dias de aula, era um segundo ano, naquela época não era série, falava ano ainda. Lá na E.E. Prof.^a Abigail de Azevedo Grillo. Gente eu entrei na classe, foi em 1969, e essas crianças só faltavam quebrar as cadeiras, foi terrível! Num tinha disciplina, num tinha educação. Terminei os meus 10 dias... pensei “eu? Trabalhar assim? Num é isso que eu quero, num é com crianças que eu quero trabalhar assim. O que eu vou fazer?” Lembrei do Prof. Lineu.

Por que nosso professor Lineu que era de Rio Claro, é... Professor Lineu Alfredo Cardoso, ele é de Rio Claro, só que ele fez em São Paulo o curso e ele nem havia terminado ainda, já prestou o concurso e passou.

Então o professor Lineu era nosso professor de Geografia quando ele veio de Rio Claro era professor do Gallo e do Assunção (Colégio confessional Dom Bosco). E o professor Lineu tinha uma metodologia para trabalhar Geografia que eu passei a gostar, o aluno passou a gostar, por que trabalhava com os atlas, então tudo que ele ensinava você tinha que acompanhar no atlas.

Então ele dava aula, cada um com seu atlas, nossa escola tinha um atlas para cada um e ele tinha a sala ambiente dele com todos os atlas, mapas mundi, livro etc. Daí nós descíamos já com os atlas e tudo que estivesse explicando você tinha que descobrir nos atlas.

E depois de toda aula ele dava uma chamada oral. Ele levava as tómbolas, as pedrinhas de tómbola e sorteava e já na 1^a vez eu fui chamada. Isso no Ginásio ainda, só que eu não tinha estudado, ele fez as perguntas e eu tirei zero. Era número, nota, naquela época.

E ele me chamava de “Cazô”: “ô Cazô e etc.” por causa do Cazzonato, o sobrenome, por que eu era solteira nesta época, Na faixa do 13 anos, um pouco mais, eu já tinha 15,16 anos. Aí eu falei “o quê?” toda aula ele fazia a chamada e todo mundo tremia, morria de medo naquela época! “Quer saber, eu vô estudar!”

A partir do segundo dia em diante, nunca mais tirei nota baixa ou era 8, 9,10 ou era só 10 e quase toda aula eu era sorteada, quase toda aula, então tinha que estudar, por isso que aprendi geografia.

Ai quando tive aquela decepção com o magistério eu fui ao Gallo, e o prof. Lineu, me instruiu assim:

- Vai fazer Geografia em Rio Claro! Vai fazer! - Ele disse.
- Tá bom, o que eu tenho que fazer?

- Você vai lá traz o prospecto [era assim que chamava] traz o prospecto que o conteúdo você...

E assim eu fiz, eu e mais duas colegas: Maria Eugênia, que foi fazer Letras na UNIMEP e a Josete que foi fazer Serviço Social, das três só eu passei, eram 50 vagas não sei quanto é hoje.

Entre a Quantificação e a Revolução: Estudar Geografia em Rio Claro na década de 1970

Nas décadas de 1960-70 ainda havia poucas opções para o ensino superior no Brasil, situação que se agravava nas regiões interioranas, visto que a maior parte das instituições concentrava-se nas capitais. No estado de São Paulo, não era diferente, existia a Universidade de São Paulo na Capital e em algumas cidades, institutos isolados espalhados

peelo interior e a Universidade de Campinas (UNICAMP), além das tradicionais Universidades confessionais, como a Pontifícia Universidade Católica (PUC) ligada à igreja católica e a Mackenzie da igreja Presbiteriana. E mesmo as instituições já existentes ofereciam pequena variedade de cursos.

Professores do Departamento de Geografia(1973)
Prof. Antônio Olivio Ceron
Prof. Antônio Cristofolletti
Prof. Helmut Troppmair
Prof. ^a Margarida Maria Penteadó
Prof. ^o Jürgen Richard Langenbuch
Prof. ^o Miguel Cezar Sanches
Prof. Ruy Nunes
Prof. Walter Cecílio Brino
Prof. ^a Elizabeth Greta Arens
Prof. ^a Silvia Seringardi Sampaio
Prof. ^a Lucia Helena de Oliveira Gerardi
Prof. ^a Livia de Oliveira (dep. de Educação)
Prof. João Dias da Silveira (Falecido em 1972)

Sendo assim, a partir da influência do professor Lineu, e da necessidade de continuar na mesma cidade, eu decidi inscrever-me para o processo seletivo do curso de Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em

Rio Claro²⁵.

E quando eu fui pra lá (Rio Claro) buscar o prospecto para eu estudar, havia alunos que hoje são professores de lá, como o Tavares e o Silvinho Brey que tinham um cursinho preparatório lá. Até algumas das minhas colegas iam pra lá fazer cursinho e eu não sabia. Depois que eu descobri, mas aí já era tarde mesmo. E eu

²⁵ Instituto incorporado a UNESP em 1976.

não tinha condição de viajar todo dia e tal, aí eu estudei por minha conta mesmo, mais duas amigas minhas.

Era uma prova oral, escrita e oral, e a prova oral era caiu um mapa, olha como ele tinha ensinado a localizar, os graus, como você sabia se era Norte, Sul, Leste ou Oeste, entendeu? E eu me lembro do prof. Helmut na banca examinadora, ele eu me lembro por que depois foi meu orientador, não é? E não me lembro dos outros professores. Mas eu passei em vigésimo sexto lugar, de 50 vagas, eu acho que eu fui muito bem! Por que eu me preparei sozinha...

Aí eu em 1971 fui fazer o curso, era a 13ª turma, o curso era quase integral, tinha dia que você tinha aula de manhã e a tarde, tinha dia que não, ou só de manhã ou só à tarde. O último ano que eu tive mais puxado, que eu tive aula com o Dr. João Dias da Silveira, da África, tive com o Valter da Climatologia, em 1971 este foi o ano em que meu irmão faleceu.

O Ruy era muito engraçado, que ele tinha tudo na cabeça, ele não usava nada, tudo, tudo, estava prontinho já, ele era da região de Descalvado. Ele saiu não sei por que e foi criar bois, tinha terras, até aonde a gente sabe!

Eu gostava muito da geografia Física, e no primeiro ano tive aula de Geologia com o prof. Nivaldo, ele usava óculos e não era muito alto. Punha na lousa metodicamente os pontos do conteúdo, sabe: 1, 1.1, 1.2 e eu diria, sei lá 9 pontos. E nós nunca tínhamos visto este tipo de coisa, ninguém gostava.

Aí acho que todo mundo começou a reclamar e ele parou e falou: “levanta a mão quem fez magistério!” e quase todo mundo levantou, só uma meia dúzia que não, era a Jenifer, a Alice e a Raquel, acho que elas tinham feito o Científico. Mas como todo mundo

levantou o professor pois a mão na cabeça e falou: “Por isso!” Ninguém entendia nada de Geologia, não sei se ele estava acostumado com o curso de geologia.

Ainda durante o curso eu consegui aula perto da usina Santana que era em Rio Claro lá dava aula particular pra duas crianças, aulas assim das primeiras séries,

Causo1: Um tal Professor

Eu tive também aula com o professor Odeibler, só que você tinha que fazer direito, mas eu tive outro que era o de Geografia da população. Ele era de outro estado, ele se achava todo, ele falava assim pra nós:

-seis são uns besstas, seis são uns besstas!

Falava assim na sala de aula! Mas daí tinha que fazer uns gráficos no papel milimetrado e nós íamos para uma excursão com o Rui e tinha que entregar o trabalho no dia seguintes e aquilo não rendia por que era um monte de contas e contas. Eu sei que passamos a noite e no outro dia de manhã nós fomos viajar com o Rui, numa excursão de geomorfologia.

que eram terríveis filhos dos donos da usina, terríveis mais eu trabalhava mesmo assim, por que ganhava, não é? Para não ter que pedir dinheiro para o meu pai, não que ele não pudesse, ele até podia, mais como eu nunca trabalhei assim com salário, horário para eu estudar, além de eu querer mesmo dar aula, não desperdiçaria a oportunidade.

Eu casei ainda quando era aluna da Geografia, no terceiro ano e recebi um telegrama de felicitações do Departamento e de meus colegas, mas esperei cinco anos para ter meu primeiro filho, por que queria fazer o mestrado antes. Só que entrei no Mestrado em 1978 e ele nasceu em 1979.

Na minha época não tinha iniciação Científica, só um tipo de monitoria, mas apenas a Jenifer, a Alice e a Raquel sabiam e faziam isso. Elas eram as estrelas da classe, mais tarde soube que a Jenifer e a Raquel foram para o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e escreveram um livro sobre Sensoriamento Remoto. Já a Alice, eu num sei se ela se casou e foi pra outro lugar. Elas eram super “CDF”, tinham outras alunas boas, mas elas eram as melhores. Eu nunca tirava nota muito alta, por que eu estudava mais eu nunca tirava, num eram boas notas como as outras.

Passado anos eu me encontrei com uma das nossas colegas no ônibus por que ela também trabalhava em São Paulo, aí a gente estava conversando, tal, tal e ela falou assim “Ah...” e eu falava: “a fulana era boa aluna e boa nota” “O que? você acha que elas estudavam? Elas eram craque em cola!” Colavam adoidado, eu não sei como por que eu não sabia fazer isso.

Lembro-me de uma vez que o professor Jürgem, era professor de Geografia Urbana, e numa prova caiu uma questão lá, deve tem sido alguma coisa relacionada com meio de transporte eu acho, você tinha que escrever lá a palavra. Sei que 14 alunos tiraram zero com o professor por que todos os 14 colaram igual! Colaram igual, então tiraram Zero, eu num tirei por que eu não coleí, e eu não consigo mesmo colar.

Desde que aprendi a estudar, lá no Gallo, nunca parei. Na faculdade nós aqui de Piracicaba nos reuníamos para estudar, era a Maria José, a Fernanda, a Cidinha, a Maria Luiza e o Fernando. Daí então nós nos reuníamos na casa de um ou de outro e a maioria vinha na minha casa, menos os meninos por que acho que eles tinham outras, outras atividades. Até algumas das meninas dessas minhas

coleguinhas, das minhas amigas davam risada, contava piada e estudava pouco. Aí a minha mãe um dia me chamou e falou assim: “Olha, então você não tem tempo de estudar fim de semana, não tem tempo, então você está se prejudicando.”

E a minha mãe tinha toda a razão, então elas estudavam depois vinham para fazer bagunça, eram duas ou três alunas da UNESP. Aí o que eu fiz, tinha a Conceição que era muito inteligente, ela conseguia compreender o essencial do conteúdo então nós dividimos o grupo, aí começamos a dividir o grupo. Então aí começamos a estudar: Maria Luiza, Maria José e eu. Então nós três passamos a estudar separadamente, para que não nos prejudicássemos quando reuníamos o grupo maior, por que elas também estudavam escondido e... depois vinham atrapalhar.

Causo 2: “Australopitecos Sapiens Copiadoris”

Além disso, nunca conseguiram um professor de Antropologia, que ficou o Albertino, ele era da UNICAMP. Era um professor grandalhão, ele entrava na sala, dava aula, saía e ninguém entendia nada. Aí ele pediu um trabalho e com ele era aprovação por gráfico: se você começasse do zero, tal curva sociológica, então seria aprovada, se voltasse era aprovada. Só de pensar fico louca, tinha que tirar aquele mínimo pra não ser reprovada. O trabalho era sobre os Australopitecos, e não me lembro quem mandou fazer o trabalho ou foi o da Evelyn, que nós pegamos e fomos emprestando e mudando, para tirar a bendita nota e passar com ele. E todo mundo passou.

O ensino era tradicional demais, por que o professor dava a aula teórica, explicava e você nem suspirava e copiava “até o suspiro do professor”. Por que depois eu não tinha tempo de ficar lá na Biblioteca, por que eu viajava, a maioria viajava, então não morava em República pra ficar lá à noite. Alguns moravam lá, como a Antônia, que era do Mato Grosso, a Marcia, a Leticia de Santa Gertrudes, a Juraci que dizia: “6 horas da tarde era a hora mais triste, por que o sol se escondia, a cidade esvaziava e vinha à melancolia”.

Em 1964 o presidente João Goulart foi deposto por uma junta militar que passou a governar o país de forma ditatorial. Tal situação afetou diretamente os cursos superiores das Ciências Humanas, devido o caráter contestador que muitos assumiam. Na Geografia de Rio Claro não foi diferente, e se manifestou em dois vieses: a ascensão da chamada Geografia Quantitativa e o esvaziamento das disciplinas mais ligadas a análise da sociedade e seus problemas.(Jacinto,2000)

Quando cursei, na década de 1970 a ditadura estava no auge, tanto é que nem aprendi nada de sociologia por que a professora tinha fichas e quando a gente fazia alguma pergunta ou contrariava, ela ficava muito nervosa. Só há pouco tempo

que eu descobri o porquê desta atitude dela. Então o pessoal o pessoal falava: "se tirar a ficha ela num consegue dar aula..." Até queriam fazer isso, esconder de propósito, mas nunca conseguiram.

Quanto a História, nós tivemos duas professoras da USP. A Julita e a outra eu não me lembro. Elas Estavam sempre juntas com sacolinha de plástico de papelão assim andando por lá. A Julita dava História de Portugal parece e a outra num lembro se era, uma era bem delicadinha e a outra era mais cheinha eu não me lembro o nome da segunda, mas a gente teve sim História, não lembro se no segundo semestre ou foram 2 semestres. Só que foi assim "en passant".

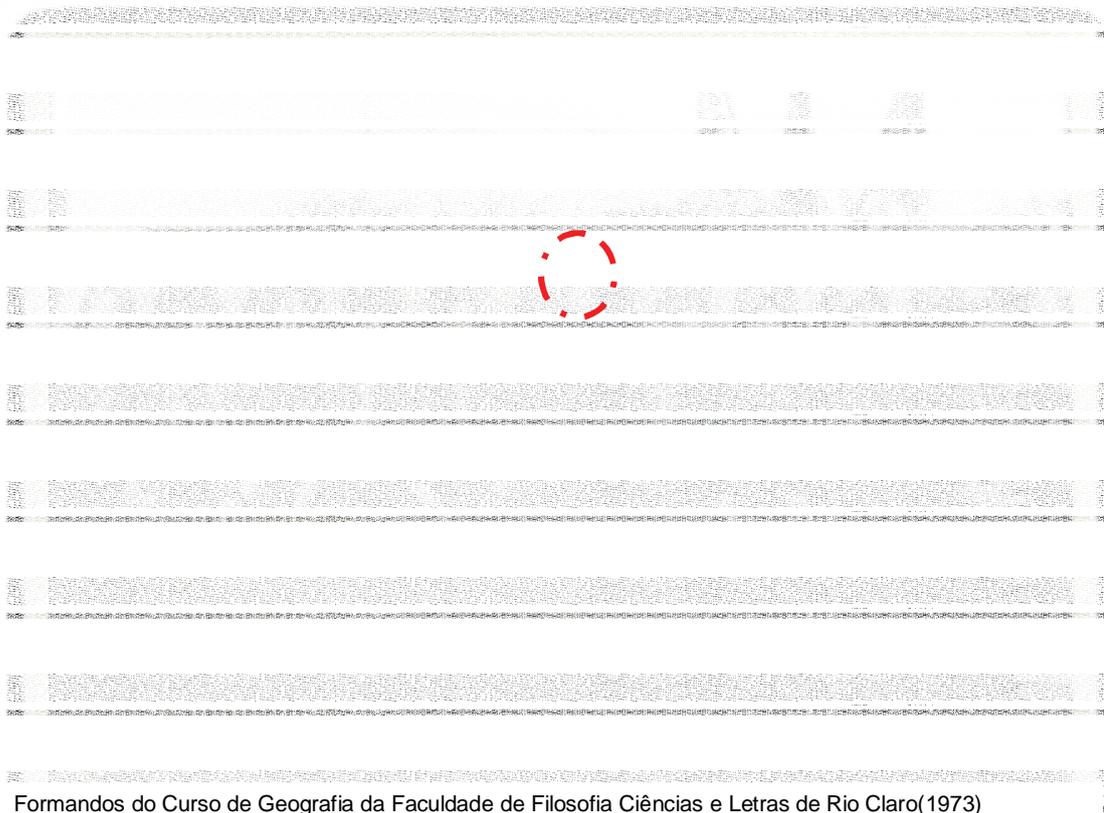
O curso era mais voltado para a Geografia Física e a Quantificação. Sabe que eu fiz três semestres de Estatística, por que peguei duas DPs com o Prof. Valter Brino e depois eu fiz com a prof.^a Lucia Helena Gerardi já no Mestrado. Vários professores utilizavam uma abordagem quantitativa, o Prof. Antônio Cristofolletti analisava a evolução dos rios com uns "grafos", acho que era esse o nome. E ainda tinha o Prof. Ceron, na agricultura, que depois que voltou da Nova Zelândia começou a utilizar a Teoria dos Sistemas e um livro chamado "Models in Geography" que nós lemos alguns capítulos. Provavelmente na revista "geografia" deva haver algum artigo explicando ou utilizando estas teorias. A aula dela era muito complicada por que isso era novidade.

Nossa, o Ceron me deu três disciplinas no terceiro ano acho, por que no segundo ano era o prof. Ceron de Agrária, o prof. Valter Brino de Clima e o prof. Dias da Silveira sobre África, e eles tinham um método no qual somavam as notas e tinha que tirar no mínimo 7 cada uma, mas eu tinha ficado de DP com o prof. Brino, pois eu não conseguia compreender aqueles gráficos de diferença de pressão. Só sei que no outro semestre eu passei então... Por que depois deste semestre neste ano (1972) que o meu irmão faleceu, que ele foi ao rio afogou e tal, teve câncer... É uma fase triste ai.

Como eu era aluna da Faculdade e já lecionava percebi que a influência da quantitativa no ensino veio de forma indireta, pela inserção de gráficos e tabelas nos livros didáticos, que eram o maior instrumento em sala de aula. O conteúdo específico da faculdade serviu mais de base para que eu pudesse interpretar as informações nos livros e transmiti-las para os alunos. Por que não tinha muito haver, agora lá dentro do curso era bem complicado, eu tinha que estudar bastantes para

poder ir bem, para poder compreender, por que era tudo novo e você não tinha uma bibliografia disponível, principalmente em português, se havia algo era em língua estrangeira.

O último ano foi o mais puxado, por que tinha aula quase toda manhã e tarde e nesta época fazíamos estágio com a prof.^a. Livia de Oliveira numa escola próxima



a faculdade que na época era um colégio de aplicação, um modelo de ensino, mas depois virou uma escola comum. E aí eu me formei em 1972, mas a formatura foi em janeiro de 1973.

O início de uma carreira como professora de Geografia na rede pública paulista na década de 1970

Depois que eu me formei aí foi aquela correria, aquela loucura, por que “agora” você quer ganhar dinheiro, você quer ser profissional.

Então nós íamos para Campinas no “Culto a Ciência”, a atribuição era lá. O local era gigantesco, maior que um quarteirão, então dava duas, três voltas de candidatos, então não dava nem uma volta já não tinha mais aulas, aí você voltava. Eram aulas excedentes, por que demorou pra ter concurso e eu era ACT²⁶.

Eu já lecionava como substituta-efetiva para as séries iniciais (1ª a 4ª) e dava aulas particulares. Mas em 1972 saíram no jornal algumas aulas lá na E.E. “Prof.ª Mirandolina de Almeida Canto”. Lá no bairro Piracicamirim (localizado cerca de 7 km do centro), era 6ª feira, 11 horas da manhã eu li no jornal, aí falei “pronto! É essa que eu vou!” Não sabia onde ficava a escola, que ônibus, nada, não tinha ninguém que levasse por que não tinha carro, taxi então “imagina pegar taxi naquela época”.

Aí eu entrei e saí do banho comi uma colher de arroz peguei meus documentos, minha pasta que já estava tudo pronto e saí. Na Vila Resende²⁷ de ônibus até o “abrigozinho²⁸” aqui da Av. Armando Salles de Oliveira (avenida no centro da cidade). Chegando lá encontro uma coleguinha minha que era substituta na E.E. Prof.ª, “Abigail de Azevedo Grillo”. Contei para onde ia e ela disse: “você tem que fazer assim, assim, assim, só que o ônibus tal hora ele vai para Av. Dois Córregos (situada próxima no bairro

Causo 3: Maior Tristeza

A coisa mais desagradável que eu tive na minha vida profissional foi quando eu comecei lá em 70, lá no Mirandolina que eu tinha a classe no dia da prova e tinha uma menina que estava colando e perto dela tinha outra que não estava colando. A que estava colando era branca e a que não estava era negra

Isso, eu fico triste até hoje quando eu lembro, mais eu num fiz por querer, na minha consciência eu achei que se tirasse a menina negra de perto ia ficar mais fácil para eu chegar à branquinha que é a que estava colando. Mas a outra ficou ofendida por que eu acho que ela se sentiu como negra que eu estava mexendo com ela, eu acho, pela cor. Então passou uma semana de aula e ela não voltou mais para escola, pelo menos na minha aula ela nunca mais apareceu.

E eu que sempre defendi que sempre procurei não fazer distinção de classe, de raça, de nada, nunca. No meu começo de carreira, talvez isso tenha ajudado a ter outra atitude com relação a estas questões depois.

E não tinha como, sabe eu era imatura também naquela época, então não teve como ir procurar a menina, pedir para que voltasse tal. Isso foi acho que o meu maior pecado enquanto professora foi esse.

²⁶ Professor Admitido em Caráter Temporário

²⁷ Vide nota 22

²⁸ Termo empregado para referir-se ao terminal de ônibus municipal

Piracicamirim) e te deixa na porta, mas não vai ter, então você vai ter que descer no Piracicamirim naquela rotatóriazinha, onde bifurca ali...?”

Então subi correndo reto, cerca de 10 quarteirões, cheguei 5 para meio-dia e encontrei todos os meus colegas da UNESP lá. Eu sei que os encontrei esperando pela atribuição, e quando cheguei ficaram espantadas por que não contavam que eu fosse. Pois eles não comentavam quando ia ter atribuições para não ter concorrentes.

Então o diretor, senhor Everton esperou até meio dia para fazer a atribuição e aí deu empate nos pontos com o Benedito, que como hoje são contados pelos dias trabalhados no estado. Não tenho certeza, mas acho que o que me deu as aulas foram os pontos da experiência como substituta-efetiva. Era uma 7ª e uma 8ª séries, só 2 ou 3 aulas, muito pouco. Mas logo em seguida eu fui para a Divisa, Tanquinho(bairros periféricos da cidade) e também a cidade de Rio das Pedras. Mas essas foram as minhas primeiras aulas como professora de Geografia.

Quando comecei a lecionar na década de 1970 não me lembro de qualquer material que a escola tenha me obrigado a trabalhar, por que tinham os livros didáticos e eu me preparava. Procurei sempre usar o livro do autor Melhen Adas por que eu achava que era o mais completo e difícil, mas eu explicava com o atlas.

Neste período ainda estavam em vigência as diretrizes da LDB de 1961, com algumas modificações impostas pelos militares. Segundo Saviani(2008) esta nova concepção pedagógica foi norteada pela ideia de que a educação deveria servir para o desenvolvimento econômico do país, trazendo para a escola uma concepção tecnicista baseada na eficiência e na produtividade numa “busca pelo máximo de resultados com o mínimo de dispêndio”.

Porém, estas mudanças só foram sentidas com a promulgação da Lei 5692/71, que trouxe para as escolas as guias curriculares. Estes documentos serviam de orientação para as atividades a serem desenvolvidas, mas não eram impostas pelas escolas.

Então tinha o “Verdão”²⁹, que era assim: nós olhávamos primeiro ele, mas o que eu sempre fiz na minha vida como professora é que pegava aquilo e procurava trazer de uma forma diferente e não só a decoreba, por que eu comecei com a decoreba. Eu decorava livros, os capítulos do livro, eu explicava para eles, lia se a classe precisasse. Mas eu procurava explicar aquilo e dava o famigerado

²⁹ Nome pelo qual ficaram conhecidas as Guias Curriculares devido a cor da capa e a orientação teórica alinhada aos interesses do Governo Militar de então vigente no Brasil.

questionário na lousa e as respostas todas iguais, agora como eu me preparava, se o aluno respondesse da forma dele, mas estivesse de acordo com a correta eu considerava.

O “Verdão” era o guia curricular, no qual tinha uma lista do que tinha que trabalhar, mas eu tinha liberdade para adaptar por que eu me esforçava para dar aula, para trazer os alunos, mas nós líamos e sabíamos mais ou menos que era aquilo que tinha que dar. A aplicação dele foi limitada por que nós o lemos, vimos o que tinha e continuamos com nossos livros didáticos. Não foi como no vermelho³⁰ que tiveram vários cursos, acompanhamento e cobrança. *Esta constatação também foi feita por Kobayashi cuja dissertação analisa as propostas curriculares de geografia: “Com os dizeres do documento, não nos fica evidente a existência de uma total rigidez curricular, ou imposição curricular.” (2001: 61).*

Então você tinha os livros e aí começava a trabalhar com os alunos, conforme a escola eu fiz com que o diretor comprasse um Atlas. Na E.E. Prof. Sud Menucci, por exemplo, todos os meus alunos tinham o seu atlas lá, então na aula de Geografia eu os trazia num pacote, da mesma forma que fiz em outras escolas, que era o sistema lá do meu professor Lineu. O que eu fazia era pegar o conceito e expandir, fazendo com que os alunos pensassem sobre aquilo. Com exceção de alguma turma algum ano, mas a maioria da minha prática foi assim.

Em 1973 fiz a especialização, por que estava como ACT no Estado e precisava de pontos para conseguir mais aulas, então fui até Rio Claro procurar o prof. Helmut (Troppmair) e explicar para ele o que eu precisava. Ele disse que não existia isso lá, mas que poderíamos começar. Com isso fiz dois trabalhos com ele: um sobre veículos e combustíveis e outro sobre as áreas verdes em Piracicaba.

Na primeira eu passei em vários pontos da cidade cronometrando quantos veículos passavam por minuto, o que afetou meu olho por causa da poeira. Aí eu concluí que em 1975 havia 1 veículo para cada 8 habitantes aqui em Piracicaba. Além disso, ele me ajudou a converter a quantidade de combustível, por que eram medidos em galões para saber o consumo de gasolina e de óleo e medir a emissão de Hidrocarbonetos já naquela época!

³⁰ Refere-se a já citada Curricular da CENP tanto pela cor do volume quanto pela tendência política marxista ou “de esquerda” expresso no documento.

Na segunda foi sobre as áreas verdes em Piracicaba, então eu levantei a quantidade em algumas praças do centro e também fui para a prefeitura e trabalhei com fotografia aérea na escala de 1:200. Aí nos estabelecemos no papel milimetrado a relação de escala e eu media quanto havia de vegetação no jardim, no quintal etc. e classificava entre rasteira, arbórea ou arbustiva. O mesmo que fiz aqui a Vanda Faganello fez para o município de Rio Claro, aí ele juntou os dois e fez um artigo para a revista "Geografia". Aí eu consegui os pontos e passei na frente de muita gente por que não era comum esse tipo de curso.

Mas a lei 5692/71 também instituiu os Estudos Sociais que tiraram muitas das aulas de Geografia, e para piorar Piracicaba tinha poucas escolas, não era como hoje. Para você conseguir escola você tinha que ó (gesticulando) batalhar por que era complicado.

Aí eu tive que fazer um curso para poder lecionar esta disciplina. No curso ninguém aprendeu nada, por que o professor ficava lendo na sala, ele era um coronel lá de São Paulo e vinha dar aula em Tatuí. Mas também não podia fazer mais nada por que era época da Revolução (de 1964). Eu sofri muito, por que tive que pagar e também por que não estava acostumada com aquela moleza.

Causo 4: Que idioma é este?

Era muito bom, era à tarde e eu tinha uma 7ª série que um dia fui dar uma prova para eles que já estava marcada e tal. E nós tínhamos o questionário, ainda naquela época, por que conforme o diretor exigia então eu entrei, dei a prova. Depois olhei pra frente da classe e olhei para lousa e a lousa inteirinha escrita e eu olhava, olhava e ué? Não é inglês, não é francês, não é alemão, o que é isso? Fiquei pensando... Aí eu descobri que eles tinham colocado o questionário todo na lousa com as respostas, tudo de trás para frente. Olha que genial! E eu sem perceber essa criatividade, dei zero pra classe por que eu recolhi as provas, eu devia ter dado {dez} para eles. Devia ter dado {dez} para estimular outras atitudes inovadoras.

Mas no final das contas essas aulas de Estudos Sociais funcionavam assim: "Quem era da História puxava para o lado da História e quem era da Geografia para a Geografia".

Nesta época eu trabalhava principalmente nas áreas mais afastadas do Centro, na zona rural, tinha Tanquinho, Água Santa, Divisa, Rio das Pedras (cidade vizinha). Eu ia para Rio das Pedras de manhã segunda, quarta e sexta e terça e quinta a tarde ia para Tanquinho e Água Santa. Como não havia ônibus que desse, eu precise tirar carteira de habilitação para ir de carro, isso foi em 1974.

Além disso, quando eu trabalhei no (E.E.) Prudente (de Moraes) em 1978-79 tinha Educação Moral e Cívica e eu peguei essa função. Era como se você fosse um coordenador responsável por umas aulas fora

da sala na qual você programava uma atividade em relação a pátria. Por exemplo: programar quem é que ia cantar o Hino Nacional todo fim de semana, ai você tinha que ir lá para cantar com eles. Ficava responsável também por programar e chamar alguém para dar palestras para os alunos. Lembro que fiz isso em Tanquinho também, por que daí aumentava um pouco a jornada.

Enquanto era ACT, a escola na qual trabalhei mais tempo foi Tanquinho, até o mestrado foi em Tanquinho, por que era uma escola pequena muito boa, zona rural, Tanquinho, água Santa, e essa da Divisa, que eram escolas pequenas e eles trabalhavam. Eles levantavam às 5 da manhã e iam tirar o leite, iam dar comida para o gado, alguns inclusive cortavam cana, depois tomavam um banho, almoçava e vinha para escola. Os donos da terra, não só os empregados não, todos eles, tudo junto.

Fizeram isto (causo 4) a 7ª série por que a gente corrigia os questionários na lousa com as respostas todas iguais. Mas quando o aluno respondia na prova com as suas palavras aquilo que tinha sentido, que tinha relação com a pergunta, eu considerava certo. Não precisava ser a resposta decorada por que ele pensou, procurou explicar, mas quando ele explicava certo claro, não era qualquer coisa na explicação que eu aceitava. Mas essa turma fez isso. Aí quando me efetivei em São Paulo eu aboli o questionário, aboli.

Década de 1980: Proposta Curricular, Mestrado e mais experiências como docente

No início da década de 1980, que coincidiu com o início dos movimentos de redemocratização do país e de efervescência no campo teórico de ideias marxistas e de crítica social, antes reprimidas, como apontado anteriormente foi elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) uma nova proposta curricular para o Estado de São Paulo que

Causo 5: Fernando Fernandez

E tinha um aluno lá em São Paulo que chamava Fernando Fernandez, (suspiro) esse menino dava muito trabalho para todos os professores, por que ele num sabia nada e num queria saber de nada, era aluno do noturno. Eu dava aula de manhã, à tarde e a noite (respira fundo) e esse menino ele dava muito trabalho, aí os professores começaram a reclamar com a dona Rosa Deltovo que era a diretora. Então ela falou: "Vamos fazer uma reunião", "então vamos!". Chamou o pai que veio. Aí fizemos a reunião: todos os professores, Fernando Fernandez e o pai. E todos explicaram detalhadamente o que ele fazia na escola e o pai só ouvindo. Um senhorzinho humildezinho, ele ouviu, ouviu e só falou isso para o filho: "a partir de amanhã, se eu receber mais alguma reclamação sua, eu te arrebeno de paul!" Só falou isso, agradeceu e foi embora. A partir do dia seguinte esse aluno mudou da água para o vinho, mudou completamente, foi outro Fernando Fernandez.

substituiria definitivamente as Guias Curriculares da LDB 5692. Historicamente o processo de elaboração da Proposta Curricular é tido como de grande participação dos professores da Educação Básica e Superior, apesar de eu nunca ter sido informada deste processo.

Apesar de alguns professores terem ficado com um “pé atrás” com a “Vermelhina”³¹, eu nunca fiquei por que já trabalhava. Por que a maneira como eu

fazia, e o conteúdo de livros como o do Melhem Adas e do Igor Moreira são “de peso” para o segundo grau. Você há de convir que existiam livros muito ruins, com conceitos errados ou fraquinhos. Por isso quando veio a proposta para eu colocar em prática foi fácil. Mas a maior parte dos professores teve dificuldade por que estava acostumado a trabalhar a Geografia Física e ficava nela o ano todo, quando chegava na Humana que tinha que explorar mais já acabava o ano. Eu me lembro que isso aconteceu muitas vezes comigo.

Em 1981 eu me efetivei e assumi o cargo lá em São Paulo na última escola da então 16ª delegacia de Ensino lá no comecinho da Rodovia mais antiga para Santos, a Anchieta. Eu saia de Piracicaba segunda às 8:30 da manhã, pegava o ônibus e ia direto para a escola e a noite eu voltava para a casa de uma prima, então ia de metrô até a estação santa cruz, aí pegava um ônibus que me deixava na esquina da escola e aí ficava durante a semana lá e voltava 5ª feira a noite, a meia noite, uma hora eu estava chegando a Piracicaba, aí ficava sexta, sábado e domingo.

Foi um ano e meio assim legalmente falando,

Causo 6: Livro Didático e um caso de postura.

Depois consegui remoção para Piracicabana (EE Prof.) Sud(Menucci), e lá eu tinha uma 8ª série, 8ªA de manhã que eu tinha uma menina, bem nessa fileira aqui do meio, lá no fundo, uma menina bonita mais conversava a aula inteira fififi... Todas as aulas. Um dia eu parei e falei “escutava aqui fulana, explique, fale, por que é que você age dessa forma?” (suspiro) e tal, custou e eu fiquei cutucando até que ela falou “sabe professora eu não entendo uma palavra que a senhora fala na frente!”.

“ A não, esta bom” então aí eu me dirigi para classe e disse: “olha, tá vendo esse livro aqui, é o Melhen Adas, é um dos melhores livros que tem agora para vocês estudarem Geografia, vocês acham...”, todos os alunos, “ que nós devemos deixar este livro e pegar... outro mais fraquinho? Bem assim mais fácil mais simples para que a gente possa...”, nossa, a classe inteira: “ de jeito nenhum, vamos com esse, vamos com esse”. Aí eu propus para ela “A partir de amanhã tal horário eu estou aqui na escola a sua disposição para eu explicar para você tudo que já foi feito, e você não vai pagar nem um centavo, para que possa acompanhar daqui para frente!” Eu fiz de conta que eu acreditei, mas eu fiz essa proposta para ela, do dia seguinte em diante aí ela mudou completamente, aí melhorou, mesmo sem ter vindo pedir ajuda.

³¹ Vide nota anterior

mas de trabalho mesmo foi menos, por que eu tinha o meu filho com meses e o Victor estava sempre doente, então precisava sempre tirar licença por causa dele. Então trabalhei lá mesmo, acho que dava uns 8 meses de trabalho.

Mas os alunos eles liam muito, eles tinham o hábito da leitura. Eles se instruíam por conta própria, então era diferente do interior, por aqui para eles lerem um capítulo do livro era uma coisa muito difícil. Lá os alunos eram muito aplicados, talvez pela vida na metrópole ser mais difícil. Tinha alunos que trabalhavam no Hospital do servidor Público: uma menina e um menino. E sair de lá para o servidor público era uma viagem.

Além disso, os colegas desta escola eram muito legais, tínhamos um grupo muito unido, todos se ajudavam, muito diferente daqui. Sabe que eles até mudaram o horário da escola para eu poder voltar na 5ª feira à noite por que eu tinha um filho pequeno e era de longe. Lá nós revisávamos que ia fazer a janta na escola, então quando era a Rose ela trazia beterraba e eu sempre fazia macarrão com linguça, que era o que dava para preparar na escola, aí todos comiam juntos. Eu tenho muitas saudades de lá, até um filho meu mora em São Paulo, eu preciso criar coragem e pegar um dia para procurar minhas colegas.

Eu nunca pensei em fazer pedagogia justamente por que nunca tive essa intenção de fazer carreira no magistério, como diretor, supervisor de ensino, por isso procurei sempre fazer dentro da Geografia mesmo. Não me dou a este tipo de função. Eu morava em frente ao [EE]Sud [Menucci], escola em Piracicaba para a qual em vim removida em 1982, e uma vez precisava de alguém lá. Por que não tinha direção nenhuma, nem o diretor, nem assistente, então foram me chamar para eu ficar um pouquinho na escola respondendo. Aí eu fiquei lá uma hora, umas 2 ou 3 horas. Deus me livre! Ficava com o coração na mão por que morria de medo de que acontecesse alguma coisa. A gente não tem experiência e a responsabilidade é muito grande. Então eu nunca me interessei por isso e fui fazer mestrado.

Aí quando eu descobri que seriam abertas as inscrições para a pós-graduação na UNESP eu fui rapidinho lá. E tinha bastante candidatos de Biogeografia, do prof. Helmut. Só que cada um tinha 3 vagas. Então foi o Irineu, que ele é do Espírito Santo, mas trabalha em Uberlândia, a Miriam que é de Rio Claro e eu daqui. Mas tinham outras pessoas, eu me lembro que vi uma moça, uma professora que já estava com o trabalho pronto. Nós achávamos assim: "poxa, mas

essa já foi... esta garantida! já esta com a vaga garantida!", mas não foi aceita. Não sei por que, mas não foi.

Daí foi uma surpresa eu ter sido aceita, aprovada. Que apesar de que eu fui bem à prova, fui bem à explicação do meu projeto, por que foi uma banca examinadora, Livia [de Oliveira], o Helmut e tinha um professor que eu não me lembro quem é. Não naquela época, o processo seletivo foi assim: nós fizemos a prova escrita, de manhã e não me lembro se de língua foi logo em seguida e aí a tarde foi à entrevista com a banca sobre seu projeto. Acho que fui classificada melhor provavelmente por ter realizado dois trabalhos de pesquisa com o professor após a graduação.

O meu Mestrado foi um trabalho imenso, trabalhei com distribuição, qualidade e índice de poluição das áreas verdes, além de discutir a influência no microclima urbano e na saúde da população. Durante as orientações o prof. Helmut me dizia o que fazer e eu saía em busca dos dados na CETESB, no Estadão, na Biblioteca Mario de Andrade e na Pública de São Paulo e aquilo foi crescendo de tal forma que muita coisa que eu fiz no meu mestrado nem a ESALQ chegou a fazer, não que eu saiba.

Porém, muitos aspectos foram deixados de lado na defesa, com destaque para uma interpretação mais aprofundada dos muitos dados colhidos. Acredito que se tivesse continuado, somente os aspectos inexplorados do meu trabalho seriam suficientes para uma nova dissertação. Defendi o Mestrado em 13/04/1982.

Depois o Mestrado eu me afastei do cargo no Estado para assumir uma vaga na UNESP de Rio Claro. Neste período aproveitei também que meu marido arrumou um emprego lá e me mudei para esta cidade. Só que a experiência nesta Universidade não foi muito longa (1983-1985) por que tive dificuldades para me adaptar ao novo ambiente de trabalho e também tive muitos problemas pessoais. Além disso, estava perdendo o meu cargo no Estado por abandono, visto que o tempo que poderia ficar licenciada estava acabando.

Daí voltei de Rio Claro e morava na Vila Resende, eu saía daqui 11 horas do Sud de ônibus por que o meu marido ficou em Rio Claro trabalhando e as 13 horas eu entrava aqui, então eu tinha tempo de ir em casa, deixar as crianças prontas para ir a escola e comer 2, 3 colheradas de arroz com feijão e alguma coisa mais e voltar para dar aula aqui a tarde.

Nesta época, eu voltei da UNESP em maio de 1985 por que estava perdendo a cadeira, havia uma substituta que era das Ciências Sociais, tinha feito em Rio Claro, ela que substituía todas as aulas de Geografia do Sud. Voltei e peguei um segundo colegial. Comecei a trabalhar com eles, por que eu já tinha prática de lá. Já estava a mais da metade do segundo bimestre e eu tinha que ter avaliação de maio e não tinha muito conteúdo, então eu combinei com eles: “você vão fazer prova tal dia ta? Cai a matéria que nós já trabalhamos até aqui, tudo bem?”. Quando chegou no dia da prova os alunos começaram a assinar a prova e entregar em branco. Falei “Ué? É impossível eu num coloquei nada além daquilo que foi tratado na sala de aula!” Mas metade entregou e metade ficou. A metade que ficou e que tinha estudado, nossa! Estourou de nota.

Bom, passou uma aula, duas aí eu descobri: que aquela professora que me substituía fez a cabeça dos alunos e o diretor, por que eu tinha chegado por que eu num tinha ensinado, por que eu num tinha dado, por que num sei o que. Fez a cabeça dos alunos para entregar a prova em branco, assinar e entregar em branco para me prejudicar. Então fui lá, conversei com o diretor, falei: “olha, eu conversei com os alunos antes da prova, disse que ia cair só o conteúdo que nós tínhamos trabalhado por que sei o que estou fazendo! Eu sei o que estou fazendo!” E não assinei, ela pensou que fosse assinar por que ela estava acostumada a fazer assim com os outros professores.

Eu sempre cheguei, fazia meu papel, minha função e se alguém precisasse de ajuda dos alunos, eu tinha tempo para eles, apesar das crianças pequenas, meus filhos, tenho marido, eu tinha o que fazer. Eu nunca! E... Não, por que os colegas para mim eram colegas “ Bom dia, boa tarde, tudo bom e tal, tal,” Cafezinho, e ó (gesticulando) para minha sala. Bateu o sinal eu ia embora para casa. Eu tinha amizade com todos, assim de cumprimentar, de conversar, mas de ficarem amigos, buscar, trocando ideias, muito poucos, muito poucos.

Causo 7: Como os outros me viam

Eu fui para delegacia em 89, 89, começo de 90. A Silmara que tinha sido diretora nesta época, um pouquinho depois, um pouco antes de eu ir para o Sud e vir pra delegacia de ensino e onde me encontro com ela, ela me abraça, sabe, nossa uma maravilha de pessoa. Então ela estava contando pra mim que minhas colegas, estas principalmente davam risada e falava assim: “Olha aquela tonta se desgastando, trabalhando e num sei o que.” A Silmara a diretora contou pra mim, nossa aquele dia eu chorei lá na delegacia, chorei mesmo, sabe de tristeza, de saber isso, por que eu, eu nunca chegava à escola mais cedo e ficava lá depois para saber das fofocas. Então fiquei sabendo depois disso por que a diretora contou pra mim lá na Delegacia de Ensino.

Aí nas minhas aulas eu procurava fazer o melhor, diferente, por isso que eu nunca tive nenhum diretor, nada que me proibiu de fazer o que eu quisesse. Só teve uma vez que a diretora do Sud, que quando eu me removi aqui, ela disse assim: “se fosse você não iria com os alunos para prefeitura”, nós íamos assistir a uma palestra. “Por quê?”, “Por que eles convidaram na última hora, vocês vão para tapar buraco”, falei “Ah, então se é assim nós não vamos mesmo”. Tinha que arrumar condução assim rapidinho e no mesmo dia, então era muito complicado.

Mas de resto, os meus alunos do Sud do primeiro colegial saíram fazer

Causo 8: Uma dificuldade diante dos olhos

Quando eu percebia que a dificuldade era de compreensão então aí nós nos empenhávamos. Tem um caso, no noturno de um moço muito simples que estava indo muito mal e ele sentava lá no fundo, não conseguia acompanhar a aula. Mas, não fui eu, foi a professora de História que descobriu, e eu ficava com pena por que eu sabia que era difícil para ele vir pra escola. Ela descobriu que ele não enxergava, não via o que escrevia na lousa. Ou seja, a dificuldade dele não era aprendizagem, era de vista.

Aí a escola encaminhou e ele passou a usar óculos então aí a gente foi chegando mais perto e foi ajudando, quantas vezes eu não sentei na carteira ao lado do aluno para fazê-lo entender o que estava escrito ali, quantas vezes eu não fiz isso.

Agora tem aqueles que não se importam mesmo, aquele que você sabe que não está aí com nada, com esse eu não perdia tempo, qualquer grau, até na faculdade.

Infelizmente sempre tem aqueles que vão só pra conversar, aqueles que não querem nada, aqueles que faltam e não fazem, você tem um leque aí de aluno cujos problemas não estão assim a vista.

levantamento de dados na rua, nos quarteirões em volta da escola sobre arborização urbana que estava relacionado com o que tinha feito no Mestrado. Eles fizeram e era a semana da semana da árvore, que foi lá no Horto Florestal de Tupi³².

A Secretaria de Meio Ambiente promoveu e algumas escolas participaram, então os meus alunos foram apresentar o trabalho deles. Com mapa com os gráficos da arborização, tudo, tudo. Depois saiu uma apostilinha e nunca mais eu tive notícias se saiu algum material, se eles publicaram. Então saiu lá no Estado todas as escolas e o Sud se saiu muito bem por que eu já tinha feito isso e mostrar por que em volta da escola e na área comercial num tinha, num tem verde, Eles mostraram, apresentaram, nossa, foi muito bom!

Eu me lembro que essa professora Thais que era minha amiga ela dizia assim: “Olha os alunos lá do primeiro A falaram assim: essa professora é louca, imagina sair as 11horas da manhã, levantar dados, fazer entrevista!” por que eles foram de casa em casa nos quarteirões que a gente delimitou para fazer a coleta de

³² Área de preservação situada a cerca de 30km do centro da cidade.

dados por que 11 horas o sol já estava quente. Mais eles foram e fizeram, valeu a pena.

Nesta época também começaram a surgir iniciativas em defesa do rio Piracicaba, devido à implantação do sistema Cantareira. Então foi promovida aqui esta semana do meio ambiente e mais tarde surgiu a Sociedade de Defesa do Meio Ambiente de Piracicaba (SODEMAP) que ajudei a fundar.

Quando a proposta veio, ela ajudou a organizar aquilo que eu fazia, porque ela foi muito bem elaborada e permitia que discutíssemos os temas sem precisar decorá-los. Inclusive trabalhando temas atuais e ligados ao cotidiano dos alunos. Além disso, foram muito boas as capacitações oferecidas pela CENP e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Depois eu até ofereci alguns destes cursos aqui e em São Pedro quando eu trabalhei na Delegacia de Ensino³³. Oferecíamos nas escolas da Região Oficinas sobre a aplicação da Proposta, orientadas pela CENP e a FDE.

É como eu já tinha dado aula em Rio Claro, ou seja, aula para faculdade tudo, então eu mudei a minha didática

Causo 9: Um caso de superação de desafios

Lembro-me que tive uma 7ª série a tarde no Sud que era TE-RRÍVEL, terrível, aí começou... E percebendo aquela situação **pensei: “eu tenho que fazer alguma coisa com eles”, ta bom! Quando cheguei à classe pedi: “então agora todo mundo abre o seu Atlas, páginas tai e tais. Vocês vão descobrir observando o Atlas as informações que eles trazem para nós!”**

A, aí eles olharam e não tinha nada, não é? (risos) Por que só tem a legenda, o título e a escala. Brigaram comigo, eu num... “A é assim”, uma aula, duas de briga e eles não querendo fazer “Não, ta tudo aí!” “mais num ta!” “Tudo, ta tudo aí explicadinho”. Acho que passou umas 2 ou 3 aulas, alguém descobriu lá: “professora é isso aqui que a senhora quer saber?” “É” dei sinal para que ficasse quieto, por que daí levantar a lebre...

Aí, alguns ouviram, prestaram a atenção aí começou. Então acho que eu perdi umas 4 aulas com isto, eles lendo, indo, buscando e escrevendo “Bom, agora nós vamos parar, terminou!” era me parece: população, consumo de energia e renda per capita, eu num me lembro ao certo, só sei que pedi que fizessem a relação entre eles. “Então agora nós vamos para lousa” Eu dividi a lousa ao meio, América Anglo Saxônica e América Latina e todos os alunos se levantaram e foram lá na lousa e escreveram o que eles tinham encontrado, e não repetiu, por que se alguém já tivesse posto uma informação, aí ele colocava outra, por que todos levantaram muitas. Encheram a lousa.

A hora que eles começaram a ler e descobrir que tudo na América Anglo Saxônica era melhor do que na América Latina (respira fundo) saber quando a classe inteira ficou assim, sabe espantada, mas você percebia assim neles, foi a aulas mais interessante, o resultado mais bonito que eu obtive em toda a minha vida.

Eles descobriram “mais não é possível professora por que lá é tudo bom e o nosso é tudo ruim?” Aí a gente começou a trabalhar por que a 7ª série, num sei se ainda é hoje, é a América. Eu sei que a partir deste dia a classe mudou completamente aí passaram a ver a Geografia de outra foram (toma ar). Eu acho que era consumo de combustível e eu escolhi alguns mapas que tinha bastante, uma situação e a outra e que eles realmente, eles e assustaram com os resultados.

³³ Na década de 1990 a “Delegacia de Ensino” passou a ser denominada de Diretoria de Ensino”

a minha maneira de trabalhar com os alunos para fazer com que eles gostassem da Geografia. Num tem que decorar capítulo de livro! Não tem! Porém, todos os ano que eu trabalhei, eles sempre fizeram os mapas, mesmo que fosse só para localização do estado, da capital. Então eles faziam isso e faziam muito bem feito, tinham os que relaxavam, os que não faziam, mas eles faziam, todos, todas as minhas turmas fizeram isso, todas, sempre trabalhamos com mapas, por conta lá do Lineu. E tinha Atlas, todo mundo tinha Atlas. Quem não fizesse teria que trazer na outra aula, inclusive alguns faziam muito bem, com papel vegetal, um capricho.

E nós fazíamos assim muita leitura de jornal então, por exemplo, tinha turma que eu fazia “a 1ª fileira vai ficar responsável pelas notícias de jornal da 2ª feira, terça, quarta, quinta, sexta, sábado, domingo”. Tinha aqueles mais sem vergonhinhas que dizia: “Não professora, mas a minha reportagem é o mesmo do fulano! Aí eles tinham que ler, tinha que fazer um resuminho e tinham que apresentar. Então para cada dia da semana nós pegávamos uma turma e passavam as notícias da política, e... tudo dentro da Geografia. Aí eles comentavam. Eles discutiam e faziam a... hemeroteca, os alunos com os artigos e aí nós fomos montando e ficou o material lá para escola.

Se pensar bem, meu método era tradicional no começo, mais depois que eu vi que num dava resultado aí eu fui mudando para me adaptar as necessidades dos alunos. Eu sempre continuei na minha linha, por que o aluno ele tem que pensar no “leque” não é só voltado para o trabalho.

Nas aulas estive sempre explicando, sempre fazendo os alunos pensarem e compararem as situações. As realidades por que isso que ele precisa saber. O que a gente fazia

Causo 10: Um caso envolvendo provas e colas

Eu me lembro de um segundo colegial de noite que tinha uma moça ousada, assim bonita e sabe que ela foi de macacão na prova (suspiro) e ela era danada e o macacão tinha uma bolso aqui [na frente] naquela época usava. E eu vigiava muito bem a minha classe nas provas, se alguém conseguiu colar foi muito esperto, parabéns para ele por que eu nunca sosseguei por que se eu trabalhava o aluno tinha a obrigação de corresponder. Então sempre fiquei em cima, sempre vigiei e num dava moleza não! Dava outras oportunidades, outras provas que eles poderiam fazer para recuperar, quantas eles precisassem, mas no dia da prova, não! E aí eu peguei a moça com a cola dentro do macacão (pausa) tirei a prova dela.

Daí ela veio pedir desculpas e pedir se eu dava outra oportunidade. “Dou . você estuda que você faz outro dia “ (suspiro)Mas o caso pior que eu tive, agora to lembrando, num me lembro se foi nesta mesma classe noturno do Sud, mas foi no Sud que o uma aluna fez a prova, fez de conta que entregou e não entregou.

Aí no dia que eu entreguei ela veio cobrar a prova, “entreguei” “Não entregou!” não me entregou pois não estava com a cópia, “pois as provas saem daqui, vão para minha casa, são guardadas, saem daqui e voltam para cá empacotadas”. Sempre tive muito cuidado com isso e depois

com eles: fazia a construção do conhecimento por que o que adianta você começar estudando a Amazônia, por exemplo, se você não conhece o seu local? E nisso eu fazia com todas as séries, se eu tivesse que trabalhar com uma 5ª série, ia ser assim com a 5ª série, só que daí o nível de aprofundamento ia variar de acordo com o grau e a série também.

Nós tínhamos que traduzir “humilde” para ele poder entender. Então como eles faziam pesquisa, levantamento nas revistas, nos jornais, notícias da TV, as minhas aulas eram assim. Então um dia da semana uma fileira ficava responsável pelas notícias etc. Daí por certo tempo nós fazíamos este tipo de trabalho para que eles tomassem gosto pela leitura e pela pesquisa. E aprender a fazer essas comparações, analisar as coisas que acontecem na nossa vida. Não é pegar o livro e decorar o que está ali e devolver do jeito que está. Isso não funciona.

Então eu procurei fazer as minhas aulas da forma mais dinâmica possível para que os alunos passassem a gostar da Geografia, por que ficava muito mais fácil de você trabalhar! Quando você tem o aluno interessado e quando um aluno

Causo 11: Isaiás e o Questionário

E tinha uma 8ª série também, já no Sud, que tinha um aluno que todas as minhas aulas ele estava na porta me esperando e, falava assim “ professora hoje a senhora vai dar questionário, né?”, Isaiás, “NÃO Isaiás, eu não vou dar questionário!” e entrava eu explicava, pedia para eles algumas partes do livro pra ver se eles conseguiam entender, eles explicavam. Mesma outra aula a mesma coisa, Isaiás na porta, Isaiás: “professora, HOJE a senhora vai dar o questionário.” “Não vai, não vou dar o questionário Isaiás, não se usa mais! (respira fundo). Então fazia com que os alunos participassem, discutissem, desquisassem. mesmo antes da

fazia uma pergunta, meu Deus, aquilo mudava completamente a aula, então eu insistia com eles que perguntassem, que eles debatessem e sempre falei até na faculdade “vocês explorem os seus professores, aproveitem a época que vocês estão aqui, por que depois não tem para quem perguntar”.

Na minha postura como professora sempre fui exigente, nunca reprovei o aluno por falta de oportunidade, sempre fui a última professora a entregar as notas, e nunca tirei uma abonada para passear, para descansar, eu tirava para corrigir as provas. Por que se o aluno precisasse eu dava 4 ou 5 provas até conseguir por ele. Se ele precisasse

de explicação fora da aula ou durante a aula eu estava à disposição dele, marcava se precisava, só que nunca ninguém procurava infelizmente. Mas eu dizia: “a hora que você quiser eu venho, fico a sua disposição”. Com isso fazia com que o aluno batalhasse para conseguir a nota, então eles tinham que conseguir, de qualquer jeito eles tinham que conseguir! Com chamada oral, com outra prova escrita, com a

participação em debates da sala de aula, se eles propunham algum debate relacionado à matéria ganhava ponto. E muitos, quando perceberam isso já estudavam nas primeiras que daí não precisavam fazer as outras. Então eu passava todo o meu tempo corrigindo provas, corrigindo, corrigindo provas, tinha 13, 14 salas às vezes nos últimos anos, na década de 1980 tinha 12 salas.

Nunca tive grandes problemas com indisciplina, só aquele segundo colegial quando eu voltei de lá quando os alunos começaram assim rebeldes e tal, mas pus aluno para fora da sala de aula, mandei vários.

Só que eu falava o seguinte, chamava o inspetor de alunos e dizia: “vem, leva este aluno lá por que aconteceu isto, isto, isto, isto” e a classe ouvindo (suspiro), pois ele não podia contar a história do jeito que ele queria, era aquilo que tinha realmente acontecido. Então era assim que eu era.

Quanto à avaliação eu fazia a questão e não importava qual vocabulário ele fosse usar, portanto que a resposta estivesse de acordo com a questão, então ele podia usar exemplos, outros exemplos fora aqueles que a gente tinha colocado, contanto que ele tivesse pensado, entendido e colocado a resposta que atendesse o objeto da questão e desse respostas plausíveis eu considerava. Mas se queria

dissertar por que tinha gente que “enchia linguíça” e eu dizia: “você escreveu tudo isso, mas onde está? Onde? Mostre-me! Então isso não vale nada.”, mas as vezes “Agora aqui você escreveu bastante, mas tem isso daqui que esta de acordo, isto vale!” Nem que fosse para dar centésimos, décimos, sabe? Então tudo que o aluno respondia que podia ser aproveitado eu considerava. Não dava de mão beijada, às vezes você releva algumas coisas. Mas ele tinha que lutar para conseguir, tinha que estudar, ou colar, mas se colava, colava muito bem que eu não enxergava.

Nunca quis lecionar na rede privada, por que eu ouvia as professoras contando, que o padre, isso numa escola confessional de Piracicaba, quando a

Causo 12: Um caso de Indisciplina

Eu me lembro, eu dei aula na Escola Jerônimo Gallo, eu substituí na década de 70. Isso, depois que eu me formei, antes de eu me efetivar e tinha lá, eu acho que era 7ª ou 8ª série e tinha um grupinho conversando, conversando. E eu pedia, sempre com educação, com fineza. E eu estava escrevendo na lousa, quando eu viro eu surpreendo um aluno conversando e esse eu mandei para fora e era justamente esse que não era para ter ido.

Justamente esse, mais é, e hoje ele trabalha aqui no Banco ali onde pede informações.

Ele esta sempre ali, é Manarin o sobrenome dele. Infelizmente foi ele, eu peguei ele conversando e aí eu pus para fora e mandei para diretoria, que infelizmente foi o que eu peguei. Mais eu procurava sempre resolver na sala de aula os problemas que surgiam, com indisciplina, por que nós tínhamos assim os alunos que não queriam saber de nada.

professora sentada dando aula, o padre chamava a atenção, pois não podia dar aula sentado, coisa que eu nunca fiz, por que eu não consigo ficar sentada, ficava andando pela classe. Então eu falei: “se isso ele se incomoda. Imagina, eu não vou poder dar as aulas do jeito que eu quero.” “Por que se eu tiver que mostrar alguma coisa com relação à religião ou política que está errado o que tá certo eu vou colocar. Por isso vou me privar de ser chamada, de levar puxão de orelha.” Então eu nunca me interessei por que eu não poderia fazer o que eu queria do jeito que eu queria. Nas minhas aulas deixar a Geografia mais ativa, a Geografia mais viva, para que os alunos pudessem vivenciar aquilo.

Nunca fui atuante nos sindicatos, e sempre teve greves e quando a escola entrava, eu nunca fui a 1ª, nunca fui de levar, nunca participei da Associação de Professores da Rede Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Até sou sócia, mas nunca participei por que eu não consigo ter jogo de cintura, eu sou “ou é ou não é! Entendeu?” Se eu tiver que falar para alguém que isso não presta, isso aqui não presta! Eu não consigo enganar, por essa razão eu {nunca} participei. Você tem que ter jogo de cintura, não serve pra mim, é como no caso da direção da escola, assistente... a minha sala de aula nunca ninguém entrou para interferir, pra dizer assim “Num quero que você trabalhe assim!” Isso nunca!

Enfim, quanto à greve, conforme a escola, eu parava. Então o primário era sempre o último a aderir, mas o ginásio, colegial, professores da 5ª em diante já era um pouco mais fácil de você conseguir fazer com que eles participassem, então o pessoal da APEOESP, vinha pras escolas discutir analisar, apresentar. E eu muitas vezes demorei até para entrar em greve por que ninguém entrava. Eu não queria ser a 1ª também. Por que a gente tinha medo dessas coisas. Principalmente aqui no Interior que era tudo assim ali, tudo fechadinho. Tudo sob controle.

Então na greve de 89, que foi uma das maiores, que foi na época do Maluf eu quase morri. Você já ouviu falar da gripe Sarney? Foi no mês de maio-junho, eu peguei a gripe Sarney por que ficava tão nervosa, tão desesperada, e eu estava no Sud ainda que as escolas começaram a entrar na greve e ao Sud não se abria, num se resolvia, aí eu tive, tive a gripe Sarney (suspiro) uma semana, duas logo em seguida eu tive pneumonia. E depois da pneumonia, logo depois eu tive derrame de pleura. Então fiquei praticamente de junho a outubro afastada.

Novembro que eu voltei por que me lembro que o prefeito do PT (Partido dos trabalhadores), que agora ainda é presidente da ANA, Agência Nacional das Águas, o Machado, quando começou a fazer campanha, que no SESC de Piracicaba teve uma apresentação sobre a questão da água ele estava lançando a candidatura e os meus dois meninos entregaram para mesa diretora um plastiquinho assim com a água do rio, a água poluída do rio, tenho até a foto deles quando entregou lá para mesa. (respira fundo) daí comecei a melhorar, por que daí já fui bem agasalhada. Daí eu voltei a trabalhar em Novembro em Dezembro já terminou, quando começou ah, 90, começo da década de 90 eu fui para a Delegacia de Ensino e em 91 eu fui para a UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba).

A Década de 1990: Da diretoria de Ensino a Aposentadoria

Na década de 1990 a professora foi trabalhar como Assistente Técnico-Pedagógica (ATP) na Diretoria de Ensino de Piracicaba, órgão vinculado a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

E aí o que a gente fazia nas orientações da Delegacia? Aqueles que estão mais adiantados que já estão dentro da série mesmo em termos de idade e compreensão, da capacidade, então atribuímos tarefas para eles ajudarem os outros e que trabalhe com aqueles que justamente têm mais dificuldade. Por que na rede tem professor que faz isso, mas não é a maioria, por que se fosse a maioria, nós estaríamos numa situação diferente (suspiro) e o professor tem tudo na mão para mudar esse país, mesmo ganhando o que ganha por que aceita, é conivente com essa situação por que se ele não fosse estaria numa outra profissão.

Se ele escolheu ser professor é por que é o que ele quer fazer, então faça jus aquilo que escolheu (suspiro) eu não posso responder por todos, por que essa é a minha atitude. Mas eu gostaria que todos pensassem assim, mas eu me lembro dos professores “ Ai, como é difícil! Por que eu chego lá eu quero fazer diferente, mais os colegas não deixam... Por que eles não querem mudar e não deixa a gente mudar!” e eu respondia “Olhe, dentro da sua sala você é dona e você lute pra fazer o melhor que você pode!”... “vamos ver, vamos ver no que podemos ajudar...”

Eu me lembro uma escola, eu não lembro o professor, mas eu tive na Delegacia de Ensino uns professores com muita dificuldade para trabalhar na 5ª série, por quê? 5ª, 6ª série, maior nível de repetência era muito alto, antes da progressão, por quê? O aluno vai fazer pela 3ª vez uma 5ª série de novo, o que ele vai fazer? Primeiro temos que pensar um pouco: por que ele esta na 5ª série? Então vamos mudar o sistema, vamos mudar a metodologia ou vamos mudar a didática? O que nos vamos fazer?

Começa a trabalhar o local de vivência do aluno, leva o mapa de Piracicaba, uma carta, seja lá o que for, manda ele desenhar, manda ele fazer o quarteirão dele, manda levantar o que tem e o que não tem. E aí começou, depois acho que de um mês, mês e meio voltaram para delegacia sem problemas. “Oi professora até aquele aluno que nunca fez nada, ele começou a trazer artigos, trazer material, se entusiasmou!” Se você manda ele trabalhar o livro, decorar e devolver igual, o que adianta?

Uma vez, duas, três, acabaram os problemas dela. “Então aprenderam como é que faz? Então agora vocês vão, vocês saem daqui conforme a série, você vai até aonde tem que chegar.” A 7ª série por exemplo, que eu me lembro bem, 5ª e 6ª eu não me lembro muito por que eu trabalhei pouco. A 7ª série são as Américas, então você sempre parte do lugar daqui até você chegar na América do Norte, na América Central, ou na América Latina e América Anglo Saxônica, você tem que mostrar os dois caminhos!

E aí você, do jeito que você trabalhou o local, você procura trabalhar o mais distante. Então quando você não põe um texto, por exemplo, com as crianças, os pequenos, eles não sabem escrever, tudo bem! Mas eles sabem olhar, observam, identificam coisas e na proposta tem as revistas da CENP e da FDE, você indo por um caminho e indo da sua casa para a escola, você observa a sua ida e percebe que a sua volta é completamente diferente. E então trabalha essas questões do aluno, levanta o que ele tem, e isso o motiva por que ele esta vendo uma coisa para ele até mais concreto e depois você vai indo aos poucos para outro lugar, mudando a escala.

Lá na Delegacia eu fazia orientações técnicas para os professores do pré ao segundo grau, fiquei lá por quase 10 anos e os professores relatavam: “aí, mas num é fácil!” “mas você precisa conquistar o aluno”, “Você precisa mostrar, não é dizer

que é importante, você tem que mostrar que é importante! E fazer com que ele participe!”

Então na 1ª série, mas como eu vou trabalhar Geografia na 1ª série? Por que elas também não sabem. Então o que você faz? Você pega a proposta, pega o material que você tem, o conteúdo que você tem, prepara a sua aula e pede para os alunos buscarem informações. Bom, na 1ª série, já no começo, eles não sabem escrever, então você trabalha com a oralidade. Quando eles começarem a ser alfabetizados você manda esse alunos para a lousa para escreverem, exporem a Geografia que descobriram. Nem que escreva errado, não tem importância, que num escreve no papel, na lousa, aí você vai trabalhar, vai elaborar o texto com eles. Então “o que vocês escreveram? O que vocês quiseram dizer com isso?” Aí o professor usava alfabetização para corrigir, para elaborar o texto, com aquele conhecimento, as informações que os alunos levaram pra classe.

Usando, no caso a geografia como um meio para a alfabetização, mas também para a alfabetização matemática, por que era muito rica a proposta você podia pedir para o aluno, mandar ele contar quantas carteiras tinha na classe,

Causo 13: A precariedade de uma Universitária

Eu tive, por exemplo, na Universidade aluna, uma senhora que era completamente analfabeta. Tanto que ela escreveu e eu não consegui entender o que ela tinha escrito!

Aí ela veio conversar comigo, falei “Olha senhora, primeiro coisa que você tem que fazer é arrumar um professor particular de Português”. Numa boa sabe, eu nunca ofendi nada. “Você precisa procurar um professor particular ou fazer curso de língua Portuguesa.”

Tanto é que ela não está mais na UNIMEP, foi reprovada, reprovada, reprovada e tá lá no ISCA, não sei onde lá, até quando ou se já desistiu por que a partir do momento que você vê que num consegue, num dá conta, você tem que desistir.

quantos alunos, e com isso já que o P-1³⁴ também trabalha com todas as disciplinas, ele podia elaborar problemas.

A maior parte dos professores não foi capaz de trabalhar desta forma por conta de, eu acho, que a dificuldade foi muito grande por isso não foi para frente. Eles colocavam muitos obstáculos as metodologias por que tudo que é pra mudar, se você não está bem firme você não aceita mudança. Foi o que aconteceu, por que a proposta era uma mudança muito grande. Então se o professor não está preparado, se ele não quer mudar a postura, a

didática, não adianta. É isso que nós dizíamos na Delegacia.

Mesmo assim, eu acho que do jeito que eles começaram houve uma melhora, por que na Delegacia nos nossos encontros eles produziam coisas muito boas na

³⁴ Termo utilizado para designar as professoras do Ensino Fundamental I, ou seja de 1ª a 4ª série

parte da pesquisa, criação, tipo a elaboração de um projeto, depois por aquele projeto em prática. Então eles fizeram coisas, eles progrediram. Agora entre a Delegacia e fazer a ponte pra escola que era o problema.

Acho também que a formação de professores foi piorando por que me lembro de alguns comentários na escola que nas décadas passadas eram as moças que tinham condições que faziam magistério, os homens. Por que eles estavam, as moças, esperando um marido aí eu falava assim ó: “ primeiro eram as moças casadoiras tal e que tinha mesmo aptidão para o magistério, agora não mais, quem faz magistério? “ que tinha no Sud até outro dia. “quem faz magistério agora são as pessoas menos qualificadas, que não encontram outro meio de ascensão social”. Não tinha nada contra elas, de jeito nenhum, de jeito nenhum, mas comparando o nível social, econômico.

Eram muito diferentes, era muito distante uma realidade da outra. Lembro-me que quando estava lecionando no Gallo cheguei a ver material produzido por alunas do Sud, quando eu estava ainda no Gallo, no estágio, coisas fantásticas, coisas que as professoras faziam que tinham escolas que só era voltada especificamente para zona rural, o que elas faziam {era} uma coisa assim... M-AR-A-V-I-L-H-O-S-A. Agora os que foram chegando depois, vazia, sem graça, sem assim muito estímulo para trabalhar, sabe, infelizmente. Pode ser que isso tenha contribuído.

Causo14: As últimas aulas no Estado

No ano que eu me aposentei, que foi em 98, eu não podia me aposentar pela delegacia, tinha que voltar para escola, então voltei assim uns 3, 4 dias só. Mas era um terceiro colegial, eu acho que eu entrei umas 2 vezes, só; Era uma classe pequena que poderia fazer coisas mirabolantes, mas eu não lutei, não! Faltavam 2, 3 dias da semana para sair minha aposentadoria e eu tinha que ficar na escola por conta disso e fui, dei, conversei e via que não estavam afim de nada, uns marmanjos, sabe “O que? não! “ Dei um jeito lá de passar, acho que foram 2 encontros com eles e só, tchau e bença! Daí já saiu a minha aposentadoria

Lembro-me também que eu tinha professoras assim, mais antigas, por exemplo, a Dona Ana Maria, professora de francês, que foi minha professora de francês particular. Ela era de 1ª a 4ª e ia à Delegacia assim “mas precisa ter um herói”, dizia e ela era bem aberta! “mas precisa ter a figura dum herói tem...” “não Dona Ana, por que não foi ele sozinho que fez!”. Por que às vezes trabalhavam com História. Então mesmo aquela mais tradicional ainda tinha assim alguma coisa, alguns conceitos, algumas ideias,

assim, totalmente arraigadas, mais aos poucos você ia mostrando que não, que o herói não fez aquilo sozinho, “levanta, vamos ver, e coisa e tal!”

Eu fazia com que eles pensassem em cima daquilo e com os professores na Delegacia de ensino. Nós chegamos a fazer isto por que a partir do momento que o Estado passou a fornecer material escolar, livros então as Delegacias precisavam selecionar os livros e fazer as indicações, então eram tantos eu me lembro tinha um Alceu, Zoraide, Celso Antunes. Que tudo isso a gente tirou fora. Por que vinham os livros e nós líamos, analisávamos e indicávamos os que, tanto na Delegacia como lá em São Paulo e aí você fazia uma seleção, e aquilo que era melhor e o que podia ser descartado. Só depois ia para a escola, aí o professor na escola ele podia optar por alguns daqueles que tinham sido pré-selecionados.

O Convite para trabalhar na UNIMEP veio devido a um encontro rápido com a professora Katia, numa ocasião em que eu e ela entregávamos documentos na secretaria da UNESP. Anos mais tarde, ela me procurou e enviou um convite para a Delegacia de ensino onde eu trabalhava, para comparecer a UNIMEP. Fui até lá e assumi duas aulas no curso de História. Trabalhei uns dois anos nesta situação, mas a experiência não foi muito agradável, devido ao tipo de alunos e as condições de trabalho.

Depois eu prestei o concurso na UNIMEP e, sendo aprovada pela banca, que gostou do projeto de pesquisa que apresentei para a avaliação. Passei a trabalhar como “horista”, ou seja, era vinculada apenas para oferecer aulas na graduação e sempre trabalhei com a carga máxima desta categoria, 22 horas e até mais. A partir daí, comecei a lecionar a disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa – MTP.

Dependendo do curso, eram duas ou quatro horas semanais, e eu preferia quando eram quatro, por que daí eu dava duas aulas teóricas e duas práticas, aplicando a primeira para a elaboração de trabalhos de pesquisa. Devido o foco dos alunos desta Universidade ser na formação para o mercado, havia certa resistência em dedicar-se a pesquisa, mas eu insistia por que o conteúdo serviria para outras atividades e para as monografias de fim de curso.

Enquanto eu era ATP (assistente Técnico Pedagógico) de Geografia, também tinha aula na UNIMEP e o delegado de ensino nesta época que era o prof. Luiz Carlos Feres, que também é Geógrafo. Nós conversamos com ele, então ele permitiu que nós ATPs. pudéssemos trabalhar a noite com os professores da rede. A partir de então eu pude assumir mais aulas na parte da manhã e continuar na UNIMEP. Quando as minhas aulas começaram a aumentar aí eu tive que me decidir

já que o delegado suspendeu o trabalho noturno das ATPs e havia incompatibilidade de horário. Como já tinha tempo suficiente para me aposentar, em 1998 eu pedi e fiquei só na UNIMEP.

Feito isso, continuei apenas na UNIMEP até 2006, quando entrei num Programa de Demissão Voluntária que me ofereceu muitas vantagens, principalmente a manutenção da bolsa integral de meu filho caçula até a sua formação. Assim, saí em 30 de junho de 2006 e em julho já entrei com o pedido de aposentadoria por idade, visto que já completei 60 e tinha o tempo de serviço necessário.

Fiquei um semestre descansando e no início de 2007 comecei um curso de panificação no SENAI, pois sempre gostei de cozinhar e criar novas receitas. No final deste ano concluí os dois cursos: Panificação e Confeitaria.

De lá pra cá me envolvi com uma missão que foi para o Timor Leste reestruturar a educação neste país, principalmente na produção de material didático para as primeiras séries. Fui selecionada entre 638 candidatos para este trabalho. Porém, devido às condições incertas do país e da estrutura na qual trabalharia, além de questões familiares, desisti dias antes do embarque. As possibilidades de contribuir para a reestruturação da educação neste país eram imensas, mas outras questões pesaram muito mais.

Depois entrei no programa da 3ª idade da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ) e cursei uma disciplina no primeiro semestre do curso de Gestão Ambiental, até com uma professora que conhecia da UNESP, a Odaléia Queiroz, que foi aluna da Geografia antes de mim. Mas, devido a sobrecarga da vida pessoal, que me impossibilitava de me dedicar aos estudos, preferi parar.

Então posso dizer fui muito feliz nas coisas vivi, em especial no magistério por que foi o que eu escolhi e foi o que mais trabalhei. Eu não me arrependo de nada que eu fiz.

Capítulo III: Uma professora e sua narrativa a respeito do ensino de Geografia em um contexto de transformações: o peso da cultura escolar

No capítulo anterior apresentamos detalhadamente a trajetória da professora Maria Eliza tal como ela nos contou e com as informações e arquivos que nos ofereceu, interferindo apenas na organização do relato e com algumas incursões para oferecer uma narrativa mais coesa e fluente. Neste capítulo teceremos uma análise do que foi dito pela entrevistada e seus documentos visando uma abordagem mais sistemática e aprofundada sobre sua trajetória e também buscando relacioná-la ao contexto teórico e histórico em que se inseriu, valorizando a prática de sala de aula, onde se concretizaram essas influências.

Para isso utilizaremos dois parâmetros norteadores, a Cultura Escolar e o ciclo de vida profissional. O primeiro é discutido por Vidal (2005), partindo de Julia (2001 e 2002), De Certeau (1982, 1994 e 1995) e Chervel (1990 e 1998), entre outros, que nos traz o conceito de Cultura Escolar. Resumidamente, uma categoria de análise da historiografia que considera o currículo, as práticas docentes, a organização do tempo e dos espaços da escola como frutos de uma configuração específica intramuros, mesmo sendo permeada pelo contexto histórico, político e social mais amplo em que se insere e pelas determinações dos órgãos administrativos do sistema escolar.

A pertinência desta categoria para o estudo é apontada por Vidal a partir da discussão apresentada por Julia (2001), para o qual os pesquisadores deveriam deixar de pensar a escola como uma reprodução social e diminuir a ênfase em estudos externalistas, como a história das ideias pedagógicas e das populações escolares, baseados principalmente em textos legais. Para ele, é preciso abrir a “caixa-preta” da instituição e focar no cotidiano interno da escola, como a história das disciplinas escolares. Tal empreitada, no entanto, coloca o problema das fontes, uma vez que as práticas culturais “não costumam deixar traços”, que o autor contorna com a sugestão da “capacidade do historiador para fazer uma flecha com qualquer graveto”.

O nosso trabalho, na esteira de estudos como o de Costa (2002), Assis e Silva (2009) e Laubstein (2010), apresenta uma possibilidade de investigar a cultura

escolar através da História Oral Temática Híbrida, cruzando informações de referências bibliográficas com uma das poucas fontes de registro da prática escolar: a memória de uma professora. Com essa narrativa teremos os “gravetos” e “instrumentos” necessários para fazer as “flechas” que nos lançarão luzes sobre as práticas desenvolvidas intramuros.

A outra categoria de análise por nós empregada, descrita por Michèl Huberman (2000), combina as concepções psicológicas e psicossociológicas a respeito de ciclo de vida e pretende confirmar os estudos “clássicos” desta área ao focar a análise sobre um grupo específico: os professores do ensino secundário. Assim, o autor define sua abordagem como filiada a uma perspectiva clássica, a da carreira, que considera que é possível *“delimitar uma série de “sequências” ou “maxiciclos” que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes”* (HUBERMAM, 2000: 37), mesmo que nem todos os indivíduos vivam as mesmas sequências ou que estas sejam em ordens diferentes.

Com tais apontamentos em tela, o autor discute a pertinência da aplicação desta categoria, apresentando a relatividade com a qual deve ser encarada, ou seja, não se trata de fases rígidas, com duração absoluta e que se sucedem de forma linear para todos os profissionais. Mas ressalta que há “tendências gerais” para o ciclo de vida dos professores, ou estágios comuns à maior parte dos indivíduos, o que não impede que muitas pessoas nunca deixem de ter um comportamento característico da fase inicial ou cheguem a fases finais sem terem passado por algumas das anteriores.

Com estas ressalvas e baseando-se em estudos empíricos, Hubermam apresenta e caracteriza as seguintes fases para o ciclo de vida profissional dos professores: exploração; estabilização; diversificação; pôr-se em questão; serenidade, distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações; desinvestimento. Em nosso trabalho investiremos maior fôlego na descrição apenas das fases que melhor se apresentam marcadas na narrativa da nossa entrevistada e no desenvolvimento da análise que este capítulo traz.

Tendo em vista essas duas categorias balizadoras, teceremos uma análise integrada do conteúdo da narrativa da professora Maria Eliza, organizada a partir das fases da carreira. Assim, apresentaremos ao mesmo tempo o momento

profissional que ela estava vivendo, com as influências que isso teve para a construção de seu método, e também os traços de sua prática que ora dialogam com o contexto histórico e as tendências teóricas da Geografia e ora se apresentam como construções originais ou formas de resistência a essas influências, ou seja, frutos legítimos da cultura escolar.

Tal trajetória, construída ao longo de quase 30 anos de docência, foi exercida em diversas instituições cujo mapeamento já pode nos adiantar algumas das características da professora:

Mapa da área urbana de Piracicaba com as instituições em que Maria Eliza trabalhou ao longo da carreira e indicação de outros municípios



Conforme o mapa, que mostra todas as instituições em que a entrevistada trabalhou ao longo da carreira, podemos perceber sua trajetória. No início da carreira, em 1969, trabalhou em apenas uma escola, visto ainda estar em formação e não dispor de experiência e tempo para se dedicar a essa atividade.

Já na década de 1970, principalmente após a conclusão da graduação em 1972, inicia de vez sua vida profissional e, na qualidade de professora temporária (ACT), tem que buscar aulas onde estas forem disponíveis. Nas palavras dela “Depois que eu me formei aí foi aquela correria, aquela loucura, porque ‘agora’ você quer ganhar dinheiro, você quer ser profissional.” Isso explica o fato de esta ser a época em que ela trabalhou mais distante do centro da cidade e de sua residência.

Com sua efetivação em 1981, é obrigada a trabalhar cerca de um ano em São Paulo para assumir o cargo, já que os concursos na época eram para vagas em todo o Estado e não regionalizados como hoje. Em termos de carreira, esse período (1969 a 1981) pode ser considerado, para a professora, a fase de “entrada” na profissão, marcada pela “descoberta” da realidade de sala de aula e a luta pela sobrevivência na profissão.

Ainda que possamos delimitar alguns fatos marcantes para fazer a divisão das fases da carreira, cabe apontar que algumas características da segunda fase já aparecem no fim da primeira. Mesmo assim, apontamos como marco para a entrada na fase de “estabilização” a remoção para Piracicaba, pois com isso ela consegue ir para uma escola na área central à qual permaneceria ligada até sua aposentadoria.

Após a conquista da estabilidade e da comodidade de trabalhar próximo à residência, veio a consolidação das concepções e práticas pedagógicas. Esse amadurecimento, no entanto, não se traduziu numa acomodação; pelo contrário, serviu para que a professora pensasse em alçar voos mais altos e melhorar sua formação.

Em seguida, veio a fase de “diversificação”. Esta foi marcada pela busca por novos desafios, que, para Maria Eliza, vieram na forma do Mestrado e no afastamento para lecionar na UNESP de Rio Claro (conforme indicado no mapa). Ainda nesta fase, mas já numa transição para a próxima, ela retorna à Piracicaba e em pouco tempo assume o cargo de ATP na Diretoria de Ensino em 1991.

Permaneceu até meses antes da aposentadoria no Estado em 1998. Este período compreende a fase de “serenidade e distanciamento”, marcada pela tranquilidade com que lidava com as questões de sala de aula, neste caso com as orientações dadas aos professores. Mas em seguida, já no fim da década de 1990, passa pela fase de “conservantismo”, mostrada enfaticamente no caso 14: as últimas aulas no Estado.

De forma concomitante a estas lamentações da situação do ensino na escola pública também começa a fase que pode ser considerada como de “desinvestimento”, pois a professora, nessa época, dividia seu tempo entre o cargo no Estado (do qual se aposentou em 1998) e as aulas na UNIMEP, instituição em que se manteve até 2006.

Esta última fase, denominada “desinvestimento”, é caracterizada pelo afastamento em relação ao trabalho docente, que começa pela aposentadoria que a coloca longe da disciplina à qual se dedicou a vida toda, a Geografia, e vai até a entrada para o Programa de Demissão Voluntária da UNIMEP.

Enfim, o mapa já nos adianta algumas características da professora, como a busca da estabilidade, da comodidade e de possibilidades de ascensão na carreira. Ele também nos permite visualizar no espaço como a passagem pelas distintas fases a conduziu progressivamente ao centro da cidade, devido ao seu local de residência, e à diminuição dos estabelecimentos onde exercia sua profissão.

Relembramos que uma perspectiva tradicional da história oficial é feita a partir da trajetória de grandes personalidades, cujas ações foram marcantes em uma determinada área ou grupo social. No entanto, à margem desta história vive a maior parte da população, cujas atitudes ora reforçam, ora rechaçam as tendências tidas como majoritárias num determinado contexto. Neste processo, a história oral é uma importante possibilidade de trazer à tona a perspectiva de algumas destas pessoas que a história ignorou.

Com essa idéia, vamos traçar relações entre o que Maria Eliza viveu e nos apresentou em sua narrativa e as transformações e tendências da Geografia Escolar e a Educação no período. A contextualização será feita em ordem cronológica.

O caminho até a profissão docente e as marcas que deixou

Segundo Maria Eliza, enquanto foi aluna, nas décadas de 1950 e 60, o que conheceu foi principalmente o ensino tradicional, baseado na memorização e na figura do professor autoritário e detentor do conhecimento com aulas baseadas em exposições, cópias e questionários, como relata:

...[uma] educação tradicional, você chegava a conhecer os dois livros do Ginásio, tinha que decorar tudo assim e esse professor de Ciências de Ginásio também dava aula de Geografia para nós, com o Aroldo de Azevedo, quer dizer: "Você leu Aroldo de Azevedo, decorou tudo aquilo, decorar cap. 1, cap. 2, pega o questionário e responde, acabou problema." Era um sistema tradicional baseado em leitura e decoreba de textos e questionários. (Relato de Maria Eliza).

Tal relato ilustra de forma clara um sistema de educação que já foi denominado "Educação Bancária" por Paulo Freire (1970) em "Pedagogia do Oprimido", ou seja, o professor "deposita" o conteúdo na forma de aula expositiva, o aluno o "acumula" decorando a matéria e depois o professor "saca" este "investimento" através da prova ou dos questionários.

Em contraste com isso, a bibliografia nos indica que desde meados de 1930 veio para o Brasil o chamado Movimento Escola Nova, que, entre outras coisas, defendia um aumento expressivo na participação dos alunos no processo de aprendizagem. Este movimento teve grande repercussão no meio acadêmico e político, tendo sido publicados muitos artigos defendendo o método e alguns dos princípios incluídos em leis como a LDB de 1961 e nas orientações curriculares.

A contribuição da Escola Nova para a educação pode ter exercido influência pontual em algumas instituições e servido como prática isolada para alguns conhecedores desta proposta. A experiência indica que o chamado escolanovismo ficou principalmente nas indicações de acadêmicos e políticos ou ficou, em outras circunstâncias, como simples discurso que não se transformou em ação.

Tal constatação já nos indica o quanto a escola pode manter uma cultura própria, neste caso até avessa às discussões teóricas no campo da educação e mesmo às indicações da legislação e das redes de ensino. Esse tipo de

“resistência”, como veremos, permeou toda a trajetória da entrevistada, seja enquanto aluna, seja enquanto professora.

Por outro lado, o que de fato marcou a experiência escolar dela foi o livro didático como centro do processo educativo, responsável pela seleção dos conteúdos escolares e por nortear boa parte das dinâmicas de sala de aula, situação criticada na introdução da Proposta da CENP:

[o professor] passou a ser vítima deste [o livro didático], partindo de uma premissa nem sempre verdadeira: 'se está publicado é bom (...)'. O livro didático ganhou relevância para muitos professores e nem sempre as editoras colocaram no mercado livros com um mínimo de seriedade e veracidade científicas (...). (SÃO PAULO/SEE. 1991: 15).

Essa importância creditada ao livro didático pode se aproximar da discussão empreendida por Lestegás (2002), que aponta a existência de uma “*vulgata*”, “*um conjunto de conhecimentos ou conteúdos explícitos compartilhados pelos professores e considerados característicos da disciplina*” (Tradução Nossa. p. 175). No caso de Maria Eliza, o livro didático de Aroldo de Azevedo (que dominava mais de 70% do mercado na época) servia como grande agregador desses conteúdos e norteara todo o processo de aprendizagem da Geografia.

Nesse contexto, um professor do Ginásio e do Magistério despertou o interesse e a admiração da depoente, o prof. Adolpho Lineu Cardoso, cujo método ela descreve:

E o professor Lineu tinha uma metodologia para trabalhar Geografia que eu passei a gostar, o aluno passou a gostar, por que trabalhava com os atlas (...). Então ele dava aula, cada um com seu atlas, nossa escola tinha um atlas para cada um e ele tinha a sala ambiente dele com todos os atlas, mapas-múndi, livro, etc. Daí nós descíamos já com os atlas e tudo que estivesse explicando você tinha que descobrir nos atlas.

E depois de toda aula ele dava uma chamada oral. Ele levava as tómbolas, as pedrinhas de tómbola e sorteava e já na 1ª vez eu fui chamada. Isso no Ginásio ainda, só que eu não tinha estudado, ele fez as perguntas e eu tirei zero. (...)

A partir do segundo dia em diante, nunca mais tirei nota baixa ou era 8, 9, 10 ou era só 10 e quase toda aula eu era sorteada,

quase toda aula, então tinha que estudar, por isso que aprendi geografia.

A admiração pelas aulas do Prof. Lineu foi tamanha que, como veremos no próximo item, ao lado do uso constante dos livros didáticos, foi a maior influência da Educação Básica tanto na opção profissional quanto no método de ensino praticado por Maria Eliza.

Outro aspecto marcante desta escola é a reprovação. A própria entrevistada foi reprovada 3 vezes em uma única disciplina, Matemática, faltando alguns décimos para atingir a média de corte. Tal situação gerava a evasão e nesta situação ela também quase se envolveu, pois esteve perto de jubilar e assim perder a vaga.

Há, porém, na mesma narrativa, dois indícios que reforçam alguns discursos que dizem que a educação pública deste período era “melhor que a de hoje”: a indicação de que as escolas eram bem equipadas, quando afirma que o professor tinha sala ambiente, laboratório e amostras de objetos para uso didático, e também a percepção de que o magistério no Ginásio e Colegial ainda era uma profissão majoritariamente masculina, ou seja, que a profissão tinha a remuneração e o prestígio para atrair chefes de família.

Na mesma perspectiva, Maria Eliza confirma a tese de uma escola para poucos, na qual muitos tinham acesso aos anos iniciais do ensino fundamental, conforme a LDB de 1961, mas os alunos deveriam fazer um exame de admissão para ingressar no Ginásio e no Colegial. Este último já direcionado para as formações específicas em 3 áreas:

...tinha o científico, o magistério e o clássico, só que o clássico eu não sei se tinha no Gallo, mas tinha o científico, que era as exatas. Então nós fugíamos da Matemática, da Física, da Química e eu me arrependo até hoje, por que eu deveria ter feito. (Relato de Maria Eliza).

Maria Eliza fez magistério. Questionada sobre os motivos de tal escolha, a entrevistada afirma que não se identificava com as Ciências Exatas cobradas no Científico e gostava de ensinar. Viveu um momento de transição do status da profissão docente, um segmento já dominado pelas mulheres, pois era menos remunerado e na época significava um bom status para o homem ser casado com

uma professora, nas palavras de Maria Eliza: uma profissão procurada pelas “moças casadoiras tal e que tinha mesmo aptidão para o magistério”.

Conforme aponta Nadai (1991), a partir da década de 1940, o magistério público sofria com a falta de uma política geral de valorização docente, que era substituída por práticas clientelistas, como as gratificações e a possibilidade de acumulação de cargos. Com isso se deu a retirada de muitos professores do magistério, seja para outras carreiras ou para funções burocráticas no aparelho estatal. Assim, a profissão de professor secundário passava a ser tendencialmente uma profissão feminina:

“Os professores (...) percebem vencimentos que estão muito aquém das responsabilidades que a função docente exige e das necessidades atuais de vida. (...) Os ínfimos vencimentos obrigam os professores a procurar comissionamentos que lhes tragam melhores proventos ou lhes proporcionem economia de trabalho. (...) Aqueles que abandonaram a profissão não são evidentemente os piores elementos, pois revelam inteligência, ambição e até, em alguns casos, coragem. Ao lado do êxodo do professorado, aparece ainda interessante fato de transformação da função em carreira preferida pelo elemento feminino. É raro o ingresso de homens no magistério primário e, no secundário, o elemento feminino tende a se tornar numericamente predominante. Isso se explica pelo fato de que o ordenado do professor, por ser baixo, é apreciado frequentemente como ‘salário para mulheres e não para homens’”. (Gratificação do magistério. **O Estado de São Paulo**: 18/09/1948 *apud* **NADAI: 1991: 360**).

Essa feminização do magistério também é evidente pela turma de formandos do curso de Geografia que ela frequentou: havia apenas 6 homens entre 37 mulheres! E esta questão salarial é colocada pela própria Maria Eliza como um fator de depreciação da carreira: “houve um tempo em que o salário do professor era 80% do de um juiz, hoje em dia nem chega a 20%”. Ou seja, na década de 1960 o magistério deixou de atrair o interesse dos homens e, segundo a entrevistada, na década de 1980 também afastou as mulheres interessadas na docência, ficando como uma carreira para quem não restasse outra opção.

A primeira experiência nessa função foi uma decepção, pois nas palavras dela, “Foi terrível! Eu entrei na classe, foi em 1969, e essas crianças só faltavam

quebrar as cadeiras!”, o que contrasta com a afirmação de que a indisciplina é fruto do contexto social e da educação atual³⁵ e revela que os problemas desse tipo já ocorriam na década de 1960. Tal situação foi suficiente para fazê-la desistir de atuar com as crianças das séries iniciais.

Com essa decepção, Maria Eliza foi procurar uma alternativa, que encontrou na orientação do Prof. Lineu para que seguisse a mesma carreira que ele, cursando Geografia.

Essa trajetória inicial na docência se aproxima bastante das características do período de entrada na carreira, caracterizado por Hubermam (2000):

“O aspecto da ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou-me a agüentar?’), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas de sala de aula (...) **as dificuldades com alunos que criam problemas**, com o material didático inadequado, etc. (p.39) Grifos nossos.

Nesta perspectiva, a fase inicial da carreira docente da entrevistada foi marcada tanto pela persistência, com aulas particulares, no magistério de alfabetização, quanto pelo período no qual ela buscou uma formação mais especializada na graduação. Assim, enquanto adquiria experiência prática também obtinha uma formação mais consistente, o que lhe asseguraria mais tranquilidade para quando se formou.

No que tange à formação acadêmica em nível de graduação, o fato de Maria Eliza ter estudado Geografia na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro na década de 1970³⁶ torna seu depoimento emblemático, visto que este período coincide com um período importantíssimo para a história deste curso.

Na época, lecionavam no curso ainda alguns de seus fundadores, como o professor João Dias da Silveira e alguns dos que fariam desta escola uma referência nacional na formação de bacharéis e licenciados, tendo como referencial teórico-metodológico a denominada Geografia Quantitativa, como o Prof. Antonio

³⁵ Um exemplo de autor que defende esta teoria, vide VASCONCELLOS, C. S.: **(In)disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula**. Editora Libertad. São Paulo. 2008

³⁶ Tal instituição foi a maior referência acadêmica da carreira da docente, ali ela cursou a graduação(1970-73), duas especializações (1977-79) e o Mestrado (1979-1983).

Cristofolletti, e a Prof^a. Lucia H. O. Gerardi. Juntamente com estes havia ainda outros professores que são destacados autores e divulgadores da Geografia Física, como a geomorfóloga Margarida Penteado e o biogeógrafo Helmut Tropmmair.

No contexto nacional, cabe apontar ainda as transformações impostas pela Ditadura militar que, direta ou indiretamente, concentraram o poder nas mãos da tecnoburocracia estatal e construíram um aparato poderoso de controle ideológico, como aponta Nadai (1988):

A introdução do ensino profissionalizante ao nível de segundo grau, a proposta de estruturação para o ensino de primeiro grau, agora concebido em oito anos de escolaridade mínima obrigatória, com a integração dos antigos primário e ginásio, a reorganização da estrutura universitária, na qual ganha relevo a fragmentação das faculdades de Filosofia e a introdução da licenciatura curta são algumas das medidas da reforma educacional (...) (p. 11).

Tal contexto teórico e social se refletiu numa formação carregada de quantificação, estatística e enfoque na Geografia Física e esvaziada na área das humanidades, conforme relata Maria Eliza:

Quando cursei, na década de 1970 a ditadura estava no auge, tanto é que nem aprendi nada de sociologia por que a professora tinha fichas e quando a gente fazia alguma pergunta ou contrariava, ela ficava muito nervosa. Só há pouco tempo que eu descobri o porquê desta atitude dela.
(...) Quanto à História, nós tivemos duas professoras da USP, mas a gente teve sim História, não lembro se no segundo semestre ou foram 2 semestres. Só que foi assim “en pasant”.

Além disso, durante a graduação, em diversos momentos a entrevistada relembra a importância que o ato de estudar teve para conseguir o diploma, seja nas disciplinas em que teve dificuldade, como Estatística, seja nos grupos de estudo com as colegas. A atitude de Maria Eliza pode ser identificada com a do personagem Sansão do livro “A Revolução dos Bichos”, de George Orwell (2003), cujo lema era “Trabalharei mais ainda”, o dela poderia ser “Estudarei mais ainda”³⁷.

³⁷ Tal raciocínio também esteve presente em outros momentos da carreira, quando buscou fazer especialização para conseguir mais pontos que lhe garantiram mais aulas nas atribuições. Além disso, ao pleitear a ascensão na carreira, e

Com a dedicação explicitada acima para ser uma boa aluna e as tendências da formação a que teve acesso, é evidente que alguns traços deste enfoque teórico da Geografia permaneceram na prática docente da entrevistada. Segundo Lastegas (2000: 96), a concepção quantitativa ou neopositivista da Geografia Escolar considera o conhecimento como algo objetivo, neutro, permanente e universal, podendo ser aprendido pela observação e comprovado por experiências e a aplicabilidade na realidade. Com isso, a figura do professor toma um papel central, visto que se entende uma relação de causalidade entre a qualidade do método e o resultado de sua aplicação, a aprendizagem dos alunos. Além disso, esta concepção lida com a ideia de alunos homogêneos e leva a uma preocupação constante com a programação e organização da sequência dos conteúdos e procedimentos de avaliação que, como veremos, foram marcantes, sobretudo no início da carreira da entrevistada.

não se identificando com os cargos de coordenador e diretor de escola, foi fazer o Mestrado, que lhe possibilitou o ingresso na docência em nível superior, primeiro na UNESP e depois na UNIMEP.

O início da carreira: período de afirmação

A partir deste período da vida de Maria Eliza, que coincide com seu início de fato na carreira, agora como professora de Geografia, apresentaremos os principais aspectos da prática docente da entrevistada, que foram levantados a partir de fragmentos de sua narrativa e principalmente pelos “causos” destacados no capítulo II. Sobre estes “causos”, destacaremos apenas aqueles que se referem à narrativa relacionada à sua prática docente. Pequenas citações serão mencionadas, uma vez que a narrativa na íntegra está registrada em outro item.

Um dos primeiros aspectos a serem levados em conta sobre a prática docente de Maria Eliza é que na entrevista, mesmo sendo questionada várias vezes, ela apresentou poucas reflexões sobre suas práticas. Os únicos pontos evidentes em sua narrativa são as relações do que fazia com o que tinha aprendido com o Prof. Lineu e o uso dos livros didáticos. Nesta perspectiva, as considerações aqui tecidas baseiam-se principalmente nas nossas análises acerca dos casos contados pela entrevistada.

Analisando a prática docente da entrevistada, inicialmente apontaremos alguns pressupostos históricos da década de 1970 para melhor compreendermos o predomínio do livro didático como instrumento de consulta e orientação para as atividades em sala de aula.

Quando ela começou a carreira, em 1969, ainda estavam em vigência as diretrizes da LDB de 1961, com algumas modificações impostas pelos militares. Segundo Saviani (2008), esta nova concepção pedagógica foi norteadada pela ideia de que a educação deveria servir para o desenvolvimento econômico do país, trazendo para a escola uma concepção tecnicista baseada na eficiência e na produtividade numa “busca pelo máximo de resultados com o mínimo de dispêndio”.

Neste ponto podemos resgatar uma parte da discussão de Chervel (1990) sobre as finalidades do ensino, mostrando que estas são transformadas de acordo com os grupos dominantes e o período histórico, ou seja, refletem aquilo que se deseja que a escola enquanto instituição social ensine. No entanto, muitas vezes

não interessa aos governantes que os professores conheçam essas finalidades. Neste processo, “A função maior da “formação dos mestres” é a de lhes entregar as disciplinas inteiramente elaboradas, perfeitamente acabadas, as quais funcionarão sem incidentes e sem surpresas por menos que eles respeitem o seu ‘modo de usar’.” (p. 191).

No caso específico da Geografia, estas intenções tornaram-se explícitas e foram sentidas por Maria Eliza com a promulgação da Lei 5692/71, que, entre outras coisas, trouxe para as escolas os guias curriculares. Estes documentos serviam de orientação para as atividades a serem desenvolvidas, mas não eram impostas pelas escolas. Esta constatação também foi feita por Kobayashi cuja dissertação analisa as propostas curriculares de Geografia: “Com os dizeres do documento, não nos fica evidente a existência de uma total rigidez curricular, ou imposição curricular.” (2001: 61).

Mas o aspecto mais marcante da Lei. 5692 para a carreira da professora e de muitos outros professores de Geografia foi a inserção da disciplina de Estudos Sociais no currículo, que se deu com a redução das aulas de Geografia e História.

Nadai (1988) desenvolve um artigo sobre “Os Estudos Sociais no Primeiro Grau” no qual explica que esta disciplina veio para o Brasil na década de 1930 devido à influência da escola pragmática estadunidense. Neste país, a citada área de ensino apareceu em diversos projetos, ora como meio de divulgação das Ciências Sociais, ora como meio de contextualização da escola na sociedade em que ela se inseria ou ainda como meio de formação do cidadão.

No Brasil, já no bojo do Movimento Escola Nova, esta disciplina foi introduzida no currículo da escola elementar do Distrito Federal na gestão de Anísio Teixeira, iniciativa que foi seguida por alguns Estados. Para os escolanovistas, os Estudos Sociais, pela sua abrangência temática, teriam melhores condições de trabalhar com a realidade dos alunos de forma interdisciplinar do que a rigidez da Geografia e da História. Deste período até a década de 1960, os Estudos Sociais eram tidos nos discursos com um papel “na elaboração de uma sociedade harmônica e equilibrada, sem divergências e conflitos, resultante da contribuição igualitária de indivíduos, etnias e grupos.” (p.3). Iniciativas neste sentido aconteceram nos Ginásios Vocacionais, nos Pluricurriculares e na Escola de Aplicação da USP.

Ainda segundo Nadai, essas iniciativas foram cortadas a partir do Golpe de 1964, pois formariam cidadãos com um espírito crítico que possivelmente contestariam as contradições internas e externas do Regime. A partir daí retoma-se os Estudos Sociais com vinculação à formação da cidadania, agrupando as disciplinas de Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, esvaziando seu conteúdo crítico e buscando uma função ideológica: “o de justificador da política então realizada” (p. 13).

Este contexto veio acompanhado da criação das licenciaturas curtas, de 2 anos, beneficiando os formados em Ciências Sociais, situação que levou Maria Eliza a cursar uma nova graduação em Estudos Sociais. Essa experiência foi considerada ruim pela depoente devido à forma como foi realizada e aos custos necessários para tal, conforme relata:

Mas a lei 5692/71 também instituiu os Estudos Sociais que tiraram muitas das aulas de Geografia, e para piorar Piracicaba tinha poucas escolas, não era como hoje. Para você conseguir escola você tinha que ó (gesticulando) batalhar por que era complicado.

Aí eu tive que fazer um curso para poder lecionar esta disciplina. No curso ninguém aprendeu nada, porque o professor ficava lendo na sala, ele era um coronel lá de São Paulo e vinha dar aula em Tatuí. Mas também não podia fazer mais nada porque era época da Revolução (de 1964). Eu sofri muito, porque tive que pagar e também porque não tava acostumada com aquela moleza.

Com essa formação concluída, Maria Eliza passou a lecionar também Estudos Sociais para completar sua carga horária, mas como ela relata abaixo, esta disciplina não chegou a constituir na prática um campo autônomo, sendo apenas um tipo de “mistura” entre Geografia e História. “Quem era da História puxava para o lado da História e quem era da Geografia, para a Geografia” afirma.

Sobre os conteúdos programáticos dos guias curriculares de Estudos Sociais, Kobayashi (2001) destaca, entre outras coisas, os atos cívicos, como conhecer a letra e cantar o Hino Nacional, da Bandeira e da Independência. Esta situação também foi vivida pela depoente num período em que assumiu um cargo cujas funções estavam ligadas à promoção de eventos e cantar o Hino Nacional.

Além disso, a grade curricular deste documento era organizada de modo a privilegiar uma visão positiva do país e das ações do Governo Militar, tendo objetivos como:

- reconhecer os esforços empregados pelo Governo Central de interligar o norte e o centro-oeste com as outras regiões. (p. 123).
- reconhecer a interdependência existente entre o Brasil e os países vizinhos, na junção de esforços comuns, para a construção de bens de produção (Ex: Itaipu) (sic) (p. 124).

Mesmo atuando num período em que o peso do Estado sobre o currículo escolar era intenso, a professora entrevistada, mais por ligação a uma tradição da cultura escolar que por uma postura político-ideológica de resistência, não parece ter trazido muito dessas determinações para sua prática docente, visto que neste período, mesmo com adaptações e o empenho da professora em tornar as aulas melhores e a publicação das Guias Curriculares em 1973, o uso dos livros didáticos ainda era o centro do processo educativo, como relata:

Então tinha o “Verdão”³⁸, que era assim: nós olhávamos primeiro ele, mas o que eu sempre fiz na minha vida como professora é que pegava aquilo e procurava trazer de uma forma diferente e não só a decoreba, porque eu comecei com a decoreba. Eu decorava livros, os capítulos do livro, eu explicava para eles, lia se a classe precisasse. Mas eu procurava explicar aquilo e dava o famigerado questionário na lousa e as respostas todas iguais, agora como eu me preparava, se o aluno respondesse da forma dele, mas estivesse de acordo com a correta eu considerava. O “Verdão” era o guia curricular, no qual tinha uma lista do que tinha que trabalhar, mas eu tinha liberdade para adaptar porque eu me esforçava para dar aula, para trazer os alunos, mas nós líamos e sabíamos mais ou menos que era aquilo que tinha que dar. A aplicação dele foi limitada porque nós o lemos, vimos o que tinha e continuamos com nossos livros didáticos.

No entanto, essa característica não é exclusiva da nossa docente, mas uma tendência da época ou uma tradição profissional cuja crítica aparece na Proposta da CENP:

³⁸ Vide nota 29.

...muitos professores foram perdendo ou então nem tiveram a oportunidade de formar a sua condição de produtores de conhecimentos. Tornando-se ou foram se transformando em repetidores dos conteúdos dos livros didáticos. As editoras chegaram inclusive a publicar o “livro do professor”, uma espécie de “cartilha”, na suposição de lhe facilitar o trabalho. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1991: 15).

Maria Eliza aponta que o livro didático era a principal orientação curricular que as escolas passavam, dizendo que quando:

...comecei a lecionar na década de 1970 não me lembro de qualquer material que a escola tenha me obrigado a trabalhar, porque tinham os livros didáticos e eu me preparava. Procurei sempre usar o livro do autor Melhen Adas porque eu achava que era o mais completo e difícil, mas eu explicava com o atlas. (Relato de Maria Eliza).

Por várias vezes a entrevistada remete ao rigor com o qual escolhia o livro didático, como uma forma de justificar seu uso constante. Como no “causo” 6 “Livro Didático e um caso de postura” no qual ela responde à contestação de uma aluna sobre o conteúdo com a demonstração da qualidade do livro empregado. Maria Eliza chegou inclusive a desempenhar a função de filtrar as listas que chegavam até as escolas quando era ATP na Diretoria de Ensino:

... a partir do momento que o Estado passou a fornecer material escolar, livros então as Delegacias precisavam selecionar os livros e fazer as indicações, então eram tantos eu me lembro tinha um Alceu, Zoraide, Celso Antunes. Que tudo isso a gente tirou fora. Porque vinham os livros e nós líamos, analisávamos e indicávamos os que, tanto na Delegacia como lá em São Paulo e aí você fazia uma seleção, e aquilo que era melhor e o que podia ser descartado. Só depois ia para a escola, aí o professor na escola ele podia optar por alguns daqueles que tinham sido pré-selecionados. (Relato de Maria Eliza).

Por outro lado, tal postura docente, tendo o livro didático como centro do processo educativo, remete à fase da carreira em que a docente estava de “experimentação” e “descoberta”. Sobre esse aspecto, podemos apontar que o uso constante do livro didático conferiu à professora iniciante uma ferramenta que lhe

deu confiança para encontrar seu lugar na profissão e frente aos alunos. Os traços trazidos da educação que teve também são preservados neste sentido: repetir no papel de professora o que deu certo enquanto era aluna. Segundo Huberman (2000), essa exploração:

“No caso concreto do ensino, a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição: as pessoas têm oportunidade de ‘explorar’ poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos (...). No caso de um compromisso provisório, à partida, esta fase pode prolongar-se uma vez que as pessoas irão medir bem as consequências de um comprometimento definitivo (...)” (p. 39).

Essa situação de compromisso provisório foi vivida pela entrevistada por 11 anos (1969-1980), enquanto foi professora ACT (Admitida em Caráter Temporário) no Estado. Neste período, teve diversas experiências em escolas com públicos de área rural e urbana, central e periférica, com condições financeiras diferentes. Assim, seu período de início de carreira lhe ofereceu amplas condições para que chegasse à fase de estabilização com a serenidade de quem domina a função que exerce.

Retomando o tema das guias curriculares, o que parece ser a influência mais marcante deste “Verdão” na prática da docente foi o tratamento dos temas da Geografia a partir de “círculos concêntricos” (da realidade mais próxima para o mundo). É definido pelo documento como o processo que visa convidar “o aluno a discriminar os múltiplos aspectos da sua realidade próxima, reconhecer-lhes a interdependência, situá-los no tempo e espaço. Gradativamente vai se instrumentando (...) para chegar a níveis cada vez mais complexos” (SÃO PAULO, 1975: 67-68).

Essa concepção também aparece nas propostas curriculares de Geografia da década de 1980, das quais foram analisadas 18 de diferentes redes estaduais e municipais por Antonio Carlos Robert de Moraes, em Barreto (1995), sendo o modelo de organização adotado por quase todas. Trata-se da visão concêntrica progressiva na apreensão do espaço, que propõe uma abordagem que parte do indivíduo para a casa, o bairro e assim por diante, ou seja, do espaço imediato para escalas progressivamente ampliadas de observação.

O autor chama a atenção para o fato de que, apesar desta concepção ligada à vivência cotidiana do aluno, nenhuma das propostas analisadas por ele, o “Verdão” inclusive, faz alusão à orientação metodológica que lida com esta perspectiva, que na Geografia pode ter tido influência das orientações pedagógicas da Escola Nova com certa interpretação e aproximação da chamada “Geografia Humanística”, com orientação fenomenológica. Esta concepção da Geografia Escolar, segundo Lestegás (2000: 97-98), caracteriza-se por afirmar que o “espaço subjetivo”, o território onde vive e atua uma população, difere do “espaço objetivo”, no qual a Geografia situa sua análise, levando à ideia de um espaço com duas dimensões: uma objetiva, que pode ser medida, e uma subjetiva, em que se desenvolve a vivência.

Tal incoerência das propostas curriculares também aparece na narrativa de Maria Eliza, que utiliza a organização de “círculos concêntricos”. Essa abordagem também foi descrita pela entrevistada:

O que a gente fazia com eles: fazia a construção do conhecimento porque o que adianta você começar estudando a Amazônia, por exemplo, se você não conhece o seu local? E nisso eu fazia com todas as séries, se eu tivesse que trabalhar com uma 5ª série, ia ser assim com a 5ª série, só que daí o nível de aprofundamento ia variar de acordo com o grau e a série também. (Relato de Maria Eliza).

Mas não apresenta indícios de inclinação para a abordagem “humanística” da Geografia. No entanto, sobre essa forma de organização do ensino de Geografia, podemos levantar um questionamento sobre a origem desta prescrição nas Guias Curriculares, que pode ter raízes numa prática vinda da cultura escolar sedimentada, mas também poderia ser uma adaptação da metodologia da Escola Nova, visto que nesta perspectiva a realidade do aluno deve ser o ponto de partida. Assim, a influência sobre Maria Eliza não viria do “Verdão”, mas da própria Cultura Escolar da disciplina.

Outro aspecto da Geografia ensinada na década de 1970 é o predomínio da Geografia Física sobre a Humana. Tal fato é apontado pela docente:

Mas a maior parte dos professores teve dificuldade por que estava acostumado a trabalhar a Geografia Física e ficava nela o ano todo, quando chegava na Humana que tinha que

explorar mais já acabava o ano. Eu me lembro que isso aconteceu muitas vezes comigo. (Relato de Maria Eliza).

E é criticado na proposta da CENP: "(...) foi se perdendo a visão do todo. O mesmo ocorreu com a parte socioeconômica que, colocada sempre nos últimos capítulos dos livros didáticos, raramente conseguiu ser ministrada." Essa situação pode ser explicada tanto pela mão do Estado através das imposições curriculares quanto pela tradição da própria disciplina, como pode ser verificado no livro de Aroldo de Azevedo, um dos mais utilizados desde a década de 1960, cuja organização dos capítulos partia das bases físicas para depois tratar dos aspectos humanos estatisticamente e depois econômicos.

Ao lado do livro didático e até podemos dizer que em parte devido a ele, outro aspecto da prática de ensino da entrevistada que foi citado por diversas vezes é o uso do questionário. Esta técnica, utilizada como técnica de interpretação de textos e procedimento de avaliação, esteve presente em vários momentos de seu relato e exemplifica de forma contundente as várias fases da carreira da docente.

A primeira citação sobre questionário remete à técnica de ensino utilizada pelo professor quando a entrevistada ainda estava no ginásio:

...esse professor de Ciências de Ginásio, prof. Valdemar, ele também dava aula de Geografia para nós, com o Aroldo de Azevedo. Ele era o único que tinha sala ambiente, ele nos levava pra lá e sempre fazia atividades com os atlas e nós praticamente vivenciávamos as atividades. Ele tinha também amostras de rochas e outros objetos que ilustrassem a Geografia, quer dizer: "Você leu Aroldo de Azevedo, decorou tudo aquilo, decorar cap. 1, cap. 2, pega o **questionário** e responde, acabou problema." Era um sistema tradicional baseado em leitura e **decoreba de textos e questionários**. Grifo nosso (Relato de Maria Eliza).

Ao que parece, esta prática marcou sua formação de tal forma que ela levou isso para a docência, principalmente nos anos iniciais da carreira, quando utilizava o questionário como guia de estudo para seus alunos. Ou seja, passava uma série de questões que eles deveriam responder como forma de estudar para as provas, depois fazia a correção na lousa, deixando todas as respostas iguais e destas haveriam algumas questões parecidas na prova.

No “causo” 4, “Que idioma é esse?”, ela conta como os alunos utilizaram essa técnica para colar na prova: “tinham colocado o questionário todo na lousa com as respostas, tudo de trás para frente.” para que ela não percebesse o macete. É interessante apontar a autocrítica que ela faz da atitude que tomou na ocasião: “Olha que genial! E eu, sem perceber essa criatividade, dei zero pra classe porque eu recolhi as provas, eu devia ter dado dez para eles. Devia ter dado dez para estimular outras atitudes inovadoras.” (Relato de Maria Eliza).

Com o decorrer da carreira, ela flexibilizou essa prática, passando a considerar respostas com o mesmo significado e escritas diferentes como certas, mas “quando ele explicava certo, claro, não era qualquer coisa na explicação que eu aceitava.”

Segundo Lestegás (2002, p. 175-176), toda disciplina escolar tem quatro elementos fundamentais: “uma vulgata”, conjunto de conhecimento aceito pela maioria dos professores e livros didáticos que formam o corpo de conteúdo da disciplina; uma série de “exercícios típicos”, que são as atividades caracterizadas como específicas daquela disciplina, como o trabalho com mapas na Geografia; “procedimentos de motivação”, que são técnicas muito usadas para controle da disciplina dos alunos para os envolver com a temática trabalhada; e um conjunto de “práticas de avaliação” que estejam em consonância com a vulgata e os exercícios típicos.

Neste processo, a análise da narrativa de Maria Eliza nos mostra com clareza dois destes elementos: a vulgata e os exercícios típicos materializados no livro didático e nos questionários. Mas podemos acrescentar também o uso dos atlas e a produção de mapas em sala de aula, que serviam tanto para contextualizar espacialmente os temas tratados quanto para desenvolver nos alunos habilidades de leitura e representação gráfica através da cartografia.

Essas práticas, “herdadas” do professor Lineu e carentes de uma reflexão mais apurada das finalidades de seu uso, demonstram a capacidade da Geografia Escolar de criar e aplicar seus próprios métodos, construindo, assim, um arcabouço de conhecimentos transmitidos muito mais através da prática-reprodução que através de livros, periódicos ou documentos curriculares. Neste sentido, podemos valorizar a atitude da Professora Maria Eliza, que buscava fazer um trabalho de qualidade reproduzindo as técnicas que surtiram efeito positivo em sua formação e

também tentando adaptar processos de pesquisa que desenvolveu na pós-graduação ao ensino básico, como veremos adiante.

O período da carreira de Maria Eliza analisado até aqui compreende os anos de 1971-1979, enquanto a professora ainda era uma professora ACT (Admitida em Caráter Temporário), que coincide com a fase de descoberta e experimentação na carreira. A transição para a fase de estabilização se deu gradativamente nas práticas de sala de aula e se concretizou no âmbito funcional no ano de 1981 com a efetivação junto ao serviço público, que trataremos no próximo item.

Estabilização: A efetivação no cargo e mudanças metodológicas

Para Huberman (2000: 40-42), na maior parte dos estudos empíricos a respeito da carreira pode-se apontar a existência de uma fase de “estabilização” após a fase inicial de “exploração”. Nessa nova fase, o profissional passa por uma “escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e um ato administrativo (nomeação oficial)”. Essa escolha assume um papel fundamental na visão de si do professor, visto que ela conduz à negação de outras possibilidades profissionais ou à decisão de manter uma carreira dupla como o prosseguimento na área acadêmica.

Por outro lado, a estabilização também traz consigo um sentimento de “emancipação”, ou seja, a afirmação para si e diante dos pares como um professor confere segurança para lidar com os aspectos pedagógicos. Somada a isso ocorre uma descentralização na qual o professor deixa de se culpar unicamente pelos problemas que suas turmas enfrentam, além da tranquilidade para lidar com as dificuldades e os recursos dos quais dispõe.

No caso de Maria Eliza, um marco para a transição para a fase de “estabilização” foi a efetivação no serviço público em 1981. Neste ano, ela assumiu o cargo na cidade de São Paulo, o que a obrigou a passar um ano trabalhando em condições bem difíceis devido à distância, como relata:

Em 1981, eu me efetivei e assumi o cargo lá em São Paulo na última escola da então 16ª delegacia de Ensino lá no

comecinho da Rodovia mais antiga para Santos, a Anchieta. Eu saía de Piracicaba segunda às 8:30 da manhã, pegava o ônibus e ia direto para a escola e a noite eu voltava para a casa de uma prima, então ia de metrô até a estação Santa Cruz, aí pegava um ônibus que me deixava na esquina da escola e aí ficava durante a semana lá e voltava 5ª feira à noite, à meia-noite, uma hora eu tava chegando à Piracicaba, aí ficava sexta, sábado e domingo. (Relato de Maria Eliza).

Após essa fase em São Paulo, ela retornou à Piracicaba para trabalhar na E. E. Sud Mennucci, uma das escolas mais tradicionais, localizada no centro da cidade. É importante ressaltar que a depoente faz vários contrapontos entre o início de sua carreira, quando usava um método tradicional de ensino, “como a maioria”, e o período da metade para o fim, quando procurou tornar suas aulas mais “dinâmicas”, incentivando a participação dos alunos.

Assim, não fica bem claro o motivo, no entanto, ela afirma que “quando me efetivei em São Paulo, eu aboli o questionário, aboli.” O único indicativo da razão da mudança é que percebeu “que não dava certo”, o que entendemos como um indicativo de reflexão causada pela experiência acumulada em sala de aula. Mas tal reflexão não foi generalizada, visto que alguns alunos estavam muito arraigados à prática do questionário e inclusive a cobravam para que retomasse. É o que conta o “causo” 5, “Isaías e o Questionário”, no qual o citado aluno insistia diariamente: “**P**rofessora, HOJE a senhora vai dar o questionário?”, ao que ela respondia: “Não vai, não vou dar o questionário, Isaías, não se usa mais!

Ainda no mesmo “causo”, ela explica por qual prática substituiu o questionário: “...entrava, eu explicava, pedia para eles algumas partes do livro pra ver se eles conseguiam entender, eles explicavam.(...) Então fazia com que os alunos participassem, discutissem, pesquisassem, mesmo antes da proposta ‘Vermelhinha’.” Da nossa perspectiva, a mudança operada foi a substituição da repetição e memorização pela interpretação e análise dos conteúdos, o que a professora considera como uma inovação que antecipou o que viria a ser adotado pela Proposta da CENP.

Mesmo deixando de utilizar o questionário como guia de estudos, ela ainda o utilizava na forma de prova, mas com uma flexibilidade maior de expressão por parte dos alunos:

Quanto à avaliação, eu fazia a questão e não importava qual vocabulário ele fosse usar, contanto que a resposta estivesse de acordo com a questão, então ele podia usar exemplos, outros exemplos fora aqueles que a gente tinha colocado, contanto que ele tivesse pensado, entendido e colocado a resposta que atendesse o objeto da questão e desse respostas plausíveis eu considerava (...) Nem que fosse para dar **centésimos, décimos**, sabe? Então, tudo que o aluno respondia que podia ser aproveitado eu considerava. Não dava de mão beijada, às vezes você releva algumas coisas. (Relato de Maria Eliza) (Grifo nosso).

Esse tipo de avaliação, baseado na aplicação de um conjunto de perguntas pretendendo abarcar todo o conteúdo trabalhado pelo professor com determinada turma dentro de um período de tempo (mensal, bimestral etc.), além de ser um traço bastante marcante da cultura escolar, remete ao que Lestegás (2002) aponta como elementos da disciplina escolar. Segundo este autor, as disciplinas acabam criando um conjunto de procedimentos avaliativos específicos como um meio de medir quantitativamente a aprendizagem dos alunos, como é evidente pelo grifado na citação acima, e a eficácia dos procedimentos utilizados para ensiná-los. Além disso, essa importância da avaliação nos remete a outra característica marcante da cultura escolar presente no relato de Maria Eliza: a cola.

“Mas ele tinha que lutar para conseguir [a nota], **tinha que estudar, ou colar, mas se colava, colava muito bem que eu não enxergava**” (Relato de Maria Eliza) (Grifo nosso).

Este hábito de encontrar algum meio de consulta numa atividade avaliativa em que isso é proibido é referenciado várias vezes pela entrevistada, ora na sua vida de estudante, ora na sua carreira profissional. Inicialmente ela admite ter participado de uma cola na Universidade, no “causo” 2: “Australopitecos Sapiens Copiadoris”:

Só de pensar fico louca, tinha que tirar aquele mínimo pra não ser reprovada. O trabalho era sobre os Australopitecos, e não me lembro quem mandou fazer o trabalho ou foi o da Jenifer, **que nós pegamos e fomos emprestando e mudando**, para tirar a bendita nota e passar com ele. E todo mundo passou.

Mas também critica as colegas que supostamente se destacavam pelo uso desta prática, afirmando que não conseguia fazer isso:

..., aí a gente tava conversando (...) eu falava: “a fulana era boa aluna e boa nota” “O que? Você acha que elas estudavam? Elas eram craques em cola!” Colavam adoidado, eu não sei como porque **eu não sabia fazer isso**.

Lembro-me de uma vez que (...) numa prova caiu uma questão lá, (...). Sei que 14 alunos tiraram zero com o professor porque todos os 14 colaram igual! Colaram igual, então tiraram Zero, eu não tirei porque eu não coleí, e **eu não consigo mesmo colar**. (Relato de Maria Eliza) (Grifo nosso).

Tal postura crítica em relação ao hábito de colar foi levada para a prática docente na forma de fiscalização intensa e rigor na punição, como conta no “causo” 10: “Um caso envolvendo provas e colas”:

E eu vigiava muito bem a minha classe nas provas, se alguém conseguiu colar foi muito esperto, parabéns para ele porque eu nunca sosseguei porque se eu trabalhava o aluno tinha a obrigação de corresponder. Então sempre fiquei em cima, sempre vigiei e não dava moleza não! Dava outras oportunidades, outras provas que eles poderiam fazer para recuperar, quantas eles precisassem, mas no dia da prova, não! E aí eu peguei a moça com a cola dentro do macacão... Tirei a prova dela. (Relato de Maria Eliza) (Grifo nosso).

No entanto, tal postura também a levou a cometer grandes erros, como o contado no caso 3, “A Maior Tristeza”, em que ela trocou de lugar uma menina negra que estava próxima de uma menina branca que estava colando. A menina negra sentiu-se discriminada e no mesmo dia mudou de escola, um episódio classificado por Maria Eliza como “o meu maior pecado enquanto professora”. E também no caso 12, “Um Caso de Indisciplina”, no qual ela virou-se e mandou para a diretoria o aluno que estava conversando, mas que descobriu mais adiante ser um bom aluno.

Esse posicionamento perante as colas pode ser relacionado a uma concepção tradicional de educação, na qual a avaliação era concebida como um meio de quantificar o que o aluno aprendeu do montante ensinado. Pode também ter

influência da formação neopositivista que a entrevistada teve na Universidade, para a qual o rigor metodológico é tido como fundamental para se atestar a qualidade do trabalho realizado, seja na explicação e atividades com os conteúdos, seja na aplicação dos instrumentos avaliativos. Um indício desta perspectiva pode ser a dissertação de mestrado de Maria Eliza, na qual o levantamento das áreas verdes de Piracicaba, apesar de contar apenas com fotografia aéreas, foi feito com enorme grau de detalhamento.

Essa forma de agir faz um paralelo interessante com a forma que o hábito de estudar era tido como um valor pela professora, desde que foi reprovada numa chamada oral no ginásio em uma aula do professor Lineu. A partir de então, em diversos momentos, Maria Eliza retoma os meios de que lançava mão para estudar, seja em grupo com colegas, seja sozinha com a orientação dos professores. Essa valorização do estudo refletiu pelo menos de duas formas na carreira da entrevistada: na sua postura frente aos alunos e na busca pela formação acadêmica complementar.

No primeiro aspecto, além da fiscalização e repressão em relação à cola, que era um meio de passar sem estudar, há também uma busca para compreender e auxiliar os alunos que tinham dificuldades, mas também vontade de estudar. Sobre isso, o caso 8, "Uma Dificuldade Diante dos Olhos", que mostra a atenção dada a um aluno que tinha problemas de visão, mas não sabia, e o caso 6, "Fernando Fernandez", sobre a melhora apresentada por um aluno após uma conversa dos professores com seu pai, mostram que a entrevistada levava em alta conta o esforço do aluno em busca da aprendizagem pelo estudo, em detrimento dos que tentavam joguetes para burlar o ensino.

O segundo aspecto reflete o valor atribuído pela entrevistada ao estudo, seja para adquirir conhecimento, seja como um meio de ascensão profissional. Nascida numa época em que a maior parte das mulheres brasileiras dedicava-se exclusivamente ao lar e aos filhos, tendo a mãe e uma irmã como exemplos inclusive, Maria Eliza desde pequena buscava a formação profissional, tendo cogitado até fazer um curso técnico, algo que para uma mulher era "muito ousado para a época".

A partir do que apontamos neste item, podemos perceber que neste período Maria Eliza se consolidou como professora de Geografia, assumindo de forma mais

clara tanto uma postura profissional como um conjunto de práticas pedagógicas. Além disso, levantamos algumas das raízes deste comportamento que só passaram a fazer sentido quando a professora teve mais liberdade para agir, característica do período de “Estabilização”. Porém, ao mesmo tempo em que se afirmava como professora, a própria valorização dos estudos que cobrava dos alunos conduziu a entrevistada à próxima fase da carreira, pois enquanto estava se afirmando no serviço público também investiu na sua formação acadêmica.

Novos rumos na carreira: o Mestrado, o trabalho na UNESP e o afastamento para a Diretoria de Ensino

Ao tratar das fases da carreira, o professor Huberman (2000) admite que estas não podem ser consideradas como um padrão linear e tampouco absoluto, sobretudo após as duas primeiras fases. Neste processo, acreditamos que o período a ser tratado neste item representou para a professora elementos de duas fases descritas pelo autor suíço: a “diversificação” e a “pôr-se em questão”.

A primeira, devido à confiança adquirida na fase de estabilização, pode caracterizar-se pela busca da ampliação do impacto de sua prática pedagógica seja pela diversificação metodológica, seja pela busca por posições de maior poder ou prestígio na carreira. Neste caso, a busca de Maria Eliza por uma formação acadêmica em nível de pós-graduação é indicativa da ambição de uma posição de maior status no Magistério, como Professora Universitária.

Em 1977, ingressou na Pós-graduação em Geografia pela UNESP de Rio Claro realizando duas pesquisas em nível de especialização. No ano seguinte, ingressou no Mestrado na mesma Universidade, sendo orientada em ambos os trabalhos pelo professor Livre Docente Helmut Troppmair, concluindo a especialização em 1982 e o Mestrado em 1983. Desta forma e também por escolha própria, visto que nem todos os professores da instituição eram alinhados a essa corrente, Maria Eliza desenvolveu 3 pesquisas, todas na área de Biogeografia e com

objetivos e metodologia ligados à quantificação de dados ambientais (uma sobre a emissão de hidrocarbonetos e duas sobre distribuição de áreas verdes).

Tal formação a conduziu a um cargo de professora junto à mesma instituição na qual estudou em 1983 vinculado ao departamento de Geografia e ministrando as seguintes disciplinas: Geografia Física do Brasil, Análise Ambiental, Geografia Regional do Brasil e Geografia Regional do Brasil – Estudo de Caso. Neste período, esteve afastada do cargo de professora na rede estadual, chegando inclusive a correr o risco de perder o cargo por abandono. Por este motivo e também por problemas pessoais, retorna em 1985 para seu cargo como professora na E. E. Prof. “Sud Menucci”.

Esse empenho da professora na formação acadêmica trouxe reflexos em sua prática em sala de aula como, por exemplo, na experiência que teve no Mestrado com análise da quantidade e tipo de áreas verdes. Ela adaptou e aplicou esta pesquisa a alunos do primeiro ano do Ensino Médio, resultando num trabalho com o qual ela os inscreveu e os alunos se apresentaram num evento sobre meio ambiente realizado na cidade, como ela relata:

“meus alunos do Sud do primeiro colegial saíram fazer levantamento de dados na rua, nos quarteirões em volta da escola sobre arborização urbana que estava relacionado com o que tinha feito no Mestrado.” (Relato de Maria Eliza).

Esse tipo de modificação na prática docente devido à atividade de pesquisa e formação complementar ajuda a fundamentar teorias que defendem um empenho maior de governos e Universidade no investimento em formação em serviço como um meio de melhorar a qualidade da educação. Ainda nesta linha de raciocínio, o caso de Maria Eliza torna-se exemplar também devido às experiências tidas fora da escola, como a docência no ensino superior, que influenciaram a evolução de seu método de ensino.

Por outro lado, mesmo com essa diversificação na atuação em sala de aula trazida pela experiência na docência em nível superior e o Mestrado, Maria Eliza não permaneceu por muito tempo mais em sala de aula, sendo designada para o cargo de Assistente Técnico Pedagógico (ATP) junto à Diretoria de Ensino de Piracicaba (D.E.) em 1988. Tal mudança de cargo vem no mesmo sentido da experiência na

Universidade, a de maximizar sua atuação como professora, neste caso orientando outros professores de Geografia.

É importante dizer que neste período, que coincidiu com os movimentos de redemocratização do país e de efervescência no campo teórico de ideias marxistas e de crítica social, foi elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) uma nova proposta curricular para o Estado de São Paulo³⁹ que substituiria definitivamente as Guias Curriculares da LDB 5692.

Historicamente, o processo de elaboração da Proposta Curricular é tido como de grande participação dos professores da Educação Básica e Superior, porém a depoente indica que talvez essa participação não tenha sido tão ampla, visto que, mesmo trabalhando na capital em 1981 e 1982, sequer teve conhecimento de tal processo. Mesmo assim, Maria Eliza faz um discurso que aponta certa identificação com a proposta, elogiando-a sucessivas vezes nas entrevistas, dizendo inclusive que já trabalhava de forma parecida com aquilo que era proposto.

Além disso, enquanto ATP, a entrevistada atuou na formação continuada dos professores da rede para aplicar a proposta, tendo inclusive participado da elaboração de dois materiais de apoio aos professores que foram distribuídos nas escolas de Piracicaba e região.

Tal situação demonstra o quanto é complexo o processo de implantação de um currículo numa rede de ensino tão ampla quanto a Estadual Paulista. Mostra, também, a existência de resistências pessoais e institucionais que promovem a coexistência de múltiplos currículos e métodos de ensino em um mesmo período histórico.

A postura da professora neste período, tanto pela forma como atuava enquanto ATP, quanto pela perspectiva passiva-reprodutora que assumiu diante das transformações que envolveram tanto a profissão docente como um todo quanto a Geografia especificamente, é indicativa de que passava pela fase de “pôr-se em questão”. Retornando a Huberman (2000), para o qual os sintomas desta fase:

“podem ir desde uma ligeira sensação de rotina a uma “crise” existencial efetiva face à prossecução da carreira.(...) Por

³⁹ Uma análise mais detalhada desta Proposta consta no Capítulo I deste Trabalho, mais especificamente no item: 4º Estágio: (1960 a 2009): Da Revolução Quantitativa as Propostas Curriculares.

outras palavras, pôr-se em questão corresponderia a uma fase ou várias fases 'arquetípica(s)' da vida, durante a(s) qual(is) as pessoas examinam o que teriam feito de sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso. (p. 41-42).

Nesta perspectiva, Maria Eliza passa a buscar alternativas para o prosseguimento de sua carreira, já próxima da aposentadoria. Assim, surge a oportunidade para trabalhar junto à Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), atividade em que ela passa a atuar ao mesmo tempo em que continua na D.E. A partir de então podemos dizer que se inicia a fase de serenidade e distanciamento afetivo, de que trataremos no próximo item.

O fim da carreira: a aposentadoria no Estado e outras atividades

Em determinada fase da carreira, depois de acumulados anos de experiência, em muitos professores se estabelece um "estado de alma", para usar a expressão de Huberman (2000), no qual a serenidade em relação a seu trabalho é a característica dominante. Assim, as atividades desenvolvidas no cotidiano ficam de certa forma mais fáceis, "apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos." (p. 44).

No caso de Maria Eliza, essa serenidade é demonstrada na forma como ela transmitia as orientações aos professores na Diretoria de Ensino. A postura dela é a de que os problemas em sala de aula podem ser resolvidos desde que os professores se empenhem em tornar o ensino de Geografia mais próximo da realidade dos alunos. Nesta fase, ela demonstra de forma evidente um domínio sobre o conteúdo e os caminhos para ensiná-lo.

Uma marca bastante clara desta serenidade pode ser vista na forma como ela se refere a uma tarefa que já desenvolvia enquanto professora, mas que agora tinha

uma abrangência maior: a triagem de livros didáticos para serem escolhidos pelos professores:

... a partir do momento que o Estado passou a fornecer material escolar, livros, então as Delegacias precisavam selecionar os livros e fazer as indicações, então eram tantos eu me lembro tinha um Alceu, Zoraide, Celso Antunes. Que tudo isso a gente tirou fora. Porque vinham os livros e nós líamos, analisávamos e indicávamos os que, tanto na Delegacia como lá em São Paulo e aí você fazia uma seleção, e aquilo que era melhor e o que podia ser descartado. Só depois ia para a escola, aí o professor na escola ele podia optar por algum daqueles que haviam sido pré-selecionados. (Relato de Maria Eliza).

Ao mesmo tempo, devido a estar trabalhando fora da sala de aula, apresenta um distanciamento em relação ao que acontecia lá, não demonstrando também sentir falta deste contato com os alunos. Esse distanciamento afetivo, neste caso também físico, é outra postura comum a muitos professores nesta fase da carreira, seja por já começarem a pensar no fim da carreira e assim diminuírem suas expectativas, seja pela diferença de idade bem maior agora entre o professor e os alunos.

Por outro lado e até em decorrência desse distanciamento, outra característica que começa a aparecer é o conservantismo, uma visão de que os alunos e o sistema estão piorando, de que “antigamente era bem melhor”. Com Maria Eliza, esse sentimento fica claro quando fala dos professores:

Eram muito diferentes, era muito distante uma realidade da outra. Lembro-me que quando estava lecionando no Gallo cheguei a ver material produzido por alunas do Sud (...), no estágio, coisas fantásticas, coisas que as professoras faziam que tinha escolas que só eram voltadas especificamente para zona rural, o que elas faziam {era} uma coisa assim... M-A-R-A-V-I-L-H-O-S-A. Agora os que foram chegando depois, vazia, sem graça, sem assim muito estímulo para trabalhar, sabe, infelizmente. Pode ser que isso tenha contribuído. (Relato de Maria Eliza).

E também quando conta, no caso 13, “A precariedade de uma universitária”, sobre uma aluna que chegou à Universidade praticamente semianalfabeta:

“Acho também que a formação de professores foi piorando: primeiro eram as moças casadoiras tal e que tinham mesmo aptidão para o magistério, agora não mais, quem faz magistério? ‘quem faz magistério agora são as pessoas menos qualificadas, que não encontram outro meio de ascensão social’. Não tinha nada contra elas, de jeito nenhum, de jeito nenhum, mas comparando o nível social, econômico.

(...) Eu tive, por exemplo, na Universidade, aluna, uma senhora, que era completamente analfabeta. Tanto que ela escreveu e eu não consegui entender o que ela tinha escrito! (Relato de Maria Eliza).

Além disso, ela atribui à postura e falta de formação dos professores as dificuldades para a implantação da Proposta da CENP:

A maior parte dos professores não foi capaz de trabalhar desta forma por conta de, eu acho que a dificuldade foi muito grande por isso não foi para frente. Eles colocavam muitos obstáculos às metodologias porque tudo que é pra mudar, se você não está bem firme você não aceita mudança. Foi o que aconteceu, porque a proposta era uma mudança muito grande. Então, se o professor não está preparado, se ele não quer mudar a postura, a didática, não adianta. É isso que nós dizíamos na Delegacia. (Relato de Maria Eliza).

Neste caso, além do momento da carreira que a entrevistada estava vivendo, devemos apontar que fica evidente que o processo de massificação da educação, principalmente a partir de meados da década de 1970, não foi acompanhado pela necessária expansão do Ensino Superior. Tal processo coroou com a criação das licenciaturas curtas de 2 anos e foi acompanhado da precariedade das condições de trabalho dos professores, o que contribuiu para a diminuição do prestígio da carreira e a piora na qualidade da formação.

Desde 1991, paralelo ao seu trabalho na Diretoria de Ensino, começou a lecionar na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), trabalhando as disciplinas “Geografia I e II” para o curso de História e disciplinas relacionadas à metodologia de pesquisa para vários outros cursos, como Direito e Administração. A partir daí já começa um desinvestimento na carreira de professora de Geografia que fica evidente pelo discurso de desistência presente no “causo” 14, “As últimas aulas

no Estado”. Neste, ela conta que teve que voltar por alguns dias para a sala de aula para poder se aposentar e que se assustou com a situação que encontrou, mas “eu não lutei, não! Dei um jeito lá de passar, acho que foram 2 encontros com eles e só, tchau e bença! Daí já saiu a minha aposentadoria”.

Assim, de 1998 a 2006 dedicou-se exclusivamente à UNIMEP, onde suas atividades estavam pouco relacionadas ao ensino de Geografia. Depois disso, aposentou-se definitivamente passando a canalizar suas energias para outros interesses pessoais, como o Curso de Panificação que fez junto ao SENAI em 2007. Ou a seletiva de que participou, foi aprovada, mas desistiu de última hora, para participar de uma missão de professores para auxiliar na preparação de diretrizes curriculares para o Timor Leste.

Ao vislumbrarmos a trajetória da professora Maria Eliza, no contexto histórico, escolar e social em que se inseriu, podemos perceber as múltiplas versões que a história de uma coletividade pode ter.

Seus relatos narram sua trajetória escolar e de formação profissional. De sua narrativa podemos observar o processo de construção de seu método de trabalho, as influências de seus professores durante sua experiência como aluna do ensino básico e de formação para o magistério. Ao explicitar aspectos característicos de suas práticas profissionais, a narradora relaciona aspectos políticos, de conjuntura, pessoais, características comportamentais e subjetivas. Nesse sentido, podemos ver como a Geografia Escolar, inserida no contexto da Cultura Escolar, é fruto de inúmeras influências que vão se constituindo no decorrer de imbricada composição de fatores históricos, políticos e sociais articulados às experiências individuais subjetivas.

Além disso, a sucessão de fases da carreira nos mostra também que no decorrer da vida profissional, de acordo com o que é explicitado em sua narrativa, métodos são modificados, posturas são construídas e isso surte efeito imenso nas permeabilidades das transformações de cunho teórico, social ou curricular. Enfim, acreditamos ser este um bom caminho para estudar a Cultura Escolar, partindo da história das disciplinas através da vida dos professores.

Considerações finais

A escola, enquanto instituição social, assumiu ao longo da história um papel fundamental como local em que a seleção da cultura se faz para preservação de determinadas tradições, de povos e de sociedades, com o objetivo de ser transmitida, preservada e construída, com suas permanências e mudanças, para as novas gerações. Assim, de acordo com a época e o contexto em que se inseriram múltiplas foram as influências sobre o que, como e porque ensinar, para atender a objetivos diversos.

Neste processo, e de acordo com a ampliação do conhecimento humano e da carga de funções atribuída a esta instituição, foram sendo organizadas e construídas múltiplas práticas, funções e profissões para atender a diferentes demandas e interesses. Como resultado, vai se configurando uma Cultura Escolar que abrange tanto os aspectos organizacionais em relação ao tempo e ao espaço intramuros quanto as tradições e práticas desenvolvidas pelos membros da comunidade escolar nos processos de ensino–aprendizagem.

As disciplinas escolares constituem-se em parte fundamental desta estrutura, pois através delas e, notadamente, de seus professores foram sendo elaborados, reproduzidos e organizados os conteúdos a serem ensinados, bem como as práticas para levar ao término tal tarefa. No bojo desta construção, múltiplos são os canais de influência, dos quais citamos: o desenvolvimento teórico dos temas tratados nas Universidades e Centros de Pesquisa, o processo de formação dos professores cada vez mais especializados, as determinações de mantenedores (em redes privadas) e governos (em redes públicas) que se manifestam através de diretrizes curriculares e materiais didáticos.

A partir desta perspectiva, compreender o complexo processo a partir do qual se constrói a Cultura Escolar, manifestada na História das Disciplinas Escolares, é um meio relevante de entender a dinâmica da transcendência da cultura na nossa sociedade. No entanto, para atender a esse objetivo o problema das fontes se

coloca, visto que ao contrário das composições teóricas em nível acadêmico e as diretrizes legais e curriculares, as práticas intramuros carecem de registros formais.

Mas há fontes alternativas às tradicionais, entre elas o registro da memória das pessoas que se envolveram direta ou indiretamente com o contexto específico ao qual a pesquisa se dedica. Esse tipo de fonte constitui a base da História Oral, campo de pesquisa que se desdobra em múltiplas abordagens, ora dando destaque apenas para o que é produzido a partir dos relatos orais, ora mesclando essas fontes com outros documentos e textos. Pode também debruçar-se sobre a vida toda de um indivíduo ou grupo ou focar a atenção sobre um período determinado desta trajetória.

O escopo de nosso trabalho vai pela chamada História Oral Temática Híbrida, pois acreditamos que para compreendermos melhor a Cultura Escolar nas Disciplinas precisamos traçar as relações existentes entre o que nos conta o relato de uma professora e os acontecimentos e tendências apresentados em um contexto mais amplo.

Assim, quando revisamos os textos e documentos para costurar um pano de fundo a partir do qual refletiríamos sobre as situações apresentadas pelo relato oral conseguimos, através da proposta de Goodson (1990), estabelecer uma periodização coerente para a trajetória da Geografia Escolar no Brasil. Essa periodização, dividida em quatro estágios, corrobora com as indicações de Chervel (1990), que insiste na autonomia que as disciplinas escolares têm em relação às “disciplinas-mãe” acadêmicas, sendo inclusive predecessoras destas.

O ensino de Geografia, como o da língua oficial e da História, confirma essa afirmação. Isso se deve principalmente à importância ideológica destes conhecimentos para a formação do Estado-nação.

No caso brasileiro, a inserção da Geografia na escola também teve este papel, visto o desconhecimento e a amplitude do nosso território, além da necessidade de criar em uma população sobretudo migrante o sentimento de pertencimento a esta nacionalidade.

O trabalho de revisão bibliográfica e periodização nos mostraram que, em determinada perspectiva, a despeito das associações de classe e da produção acadêmica, os principais atores na definição dos rumos da Geografia Escolar foram os governos e suas instituições, seja através de leis, de diretrizes curriculares ou

mesmo da repressão ao ensino de certos conteúdos. Foi o que ocorreu em diversos momentos da nossa História, como no início do Império, da República, durante a Era Vargas e a Ditadura Militar. Tal característica criou um contra-senso, pois ao mesmo tempo em que a Geografia recebia incentivos financeiros e assegurava seu lugar no currículo, as próprias ações governamentais acabavam por impedir um desenvolvimento conceitual mais amplo. Neste processo, o estudo da Cultura Escolar mostra um cenário de resistência, seja pelo engajamento político de alguns, seja pela forma como os professores construíram e desenvolveram suas abordagens dos conteúdos, muito mais ligados às tradições intramuros e às finalidades imediatas às quais o ensino era dirigido.

O período de maior enfoque neste trabalho (1960 – 2009) foi marcado por grandes transformações tanto no âmbito político quanto na Educação de forma geral e na Geografia escolar e acadêmica. No primeiro aspecto, cabe lembrar que o intervalo abrange todo o período da Ditadura Militar (1964-1988), o processo de redemocratização e o início da normalidade democrática. No segundo, ressaltamos as LDBs de 1961 e 1996 e a Lei 5692/71, sendo que cada uma à sua maneira empreendeu mudanças significativas na Educação Nacional, além das discussões empreendidas no campo acadêmico com a realização de múltiplos eventos, como o Congresso Nacional de Educação. Vale ainda apontar a importância que tiveram as Propostas Curriculares da década de 1970 (“Verdão”) e 1980 (a “Vermelhinha”). Quanto à Geografia Acadêmica, tivemos a emergência de diversas tendências teórico-metodológicas; na Geografia Escolar, os efeitos destas novas concepções nos livros didáticos e nas orientações curriculares acima relatadas, além dos resultados destas transformações para a formação de professores.

Além disso, cabe apontar que o olhar sobre a história da Geografia Escolar no Brasil mostra também que, à medida que a disciplina foi evoluindo e atingindo setores mais amplos da sociedade, seja por sua ascensão acadêmica, seja pela expansão do seu espaço no currículo escolar e da parcela da população contemplada com o acesso à escola, ela foi se tornando cada dia mais multifacetada. Se no início era somente um aglomerado de conhecimentos enciclopédicos que deveriam ser decorados, agora podemos vislumbrar uma enorme gama de temas e conceitos produzidos por diferentes atores (pesquisadores, instituições governamentais, professores, etc.) e em pelo menos

quatro (para citar apenas as mais conhecidas) perspectivas de análise com categorias e métodos diversos, cite-se: a Geografia Tradicional, a Crítica ou Marxista, a Quantitativa, a da Percepção ou Fenomenológica.

Neste contexto, demos maior atenção às propostas curriculares das décadas de 70 e 80. Implantadas no Estado de São Paulo e com influência sobre todo o país, estes documentos colocaram em tela quais foram as abordagens que os governantes escolheram para a instrução pública. Tais perspectivas, defendidas ou não pelas comunidades acadêmica e escolar, estiveram em consonância com a visão ideológica dominante no período histórico ou do grupo que exercia o poder.

Num segundo momento de nossa empreitada e para realmente nos embrenharmos pela realidade da Cultura Escolar, construímos o registro oral da trajetória escolar e profissional da professora Ms. Maria Eliza Cazzonato Carvalho. Com entrevistas semiestruturadas, a transcrição e uma revisão minuciosa supervisionada pela própria professora, foi possível transformar memórias em histórias, reminiscências em fonte de pesquisa.

Assim, tínhamos em mãos os dados necessários para desenvolver a análise, faltava apenas um eixo norteador, que encontramos em Hubermam (2000), autor que analisa o ciclo da vida profissional dos professores. Com esse referencial e também as concepções sobre a Cultura Escolar indicadas, sobretudo por Vidal (2005), procedemos então à análise.

Dentre as principais considerações trazidas pela análise, ressaltamos inicialmente a caracterização da trajetória de Maria Eliza a algumas das fases da carreira propostas por Hubermam (2000), o que serve de evidência empírica para sustentar esta proposição como um meio de compreender as transformações que ocorrem ao longo da carreira docente. Além disso, tal constatação também corrobora para fundamentar as análises daqueles que se debruçam sobre trajetórias de professores, pois ajudam a dar significado a algumas mudanças de comportamento e afirmações dos profissionais em questão.

Em termos gerais, a trajetória e a prática docente de Maria Eliza remetem a uma concepção bastante profissional do Magistério, apesar de apontar para o problema da desvalorização ocorrida com a categoria e das condições precárias de trabalho. É evidente sua preocupação em fazer um trabalho sério, em buscar um ensino de qualidade e respeitar os alunos em suas dificuldades e limitações. As

mudanças no método, como a abolição do questionário, a inserção de atividades advindas de sua experiência na pós-graduação e na docência no ensino superior, o rigor com que aplicava atividades e avaliações e as várias oportunidades que oferecia para os alunos se recuperarem nas notas, deixam clara essa preocupação em ser uma boa professora.

Além disso, o trabalho também nos mostrou, com sua narrativa, que, mesmo com as transformações ocorridas no meio acadêmico e advindas da rotatividade dos governos, os fatores que mais influenciaram sua prática docente são provenientes da cultura escolar. O livro didático, como uma materialização da “vulgata” dos conhecimentos que se deve ensinar, e práticas oriundas da tradição da disciplina escolar, como o questionário e a influência do professor Lineu, emergem como grandes norteadores do trabalho de Maria Eliza em sala de aula.

Não se trata aqui de negar a permeabilidade da instituição escolar frente ao contexto mais amplo no qual se insere e atua, mas de ressaltar a forma original pelas quais as influências teóricas, políticas e sociais são recebidas e reconstruídas pelos membros deste ambiente específico. Assim, acreditamos que nosso trabalho tenha cumprido seu objetivo principal: o de apontar um meio de explorar e explicar o tão rico e complexo campo de pesquisa, a Cultura Escolar, através da História da Geografia Escolar.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, M. C. **Uma Geografia para o séc. XXI**. Campinas/SP. Papyrus. 1994
- _____. **Caminhos e Descaminhos da Geografia**. Campinas/SP, Papyrus, 1989.
- _____. Pierre Mombeig e o pensamento geográfico no Brasil. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo. Nº 72. AGB
- ANDRÉ, M. E. D. A.: Estudo de Caso: seu potencial na Educação in **Cadernos de Pesquisa: revista de estudos e pesquisas em educação**. Nº 49.p.51 – 54. São Paulo. Maio de 1984
- _____. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo. Papyrus. 2003. Capítulo 2: Diferentes tipos de Pesquisa Qualitativa.
- AMORIM FILHO, O. B. : **Reflexões sobre as tendências teórico metodológicas da Geografia**. Belo Horizonte, ICHS. UFMG. 1978.
- ASSIS E SILVA, L. V. Memória da Cultura escolar mato-grossense: o ensino de leitura no grupo escolar Caetano de Albuquerque IN: **17º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas -SP. Anais do 17º COLE: é preciso transver o mundo. UNICAMP. 2009
- AZEVEDO, A. **Geografia do Brasil: bases físicas, vida humana e vida econômica**. 9ª Edição. São Paulo. Editora Nacional. 1980.
- BARRETO, E. S. S.:(COORD.) **As propostas Curriculares Oficiais: Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental**. São Paulo. Fundação Carlos Chagas. 1995.
- BERNARDES, N. O pensamento geográfico tradicional. **Revista brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro, nº 3, ano 44 jul./set. 1982
- BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de Velhos**. 2ª Edição. São Paulo: T.A Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo. 1987.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educ. Pesqui**. São Paulo, Vol.28, no. 1 Jan./Jun., 2002
- CARVALHO, M. E. C. **As Áreas Verdes de Piracicaba**. 1982. 191 fls. Dissertação de Mestrado. Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP "Campus" Rio Claro. Rio Claro/ SP. 1982
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 3ª edição. Goiânia: Editora Papyrus, 1998. 192 p.
- _____. Cotidiano Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: Uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In **Cadernos Cedes**. Campinas, Vol. 25, nº 66, p 185 – 207, Maio/agosto. 2005

_____ (org.) **Formação de professores: Concepções e Práticas em Geografia**. Editora Viana. Goiânia – GO. 2006. 151 p.

CHERVEL, A. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.” **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, nº 2, 1990

CHEVALARD, Y: **La Transposition didactique, Du savoir savant ou savour enseiné**. Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.

COLÓQUIO CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS. 1995. Rio Claro. **Anais do Colóquio Cartografia para Crianças**. São Paulo. EDUNESP. 1995. 95 p.

COSTA, E. V. A Cultura Escolar e a formação de meninas na escola normal rural Santa Maria (Timbaúba, 1938-1950) IN **II Congresso Brasileiro de História da Educação**. Natal-RN. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira. SBHE. 2002

JACINTO, A. A.: **O Ensino de Geografia: uma análise dos livros didáticos de primeiro grau na primeira metade da década de 80**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Geografia. UNESP – Rio Claro. 2000

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Página: <http://www.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/missao/instituicao.shtm>. acesso em: 02/set. 2009.

INCONTRI, D. **Vivências na Escola**. 1ª Edição. Bragança Paulista. Editora Comenius. 2005. 132 págs.

ECO, U. **Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas**. Ed. Presença, 1998.

FEDERICI, H. O problema da sala-ambiente e do material didático no ensino da Geografia. **Atualidades Pedagógicas**. Campinas, Nº 42. Dezembro de 1957.

FONSECA, S.: **Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida**. Papirus editora. Campinas – SP. 1997

FORQUIN, J.: **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de LOURO, G.L. ARTMED editora. Porto Alegre/RS. 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1970.

FREITAS, M, C. de; BICCAS, M. S. **História da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo. Cortez, 2009. (Biblioteca básica da História da educação brasileira; vol. 3)

GOODSON, I. Studying the teacher's life and work. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v.10, n.1, p. 29-37, 1994.

_____ Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e de evolução. **Revista Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº 2. 1990

_____ Professorado e Histórias de vida: um campo de investigação emergente. In GOODSON, I(ed.) **Histórias de vida del profesorado**. Ediciones Universitárias de Barcelona. Barcelona- Espanha. 2004. P. 45-62.

HUBERMAM, M.: O Ciclo de Vida Profissional dos Professores in: Nóvoa, A. **Vidas de Professores**. 2ª Edição. Porto Editora. Porto – Portugal. Coleção Ciências da Educação. 2000

KOBAYASHI, M. M. S. **Uma contribuição para o ensino de Geografia: Estudo dos últimos programas Curriculares de primeiro grau para o Estado de São Paulo**. 2001. 150 fls. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2001

LACOSTE, Y. **A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a Guerra**. Iniciativas. Lisboa, Portugal. 1988.

LASTORIA, A. C. **O Ensino de Geografia na Quinta série: Proposta Curricular e Sala de Aula**. 1996. 128 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP. 1996.

LAUBSTEIN, Geórgia S. Picelli . Narrativa de Memória e Trajetória Profissional: uma pesquisa com Livia de Oliveira. In: IV **Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (IV CIPA)**, 2010, São Paulo. Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica. Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar., 2010

LESTEGÁS, F. R. Viejas y nuevas Geografías, Viejas e Nuevas propuestas didáticas. El fin de los exclusivismos. **Boletín de la A.G.E.** Nº 29, 2000. P. 93-108.

_____. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletín de la A.G.E.** Nº 33, 2002. P. 173-186.

MARTINS. A. M. A Política Educacional paulista: controvérsias em torno dos conceitos de descentralização e autonomia – 1983 a 1999. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 24, n. 83, p. 527-549, agosto 2003 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MARTINS, H. H. T. S. Em foco: pesquisa sociológica e metodologia qualitativa. **Educ. Pesqui.** vol.30 nº 2 São Paulo Mai/Ago. 2004

MEIHY, J. C. S. B. e BOM MEIHY, F. H. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo. Contexto. 2007.

MOREIRA, I. A. G. A Geografia como ciência humana e de síntese e as implicações no ensino secundário. **Boletim Geográfico**. Vol. 29. Nº 218. IBGE. 1970. P. 76 - 80

NADAI, E. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em aberto**. Brasília. Ano 2. Nº37. Jan/mar. 1988

_____. **A Educação como apostolado: História e Reminiscências (São Paulo 1930-1970)**: 1991. 450 fls. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo/ SP. 1991.

NETTO, C. E: **Dicionário do Dialeto Caipiracicabano Arco, Tarco, Verva**. 5ª edição. Piracicaba – SP : Academia Piracicabana Editora. 2001. 246 pg.

OLIVEIRA, A. U. (Org.) **Para onde vai o ensino de geografia?** 8ª edição. São Paulo: Contexto, 2003. 144 p. (Série: Repensando o ensino)

ORWELL, G. **A Revolução dos Bichos**. Rio de Janeiro: Editora Globo. 2003

PADILHA, F. A. O estudo dirigido em Geografia. **Boletim Geográfico**. Vol. 27. Nº 202. IBGE. 1968-a. P.56 – 59

_____. Recomendações didáticas para o professor de Geografia. **Boletim Geográfico**. Vol. 27. Nº 203. IBGE. 1968-b

PEDROSO, T. A Geografia no Curso Secundário. **Boletim Geográfico**. Ano XXV. Vol. 25. Nº 194. Conselho Nacional de Geografia. Set/Out de 1966. P. 475 – 495.

PEREIRA, R. M. F. A. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna**. Florianópolis. Editora da UFSC. 1993.

PEZZATO, J. P. **Ensino de Geografia: Histórias e Práticas Cotidianas : Estudo de caso envolvendo três escolas e três professoras atuando no ensino de geografia nas 5^{as} séries do Ensino Fundamental de Maringá – PR**. 2001. 302 fls. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2001.

_____. Narrativa em cursos de formação de professores: o que os alunos da Geografia registram?. In: **IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica** - IV CIPA, 2010, São Paulo. IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Sao Paulo : FEUSP - Biograph, 2010. v. 1

PINTO, M. M. V. O Ensino da Geografia em face da Lei de Diretrizes e Bases. **Boletim Geográfico**. São Paulo. Ano XXII. Vol. 22. Nº 180. Maio-Junho de 1964. P. 396-398

POLONI, D. A. R. **A política educacional no Brasil e o ensino de Geografia: Caminhos e Descaminhos**. 1998. 200 fls. Tese de Doutorado em Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1998.

PONTUSCHKA, N. N.: A Geografia: Pesquisa e Ensino in CARLOS, A.F.A. (Org.): **Novos caminhos da Geografia**. Contexto. 2002. p. 111 – 142.

_____; OLIVEIRA, A. U.(Org.): **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo. Contexto. 2002.

_____; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. : **Para ensinar e aprender Geografia**. 1ª Edição. São Paulo. Cortez. 2007. (Coleção docência em formação. Série ensino Fundamental)

PRADO JUNIOR, C. Aires de Casal, o pai da Geografia brasileira, e sua Corografia brasileira. In: _____, **Evolução política do Brasil e outros estudos**. 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1957.

QUEIROZ, M. I. P.: **Variações sobre a Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva**. Editora T.A. de Queiroz, São Paulo. 1991

_____.: **O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: Algumas reflexões**. In: LANG, Alice B. da S. G. (org.), São Paulo. CERU. 1992. Pp. 13-29

ROCHA, G. O. R. **Trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837 – 1942)**.1996. Dissertação de Mestrado em Geografia. Pontifícia Universidade Católica/SP. São Paulo.1996

_____: Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no ensino da Geografia Escolar Brasileira. **Terra Brasilis – Revista de história do Pensamento Geográfico no Brasil**. Ano I. Nº 1- Geografia : Disciplina Escolar. Jan/Jun. 2000. Rio de Janeiro/RJ. Editora Sal da Terra. Págs. 83-109.

SANTOS, W.(1984) **A Obra de Aroldo Azevedo – Uma Avaliação**. Dissertação de Mestrado em Geografia. UNESP. Rio Claro. 1984

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Guias Curriculares para o ensino de 1º Grau**. São Paulo, CERHUPE, 1975. 279 pg.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Geografia**. 1º Grau. 6ª Edição. São Paulo.1991. 149 pg.

_____.**Currículo Oficial: área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. São Paulo Faz Escola. São Paulo. 2008.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Autores Associados. Campinas/SP. 2008. Coleção Memória da Educação.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras Editora. 1993. Cap. 4 “Os institutos Históricos e Geográficos: ‘Guardiões da História Oficial’ ” – p. 99 a 140.2004

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I.: **O marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira**. Disponível em: http://histedbr.fae.unicamp.br/navegando/período_pombalino_intro.html acessado em 08/2009.

SOUZA, T.T.; PEZZATO, J. P. Educação, Geografia e Escola: Geografia escolar e as influências pedagógicas institucionais até a década de 1960. In: **segundo ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO**. 2009. São Paulo. Anais do segundo Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico. São Paulo. Universidade de São Paulo. 2009.

_____. Ofício de Professor de Geografia: memórias de experiência profissional no interior em São Paulo nas décadas de 1970 e 80. In: **4º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: Espaços (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar**. 2010. São Paulo. Anais do IV CIPA. São Paulo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2010

THOMPSON, P. **A Voz do Passado: História Oral**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1992.

VESENTINI, J. W. (Org.) **Ensino de Geografia: textos críticos**. São Paulo. Papyrus. 2001.

VIDAL, D. G.: **Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)** Campinas – SP. Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação)

VILCHES, G; COZZI, V. **La educación en Pestalozzi y Froebel**. 1ª edição. Buenos Aires. Editora Huemul. 1966. 93 p. (Coleção Breviários Pedagógicos)

ZAMORANO, M. O Ensino de Geografia na Escola Secundária. **Boletim Geográfico**. Ano XXVIII. Vol. 28. Nº 212. IBGE. 1969. P. 116-151.

ZANATA, B. A.: **Geografia Escolar Brasileira: avaliação crítica através das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos do ensino de Geografia.** 2003. 171 fls. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Convênio UNESP Marília e UCG. Marília - SP.2003.

Anexos

Devido o volume de informações e fotos, todos os anexos encontram-se organizados no CD-ROM anexado a este Trabalho. **No anexo I – Documentos de Maria Eliza Cazzonato Carvalho** constam os documentos da Entrevistada que foram analisados, organizados nas seguintes subpastas:

- **Artigos publicados pela entrevistada:** onde estão digitalizados artigos acadêmicos e de jornal de autoria de Maria Eliza;
- **Certificados:** onde estão digitalizados alguns dos certificados que comprovam as informações passadas pela entrevistada, tal como o Mestrado e os trabalhos de divulgação da Proposta da CENP;
- **Convites de Formatura (UNESP e Escolas):** Outro conjunto de documentos que fundamentam as informações trazidas pela entrevistada, os convites de formatura da 4ª série de Ginásio (atual nono ano do Ensino fundamental) e da FFCL de Rio Claro (atual UNESP) esclarecem quem eram os professores e colegas de classe, assim como as datas de formatura de Maria Eliza.
- **Documentos da Vida Funcional:** Traz a digitalização dos documentos que demonstram a carreira da entrevistada na rede pública paulista, tais como um comunicado de abandono de carga, a lista das licenças médicas tiradas e palestras apresentadas na escola.
- **Fotos do Arquivo Pessoal:** Dividida em três pastas (Fotos de Formatura, Mapas e Outras fotos do Arquivo pessoal) é um conjunto de ilustrações e fonte de dados para o texto da época, visto que apresentam diversos momentos e lugares vividos pela entrevistada.
- **Montagens produzidas para este trabalho:** Com o objetivo de melhor apresentar e sintetizar as informações trazidas, algumas imagens foram manipuladas por nós e seus produtos constam nesta pasta.
- **Projetos que desenvolveu como ATP:** Tivemos acesso e digitalizamos dois projetos que Maria Eliza desenvolveu como Assistente Técnico Pedagógica e que nos ajudaram a saber o tipo de profissional que a entrevistada era.

Já no **Anexo II – Alguns artigos consultados**, consideramos pertinente facilitar o acesso a alguns dos artigos que consultamos e estão digitalizados para

que outros pesquisadores interessados possam se aprofundar neste material em busca de outras questões relacionadas à temática deste trabalho. Neste constam também dois dos documentos oficiais consultados, os PCN de Geografia do Ensino Fundamental e do Médio

O **Anexo III – Entrevista** traz todas as questões que serviram de base para as três entrevistas feitas com Maria Eliza e que foram utilizadas apenas como um fio condutor da conversa, visto que a entrevistada teve liberdade para dissertar sobre os temas que considerava mais relevantes de sua trajetória e também os que a memória trazia a tona. Além disso, constam os arquivos de áudio com as gravações das entrevistas.

O **Anexo IV – Ficha pessoal** traz uma síntese da biografia da entrevistada com hiperlinks que permitam ao leitor visualizar rapidamente os documentos ou fotos relacionados a cada momento apresentado no texto. Consideramos relevante este arquivo para que quem estiver lendo o trabalho possa ter rapidamente uma visão geral da vida da entrevistada.

O **Anexo V – Dissertação** traz a presente dissertação na íntegra em arquivo no formato pdf para facilitar o acesso e propagação desta.

No **Anexo VI – Artigos Derivados** constam os artigos publicados em eventos, livros ou periódicos que foram construídos ao longo do período de elaboração desta dissertação e são derivados das discussões e dados da mesma.