

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A PRODUÇÃO (TRANS)FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA :
UMA EXPERIÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA NA REGIÃO DE CAMPINAS
(1968 – 1998).**

SILVIA REGINA MASCARIN

Campinas – SP

1999

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A PRODUÇÃO (TRANS)FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA :
UMA EXPERIÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA NA REGIÃO DE CAMPINAS
(1968 – 1998)**

SILVIA REGINA MASCARIN

ORIENTADORA : Dra. DULCE MARIA POMPÊO DE CAMARGO

COMISSÃO JULGADORA :

CAMPINAS – SP

1999

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, na Área de Concentração: *Metodologia de Ensino*, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Dr^a *Dulce Maria Pompêo de Camargo*.

In memoriam
"la mia mamma"

Agradecimentos

Muitos foram os cidadãos que cruzaram esta trajetória e, sem o saber tornaram-se referenciais significativos, constituindo o objeto de estudo e análise mais detida neste momento. Assim, agradeço:

Aos alunos da zona rural que alfabetizei e que me ensinaram a ler criticamente suas realidades. Aos alunos da cidade que comigo viajaram pelo mundo nas aulas de Geografia.

Aos colegas professores do Experimental de Jundiaí que me apontaram a possibilidade da leitura do mundo, muito além da sua superficialidade, o mergulhar na sua essência.

A todos os quais me juntei nos momentos de paralisação do magistério público paulista, de onde tirei lições insuperáveis.

Àquele povo do sertão do Piauí que me fez repensar a função de ser Professora/Educadora e que mostraram que é possível viver distante do consumismo desenfreado.

À Associação dos Geógrafos Brasileiros - Nacional e à Seção Campinas que me abriram caminhos para a participação em eventos e onde tenho sinceros amigos.

A todos da Escola Jamil, onde reencontrei minhas raízes e onde, juntos, realizamos grandes mudanças.

Aos colegas de trabalho das quatro Delegacias de Ensino de Campinas, que, nos momentos de embate com o poder, mostraram-se corajosos na luta por uma educação melhor para todos.

Ao Professor da PUC-Campinas, Antônio Carlos Pinheiro, pelo companheirismo e solidariedade nestes anos de luta.

À minha família.

À minha Orientadora, Professora Doutora Dulce Maria Pompêo de Camargo que há muito, por acreditar no meu trabalho, tem-me estimulado a sistematizá-lo agora.

RESUMO

A proposta desta dissertação de mestrado é tornar evidente os processos que têm contribuído para a formação do professor de Geografia que atua no ensino fundamental e médio na região metropolitana de Campinas / S.P.. Este trabalho concretiza-se após um longo processo de compreensão da realidade sócio-histórica e espacial, marcado por profundas rupturas e transformações, no ritmo progressivo da aceleração contemporânea que tem caracterizado esse final de século. A partir do desenvolvimento de uma pesquisa realizada junto aos docentes de Geografia do ensino fundamental na Primeira Delegacia de Ensino de Campinas/SP, procuramos conhecer a tensão entre o cotidiano desses docentes e as condições teórico-metodológicas e estruturais que lhes têm sido oferecidas. Ênfase maior foi depositada no desvendar / interpretar os sujeitos da pesquisa deste cotidiano, onde procuramos salientar a escola, a prática docente, além da bagagem profissional acumulada durante e após o período de formação acadêmica. Visando uma busca significativa de suas raízes até a Geografia do nosso tempo, concomitantemente destinamo-nos à (re)construção das etapas que influenciaram a postura dos profissionais envolvidos nesta ciência. Os resultados deste trabalho, permitem estabelecer um diálogo complexo e inacabado entre as dificuldades que os professores vivenciam na atualidade, levantando as preocupações-chave do pensamento geográfico contemporâneo e as suas implicações na postura teórico-metodológica e filosófica dos mesmos. Nesse sentido, o trabalho que ora se apresenta serve para exemplificar a insatisfação, a precariedade, como também a força e a coragem que têm influenciado o processo de construção pedagógica do professor de Geografia.

Palavras-chave : formação do professor, ensino de Geografia, educação continuada, relação teoria-prática.

ABSTRACT

The aim of this master thesis is bring to the surface the factors that contributed towards the formation of Geography teachers in the present primary school systems of the metropolitan area of Campinas / SP. This work becomes solid after we study and comprehend the social-historical reality within a specific area; marked by a profound rapture and transformation within the order of things by a progressive acceleration in contemporary times, which have characterized the end of this century. After the development of a research studied, realized together with the Geography professors of the primary school system by the First Department of Education of Campinas, we can see the emergency of a stress point between the daily work of such professors and the theory-methodological structures offered to them. On a larger scale, we were able to see the individuals that are part of this research pointing out the schools and the professional background, before, during and after their academic period. We are looking for all significant signs as far as the geographical roots and values of our times, that may in some way have a degree of influence on professionals involved on this science. As a result of this work a degree of stress may be evident, but this complex dialog aimed at the difficulties that professors have when they debate and look for the key to the contemporary geographical thought and its implications upon the upon the methodological theory applied by such. Therefore, the work that we are showing now, will serve as an example to show the precarious, straight, courage that has influenced the professors of Geography, which will influence their pedagogical path.

Descriptors : teacher's graduation, Geography teaching, extended course, theory practic relation ship.

Sumário

Introdução.....	09
-----------------	----

Capítulo I - O olhar de dentro

Contextualizando a formação do Professor e o processo de ensino-aprendizagem.....	14
Geografia a gente (também) aprende no pé.....	14
Duas realidades opostas e concomitantes: a alfabetização no campo e na cidade.....	20
A licenciatura na Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras de Rio Claro: a revolução quantitativa e teórica da Geografia e a AGB.....	27
Trabalhando Geografia da 5ª série ao ensino médio.....	30
A docência no Experimental de Jundiaí.....	30
Um novo desafio: a docência na EEPSPG “Adalberto Nascimento” em Campinas.....	33
A perspectiva teórico metodológica.....	34
Problemas, dificuldades e avanços.....	34
As raízes da Geografia contemporânea e o seu impacto no ensino no Brasil.....	37
De Humboldt à Ratzel.....	37
A geografia Francesa e Paul Vidal de La Blache.....	39
O determinismo ratzeliano.....	44
O historicismo e a geografia.....	45
A tendência quantitativa na geografia e o neopositivismo.....	46
O positivismo na educação e na geografia.....	48
O movimento radical da geografia e a busca por uma postura metodológica.....	56

Capítulo II

O trabalho técnico-pedagógico na rede estadual – a capacitação docente	62
Da sala de aula à monitoria.....	62
O desafio na Oficina Pedagógica da 3ª Delegacia de Ensino de Campinas.....	63
O papel da Associação dos Geógrafos Brasileiros(AGB) e a nova visão de geografia.....	67
A Proposta Curricular de Ensino de Geografia - a solução?.....	70
De volta às raízes - a atuação como diretora na EEPSG “Jamil Abrahão Saad” em Cordeirópolis.....	79
O crescimento profissional e a liberdade para o trabalho pedagógico na 1ª Delegacia de Ensino de Campinas.....	84
A capacitação profissional e o papel da CENP, da FDE, do CARH e os cursos de 30 horas.....	87

Capítulo III - O olhar de fora

A formação do professor: uma análise do processo.....	92
Pesquisa realizada com os Professores de Geografia da 1ª Delegacia de Ensino de Campinas (Agosto/1996).....	93
Em busca do cotidiano escolar.....	93
Procedimentos metodológicos.....	95
Desvendando os sujeitos da pesquisa.....	98
A escola - caracterização.....	99
Planejamento curricular.....	101
Coordenação pedagógica.....	104
Projeto político-pedagógico.....	105
O professor: a formação profissional e a licenciatura.....	107
Instituição de formação (Universidade/Faculdade cursada).....	111

Participação em cursos, encontros, congressos, palestras.....	114
Realização de mestrado/doutorado.....	118
Literatura geral e específica mencionadas.....	120
Participação em orientações técnicas.....	121
A prática docente – a relação professor-aluno.....	124
Livro Didático.....	126
Conteúdos trabalhados.....	130
Conteúdos de interesse dos alunos segundo os professores entrevistados.....	132
Avaliação do processo de ensino-aprendizagem.....	136
Trabalho realizado em sala de aula.....	140
Proposta curricular de ensino de geografia.....	141
Mudanças realizadas na prática docente.....	144

Palavras Finais

Palavras Finais.....	155
Bibliografia.....	161

Anexos

Anexo 01 - Hemeroteca

Jornal O Estado de São Paulo - 16/08/87.....	172
Jornal O Estado de São Paulo - 13/09/87.....	175
Jornal Folha. de São Paulo - 29/06/97.....	176
Jornal Folha de São Paulo – 30/07/97.....	178
Jornal Folha de São Paulo – 31/07/87.....	180
Jornal Folha de São Paulo – 02/08/87.....	182

Anexo 02 – Questionário

Questionário.....183

Anexo 03 - Carta ao professor de geografia

Carta 01.....188

Carta 02.....189

Anexo 04

Investigação sobre a situação do ensino de geografia nas delegacias de ensino de Campinas 1996.....190

Anexo 05

Texto extraído da Proposta Curricular de Ensino de geografia /CEMP?SE – 1994.....198

Anexo 06

Tabela 22 – Quanto ao tipo de avaliação a maioria de seus alunos prefere:.....200

Anexo 07

Deliberação CEE 03/91 e indicação 02/91.....201

Anexo 08

Legislação Oficial que embasa o processo de avaliação das escolar de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo.....207

Anexo 09

Texto transcrito na íntegra do Diário Oficial do Estado de São Paulo 28/12/96 – página 27.....218

Anexo 10

Tabela 33 - Efeitos da ação da Secretaria de Educação na Prática docente.....226

Anexo 11

Tabela 34 – Voz final dos depoentes.....228

“Não há dúvida: a graça da educação está em sua magia. Está no clima que pinta, na atmosfera que envolve, na influência que impregna, na solidariedade que inspira”. (DEMO, 1996: 20).

Introdução

"... a história é um fazer do homem".

(Karl Marx)

Este trabalho concretiza-se após um longo processo de reflexão, construção e reconstrução da minha trajetória enquanto profissional da Geografia nesses 26 anos de magistério.

Contém minha preocupação com esta ciência, suas novas faces, seus reflexos no processo sócio-histórico da vida cotidiana dos docentes em Geografia. É uma busca de abertura dos horizontes teórico- metodológicos e curriculares, tendo em vista entender e interpretar a realidade.

A pretensão não se restringe tão somente a historicizar, mas destacar criticamente momentos históricos quer sejam de ruptura ou de continuidade que marcaram a Geografia, a Educação e a formação de professores nestas últimas décadas que apontam para o findar do século XX.

Ninguém vive a práxis se não refletir a respeito do que faz.

Ao mesmo tempo deve-se ter consciência de que não é fácil mudar de postura com relação à vida, mudar de paradigma profissional depois de tantos anos de experiência. A mudança pode acontecer quando se começa considerar a relação espácio-temporal, não como simples materialidade, mas como teatro obrigatório da ação (SANTOS, 1996:39).

Isto significa dedicação específica para a reflexão mais detida a respeito das relações entre sociedade x natureza, numa perspectiva de compreender os elementos/as coisas/os

fatos/as ações que materializaram nossa época, que têm sido construídos pela sociedade situando-os no processo sócio-histórico e espacial.

Penso que realizar esta travessia na Geografia, ou seja, mudar de postura, pensando criticamente o espaço produzido pela sociedade, implica buscar a compreensão do espaço, não só na sua aparência, mas fundamentalmente interpretar sua essência, inserindo o sujeito/objeto no movimento do mundo.

Esta parece ser uma tarefa crucial para nós, profissionais da Geografia, compreender o mundo, compreendendo-nos a nós mesmos como cidadãos nos planos individual e coletivo.

Saber como o mundo é e como ele funciona, qual a minha posição/função neste tempo e neste espaço, como me identifico com o meu entorno, indica ser o grande desafio para que possamos ultrapassar a dimensão fragmentada de mundo em direção a uma dimensão mais totalizante.

Segundo Milton Santos (1996:166), o papel do Geógrafo é o de entender como as ações e os objetos se mantêm em processo interativo o que exige um entendimento do espaço que se fará por meio da compreensão da temporalidade.

O fato de estarmos vivendo um momento de aceleração contemporânea... momento culminante da História...onde o meio técnico-científico informacional (SANTOS, 1996: 30), impede as pessoas de identificarem com clareza os processos condutores, creio que é importante pensar "o como" esta situação nos atinge no cotidiano individual e coletivo da sociedade.

O caminho da construção do conhecimento se faz por meio de constante questionamento da prática, o que conduz à reflexão-ação-reflexão a respeito do que realizamos no dia-a-dia.

Este questionamento pode ser concretizado com leituras, discussões, debates, participação em congressos, cursos.... É necessário teorizar, pesquisar, partir para a ação e

sempre retornar à teoria. Isto pode ser conseguido com a incorporação de um método de investigação que permita recuperar a visão do real, que é contraditória.

Nesta perspectiva o horizonte de visibilidade do social (LÖWY, 1994) irá ampliar-se de acordo com a prática da reflexão crítica do espaço / tempo que vivemos e das relações sociais que se dão nos mesmos.

Este caminho para o Geógrafo e ou professor de Geografia pressupõe que haja envolvimento com os conteúdos a serem trabalhados, com os alunos, com o movimento da relação sociedade x natureza.

A escolha deste tema, deu-se em razão do desencadeamento do meu trabalho com os professores da rede estadual nestes últimos anos. Entre os cursos e orientações técnicas que realizei tenho notado entre os profissionais uma grande necessidade de "receitas prontas" que dinamizem suas práticas cotidianas. E, buscando mais fundo comecei a perceber, em muitos deles, uma ausência no que concerne aos fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da Geografia assim como em relação à ciência em geral.

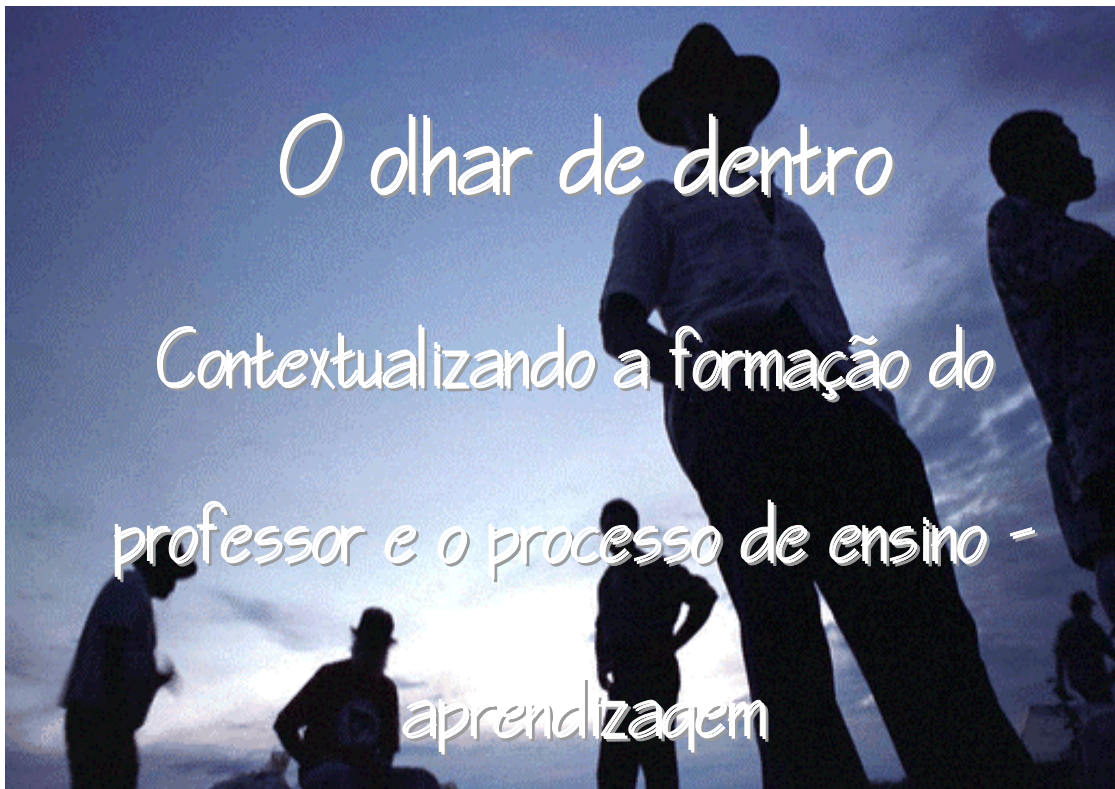
Assim, quando iniciei a busca dos processos que me conduziram a pensar o mundo como penso hoje, resolvi investigar quais os processos que têm conduzido a formação destes professores, de que maneiras isto tem se concretizado na prática cotidiana, e as prováveis possibilidades de solução destas questões quer sejam de ordem institucional, quer sejam por própria opção do docente.

Para tanto, desenvolvo na Primeira Parte - o que chamo de - O Olhar de Dentro. Nela procuro recuperar criticamente as etapas da minha vida profissional, ainda como funcionária pública estadual ligada à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nas funções de professora polivalente, professora do MOBREAL, professora de Geografia, Diretora de Escola e de Assistente Técnico-Pedagógica de Geografia.

Na Segunda Parte - a qual denomino- O Olhar de Fora - atualmente na condição de aposentada da rede estadual, faço uma análise dos processos de crescimento profissional dos docentes de Geografia da rede estadual de ensino paulista em geral e aponto algumas sugestões para um trabalho de melhor qualidade.

Ainda na Segunda Parte trato da pesquisa que realizei com professores que lecionam Geografia na 1ª Delegacia de Ensino de Campinas. Optei por esta Delegacia de Ensino por acreditar ter mais facilidade de acesso ao meu objeto / sujeito de investigação.

Capítulo I



Capítulo I

Contextualizando a formação do professor e o processo de ensino - aprendizagem.

I. Geografia a gente (também) aprende no pé!¹...

Ao findar o século XX e a quarta década da minha vida, julgo que este seja um momento histórico fundamental para que eu faça algumas reflexões e busque recuperar fragmentos que ficaram para trás mas que ainda permanecem vivos nas ações, atitudes, decisões do meu cotidiano. Primeiro, porque para compreender a realidade atual é necessário buscar as explicações no processo sócio-histórico, tendo como referenciais a realidade mundial/nacional e mesmo a realidade do cotidiano das pessoas que realizam concretamente o movimento no espaço produzido pela sociedade. Em segundo lugar, porque essa recuperação pode ser feita não apenas para entender os processos do instituído, mas para compreender a relação de forças entre este e o instituinte.

Como propõe a Geografia Crítica, o exercício do ir e vir dentro da realidade não se faz apenas no interior da sala de aula. Essa é uma ciência viva feita de homens concretos que produzem espaços contraditórios, o que torna possível compreender a realidade atual, numa sociedade “*onde existem classes privilegiadas e classes desprivilegiadas, síntese de múltiplas determinações cujas categorias sociais decompostas, combinam-se num todo estruturado - a totalidade do modo capitalista de produção.*” (CENP, 1992:20)

¹ CF., OLIVEIRA, Educação e Ensino de Geografia na Realidade Brasileira, in Para onde vai o Ensino de Geografia, São Paulo, Contexto: 1989.

Esta Geografia também “se aprende no pé” é o que diz SADER (in OLIVEIRA) quando aponta para onde vai o ensino de Geografia.

É nesta perspectiva que, ao recuperar a primeira década da minha vida, farei uma análise da historicidade, contextualizando-a.

Aquele tempo aparentemente caminhava lento e a alteração no espaço do interior do Estado de São Paulo era pouco visível. A Via Anhangüera e a Washington Luiz ainda não tinham sido pavimentadas. Grandes caminhões de carga transportavam o progresso para o interior através daquelas rodovias ora empoeiradas ora transformadas em verdadeiros atoleiros. No sentido contrário era transportada a riqueza agro-pecuária produzida pela terra roxa do interior paulista.

Getúlio Vargas era o grande e polêmico estadista que comandava o Brasil - o articulador de uma política trabalhista nacionalista em prol do trabalhador urbano - CLT, Carteira de Trabalho, Sindicatos...

Fora do Brasil estava sendo gestada uma política de integração do nosso país no contexto econômico internacional.

Aparentemente, para o povo que não tinha a compreensão do processo/avanço do modo capitalista de produção na sua totalidade, o tempo caminhava lento. Os produtos eram muito mais duráveis e a inflação não era motivo de apreensão, tão pouco conhecia-se os seus mecanismos. Um par de alpargatas, um par de sapatões, a roupa vendida pelo mascate, durante longos anos custavam o mesmo preço...

Milton Santos tem razão quando fala em “aceleração contemporânea”, pois atualmente tudo caminha/acontece rapidamente; os fatos da vida cotidiana têm uma velocidade mais intensa do que aquela vivida há quarenta anos. Hoje vivemos um período técnico-científico informacional. É o avião a jato, o satélite e a informática que comandam a aceleração dos processos da sociedade, já com feições de pós-modernismo.

Penso que esta rapidez com que tudo acontece teve na Revolução Industrial seu primeiro impulso; na Primeira Grande Guerra Mundial, o segundo impulso; e no pós-Segunda Guerra Mundial, seu momento mais decisivo.

A guerra fria, a bipolarização, a tentativa de expansão do capitalismo e socialismo no terceiro mundo têm, nos meados deste século, tomado dimensões mundializadas na medida em que estes processos avançam, ultrapassando as fronteiras internacionais dos territórios.

Aqui no Brasil, neste período, experimentávamos um desenvolvimento ligado ao processo de industrialização, notadamente mais acanhado do que o percebido nos países desenvolvidos e nas grandes potências. Nosso país seguia o curso do liberalismo, gestava a sua sofisticação - a globalização, o neoliberalismo.

O inchaço urbano, resultante de uma política agrícola de que até então não se tinha notícia e um parque industrial aberto às multinacionais, orquestravam os passos deste país em direção ao terceiro milênio.

Nesse momento, o grande palco da maioria desses acontecimentos, sem dúvida, foi o Estado de São Paulo.

Por volta da década de 50 (momento em que nasci), o Estado de São Paulo assistia ao desenvolvimento das grandes indústrias que se transformavam nos maiores grupos nacionais, não só pelas dimensões e variedade de produtos, mas pela abrangência da extensão territorial com as implantações de filiais industriais.

O grupo Votorantim transforma-se no maior produtor de cimento nacional; a Matarazzo avança no setor da química, papel e celulose; a Klabin estende suas fábricas de papel para outros estados.

Os efeitos desse acelerado processo de industrialização ainda não eram sentidos concretamente no campo.

Nessa década a população que até então era maioria na zona rural do Estado de São Paulo torna-se predominantemente urbana.

Entre as grandes e médias propriedades de base comercial, os minifúndios paulistas, segundo o INCRA, não conseguiam seu auto sustento. Mas em algumas áreas do nosso Estado, pequenos sítios pertencentes a descendentes de imigrantes produziam o suficiente em gêneros de primeira necessidade, cujos excedentes de produção ocasionalmente eram comercializados no mercado consumidor, mesmo que local ou regional, produzindo assim o necessário para a sobrevivência da família. Esse era o caso das famílias de imigrantes e descendentes de italianos, instalados no interior, no Núcleo Colonial de Cascalhos, inclusive a nossa.

A propriedade rural, um minifúndio de onde tirávamos nosso sustento, localizada no Núcleo dos Cascalhos, no distrito de Cordeiro (hoje município), jurisdicionado à Comarca de Limeira foi comprada, em 1918, por meu avô, com algumas libras esterlinas que meu bisavô havia trazido na bagagem para o Brasil por volta de 1880.

Embora o sítio possuísse dimensões reduzidas (5 alqueires), a maior parte foi inicialmente coberta pelo café (erradicado no início da década de 70 por estímulo da Usina Ometto comprometida com o Pró-Álcool), pomares de laranja, banana e amora. Além da policultura temporária de milho, arroz, feijão, amendoim, árvores frutíferas, havia um espaço para a criação de vacas leiteiras, suínos e eqüinos para transporte e tração. A parte mais baixa, o brejo, era recoberto por uma mata² - o esconderijo - onde corria um rio que acabou secando sazonalmente por causa do desmatamento. Num dos equipamentos da propriedade estava instalada a criação do bicho-da-seda, e parte dos casulos era absorvida pela estação de sericicultura de Campinas. O restante abastecia a tecelagem Jafet, cujos altos lucros eram aplicados no setor siderúrgico do crescente parque industrial paulista.

Toda a produção/colheita estava vinculada ao clima que, nas décadas de 50 e 60 ainda guardava estações bem marcantes que definiam os períodos de preparo da terra, plantação e colheita.

Era um ritual que obedecia aos mandos da natureza: preparava-se a terra em julho e agosto, plantava-se em meados de setembro após as primeiras chuvas, e a colheita do arroz

² Hoje meu pai, membro da comunidade ecológica local, recupera a pequena mata galeria repondo espécies vegetais e animais nativos.

acontecia na última semana de janeiro (período que não podia chover senão perdia-se tudo). A do milho, feijão e amendoim ocorria em fevereiro. O café era colhido em julho, no período mais frio para não criar caruncho na semente, podendo, assim, ficar armazenado durante anos à espera de preços mais interessantes, como, por exemplo, em ano posterior à geada.

Além de tudo isso, aprendi também a pressentir a estação chuvosa, a seca prolongada; a conhecer as fases da Lua; o significado das nuvens; o quanto tempo demoraria para a chuva cair; direção do vento, de que lado a chuva e a frente fria chegavam; a hora de cobrir as hortaliças para que não fossem queimadas pela geada; a procurar água com galho de pessegueiro e até mesmo a fazer procissão para chover no momento certo.

Foi lá na roça, aprendendo com a natureza e convivendo com as agruras das perdas de colheitas pela seca, excesso de chuva ou mesmo geada, que convivi com os empréstimos do Banco do Brasil para a compra de adubos e com os compradores que intermediavam a venda da laranja, do abacate, da banana e do café.

A escola, para mim, foi uma novidade, primeiramente porque aprendi a ler e escrever no espaço reduzido da cartilha dentro da sala de aula e, muito agradável, porque desenhava mapas, tudo o que existia no percurso do sítio até a escola.

Não era interessante quando o mundo que eu já conhecia não fazia parte da escola ou nada lhe acrescentava. Por exemplo, era tedioso fazer uma descrição ou composição sobre um fim de semana no campo ou férias na fazenda do vovô.

Nas quatro séries finais do ensino fundamental (início da década de 60), estudei à noite, porque durante o dia compunha o grupo de mão-de-obra familiar para atividades rurais, assim como todos os meninos³ da zona rural que freqüentavam o ginásio.

³ Não era costume que as famílias da zona rural enviassem as filhas para a escola após a 4ª série do ensino fundamental. Elas, naturalmente, eram preparadas para o trabalho doméstico, o serviço no campo e, finalmente, para compor uma nova família, nas quais suas funções já estariam tradicionalmente programadas.

Desse período escolar o que me marcou e se tornou útil para os anos posteriores foram os dois anos de estudo de Francês e Inglês, suficientes para que eu pudesse traduzir textos na Universidade; o Latim que me ajudou a entender a estrutura da língua portuguesa; as aulas de Geografia fundamentadas em Aroldo de Azevedo, muitas vezes cansativas, mas que me abriram portas para conhecer o mundo.

Ao findar o ensino fundamental, em 1964, hoje pouco me recordo do golpe militar, a não ser das barreiras de arame farpado e dos soldados armados, imóveis, na passagem sobre a Estrada de Ferro Companhia Paulista. Dez anos mais tarde é que fui compreender o significado desse momento.

O grande impacto aconteceu quando, aos quinze anos, iniciei meus estudos no Curso Normal do Instituto de Educação “Castelo Branco” em Limeira. Ali experimentei os primeiros contatos com as estudantes do ensino médio, cuja maioria se preparava para ser “esposa”. Nas aulas de Biologia éramos literalmente treinadas para cuidar de bebês e/ou de crianças além de praticar os primeiros socorros “urbanos”. A Professora de Geografia mostrou-nos o mundo todo, menos a realidade dos possíveis espaços onde futuramente poderíamos estar trabalhando.

A tendência hegemônica que marcou a educação brasileira, nessa época, foi a Escola Nova que, por meio dos professores que lecionavam nas Escolas Normais, inculcavam idéias, fundamentos, extraídos de pensadores clássicos como Kant, Comte, Rousseau, Comenius, além de outros deste século como Kilpatrick, Montessori, John Dewey, Freud, Skinner...

Os professores, principalmente da área de Ciências Humanas e Sociais, caracterizavam-se pela postura rigorosa e pela exigência de memorização das temáticas trabalhadas nos momentos de provas.

O debate, a discussão, o estudo do meio praticamente não existiam, pois segundo a visão predominante na época, aluno para aprender bastante, só dentro da sala de aula.

Entre as disciplinas específicas da Escola Normal, tínhamos as aulas de Didática e Prática de Ensino, rigorosíssimas, e nas quais aprendemos a ter uma postura conservadora

no trato da atividade docente; a ver o aluno como receptáculo de informações: aquele que aprende.

Por outro lado, o mestre - Professor Octávio Pimenta Reis, responsável pelas disciplinas pedagógicas deixou-nos lições inesquecíveis como responsabilidade, envolvimento, comprometimento, respeito ao ser humano, dignidade, lições essas que atualmente afloram no meu cotidiano. Foram essas diversas experiências que constituíram o arcabouço teórico-metodológico e prático que levei para a classe multisseriada da zona-rural onde iniciei minha prática docente.

2. Duas realidades opostas e concomitantes: a alfabetização no campo e na cidade.

“... A confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, à oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas com material didático inadequado, etc.” (Huberman, 1995,39).

Esta problemática que aponta Huberman não foi estranha/distante daquela que encontrei no momento em que iniciei a atividade docente, enquanto recém formada “Professora primária”.

A esse contexto posso adicionar uma outra questão que perpassa todo conjunto de situações até então inéditas na vida de professora ingressante: a clareza com relação ao método a ser trabalhado.

Produto de um momento da história da educação desse país no qual a tendência “escola-novista” dava lugar ao “tecnicismo”, a professora primária, nos fins da década de 60, não tinha, na rotina de suas aulas como iniciante, materiais/literatura alternativas abundantes para optar por esta ou aquela metodologia.

É provável que nas grandes cidades essa possibilidade se fizesse concreta, mas penso que nas cidades pequenas do interior paulista, tal como Cordeirópolis, ainda demoraria muito a chegar e provocar mudanças, suprindo teoria, metodologia e prática necessárias a um bom desempenho na sala de aula.

Iniciei a atividade docente na Escola Municipal da “Fazenda Belo Horizonte” em Cordeirópolis / SP com uma classe multisseriada - 1ª, 2ª e 3ª séries, a qual funcionava em uma das casas da “colônia”, próxima à sede da fazenda de propriedade do Sr. Hermínio Ometto. Goteiras, buracos na parede, carteiras quebradas não foram obstáculo, pois, com o auxílio do Administrador e das crianças, logo transformamos aquele local em sala de aula com jardim e horta.

A clientela escolar era constituída por pequenos cortadores de cana que moravam nas redondezas, crianças subnutridas, cujas famílias também se dedicavam a mesma atividade.

Apesar da precariedade de material pedagógico e de três níveis de escolaridade, dentro de uma mesma sala, nesse momento deixei de lado parte da pedagogia escolanovista e da psicologia de Skinner e parti para o enfrentamento da dura realidade.

O fato de em 1968, entrar numa sala de aula pela primeira vez, na condição de “dona da classe”, provocou em mim séria apreensão. A “grande herança” que recebi foi um “diário de classe” que a professora anterior me deixou de presente como guia de um trabalho futuro. Após mais ou menos trinta anos de uso, aquele “material pedagógico” amarelado pelo tempo chegou às minhas mãos como única e mais segura alternativa. Aos poucos fui criando meu próprio diário de classe.

Analisando hoje o meu primeiro diário de classe (ano letivo de 1968)⁴, elaborado diariamente para as três primeiras séries do ensino fundamental, percebo que este não fugia às regras vigentes, seguindo os moldes da única autoridade escolar que eu conhecia - o Inspetor de Ensino que visitava a escola esporadicamente.

⁴ Havia muito rigor na preparação do “Diário” e, em sendo assim, a metodologia era obedecida por todas as professoras no que se referia à estrutura do horário, seqüência das disciplinas, cartilha, distribuição dos conteúdos ...

Regularmente preparava aulas de Matemática, Língua Pátria, Estudos Sociais, Ciências, Religião, Ruralismo...

Não posso afirmar aqui que, nesse meu primeiro ano de trabalho, eu tenha seguido religiosamente os programas oficiais, pois, as escolas rurais tinham uma certa “autonomia” pelo fato de se localizarem distantes dos centros urbanos e pela dificuldade de se encontrar professora disposta a morar nesses locais, ou a viajar todos os dias.

Assim, eu elaborava pequenos textos que diziam respeito à realidade rural; ou realizava “investigações científicas” com alunos em trajetos próximos à escola.

Vejamos a seguir⁵:

16/04/1968 - Estudos Sociais - 2ª e 3ª séries.

Orientação pelo sol. (Subida ao morro para melhores explicações aos alunos).

“De lá do alto do morro poderemos observar lugares próximos e distantes; o lado que o sol nasce, o lado que ele se põe; a estrada que leva à cidade; a posição da Usina de Açúcar...”

Aquelas crianças, até então, não conheciam outros lugares, fazendas, bairros, muito menos a cidade. Sua infância tinha características bem diversas da minha, pois seus pais, empregados da agroindústria, analfabetos ou semi-analfabetos, com salários muito baixos, não tinham grandes alternativas na rotina de suas vidas. Portanto, para essas crianças um curto passeio ao longo dos canaviais, no alto do morro, no pomar, na lagoa ou mesmo no estábulo, não deixava de ser educativo até porque “investigávamos” todas as plantinhas/árvores diferentes, os animais/aves que eram vistos.

23/04/68 - Cópia - 2ª série

“É na vida rural que o brasileiro precisa construir o seu futuro, com saúde, sossego e dinheiro.

⁵ Estes foram alguns pequenos textos que elaborei para o trabalho docente, extraídos do meu diário de classe do ano de 1969.

Ela é a garantia do país que o torna rico e mantém o povo.

Ela reserva um amanhã seguro”

Com certeza, se eu conhecesse um pouco mais sobre o regime ditatorial imposto no país, naquela época, não teria construído tal texto, o qual foi escrito no momento em que a Usina Ometto anunciava a demolição das colônias das suas fazendas, o que produziria levas de bóias-frias nas periferias das cidades do interior paulista.

Essa demolição foi a forma encontrada para expulsar os empregados da zona rural. Era a mecanização que chegava na agricultura, era a preparação para o Pró-álcool, era o ano de gestação do AI 5.

26/05/69 - Aula de Ruralismo - 3ª série

“Onde há um pedacinho de chão poderá ser iniciada uma hortazinha.

É uma delícia mexer na terra com uma enxada, regar o solo e depois assistir ao aparecimento da delicada plantinha.

Vamos todos experimentar esta brincadeira. Ela nos trará alegria, saúde e economia.

Duas coisas são muito importantes na horta: a água e o adubo. As plantas necessitam deles como nós precisamos de alimentos ricos em vitaminas”

Por volta de Maio de 1968, iniciei com os alunos das três séries uma atividade “extra-classe” que consistia em estimulá-los para o cultivo de produtos agrícolas, que não fossem somente a cana. Para eles, a vida se resumia a viver dentro de um imenso canal. Eram, na maioria subnutridos, pois seus pais - os colonos -, além dos baixos salários, não tinham a prática do cultivo de horta, e, muito menos, conheciam o plantio de subsistência em pequenas roças. Para tanto, fui à sede da Usina de açúcar do Sr. Hermínio Ometto reivindicar espaço para cultivos de subsistência das famílias. Só obtive autorização para fazer horta com os alunos atrás da escola e no brejo, mas vários pais, entusiasmados, contribuíam no trabalho com as crianças, criando-se, assim, uma grande horta comunitária.

Os legumes e as verduras serviam para enriquecer a merenda que, até então, só oferecia leite que vinha da “*Aliança para o Progresso*”. O excedente de produção das hortaliças era distribuído entre as famílias.

10/06/68 - texto produzido pela aluna Naide da 3ª série, resultante das aulas práticas de ruralismo.

“Francisco fez uma horta no quintal de sua casa.

Revirou a terra, preparou os canteiros e os esterçou.

Escolheu boas sementes de chicória, alface, agrião e cenoura.

Hoje ele está contente pois colheu verduras e legumes para o almoço de todos de casa.”

19/09/68 - Aula de Ciências - 3ª série

“Queiram bem a planta.

Protejam-na, não cortem árvores inutilmente.

Sem as florestas, as aves não teriam onde fazer seus ninhos, as nascentes secariam, a terra perderia sua umidade. Enfim a vida na Terra morreria”

Nas aulas de Ciências, além de tratar de temas como o corpo humano; higiene corporal, doenças contagiosas, havia uma preocupação em mostrar às crianças que viviam no campo, a importância da preservação da natureza, embora não fossem eles os senhores da terra.

Cantávamos o Hino Nacional e hasteávamos a Bandeira Nacional diariamente no alto do morro...

Trabalhei nessa escola durante dois anos (de fevereiro de 1968 a dezembro de 1969) e foi nesse contexto que, após dois anos, os proprietários da fazenda dispensaram todos os

colonos, desativaram a escola e passaram o trator sobre todas as construções, produzindo/ transformando aquele espaço num grande canalial. Era o Pró- álcool chegando.

Todos esses fatos conduziram-me a uma profunda análise, para os quais, na maioria das vezes, não obtinha respostas. Vivi praticamente isolada da conjuntura política vigente no Brasil daquela época - Costa e Silva; - Junta Militar - Médici...

Diante dessa realidade, decidi ingressar na Universidade, na expectativa de encontrar explicações para muitas perguntas que me fazia e aprimorar meus conhecimentos, pois o trabalho na zona rural enriquece nossa prática, mas não avança teoricamente.

Por outro lado, sou inclinada a concordar com Huberman, quando aborda a questão da identidade profissional no início de carreira.

“A escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este ato (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que “tudo é ainda possível”, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de conseqüências” (HUBERMAN, 1995:40)

O fato de ter realmente decidido ser professora, a continuar estudando na Universidade não me impediram que encontrasse tempo à noite para a alfabetização de adultos.

Eu não entendia muito bem de metodologia da prática docente, mas procurava caminhos/alternativas para adquirir *“... a confiança crescente, o sentimento confortável de encontrar um estilo próprio de ensino, uma maior flexibilidade na gestão de turma, relativização dos insucessos”*. (HUBERMAN, 1995:41)

Nesse ano (1969), foi criada pelo Governo Federal a Fundação MOBREAL que assegurava a entidade mantenedora do programa de alfabetização já previsto em lei um ano antes. Esta lei 5.379 de 15/12/1967 propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos. Por questões de disponibilidade/alocação de verbas, o MOBREAL realmente só começou a funcionar quando, em 1970, foi encontrada uma forma real de funcionamento. Esta consistia em desviar 6.75% da receita líquida da loteria esportiva e deduções voluntárias de 1% do imposto de renda devido pelas pessoas jurídicas para o programa de alfabetização.

Bárbara Freitag, no seu livro *Escola Estado e Sociedade*, faz interessante observação sobre esse momento da educação nacional.

“É preciso insistir na diferença entre a concepção alfabetizadora do MOBRAL e a exposta na Educação como prática da Liberdade ou na Pedagogia do oprimido. E no entanto o MOBRAL não hesita em utilizar, extraindo-as de seu contexto filosófico e político, as técnicas de alfabetização de Paulo Freire. Podemos dizer que o método foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao “Modelo Brasileiro” ao nível das três instâncias: infra-estrutura, sociedade política e sociedade civil.” (FREITAG, 1986:93).

Mais grave ainda eram as circunstâncias em que se realizavam as aulas com os adultos, pois, em geral as salas não eram apropriadas: eram salões paroquiais, porões de escolas; o material pedagógico precário, além do fato de alguns alunos, estarem céticos com relação à competência profissional do docente, o que infelizmente, em alguns casos, era realidade.

A maioria dos alunos, senhores, funcionários de prefeitura, operários de fábrica de tecidos; senhoras, donas de casa, empregadas domésticas, se constituía de moradores da cidade.

Penso que essa experiência foi a mais complicada de minha vida profissional, pois exigia do professor alfabetizador, capacidade/versatilidade/dinamismo/criatividade para mostrar aqueles cidadãos de mãos calejadas, que rapidamente aprenderiam a pegar no lápis, a adquirir coordenação motora fina e, enfim, a leitura e à escrita.

O que ficou de positivo é que aprenderam realmente a ler e a escrever, embora não tenha dado tempo de ensinar a ler e interpretar o mundo em que estavam vivendo. Também o fato de alfabetizar crianças no período da manhã, no mesmo ano, proporcionou-me o equacionamento de parâmetros para aprender a ter domínio sobre situações imprevistas no plano pedagógico, de começar a me sentir à vontade diante de um grupo de pessoas com mais de quarenta anos, as quais, acima de todos os contratempos, tornaram-se minhas amigas, criando-se um sentimento geral de segurança e descontração.

Havia entre nós a certeza de que eu estava sabendo/aprendendo a ensinar e de que eles (os senhores alunos) estavam ali para aprender, mas a metodologia do MOBREAL não permitiu que avançássemos mais.

3. A licenciatura na Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras de Rio Claro: a revolução quantitativa e teórica⁶ da Geografia e a AGB.

Até aquele momento poderia garantir que havia prestado um vestibular para o curso de Geografia e que estava assistindo a uma “aula de Geografia”⁷, mas, após o discurso do docente, acreditei estar no Departamento de Matemática.

Havia uma grande euforia por parte de alguns docentes, e nós, alunos, nos sentíamos cada vez mais humilhados/subjugados pelo nível elevado de eloquência na rotina de certas aulas.

Não era o caso de docentes como Professor Dr. João Dias da Silveira, Lino de Matos, Margarida Maria Penteadó, Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro, Miguel Sanches, Juergen Richard Langenburch, que seguros e embasados teoricamente na visão lablacheana, nos mostraram uma Geografia (enciclopedista) séria que, até hoje nos serve de suporte para o entendimento da apropriação que o homem tem feito da natureza. Não retirarei aqui o mérito destes profissionais, nem a importância da bagagem dessa Geografia, que adquirimos durante os quatro anos de licenciatura.

Esta nos tem dado sustentação, para que sejamos, ao longo desses anos, bons professores no tocante aos conteúdos ministrados para nossos alunos do ensino fundamental e médio. Ficou um profundo embasamento no que se refere à Climatologia, à Geomorfologia,

⁶ No Brasil desenvolveu-se, sob a denominação de Geografia Teórica (má tradução do termo inglês ‘theoretical’- teórica), que nominava esta perspectiva genérica e explicativa do pensamento geográfico: dorsal da renovação pragmática. (MORAES, 1987:105), tema específico deste capítulo I.

⁷ “Todo processo de classificação se baseia na afirmativa de que o primeiro grupo deve ocorrer entre os chamados ‘pares recíprocos’. Em outras palavras, nada mais lógico que A se junte a D, se nenhum outro elemento está mais próximo de A do que de D, e vice-versa. Observando a figura I fica mais evidente o que dissemos”. (Fragmento de manuscrito de um aula de Geografia Agrária ministrada pelo Professor Doutor Alexandre Filizola Diniz para os alunos do 2ª semestre do 1º ano de Geografia de 1969 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro).

à Biogeografia, à Geografia Regional dos Continentes, às Águas Continentais, à Oceanografia, à Cartografia, à Geologia Histórica da Terra. Enfim, hoje tenho certeza de que podemos (nós ex-alunos do fim da década de 70) desenvolver estas temáticas para estudantes ou professores, com a segurança que nos deu o seu ensino na Faculdade.

Penso que durante a graduação em Geografia os alunos precisam aprofundar o conhecimento ligado às bases físicas, caso contrário, corre-se o risco de sociologizar/ economicizar/filosofar/geopolitizar demais a Geografia que se propõe Crítica.

Mas, a “outra Geografia”, a que nos referimos no início deste item, trabalhada pelos docentes do departamento de Geografia de Rio Claro, adeptos fiéis da ‘teorética’, causou-nos grandes impasses porque, antes de mais nada, foi um instrumento de dominação ligado aos interesses do Estado autoritário que comandava o Brasil na época. Utilizava-se de uma *sofisticação técnica e lingüística* (MORAES, 1989:102) que impressionava os estudantes calouros e induzia-os a procurar um aprofundamento na Matemática e na Estatística. Vale lembrar que essa busca transformou-se em neurose geral, não somente porque as provas de Geografia Agrária, de Geomorfologia, de Geografia Regional se aproximassem, mas, em especial, por causa da publicação do primeiro número do Boletim de Geografia teorética em 1971.

Nós, alunos, defrontamo-nos com um texto que, ao noticiar a respeito de um curso de quarenta horas - *Estatística para a Geografia* - realizado em 1969, promovido pelo Núcleo Municipal da AGB, além da apologia à Matematização da Geografia, tece fortes considerações sobre o perfil do aluno ingressante. Diante das limitações desse aluno, era sua proposta

“Em condições apenas razoáveis, seria necessário... um ano letivo para a Matemática e um semestre para Estatística. Nestas circunstâncias, o programa permitirá a inclusão de um grande número de tópicos cujo conteúdo funcionaria como espécie de recordação da matéria constante no programa de nível secundário. Outra solução plausível seria fazer constar a disciplina dos exames de seleção aos cursos de Geografia. Aliás parece-nos contra-senso tratar-se métodos quantitativos com alunos que mal conseguem resolver uma equação de 2º grau para não dizer uma regra de três ou uma raiz quadrada” (CERON, 1971:59).

E assim esse professor do Departamento de Geografia continua seu posicionamento

“A segunda limitação é muito mais séria porque diz respeito à formação básica necessária que deveria ser adquirida no curso secundário; portanto, em condições que independem das nossas programações. Contudo, sempre resta uma esperança de que o nível dos nossos alunos possa melhorar com o tempo. Muitas modificações aconteceram no ensino de Matemática. A chamada ‘Matemática Moderna’ parece ser uma das mais promissoras mas, como qualquer inovação, seja didática, seja científica, somente produzirá resultados a longo prazo.”
(CERON, 1971:59)

Em tempos de A.I. 5, a única leitura que realizamos foi a individual e silenciosa. Não havia a menor possibilidade de rebater essas graves acusações até porque a AGB - Rio Claro dessa época estava a serviço da AGETEO, Associação de Geografia Teorética, promovendo cursos, subsidiando publicações encontros e palestras nessa linha de pensamento.

Na verdade nós, alunos da turma de 1972, fomos muito afetados não só pela repressão velada pela ditadura, como também pelas “sutilezas” por meio das quais nos era impingido o estigma da inferioridade, da incapacidade, da obediência às autoridades hierarquicamente superiores, da necessidade de trabalharmos incansavelmente para a construção do Brasil do futuro, o celeiro do mundo, a potência do século XXI.

Podemos dizer que hoje, nós brasileiros e, em particular, alunos marcados pela Geografia Teorética, vivemos não o tão propalado “milagre econômico” da década de 70, mas o milagre de termos saído vivos e, mais ainda, o de conseguirmos após vinte e oito anos num processo de ir e vir na realidade, realizar uma auto-crítica ainda que não isente de paixões e de juízos de valor.

Contudo, sempre resta uma esperança de que o nível...possa melhorar com o tempo e certamente isto tem ocorrido. Foi necessário que se passassem mais de duas décadas para conseguirmos nos libertar de muitas das seqüelas do quantitativismo. E, melhor ainda, os adeptos da Teorética, apesar da eloqüência, não evidenciavam base de sustentação teórica no embate de 1978. Como para ser “teorético” era necessário ter “virtudes especiais”, como

afirmava o grupo de Rio Claro, acabaram tão reduzidos que nem mesmo espaço para o debate alcançaram mais.

Podemos, ainda, assinalar que a Geografia Teorética não chegou à escola do ensino fundamental e médio diretamente, mas restou em muitos dos ex-alunos daquela Faculdade uma tendência elitista que os leva a ver o aluno da escola pública como aquele sem base, sem pré-requisitos, razão por que muitos desses professores insistem em trabalhar com os alunos de 5^a ou 6^a séries especialmente conteúdos como: cartografia, escala, coordenadas geográficas, fusos horários, análise de tabelas, gráficos que implicam o conhecimento matemático.

Estes professores ainda não se aperceberam que os conteúdos citados podem ser desenvolvidos em séries posteriores e que não será a crítica ao trabalho desenvolvido pelas professoras polivalentes das séries iniciais e pelos professores de Matemática de 5^a e 6^a séries que resultará na melhoria do ensino.

Muitos alunos das séries iniciais, hoje em dia, trabalham precocemente em lojas, super-mercados, vendem mercadorias nas encruzilhadas das avenidas e, na verdade, o conhecimento, experiência de vida devem ser aproveitados pelo Professor de Geografia ao invés de serem tratados temas abstratos, como vem ocorrendo em muitas escolas.

Vale aqui afirmar que alguns professores do Departamento de Geografia de Rio Claro, continuaram trabalhando na linha da Geografia teorética durante, aproximadamente, uma década e que essa geração de professores, saídos desta Universidade, permaneceram fiéis às idéias lançadas por aqueles professores ligados à tendência quantitativista.

4. Trabalhando Geografia da 5^a série ao ensino médio

4.1. A docência no Experimental de Jundiaí.

Recém-graduada em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro - SP, em 1972, hoje UNESP “Júlio de Mesquita Filho”, fui trabalhar como Professora

III de Geografia e de Estudos Sociais na Escola Estadual Experimental de 1º e 2º graus “Jundiaí” em Jundiaí - SP.

Iniciei esta atividade como substituta de um professor que naquele momento se afastava da rede estadual para realizar seu doutorado - Newton César Balsan - de quem tive o privilégio de receber as primeiras orientações para a grande tarefa que estava apenas começando.

Algumas experiências vivenciadas nessa escola foram marcantes para minha vida profissional, como por exemplo, as *aulas-plataforma*⁸ que aconteciam no início do ano letivo, de onde extraíamos os eixos temáticos norteadores do trabalho pedagógico até o final do ano. Tais aulas consistiam em momentos de reflexão envolvendo todo o corpo docente e discente que se reunia no pátio, na quadra de esportes ou no anfiteatro. A preocupação básica era levantar questionamentos com relação aos grandes problemas que afetavam a realidade local/ nacional/mundial.

O eixo condutor de todas as discussões era a área de Estudos Sociais. Para tanto, os professores de Geografia, de História e de Estudos Sociais tinham um papel relevante no processo.

Desde a implantação da Lei Federal 5692/71, a disciplina Estudos Sociais veio substituir a Geografia e História nas 5ª e 6ª séries. Somente a partir da 7ª série é que Geografia e História continuavam a fazer parte da grade curricular.

Mesmo com esta dificuldade que a legislação nos impingia, ou seja a descaracterização da Geografia e História, era possível trabalhar de forma mais ou menos integrada, os conteúdos de Geografia e História nas séries iniciais, ou seja, desenvolvendo-se noções/ conceitos fundamentais destas duas áreas do conhecimento. Quando os alunos chegavam à 7ª série, mesmo com apenas duas aulas semanais de Geografia ou de História, era possível desenvolver um trabalho razoável, mas Estudos Sociais na 5ª e 6ª séries não deixavam de ser um grande prejuízo para toda uma geração de adolescentes.

⁸ Espécie de aulas inaugurais que aconteciam na primeira semana do ano letivo, quando todos os alunos, professores e coordenadores apresentavam uma amostra do trabalho que iria acontecer durante o ano todo. Esses eventos eram realizados no pátio da escola ou na quadra coberta com a presença de todos.

Outro aspecto interessante da “Escola Experimental” era o “sistema de avaliação” que funcionava por “conceitos”, enquanto em toda a rede estadual o sistema avaliatório era numérico. Esta experiência foi muito importante porque pude, desde o início da minha atividade docente, pensar e realizar a avaliação com mais flexibilidade, ou seja, analisar o aluno globalmente, no conjunto de todas as atividades realizadas, e, no final do bimestre ou do ano, destacar o seu crescimento, a sua evolução, o seu desenvolvimento e, apontar um conceito que correspondesse à sua realidade, sem o peso na consciência de ter reprovado um aluno por décimos ou centésimos.

Esta escola tinha um regimento próprio, distinto das demais escolas estaduais, o que nos proporcionava certa “autonomia docente” e, em sendo assim, tínhamos todos nós docentes, um momento semanal conjunto de “reflexão pedagógica” - as reuniões de “Artigo VI”⁹.

Dessa maneira, realmente, as reuniões rigorosamente aconteciam e nós professores, tínhamos reuniões gerais com a coordenação pedagógica, nas quais eram tratadas as questões da escola na sua totalidade; e momentos específicos, quando nos reuníamos por área de conhecimento para discutir a problemática pedagógica e de conteúdo.

Não menos importante foi a oportunidade que tive de conviver com professores afetados diretamente pela ditadura militar vigente, dos quais recebi forte influência, não somente pela postura/resistência ao regime, assim como pela literatura alternativa à qual, pela primeira vez, tive acesso.

Portanto, no “Experimental”, os professores viveram num “gueto de cumplicidade”, especialmente os de Geografia e História, aproveitando da “autonomia” para desenvolver projetos, realizar trabalhos de campo, estudos do meio e mesmo conteúdos diferenciados das demais escolas estaduais.

Apesar de todas as tentativas de conservar a escola como “experimental”, o corpo téc-

⁹ Artigo VI, reuniões semanais remuneradas, das quais obrigatoriamente todo o corpo docente participava. Nesses momentos eram tratadas questões maiores, da educação nacional e questões específicas, quando se reuniam os professores por área.

nico docente não conseguiu realizar esse feito. Em 1980 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo definiu por meio de legislação específica transformá-la em “escola comum”. Ao invés de aproveitar as experiências positivas do “Experimental” e socializá-las ao restante da rede estadual, foram suprimidas as reuniões previstas pelo Artigo VI, as aulas-plataforma. O sistema de avaliação continuou do tipo conceitual¹⁰.

Foi uma perda inestimável. Sem dúvida, um dos grandes desperdícios realizados pela Secretaria da Educação. A experiência não aproveitada no plano estadual deixou, com certeza, sua marca em todos os docentes que por lá passaram naquele período. Este foi um saldo positivo. Ainda que separados, no momento em que nos encontramos, percebemos que continuamos críticos, firmes e combativos. Lutamos por uma escola de qualidade que possa ser oferecida às classes populares, e por uma sociedade menos injusta, buscando sempre a sua transformação.

Permaneci nesta escola durante sete anos e meio.

4.2. Um novo desafio: a docência na EEPSG “Adalberto Nascimento” em Campinas.

Com toda a bagagem adquirida no “Experimental” de Jundiaí, ingressei, em agosto de 1980, como docente efetiva na EEPSG “Adalberto Nascimento”, localizada em bairro de classe média, na região central da cidade de Campinas. Esta escola evidenciava características totalmente adversas daquelas existentes na escola anterior.

O prédio escolar era um imenso labirinto mal cuidado, com um número razoável de funcionários desestimulados, classes numerosas, equipamentos precariamente conservados, o que evidenciava um quadro desolador.

¹⁰ Inicialmente o sistema de avaliação era constituído pela menções Deficiente (D), Fraco (F), Regular (R), Bom (B), Excelente (E). À medida em que o processo foi evoluindo, as menções foram se concentrando até chegar no Fraco, Regular e Bom. Quando a escola perdeu o status de “Experimental”, incorporou a legislação vigente no Estado tal como se observa hoje - A-B-C-D-E.

O corpo técnico-docente, estava em sua maioria, em final de carreira, assim como o diretor da escola. Não havia reuniões pedagógicas regulares e, quando elas ocorriam, os assuntos tratados sem pauta prévia, levavam a divagações infundáveis.

Cada professor realizava seu trabalho isoladamente, no melhor estilo tradicional e não existia muito compromisso quanto ao cumprimento dos horários e das tarefas pedagógicas.

Foi necessário aproximadamente um semestre para que eu iniciasse as primeiras conversas com os meus pares. Desde o início havia se formado uma barreira pelo fato de eu ser professora “de fora” e, como se não bastasse, de ter trabalhado numa escola “Experimental”. Passada essa fase, mais ou menos incorporada ao corpo docente, fui realizando meu trabalho de acordo com os limites que a escola determinava. Um dos aspectos que posso apontar como positivo foi o fato de iniciar uma mobilização do corpo docente para participação nas reivindicações da categoria, prática esta, até então, jamais ventilada naquele estabelecimento de ensino.

Na verdade, existia entre os professores essa tendência, a vontade de reagir, mas estavam subjugados à Direção, o que os impedia de partir para a ação. Após vários exercícios de paralisação, conseguimos momentos de parada total, com reflexos importantes e de respeitabilidade na comunidade escolar campineira.

Outro ponto importante que transformamos em prática comum foi a regularidade dos estudos do meio, atividade que envolvia não somente os professores de Geografia, mas docentes de todas as outras disciplinas que, no conjunto, planejavam e executavam os projetos com entusiasmo. O fato de estar realizando nessa escola um trabalho alternativo e dinâmico é que me levou à participação nas discussões sobre a elaboração da Proposta Curricular de Ensino de Geografia do ensino fundamental e, em seguida, à função de Monitora de Geografia na 3ª Delegacia de Ensino de Campinas.

5. A perspectiva teórico - metodológica

5.1 Problemas / Dificuldades e Avanços

Esse período, ao qual nos referimos nos itens anteriores, notadamente marcado por diversas experiências ligadas à atividade docente, sem dúvida um processo lento, descon-

tínuo, consistiu um marco de referência para a renovação da forma de pensar a atividade docente, no plano pessoal e profissional. Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenho e das relações humanas.

Penso que o fato de estar preparada cientificamente para trabalhar determinados conteúdos, não tenha sido o suficiente para o bom desempenho da atividade docente. Retomando a década de 70, ressalto que o grande problema enfrentado e não percebido criticamente não se relacionava ao conteúdo, pois aulas magistrais eram desenvolvidas e saía satisfeita por ter, em determinados momentos, reproduzido “temas complexos” que os mestres da Academia nos passaram. A grande questão não era conceitual e sim de método. Isto me conduziu, segundo os paradigmas tradicionais, a trabalhar a Geografia na escola do ensino fundamental e médio, de forma estanque, compartimentada, dando abertura exagerada para as questões da natureza (relevo, clima, geologia...). A abordagem da questão social era feita rápida e superficialmente, até porque os livros didáticos daquela época não contemplavam a segunda natureza como ponto de partida para a compreensão do espaço geográfico.

Sou inclinada a concordar que, o fato de na década de 70 termos sofrido uma sensível influência da Geografia Quantitativa, na Faculdade de Geografia de Rio Claro, contribuiu, para levarmos ao cotidiano da sala de aula, durante mais de um decênio, uma Geografia que pode na atualidade, ser definida como um misto de enciclopedismo ligado a uma prática de ensino conservadora, como já foi explicitado no item 3.

Entretanto, posso acrescentar que, o estímulo à participação em Encontros e Congressos promovidos pela Associação dos Geógrafos Brasileiros levou à prática de participação em outros eventos/movimentos sociais, tais como greves do magistério público estadual que, numa perspectiva mais abrangente, abriu horizontes e espaço para ação, conduzindo-me à formação de uma consciência crítica e reflexão sobre a prática cotidiana - o exercício da praxis.

Embora toda essa vivência/convivência no interior desses movimentos sociais tenham provocado na minha vida particular prejuízos financeiros irrecuperáveis, vale a pena

afirmar que os ganhos, enquanto cidadã e profissional da educação, foram relevantes, pois seus desdobramentos têm reflexo na minha prática profissional docente, na atualidade.

Hoje, participo da Associação dos Geógrafos Brasileiros, que me possibilita o entendimento dos mecanismos de participação e de funcionamento da sociedade, assim como permite o aprofundamento dos conhecimentos ligados ao que há de mais novo na Geografia.

Assim sendo, esta dimensão crítico-geográfica da realidade possibilita-me exercer uma prática docente, cada vez mais reformadora, além de, naturalmente, despertar o estímulo à participação nos movimentos sociais, por parte dos professores que cruzam minha trajetória profissional.

É interessante ressaltar também que, a experiência enquanto Diretora, conforme será tratado no capítulo 2, ítem 5, proporcionou o conhecimento/entendimento do outro lado do magistério público estadual do ensino fundamental e médio. Embora haja uma incontestável pressão administrativo- burocrática no sentido de ocupar todo o tempo da direção, pude equacionar essa questão. À medida que o Diretor conseguir delegar tarefas ao corpo docente, funcionários, enfim, poderá dispor de mais tempo para dedicar-se ao pedagógico.

Muitas vezes, percebi que o Diretor arma estratégias para demonstrar a pressão exercida pelo cargo administrativo, esquivando-se, assim, do trato das questões voltadas ao ensino, ou mesmo distancia-se destas por não ter estrutura/bagagem cultural para executar tal tarefa. Acrescente-se que, em geral, a direção não comunica e/ou não permite a saída de docentes para a participação em Oficinas, Cursos e Eventos.

Isto, às vezes ocorre porque a Direção prefere o docente dentro da sala de aula para que a escola não apresente ainda mais a falta de professores, seja lá quais forem os motivos. Esta postura pode muito bem ser evitada, quando a chefia escolar mostra-se mais aberta e preocupa-se com a atualização do professor e com a emergência do aluno cidadão.

Enfim, essa gama de experiências no magistério público estadual proporcionou condições, para a interpretação e tentativa de solução dos problemas encontrados, seja no trato com o aluno, conteúdos, metodologias, com Docentes Universitários ou não, Diretores,

Supervisores, Delegados de Ensino e demais pessoas ligadas ou não a este setor de atividades.

5.2. As raízes da geografia contemporânea e o seu impacto no ensino no Brasil.

De Humboldt à Ratzel

Para se ter uma compreensão mais abrangente da ciência geográfica na atualidade, é necessário, que se faça sua contextualização espaço-temporal. Assim se poderá compreender melhor as tendências ligadas à Geografia acadêmica e às práticas dos professores no ensino fundamental e médio.

A maior parte dos estudiosos que buscam encontrar/definir as bases históricas do surgimento da Geografia são sensíveis a concordar que Alexander Von Humboldt e Karl Ritter (alemães) foram os precursores da moderna Geografia.

Na realidade, suas obras, suas viagens pelos continentes contribuíram para a configuração de idéias no campo da Geografia. Na época em que viveram, pode-se dizer que não formaram muitos discípulos, mas suas idéias vieram dar consistência às bases da Geografia acadêmica no final do século XIX.

Humboldt (1769) filho de família aristocrática, teve sua formação cultural embasada na Economia, Política, Matemática, Botânica, Física, Mineralogia e Ciências Naturais. Realizou expedições científicas na Europa e na América, o que lhe proporcionou condições de produzir relevantes estudos sistemáticos sobre a natureza.

Para ele, a vantagem de viajar pelo interior dos continentes era que assim podia observar as formações rochosas e a distribuição das plantas e dos animais, de onde levantava hipóteses e ou tirava conclusões. Também se interessava pela influência da natureza física sobre o homem. Nesta perspectiva desenvolveu sua obra postulando a *harmonia*

universal da natureza concebida como um todo de partes intimamente relacionadas, movido por forças internas. (CAPEL, 1981:8, tradução nossa).

Para tanto utilizava o *método comparativo* cujas investigações estavam ligadas a uma perspectiva histórica, sendo que esta foi uma contribuição decisiva para o avanço da ciência.

Trabalhava com pressupostos de que tanto no mundo orgânico como no mundo inorgânico estavam presentes evidências de um passado, o que valeu uma clara influência na *teoria evolucionista* criada por *Charles Darwin*.

Pode-se afirmar, também, que pela necessidade de explicar todo o conjunto de fenômenos espacialmente distribuídos em relação ao seu contexto espacial, Humboldt seja considerado além de Geógrafo regional, o precursor da Geografia Econômica Regional.

Contemporâneo de Humboldt, Karl Ritter (1770) é considerado além de Geógrafo, professor de Geografia, pois lecionou na Universidade de Berlim.

Algumas de suas idéias diferem das idéias de Humboldt, pois sua obra propõe *uma maneira direta e fundamental de estudo das relações entre a superfície terrestre e a atividade humana. A atenção se centra no homem, e a Terra passa a ser objeto de uma atenção secundária.* (CAPEL,1981:41, tradução nossa)

Ritter, pedagogo cristão, sofre intensa influência da filosofia idealista alemã, pois permaneceu muito mais tempo no seu país, ao passo que Humboldt esteve longos períodos viajando pelo mundo. Para ele, (Ritter), o todo é uma imagem divina, visão global da natureza, e é sobre a compreensão deste todo que, enquanto Geógrafo, procura dar sua contribuição.

Será por meio da observação que irá reconstruir a unidade do todo, tomando sempre como referencial esta observação, partindo do simples para o complexo. O idealismo manifesta-se nas idéias e na obra de Ritter, quando discute a questão da globalidade e da totalidade.

O fato de conceber o mundo organizado segundo *o princípio da finalidade e da história* como expressão da vontade divina, Ritter procura então explicar as desigualdades existentes entre os grupos humanos. É desse conjunto de idéias que tem origem o *determinismo* - a pretensão de explicar o humano em detrimento dos fenômenos físicos.

Segundo esse postulado considera que, as diversas áreas da superfície terrestre contém uma individualidade e por ser fiel à sua religião, Ritter afirma que a causalidade da natureza obedece aos desígnios divinos. Assim, entender a individualidade dos lugares, possibilitaria uma aproximação com a divindade.

Tanto Humboldt quanto Ritter postulam a Geografia como a totalidade das coisas naturais e humanas.

Como já foi dito, as obras desses dois estudiosos contribuíram para o desenvolvimento e a estruturação da Geografia enquanto ciência no final do século XIX. Nesse período constituiu-se uma comunidade científica de Geógrafos que passou a discutir as novidades formuladas pelos dois precursores da Geografia contemporânea.

Ressalte-se que o século XIX foi marcado pela expansão do imperialismo europeu e que grande parte das expedições científicas e dos estudos realizados por Geógrafos, nessa época, foram financiados pelos países imperialistas europeus. É nesse momento da história que surgem as escolas alemã, francesa, inglesa e russa.

Para alguns estudiosos, esse pode ser chamado de período institucional da Geografia e do surgimento das Sociedades Geográficas e das publicações especializadas.

A geografia francesa e Paul Vidal de La Blache

Na França, principalmente, organizam-se programas oficiais de ensino de Geografia em todos os níveis escolares, com o objetivo de despertar nos alunos o sentido da observação. Para tanto sugeria-se o método intuitivo que tinha como proposta um trabalho que partia do particular para o geral.

A Geografia populariza-se neste país nos diferentes níveis de ensino (primário, secundário e superior). Os conteúdos estavam divididos em partes: a Geografia Física, a Geografia Política e a Geografia Econômica.

Segundo CAPEL

“De uma maneira geral, pode-se dizer que na França a Geografia desenvolveu-se primeiramente por historiadores e a partir da história, afirmando de forma crescente seu caráter ‘científico’ e moderno com o crescimento da Geografia física.” (1981:119, tradução nossa)

Historiadores, como Paul Vidal de La Blache (1845-1918), chegam à Geografia, atraídos intelectualmente pelas idéias advindas da escola alemã, formuladas por Ritter e contidas na sua obra *Geografia Geral Comparada*. Os historiadores franceses passaram a deixar de lado os aspectos físicos da Geografia e a trabalhar tendencialmente o seu aspecto histórico.

Essa situação preocupou muito os Geógrafos franceses, pois para criar a cátedra de Geografia na Universidade desenvolveu-se uma disputa de interesses, quando os Geógrafos acabam aceitando a criação de uma disciplina com caráter mais voltado para sua natureza física. Cria-se aí o Curso Superior de Geografia com um ramo ligado ao humano e outro ligado aos aspectos físicos da natureza.

No fim do século XIX teremos nas Universidades francesas uma Geografia enquanto ciência, concebida pelos naturalistas e cientistas sociais. Esta tinha um caráter de disciplina auxiliar da História e que, pelo lado das ciências humanas passa também a receber influência e investida dos sociólogos.

Vidal de La Blache, no início do século XX, passa a liderar o grupo mais respeitável de Geógrafos franceses, o que lhe conferiu e, ao seu grupo, força para a criação de um Curso Universitário específico de Geografia para os interessados em aprofundar os estudos e ter uma formação nesta área.

Leitor de obras de Ritter e Ratzel, La Blache adapta as idéias contidas nas obras destes autores e influenciado pelo positivismo comtiano cria a escola geográfica francesa,

definindo a Geografia com *uma ciência integradora de fenômenos de tipos distintos e dando cada vez mais ênfase na síntese e na combinação regional* (CAPEL, 1981:130, tradução nossa).

Os adeptos da escola francesa, junto a La Blache, reformulam e criam novos manuais que vão nortear as temáticas da Geografia que passam a ser trabalhadas em todos os níveis de escolaridade, até na academia francesa.

A partir dessas mudanças, os docentes que começam a ser formados nos cursos universitários de Geografia passam a ter um bom nível, segundo o novo paradigma dominante na Universidade.

La Blache foi o criador da Teoria do *Possibilismo* que conserva o empirismo alemão e adota o positivismo como fundamento. Demonstrava que existe uma reciprocidade de influências entre o homem e o meio, no interior do qual a vontade capacita o homem de ampla possibilidade de dominar o seu meio.

Postulava que as necessidades humanas são condicionadas pela natureza e que o elemento humano busca as alternativas para satisfazê-las nos materiais e nas condições oferecidas pelo meio.

A linha lablacheana vê a natureza como possibilidades para a ação humana. E, no relacionamento constante e cumulativo com a natureza, o homem vai criando um conjunto de técnicas, hábitos, usos e costumes que lhe permite utilizar os recursos naturais disponíveis.

Cria a idéia *de - gênero de vida -* sociedade que resulta de um longo período de construção histórica, podendo, em determinado momento, estagnar e, em outros momentos, evoluir. Daí o estudo das relações entre os homens ter a sua importância. Estas idéias justificam o expansionismo colonial francês na África e na Ásia.

A sociedade, na perspectiva lablacheana, é vista como um todo, constituído de partes, cada qual com a função de dar a ela um conjunto, uma unidade solidária, harmônica

e estável. Dessa forma a sociedade é encarada como uma máquina, que para funcionar continuamente, necessita apenas de consertos e ajustes.

Havia uma preocupação, muito grande, entre os Geógrafos da escola positivista francesa, com relação ao rigor científico, ainda que, na virada deste século, não existissem trabalhos relevantes que dessem conta de definir o objeto e método da Geografia.

Elisée Reclus (1830-1905), Geógrafo anarquista francês, apesar de viver no mesmo país de Comte e de La Blache, destacou-se por ser, além de Geógrafo respeitado nos meios universitários, um militante político ligado à Comuna, por vezes exilado em vários países europeus e Estados Unidos por causa de suas idéias avançadas para a época.

Discípulo de Ritter em Berlim, Reclus divulgou suas idéias posteriormente na França. Adepto do *método comparativo*, desenvolvia seus trabalhos realizando comparações como base para a descrição geográfica.

Pode-se dizer que, a inovação que Reclus propõe, quando distancia-se da tendência lablacheana, é apontar caminhos mais científicos à Geografia, na medida em que equaciona uma postura ligada ao pensamento de Rousseau - *harmonia na natureza* -, com sua postura anarquista de harmonia e fraternidade universal. Nesta perspectiva, cria uma Geografia social embasada na luta de classes, na busca do equilíbrio e na decisão soberana do homem.

A preocupação de Reclus em dar uma conotação anarquista à sua obra, leva-o à construção de uma Geografia enquanto ciência dos homens. Esta cai por terra na medida em que La Blache postula a Geografia enquanto ciência dos lugares.

A Geografia enciclopedista e o imperialismo inglês

Na Inglaterra, a Geografia se desenvolve durante o século XIX, à medida em que ocorre a expansão do império colonial inglês.

Até meados de 1840 (tradução da obra de Humboldt para o inglês) e 1860 (tradução da obra de Ritter), pouco se tinha criado em termos de ciência geográfica. Esta ainda apresentava um caráter enciclopédico descritivo.

Por volta de 1870, Thomas Huxley, biólogo difusor das idéias de Charles Darwin, publica *Fisiogeografia, uma introdução aos estudos da natureza*. Esta sua obra tinha como característica orientar trabalhos e pesquisas no sentido de apontar o método a ser desenvolvido - começar do familiar para o desconhecido - proporcionando a ela (sua obra) uma conotação radicalmente *positivista e empirista*. O método era o *indutivo*, cuja proposta visava realizar generalizações, baseando-se no *princípio da causalidade*. Nesse período, como consequência surgem manuais que passam a ser utilizados com a função ideológica de difundir a extensão e o poderio do império britânico.

Com a contratação do Geógrafo Halford Machinder como professor da Universidade de Oxford, a Geografia toma impulso, apesar da oposição de biólogos, geólogos e historiadores que tinham tendência positivista.

Assim como na Inglaterra é fundada a Real Sociedade Geográfica, em outros países europeus há uma proliferação deste tipo de instituição que, em geral, são criadas com interesses colonialistas e de investigação científica, o que resulta na publicação de interessantes trabalhos sobre os diversos continentes do globo terrestre.

Machinder foi grande defensor do imperialismo, pois além de acadêmico era um político ligado à coroa inglesa. Defendia a idéia de que a potência que dominasse os mares, dominaria o mundo, postulando assim a hegemonia da Inglaterra sobre as colônias, em detrimento das demais nações européias.

Posteriormente abandona a idéia de expansão marítima e parte para a possibilidade de um domínio do mundo a partir da expansão continental.

Este conjunto de argumentos culmina com uma *contribuição teórica que passa a ser uma linha de pensamento que vai nortear vários estrategistas de guerra de outros países*. (CAPEL, 1981:203). Pode se dizer que Machinder foi o precursor da Geopolítica.

O determinismo Ratzeliano

Na Alemanha, em meados do século passado, sob influência do positivismo, nota-se entre parcela predominante dos estudiosos, uma transferência dos conceitos e teorias construídos nas ciências naturais para as ciências ligadas à sociedade.

Paralelamente os postulados evolucionistas desenvolvidos por Charles Darwin também são incorporados aos pressupostos das Ciências Sociais quais sejam a competição e a luta pela sobrevivência.

Friedrich Ratzel (1844-1904), Geógrafo alemão, alinhou seu pensamento e ideologia à burguesia de seu país, no momento em que a Alemanha realizava sua unificação.

Sob intensa influência do positivismo e da teoria evolucionista, Ratzel avança seus estudos criticando inicialmente Karl Ritter, por ele não ter sabido desenvolver um método para a Geografia que desse conta de estudar os problemas humanos. Em sua obra Antropogeografia reflete sobre o papel do homem no território e afirma que as leis que regem as espécies animais e vegetais são as mesmas que regem a história humana..

A sociedade para Ratzel é vista como um organismo, e a partir desta postura constrói a - *teoria do espaço vital* - que está ligada às idéias de - *fronteira* - considerada como algo dinâmico e espaço de lutas e de - *difusão* - quando os seres vivos em desenvolvimento procuram ampliar seu território em detrimento dos mais fracos que, naturalmente necessitam espaços menores para sua sobrevivência.

Desenvolve também o conceito de - *ecúmeno* - onde cada espécie vegetal e cada espécie animal possui o seu ecúmeno, espaço cuja grandeza e forma dependem da sua capacidade de sobrevivência.

Ao transferir essas idéias para o estudo da sociedade, afirma que, assim como na natureza existe uma luta das espécies pelo domínio do espaço para garantir a sobrevivência, na sociedade também os homens organizam-se em Estados, para os quais o espaço é fonte de vida. Em sendo o Estado um organismo, há uma luta natural entre os Estados e as sociedades, em que a sobrevivência do mais apto ou do mais forte é um dado natural.

Ratzel condiciona o desenvolvimento da sociedade e do Estado como resultado das condições naturais existentes. Estava aí criada a *teoria do determinismo geográfico*.

Portanto, a *difusão* de uma sociedade depende da área e dos habitantes que são considerados forças políticas decisivas, além da natureza material e intelectual. Assim, os Estados mais fortes têm suas *fronteiras* exatamente demarcadas enquanto os mais fracos tem suas *fronteiras* não tão bem definidas.

Ratzel vai mais além, quando afirma que os povos fortes mandam e os fracos obedecem, pois para ele a *força étnica* é mais importante que a força econômica e as fronteiras políticas.

Este conjunto de idéias, vai influenciar vários Geógrafos e estudiosos, como Kjellen que criou o termo Geopolítica, Hanshofer Geógrafo alemão que tornou-se um dos maiores teóricos da Alemanha com a ascensão do nazismo durante a segunda guerra mundial.

O historicismo e a geografia

Na virada deste século, pode-se dizer que o positivismo passa por um período de crise, quando dá lugar ao desenvolvimento de correntes filosóficas. A *corrente historicista* vai influenciar La Blache, e por conseqüência a Geografia francesa, que até então era a mais conhecida e respeitada mundialmente.

O historicismo, além de apregoar a perspectiva teórica ao problema, coloca a história como explicativa da realidade social. Então, para se entender a realidade, na Geografia, era necessário entender o seu desenvolvimento. E, na medida em que a realidade social é uma criação do homem, em que as Ciências Humanas foram criadas historicamente, necessário se faz dar conta da historicidade.

La Blache aproxima-se desta tendência e diz que *tudo que se refere ao homem está impregnado de contingência*, tomando cuidado para não cair no determinismo alemão. Fala em condições sociais e diversidades locais. Estas condições, para ele, apontam na direção da Geografia Humana e da valorização das civilizações e da cultura, na relação homem-meio.

A tendência quantitativa na Geografia e o neopositivismo

Pode-se dizer que desde que foi criado por Comte, o positivismo sempre influenciou as ciências ao longo do século XIX até a atualidade.

Como já foi abordado, o positivismo exerceu forte influência na Geografia francesa assentada em La Blache, até o início deste século, quando o historicismo adquire muitos adeptos.

Baseando-se na supremacia do capitalismo norte-americano do pós segunda guerra mundial, e na nova fase do imperialismo representado pelas empresas multinacionais, surge nos Estados Unidos, na década de 50, uma tendência, denominada na época, de *quantitativa e teórica*. Segundo os Geógrafos deste país, neste período, a Geografia da Europa era uma *velha* Geografia.

A tendência quantitativa, suporte do neopositivismo, influenciou praticamente todas as ciências, principalmente as sociais, que tentaram introduzir seus métodos como fórmula mágica para a solução dos seus problemas.

A tendência quantitativa embasava - se na *teoria geral dos sistemas* para a construção de paradigmas fechados e abstratos, os quais utilizavam as mais sofisticadas fórmulas matemáticas e estatísticas para a análise espacial.

Também a revolução na Matemática favoreceu a ampliação da tecnologia dos computadores, e esse fato proporcionou ao *capital* maior poder sobre a *natureza*, sobre os *homens* e sobre os *espaços* ainda não atingidos.

O avanço da tecnologia, o uso de satélites e o avião a jato, contribuíram muito para o desenvolvimento da Cartografia.

A Geografia, como decorrência, toma rumos de modernidade, torna-se instrumento mais sofisticado de controle do espaço, abre caminho para a ampliação do imperialismo norte-americano, em detrimento do terceiro mundo e da bipolarização.

Esta tendência anti-historicista, desconsidera o fator histórico quando se refere ao estudo dos fatos humanos e adota a Matemática e a Cibernética como fatores fundamentais à análise espacial. Segundo CAPEL

“A postura quantitativa tem tido durante uma parte do seu desenvolvimento posições ideológicas e políticas claramente conservadoras. O abandono da perspectiva histórica, e a consideração dos fatos sociais como “coisas”, favoreciam desta forma este posicionamento.” (1981:377, tradução nossa).

A *new geography*, assim denominada pelos norte-americanos teve como representantes Peter Gold, Brian Berry, Lesley King, Walter Isnard, Willian Bunge, Chorley, que difundiram-na para outros países como Grã-Bretanha, Suécia, Itália e Alemanha, cujos adeptos rapidamente publicaram vários manuais universitários para o seu ensino e aplicação.

Na França, a resistência foi maior porque a concepção de Geografia Regional ainda era predominante. Foi com a crise da estrutura da Universidade, no fim da década de 60 que se nota a abertura para a *nova Geografia*.

Aqui no Brasil, segundo ANDRADE, *a dança dos números... realizada pelos quantitativistas e anti-marxistas que se dispunham a fazer uma análise crítica da realidade brasileira partindo de formulação empíricas* (1994:11-20), teve na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, hoje UNESP, alguns adeptos.

Diniz, Ceron e Christofolletti supervalorizaram a análise sistêmica, conduzindo os alunos do Departamento de Geografia a freqüentar as aulas de Cálculo e Estatística, entre outras, no departamento de Matemática, sem qualquer estabelecimento de relações com a realidade geográfica.

Como expressão concreta dessa tendência a AGETEO (Associação de Geografia Teorética de Rio Claro) criou o *Boletim de Geografia Teorética*, tendo seu primeiro

número editado em 1971, cujos artigos¹¹, em momento algum contextualizam o espaço geográfico.

Pode-se salientar também que neste período (década de 70) com a implantação do regime autoritário, o governo brasileiro encontrou na Geografia Quantitativa um apoio científico para seus projetos de desenvolvimento do capitalismo dependente. Com efeito, os geógrafos adeptos dessa tendência tinham, além do respaldo do instituído, condições de trabalho para desenvolver suas pesquisas.

Da mesma forma que, a chegada da Geografia Quantitativa provoca uma certa movimentação nos meios geográficos do Brasil, ela tende rapidamente a desaparecer na década seguinte.

5.3 O positivismo na Educação e na Geografia

Faz-se necessário, ao meu ver, buscar um pouco da história da Geografia no Brasil, para que possamos compreendê-la hoje como ciência.

Por volta do século XVIII e meados do século XIX, o Brasil não possuía condições para investigações de caráter científico, dada a sua condição de Colônia alinhada à Portugal. Exceção seja feita ao período do domínio holandês, quando Maurício de Nassau promove uma série de levantamentos sobre parte restrita do território brasileiro.

Até meados do século XX, encontramos uma série de descrições, relatos e narrativas sobre paisagens do interior do Brasil, realizadas por naturalistas e cronistas viajantes. Apesar da ausência de preocupação, por parte dos viajantes, com a questão teórico-metodológica, sem dúvida, estes produziram trabalhos de notável valor histórico - informativo.

Mas, a Geografia instala-se no Brasil como ciência a partir da década de 30, quando com a fundação da Universidade de São Paulo-U.S.P em 1934, é criada a cátedra de Geografia. No entanto, o Departamento de Geografia da USP, surge apenas em 1955

¹¹ Artigos tais como: *Classificação de uma variável e sua aplicação na Geografia*, escrito por Alexandre Filizola Diniz e *Aplicações dos índices de sinusidade*, escrito por Antonio Christofoletti.

quando o curso de Geografia se separa do curso de História. E ainda, em 1939, passa a existir o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística–IBGE.

Nesse momento, a Geografia no Brasil começa a ter uma conotação científica ligada ao modelo hegemônico da escola positivista francesa. Para confirmar essa postura basta buscar os nomes dos primeiros mestres que lecionaram Geografia na USP, os trabalhos desenvolvidos anteriormente por Delgado de Carvalho que, pelo fato de ter estudado na França, introduziu no Brasil o paradigma positivista francês.

“A inexistência de profissionais, afeitos ao rigor da pesquisa geográfica, de sentido metodológico moderno, e de feição predominante científica, forçou o governo a ir buscar no estrangeiro, sobretudo na França, mestres da Cultura Geográfica Européia, sem favor a melhor e a de maior ambiência no Brasil. Daí a vinda de professores franceses para as Universidades de São Paulo e do Brasil, aos quais coube transmitir aos jovens brasileiros as experiências acumuladas no domínio da pesquisa e o sentido da orientação técnica e metodológica da moderna Geografia” (AZEVEDO, 1955:439).

Fernando de Azevedo, na década de 50 dá uma notável contribuição, realizando estudos e pesquisas para a composição de sua importante obra - *As Ciências no Brasil*. No capítulo Geografia no Brasil (1955:439), diz que *dia virá em que no Brasil haverá de, indubitavelmente, surgir uma modalidade brasileira de tratar os assuntos geográficos e cartográficos.*

E, vai ser justamente a partir da década de 50, que encontraremos os primeiros notáveis Geógrafos brasileiros tais como Aroldo de Azevedo, Aziz Nacib Ab’Saber, José Bueno Conti, graduados pela USP; Orlando Valverde graduado pela Universidade do Brasil-RJ, entre outros, que começaram a dar um caráter científico à Geografia, com base em pesquisas de campo realizadas no território brasileiro.

Retomando as décadas de 50, 60 e mesmo a de 70 notamos no ensino fundamental e médio brasileiro, uma Geografia que pode ser denominada Geografia dos professores, com livros didáticos e metodologia,

“...totalmente influenciada pelo pensamento positivista que tem na análise do que é aparente na realidade, o produto de seu conhecimento e por isso mesmo, se desdobrou como (...) um discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico (LACOSTE, 1988:32).

A mesma questão é abordada por ROCHA ao afirmar que

“Não é a toa, então, que nessas aulas seja bastante comum a ênfase dada, além da descrição e do empirismo, a fragmentação do todo e a dicotomia entre o homem e a natureza”(ROCHA, 1996:177).

Mas, será nas décadas de 60 e 70 que fatos relevantes deixarão marcas profundas e nortearão a Geografia brasileira, até então assentada no paradigma *possibilista* lablacheano.

Em 1964, instala-se a ditadura militar no Brasil, e este regime autoritário vai procurar justificativas/apoio científico para embasar seus projetos e implantá-los, sem a menor pretensão de abrir o debate com a sociedade em geral.

Para tanto, foi buscar no pragmatismo norte-americano, via acordo MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura do Brasil e United States Agency for International Development), convênio de assistência planejada, dada pelos Estados Unidos, então encarregado de administrar a assistência técnico-financeira e militar praticada nas décadas de 60 e 70 no Brasil.

Este acordo significou uma mudança estrutural no campo educacional, que justificava os projetos de cunho capitalista, abrindo espaço ao Estado autoritário à consecução de seus escusos ideais de pseudo democratização da escola pública. As conseqüências catastróficas do MEC-USAID vieram definitivamente sepultar os ideais maiores de mudanças na educação brasileira.

“A política educacional da ditadura teve no ensino profissionalizante uma de suas realizações mais ambiciosas...assumiu ares de modernidade..., com as bênçãos do imperialismo enviados pelos acordos MEC-USAID” (CUNHA e GÓES, 1987:64 e 65).

Desde a década de 50 até esse período, a primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(1961), vinha sendo pensada e discutida não só no plano governamental, mas também por uma parcela relevante da sociedade brasileira. Destacamos neste momento histórico o sociólogo Florestan Fernandes - emérito pensador e articulador de uma política educacional séria e conseqüente - que daria conta de apontar novos rumos a uma sociedade ingressante no processo de modernização urbano- industrial.

Entre tantos trabalhos produzidos e publicados pelo respeitável sociólogo, salientamos a obra *Educação e Sociedade no Brasil* (1966), onde demonstra preocupação com a questão educacional do povo brasileiro do ponto de vista sócio-cultural, entre outros aspectos.

A tentativa de aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, justa, democrática e que atendesse às necessidades das camadas populares, foi minada pelos interesses dos proprietários de escolas privadas (então políticos eleitos naquela conjuntura), das confessionais e da capitulação pela maioria dos membros do Senado que, silenciosamente, aprovaram um substitutivo.

Na obra citada anteriormente, Florestan Fernandes preocupa-se com a necessidade de se construir uma mentalidade mais crítica no educador, inculcando nela a convicção de que o aperfeiçoamento da democracia representa um processo que ainda não alcançou desfecho histórico, e que é suscetível de desenvolvimentos contínuos na civilização baseados na ciência e na tecnologia científica.

Florestan Fernandes sempre postulou posições que parecessem mais ajustadas à realidade brasileira, nunca por modernismo ou inconsciência. Pensa a educação como

“...um elemento dinâmico capaz de disciplinar as relações do homem com seu meio natural e humano e convertê-lo em senhor de seu próprio destino e não um privilégio social como fator estático e neutro” (FERNANDES, 1966:25).

Superar essa dicotomia, para ele, significa alterar a organização das escolas e a filosofia da educação nelas imperantes, sob a pena de haver um contínuo devastar das

energias humanas e um tirar proveito quase nulo do agente de todo o processo - o homem com sua capacidade de trabalho.

Ainda afirma que

“...ou ajustamos a organização e funcionamento do sistema escolar a esse objetivo ou progredimos de forma desorientada e atabalhosamente como nação dependente, que valoriza progressos tardios, através de esforços de imitação” (1963:47).

O golpe de 1964 sufoca a voz de Florestan Fernandes e do povo brasileiro. O então Ministério da Educação e Cultura inicia o sucateamento da educação brasileira implementando profundas transformações quantitativas e de quadro curricular, desvalorizando sensivelmente a área de humanidades. Exemplo concreto dessas alterações foi a implantação de uma disciplina denominada Estudos Sociais, resultante do desastre conhecido como Lei 5692/71 que decretou a fusão da Geografia e História.

Segundo a Lei 5692/71 e o Parecer 853/71,

“Estudos Sociais é uma área de estudos que tem por objetivo a integração espaciotemporal do educando, servindo-se para tanto dos conhecimentos e conceitos de Geografia e História como base e das outras Ciências Humanas - Antropologia, Sociologia, Política, Economia - como instrumentos necessários para a compreensão da História e para o ajustamento ao meio social a que pertence o educando.”(PARECER CFE, 853/71).

A idéia de área de estudos, segundo a nossa prática como professores não permitia essa concretização. A própria estrutura e organização da escola oficial é um empecilho, porque os professores não se encontram, não tem horários comuns de permanência, e suas horas destinadas a trabalhos fora da sala são reduzidas, não permitindo, que dêem conta sequer da tarefa de preparar aulas e/ou corrigir trabalhos.

Como se não bastasse, a implantação de Estudos Sociais não foi precedida por discussões, cursos ou qualquer que seja o tipo de preparação dos profissionais envolvidos. Conseqüência inevitável foi a criação de um sem número de Faculdades privadas com

licenciaturas curtas que dessem conta de, rapidamente “habilitar” o interessado para lecionar Estudos Sociais no ensino fundamental.

Essa atitude inconseqüente visava eliminar a Ciência Geográfica e a Histórica do ensino fundamental e médio, com o objetivo de preparar ideologicamente os jovens e adolescentes, utilizando-se de conteúdos que dissimulavam a realidade do sistema repressor, que buscava ocultar e dificultar a visão social de mundo dos professores e a formação da consciência crítica dos alunos da escola pública.

A Geografia, durante mais de uma década embutida nos Estudos Sociais, realizou seu papel de ratificadora do instituído, idealizado pelo influente, polêmico, estrategista e Geógrafo a serviço do regime militar, Golbery do Couto e Silva.

Os autores de livros didáticos rapidamente adaptaram-se a essa postura difundindo os jargões da ditadura militar: *Brasil ame-o ou deixe-o*, *Brasil celeiro do mundo*, *Potência do século XXI*, coloridos de verde e amarelo.

Esse nacionalismo manifestava-se nas idéias de Golbery que afirmava

“...ser nacionalista é estar sempre pronto a sacrificar qualquer doutrina, qualquer teoria, qualquer ideologia, sentimentos, paixões, ideais, e valores, quando se evidenciem nocivos e de fato incompatíveis ante a lealdade suprema que se deve dedicar, sobretudo, à nação” (1981).

Sabemos que o nacionalismo, preservado em sua pureza e autenticidade é um instrumento essencial ao desenvolvimento dos povos, visa possibilitar a uma nação a união mais íntima e mais justa com outras nações, seja em alianças culturais e políticas, seja em blocos econômicos, ou mercados comuns.

O fortalecimento da consciência nacional (o que não era preconizado na disciplina Estudos Sociais) é o alicerce sólido para o nacionalismo continental e /ou pan-nacionalismo.

As conseqüências desta época nós conhecemos hoje.

Passadas quase três décadas, Florestan Fernandes posiciona-se com relação as alterações/substitutivos na legislação ligadas à segunda LDB (1996).

“...eu penso que nós havíamos chegado a um projeto de Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional que poderia ter vigência durante 10 ou 15 anos, até que surgissem discussões para realizar-se um projeto de lei mais adequado às exigências da situação histórica brasileira...Eu comparo o que aconteceu a um conjunto de decapitações, pelas quais a melhor parte de alguns dispositivos ou foi transformada ou foi eliminada” (1992:28).

Paulo Freire, educador brasileiro de expressão internacional, surge na década de 60, como grande expressão de resistência no campo da educação, voltado a uma pedagogia crítica com vistas à tomada de consciência por parte da massa popular.

Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro *O que é o método Paulo Freire*, trata dessa questão dizendo que

“...foram reprimidos os movimentos da educação popular no Brasil depois de 64 e, mais ainda, depois de 1968, coube ao próprio governo a iniciativa de desenvolver experiências de alfabetização. O MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), é cria desse tempo e o seu trabalho em boa medida, foi o próprio inverso dos sonhos e métodos de Paulo Freire” (1981:90).

No início da década de 70, a Reforma Universitária veio preconizar a formação de quadros para atender aos objetivos da política planejada pelo Estado com uma Legislação Federal que norteou os parâmetros educacionais do país.

“A promulgação da Lei 5692 em 11 de agosto de 1971, ensejou ao Ministério da Educação e Cultura a oportunidade de buscar, junto aos Estados da Federação, a uniformização do currículo, através da elaboração dos Guias Curriculares, que traduzissem os objetivos educacionais estabelecidos pela nova legislação de ensino. Para tanto foram criadas comissões de currículos que passaram a adotar a orientação curricular proposta por Tyler” (PALMA, 1990:33).

Tyler, norte-americano, teórico do currículo, foi o que mais influenciou a construção curricular Brasileira com seu *paradigma técnico linear*, mais conhecido no Brasil a partir da década de 70, como tendência tecnicista.

Ressaltamos que, já na década de 50, nos Estados Unidos inicia-se uma discussão entre especialistas da área, no sentido de contestar o paradigma técnico linear de Tyler.

“...foi a partir dos anos 70 que o movimento de contestação desse paradigma ganhou impulso, principalmente a partir da influência que os estudos do educador Paulo Freire passam a exercer em certas áreas do pensamento educacional norte-americano” (PALMA, 1990:30).

Palma em seu livro *Educação Pública: Tendências e Desafios*, trata da questão dos fundamentos da construção curricular e tece considerações sobre a educação brasileira na década de 70.

“Curiosa e triste ironia essa que a História nos pregou. Exatamente no momento em que, no Brasil, o pensamento educacional oficial se esforçava em adotar nos currículos oficiais o paradigma técnico-linear, através da elaboração, pelas unidades da Federação, dos Guias Curriculares, o citado paradigma começava a ser criticado nos seus fundamentos, e a partir das propostas educacionais de um emérito educador, que naquele momento estava impedido de aqui expor suas idéias pedagógicas” (PALMA, 1990:35).

Ao longo dessas duas décadas, notamos portanto que, assim como a Educação brasileira vive a ditadura, a Geografia atrela-se ao tecnicismo contribuindo para a cultura do silêncio.

Esta Geografia considera o aluno como um ser sem história, sem vivência anterior, um ser neutro, alguém que não trabalha e que não produz nesse momento histórico e nesse espaço geográfico determinado. Seguindo essa linha de raciocínio o aluno não tem o papel de sujeito no processo de conhecimento.

Passa-se a ensinar nas escolas do ensino fundamental e médio uma Geografia neutra, que contribuirá para a produção de *mão-de-obra disponível desde a infância, indivíduos dóceis e organizados para o capital* (OLIVEIRA, 1989:143).

Os conteúdos programáticos, a ideologia do nacionalismo patriótico, os livros didáticos contribuíram para que ficasse distante da sala de aula, qualquer tipo de reflexão política sobre o espaço. Ainda hoje a Geografia tradicional é hegemônica nas milhares de salas de aulas espalhadas pelo país.

“...não é menos verdade afirmar que seu “modelo” encontra-se em profunda crise - entendida esta como sendo uma radical alteração nas bases teórico - metodológicas que sustentavam o conhecimento - passando em consequência por profunda reestrutur-ração” (ROCHA, 1996:179).

Embora essa Geografia tradicional ainda predomine quantitativamente, mesmo nos lugares onde a transformação já aconteceu, podemos observar professores, no cotidiano da sala de aula, desenvolvendo trabalhos apreciáveis, apesar das péssimas condições da escola pública. Isto poderá ser observado no Capítulo III, quando abordarei as questões levantadas a partir da voz dos professores na pesquisa realizada em escolas da Primeira Delegacia de Ensino de Campinas.

5.4. O movimento radical na Geografia e a busca por uma postura metodológica

As décadas de 60 e 70, foram marcadas por grandes acontecimentos, cujas consequências têm apontado mudanças nos destinos da humanidade.

A guerra fria, os conflitos regionais estimulados pelos Estados Unidos e a ex-União Soviética, a geopolítica, a revolução dos estudantes na França e em outras partes do mundo, o fim do neo-colonialismo na África e Ásia, os movimentos revolucionários no Terceiro Mundo, provocaram apreensão e estimularam uma profunda reflexão por parte de muitos estudiosos e pensadores.

A crise nas Ciências Sociais, neste período, conduziu ao aparecimento de novas correntes de pensamento que conduziram-nas a caminhos até então impensados.

A visão quantitativa e a teoria geral dos sistemas, em alta até esse momento, não dão conta de explicar os fatos, as contradições, as mudanças no espaço. Assim, seus seguidores, na Geografia, começam a demonstrar descontentamento e partem para a busca de explicações, convertendo essa situação num *movimento crítico radical*.

Segundo CAPEL.

“Ainda que pouco numeroso, e com dificuldades para introduzir-se realmente no sistema universitário, se trata de um movimento extraordinariamente ativo que tem extendido sua crítica a campos muito diversos da Geografia acadêmica e se esforça por encontrar vias autenticamente radicais, esta é a verdadeira raiz dos problemas” (1981:427)

A teoria marxista foi o aporte onde os Geógrafos descontentes encontraram explicações que dessem conta das suas necessidades teórico-metodológicas para trabalhar com os conflitos, contradições, mudanças e alterações em curso, no espaço geográfico mundial e suas relações. O método dialético será o novo paradigma utilizado como ponto de partida para a análise do espaço geográfico.

Por conta disso, inicia-se no Brasil, uma avaliação profunda contra a ordem constituída, por parte de um grupo de Geógrafos de tendência marxista¹², os quais resgatam as idéias de Pierre George, Geógrafo francês, que julga o mundo segundo sistemas econômicos - o capitalista e o socialista - apontando para o capitalismo dois grupos de países: os desenvolvidos e os subdesenvolvidos.

Além da crítica ao pensamento tradicional, este grupo de Geógrafos brasileiros aponta o empirismo exagerado e a despoltização ideológica de seus adeptos, o que ausentava da Geografia a problemática ligada às questões sociais.

¹² C.f. Rui Moreira (org) . *Geografia; Teoria e Crítica*, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1982.

É importante destacar que nesse momento histórico para a Geografia nacional, Ives Lacoste, Geógrafo francês, divulga seus trabalhos - *Os Países subdesenvolvidos (1952)* e *Geografia do Subdesenvolvimento (1965)* que, durante longo período, segundo Gonçalves (1982: 108) *constituíram o suporte teórico desta tendência.*

Ressalte-se que, nestas obras, Lacoste salienta a necessidade de construir uma visão integrada do espaço, numa perspectiva popular e que, para tanto, socializar este saber é imprescindível pois este tem valor político estratégico.

Vale ainda afirmar que Lacoste considera a realidade e os seus recursos apropriados pela sociedade, uma combinação de lugares e de relações de lugares, o que denominou de *espaço geográfico*. Este autor aprofunda a questão e escreve outra obra - *A Geografia - Isso Serve, Em Primeiro Lugar Para Fazer a Guerra (1976)*, onde afirma que o saber geográfico manifesta-se em dois planos: *a Geografia dos Estados Maiores* e *a Geografia dos Professores*.

Tal enfoque, segundo Andrade (1989:30) *pode levar os Geógrafos, a se conscientizarem do poder que têm e da contribuição que podem dar, e fazer com que a Geografia contribua para a paz, e a garantia da justiça social.*

O desdobramento do pensamento de Lacoste no Brasil, além da leitura e releitura de obras de Marx e da obra de Josué de Castro - *Geografia da Fome (1957)* - provocou uma ruptura com o pensamento geográfico tradicional. Contudo, o grande debate no Brasil eclode no 4º Encontro Nacional de Geógrafos em Fortaleza/1978¹³, promovido pela AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros durante o qual, se faz uma crítica acirrada à Geografia hegemônica, até então assentada em La Blache.

O estabelecimento de contradições entre visões antagônicas promove, nos anos posteriores, uma riqueza inigualável de produções científicas, que só têm contribuído para afirmar *uma Geografia brasileira que aborda a realidade histórica de forma não homogênea e linear, mas, sim, de modo desigual e combinado.* (GONÇALVES, 1982:111).

¹³ É importante destacar que a AGB realizou o 11º Encontro Nacional de Geógrafos em julho/98 em Vitória da Conquista - BA, onde abordou o tema 78 + 20, fazendo uma reflexão (balanço) a respeito da Geografia nesses últimos 20 anos.

A análise precedente nos tem inclinado a uma reflexão constante a respeito da Geografia, ao longo dessas últimas décadas.

Se o conhecimento geográfico pode contribuir para a formação do professor, a percepção aparente do espaço não é suficiente para a compreensão da realidade, embora tal percepção possibilite uma aproximação direta com o que é visível.

Para entender o mundo na sua totalidade ou na sua diversidade, do ponto de vista geográfico, é relevante buscar entender como e por que os espaços são, não somente na aparência, mas também na sua essência, e investigar o modo pelo qual a sociedade produz o espaço e, quais instrumentos usa para a produção da segunda natureza.

Sabemos que, o modo capitalista de produção se apropria da chamada primeira natureza para fazer dela mercadoria. Nesse processo, o trabalho é elemento fundamental por meio do qual o trabalhador vende a sua força em troca de um salário para sobreviver.

Por outro lado, o proprietário, dono dos meios materiais, compra esta mercadoria (força de trabalho) que é controlada pelo instituído determinante do modo de produção capitalista.

Da mesma forma, essa relação de forças ocorre com o trabalho do professor. Na medida em que a escola pública necessita do aluno e da mão-de-obra intelectual do professor, esta se transforma também em mercadoria e, portanto, pode transformar a rotina de suas aulas.

Penso que, neste processo, embora o professor esteja vendendo sua força de trabalho em troca de um salário, ao mesmo tempo, ao atuar em sala de aula, tem certa autonomia para fazê-lo de acordo com o seu nível de engajamento político, participação em movimentos sociais e de acordo com o seu preparo cultural.

A metodologia, um dos elementos mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, pode ser um instrumento de uso do professor no seu cotidiano, sem que necessariamente dependa de decisões hierarquicamente superiores.

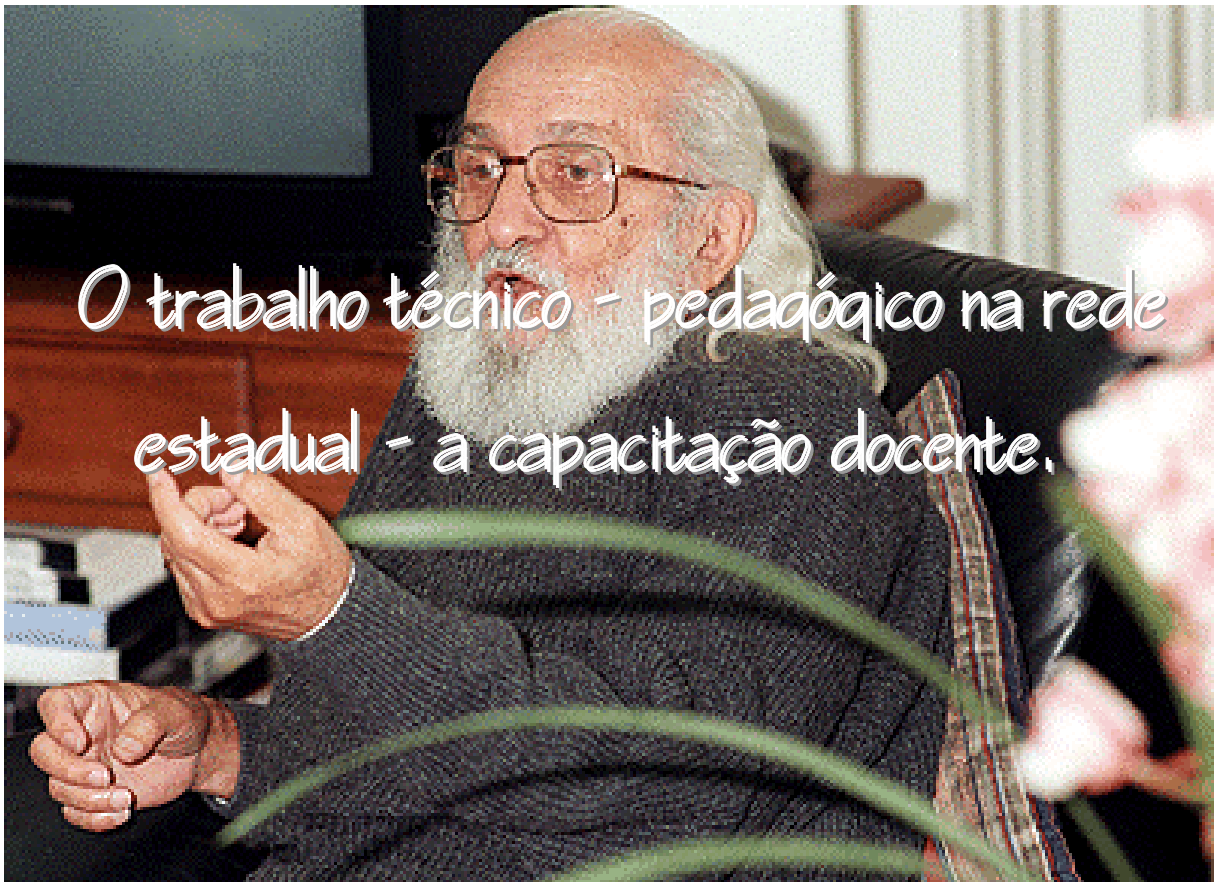
Ao procurar responder a questão - como é que me tornei a professora que sou hoje e porque?- necessariamente tenho que buscar compreender a ação pedagógica que desenvolvi durante os diversos momentos da minha vida profissional e a influência na minha postura pessoal, contextualizando-a.

Um aspecto, que é importante abordar é a questão da adesão, que implica a definição de princípios e valores, a adoção de projetos e um investimento positivo nas potencialidades.

Outro aspecto a ser destacado e analisado é a ação, aquela que equaciona condições à tomada de decisões, quer seja de ordem profissional, quer seja de ordem pessoal.

Embora a opção pela profissão docente tenha acontecido num outro momento histórico (década de 60), as mudanças de contexto acontecidas ao longo do tempo têm provocado situações que me levaram a inovações pedagógicas.

Capítulo II



Capítulo II

O trabalho técnico - pedagógico na rede estadual - a capacitação docente

I. Da sala de aula à monitoria

Para o professor que não se atualiza, não renova suas práticas, não busca metodologias alternativas, a tendência após um longo período de magistério, é a cristalização da postura profissional que acaba restringindo seu trabalho à rotina da sala de aula.

Penso que esse momento é decisivo para a carreira docente. Parte dos professores se acomoda, se estabelece definitivamente numa mesma escola e se arrasta profissionalmente até a aposentadoria. Outros abandonam o magistério, enquanto os demais resolvem buscar alternativas na expectativa do novo, do desafio.

Os anos que antecederam 1987¹⁴, para muitos professores da rede estadual, foram dedicados às primeiras discussões que culminaram na construção da Proposta Curricular de Ensino de Geografia no ensino fundamental e médio.

No calor desses debates, como é sabido, a *Geografia escolar* sofria profundas transformações.

¹⁴ Ano em que iniciei o trabalho na função de Monitora de Geografia na recém-criada Oficina Pedagógica 3ª Delegacia de Ensino de Campinas. O Monitor era um professor III efetivo afastado do seu cargo na escola para exercer função ligada ao pedagógico. O eixo do seu trabalho era discutir mensalmente a Proposta Curricular de Ensino - 1º grau com os professores de sua Delegacia de Ensino.

O fato de, naquela época - ainda como professora - estar a par de todos os eventos promovidos pela Delegacia de Ensino, de estar consciente e preocupada com as metodologias utilizadas em minhas aulas, levou-me a uma reflexão acerca da necessidade da mudança.

As características da instituição escola, o contexto sócio-político e econômico do país, os acontecimentos da vida familiar, a monotonia do cotidiano escolar, me conduziram a diferentes questionamentos.

Tratava-se neste momento, não de estar perdendo a vontade de lecionar ou estar “cansada” dos alunos, mas sim de buscar respostas que pudessem atender às novas expectativas, trazendo, assim, resultados mais positivos para os anos vindouros.

Diante dessa problemática, havia uma certeza. Queria continuar no magistério, mas desejava que este não se reduzisse a um conjunto de competências e capacidades para reproduzir indivíduos sempre iguais.

Certamente, pelo fato de estar constantemente buscando alternativas e permanecer alerta ao debate, fui convidada a trabalhar, com os professores de Geografia da rede estadual na 3ª Delegacia, para juntos iniciarmos um processo de reflexão sobre a Geografia e a Proposta Curricular de Ensino, em fase de construção.

2. O desafio na Oficina Pedagógica da 3ª Delegacia de Ensino de Campinas.

Os anos 80 foram marcados pelo “processo de abertura”, após aproximadamente duas décadas de ditadura.

Os governos estaduais que se sucederam a partir de 1964, nada mais fizeram senão colocar em prática os ideais maiores do regime militar.

Não foi diferente o caso da educação.

Governadores civis, sem respaldo popular, fizeram, por meio de seus Secretários de Educação, valer a legislação que foi construída ao longo do período da ditadura pelo então

Ministério da Educação. Até o governo Maluf, em São Paulo, nada se construiu na rede estadual de ensino, a não ser a desvalorização do professor e da escola pública como um todo.

Foi a partir do governo Montoro (1984-1988) - primeiro governador eleito pelo voto popular, após a ditadura, que se inicia um processo de reconstrução da educação, com a valorização do magistério como um todo, assim como a construção da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas).

A parcela do magistério que, ao longo dos anos anteriores, constituiu-se na resistência ao regime, passa a desempenhar um papel importante no governo Montoro, no sentido de cobrar as promessas de campanha ligadas à educação.

Assim, várias mudanças começaram a se concretizar, tais como concursos públicos de provas e títulos para todos os níveis, elaboração do Estatuto do Magistério e construção de propostas curriculares de ensino para todas as disciplinas do ensino fundamental e médio.

Foi nesse clima de mudanças e abertura que surgem as Oficinas Pedagógicas nas Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo.

Em Campinas, o grupo de resistência à ditadura, que militava na APEOESP e no (P) MDB, se incumbiu de viabilizar o trabalho de construção de uma Delegacia de Ensino voltada para o pedagógico, e claro, com o respaldo de uma Delegada de Ensino nomeada pelo governo Montoro. Eliminou-se aí, boa parte de vícios de uma política educacional até então assentada na repressão imposta pelo governo ditatorial.

Aparentemente tudo era novo. Instalava-se no início de 1987 a Oficina Pedagógica da 3ª Delegacia de Ensino de Campinas, recém desmembrada da 2ª Delegacia de Ensino de Campinas.

A Delegada de Ensino, Profª Edwiges Gonçalves Rosa, abriu inscrições para a monitoria de todos os componentes curriculares, momento em que os candidatos apresentaram projetos e, numa segunda fase, foram chamados para a entrevista.

Enfim, na primeira semana de fevereiro de 1987, os nove novos monitores - inclusive eu -, nos apresentamos para uma reunião de trabalho. Sem dúvida, dali tiramos as linhas mestras e as diretrizes político-pedagógicas para um Projeto que iria estender-se por vários anos.

O espaço físico que tínhamos à nossa disposição era muito precário. Ocupávamos os fundos de um barracão, antigo depósito de mercadorias, alugado pelo Estado.

Todos nós estávamos saindo da sala de aula, e o que nos ajudou muito no início, foi a confiança em nós depositada, o que nos impingia maior responsabilidade no desempenho da função. Também o que marcou positivamente o grupo foi a solidariedade e a abertura para aceitar sugestões e apresentar propostas.

O fato de iniciarmos juntos uma importante tarefa, e de “estarmos do outro lado”, exigiu que aprendêssemos a discutir questões, quer fossem de ordem pedagógica, política, e mesmo administrativa, sempre num clima agradável, pois a expectativa era a de contribuir para a construção de um projeto conjunto que expressasse, pelo menos, as intenções de consenso.

O que nos assustava freqüentemente, era o fato de estarmos tomando decisões, realizando e executando projetos com limites impostos por nós mesmos, até porque tudo o que fazíamos passava pelo crivo da equipe técnico-pedagógica, composta pela Delegada e Supervisores de Ensino. Em todas as circunstâncias éramos estimulados positivamente.

Um fato que nos marcou sensivelmente, e nos imbuíu de coragem, foi o primeiro momento, a primeira fase de discussão das Propostas Curriculares de Ensino do ensino fundamental, feita com todos os professores da rede estadual, em março de 1987.

Tivemos, naquela época, apenas quatro dias de preparo na CENP para, uma semana depois, “enfrentarmos” todos os professores de Geografia da 3ª Delegacia de Ensino de Campinas.

Evidentemente, já tínhamos algum conhecimento da Proposta Curricular, mas ainda faltava muito preparo, muito estudo, para podermos compreendê-la em toda a sua profundidade.

Após esse ritual de passagem, consideramos que tivemos um desempenho satisfatório no trato com os Professores III.

No que se refere à nossa área específica, cabe aqui apontar o relevante papel da Assessoria de docentes universitários, e da Equipe Técnica de Geografia da CENP/SE, os quais promoveram uma série de debates dos quais tive a oportunidade de participar. Estes debates contaram com a presença de eminentes Geógrafos brasileiros tais como Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Gil Soldero de Toledo, Carlos Valter Porto Gonçalves, Ruy Moreira, Ana Fani Alexandri Carlos, José Willian Vesentini, Odete Seabra, entre outros.

Esse foi, sem dúvida, um momento muito rico não só para São Paulo como para a Geografia brasileira. Nós, professores/monitores, durante esse período pudemos discutir a “Geografia Crítica”, não somente pelos textos e obras, que foram produzidas na época, mas pessoalmente com os seus autores.

A nossa tarefa, após cada um dos “Encontros da CENP”, era reunir os professores da rede na Delegacia de Ensino e promover debates/discussões a respeito dos temas tratados, colocando-nos como sujeitos do processo.

Como desdobramento dessa experiência, priorizamos a participação em Congressos, Encontros, Simpósios, Cursos promovidos pela Associação dos Geógrafos Brasileiros, a leitura de obras recém lançadas e outras mais antigas, “as clássicas”, e ainda, o contato mais direto com docentes da USP para palestras aos professores da rede.

Paralelamente ao trabalho conjunto na 3ª Delegacia de Ensino de Campinas, foi criado um grupo de estudos constituído de professores¹⁵ de Geografia voluntários, da rede estadual, interessados em discutir as mudanças e em criar uma seção local da Associação dos Geógrafos Brasileiros, o que acabou acontecendo em julho de 1989.

É interessante destacar que durante o período que se estendeu por aproximadamente três anos, nós monitores da 3ª DEC, criamos laços, não só afetivos, como também profissionais, em que a coesão de idéias levou a um aprendizado inigualável. As tomadas de decisões, a preparação de encontros específicos por componentes curriculares, a produção de textos, culminaram com um trabalho integrado entre professores III e professores I, com perspectiva interdisciplinar.

Tudo isso nos encorajou a superar uma série de barreiras e nos deu certeza de que nós professores “comuns” da rede somos capazes de produzir, criar, romper com o conservadorismo e buscar novas estratégias para ultrapassar as barreiras que nos são impostas. Assim, partimos para novos desafios, sempre socializando o nosso crescimento intelectual.

3. O papel da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a nova visão de geografia.

A Associação dos Geógrafos Brasileiros, instância máxima dos Geógrafos e professores de Geografia do Brasil, conta atualmente com sessenta e três anos. Criada juntamente com a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, é uma entidade técnico-científica e cultural, sem fins lucrativos, que tem sua existência dependente dos seus associados em todo o Brasil. Possui uma Diretoria Executiva Nacional - DEN - que representa oficialmente seus associados. Também coordena/promove eventos locais/estaduais/nacionais e internacionais.

¹⁵ Formou-se esse grupo de estudo que se reunia informalmente em locais públicos ou na residência de algum participante. Tínhamos grande necessidade de descobrir os significados de tudo que a Geografia Crítica nos apresentava. Comparecíamos a esses encontros com listas de palavras e/ ou termos técnicos, encontrados em obras de autores, para nós novas, para serem desvendados/ discutidos por nós mesmos. Assim fomos abrindo caminho numa tentativa de mudar/ crescer no mesmo ritmo das mudanças que ocorriam com a Geografia. Esse grupo não tem mais as características iniciais. Boa parte dos integrantes participa de eventos da Geografia em âmbito nacional. Continuam ligados ao magistério, a movimentos sociais, alguns já realizaram mestrado/ doutorado, outros estão em processo de conclusão. Este grupo é hoje a diretoria da Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Campinas.

Esses eventos são patrocinados por instituições de pesquisa científica e planejados/executados pelo trabalho amador e voluntário de seus associados. Os Congressos e Encontros Nacionais têm reunido cerca de dois mil participantes anualmente.

O processo de democratização da AGB, teve início a partir da década de 60, quando novos Geógrafos e estudantes de Geografia começaram a marcar presença nos eventos promovidos por ela. Com a reforma estatutária na década de 70, a entidade abre-se para trilhar novos rumos. As assembleias gerais passam a ser substituídas por Encontros Nacionais, ocasiões em que os novos associados, das mais distantes partes do país, começaram ter a oportunidade da aproximação e do debate a respeito das questões emergentes ligadas ao mundo e à Geografia.

Esta década foi marcada por grande ebulição nos aspectos metodológico e epistemológico. Boa parte dos participantes desses Encontros teve a oportunidade de perceber que seus trabalhos e/ou pesquisas estavam desprovidos de essência ideológica e que havia necessidade de buscar essa essência.

Dentro deste contexto de crise político-científica, emergiram várias vertentes, dentre as quais podemos destacar: a hegemônica e tradicional *corrente lablacheana*, a *pragmatista norte americana*, e a *corrente, de conotação filosófica, ideológica e marxista dialética*, em que a metodologia e a práxis norteavam o pensamento. Este grupo, ainda que pequeno, no início, apresenta forte resistência à tendência quantitativista norte-americana.

Com a concretização de posicionamentos cada vez mais antagônicos e, a ascensão da produção acadêmica ligada a Geografia marxista, parte do grupo dos quantitativistas ou adere a esta nova tendência ou permanece desenvolvendo seus trabalhos como até então.

Não podemos aqui afirmar a fragilidade deste ou daquele grupo. Na verdade este momento de debate foi muito importante porque revitalizou a Geografia brasileira tradicionalmente embasada na linha lablacheana. Eram posições teórico-filosóficas diferentes que de modo algum desqualificaria os envolvidos no debate.

A tendência crítica na Geografia Agebeana afirma-se no findar dos anos 70, amplia e aprofunda os debates, discussões, quando se busca compreender quem é realmente o *Geó-*

grafo acadêmico, o Geógrafo técnico e o professor de Geografia que atua na escola do ensino fundamental e médio e suas respectivas tendências.

Todos os associados, Geógrafos ou não, acabaram ganhando com a democratização da entidade. Cabe ressaltar aqui que a democratização da AGB possibilitou a criação de várias “seções locais” que, corajosamente, têm promovido eventos em várias partes do Brasil. Em Campinas ocorreu o Primeiro Encontro Paulista de Geografia que foi realizado em 1992, na UNICAMP, e organizado pelas AGB’s de São Paulo, Presidente Prudente e Campinas, congregando mais de quinhentos participantes com representações de grande parte dos estados brasileiros.

O fato da AGB abrir-se para todos os interessados na Geografia, permitiu-nos o acesso à produção científica onde encontramos um fórum de eventos para apresentar, mesmo que timidamente, a nossa produção. Além do mais, tivemos a possibilidade de nos reunir para discutir nacionalmente, numa perspectiva democrática, diretamente com os expoentes da Geografia.

Os desdobramentos do histórico Encontro Nacional de Fortaleza em 1978 estimularam os Geógrafos a desencadear uma rica produção científica, a que nós, professores do ensino fundamental e médio, pudemos ter acesso, não apenas por meio da leitura das obras como também por meio da Proposta Curricular de Ensino de Geografia, destinada à rede pública estadual e da participação direta como colaboradores e como convidados.

Este foi, sem dúvida, um processo lento, descontínuo, heterogêneo, colocando a Geografia acadêmica e a Geografia dos professores do ensino fundamental e médio em questão, o que nos conduziu a reflexões a respeito da nossa profissão, da realidade, encarada como uma totalidade em suas múltiplas determinações, ou seja, plena de conflitos e contradições.

Passamos a considerar a Geografia como uma ciência, valorizando-a e nos valorizando enquanto profissionais. Tal perspectiva nos tem encorajado a buscar incessantemente o novo, quer seja na Geografia, quer seja na educação como um todo.

Sentimos que passamos a nos posicionar seguramente em debates contra posturas hegemônicas e conservadoras, a argumentar com diferentes especialistas da educação (dire-

tores de escola, supervisores e delegados de ensino), e a lutar pela abertura de espaço nas escolas, para que o professor pudesse trabalhar a “Geografia Crítica” que preconiza a construção do conhecimento geográfico com e pelo aluno.

4. A Proposta Curricular de Ensino de Geografia - a solução?

Afirmar simplesmente que aquele livro de capa vermelha, divulgado em várias versões, pela Secretaria de Estado da Educação, com o nome de Proposta Curricular de Ensino de Geografia - 1º grau CENP / SE / SP, resolveria o problema da Geografia na sala de aula, pareceu-nos uma ingenuidade.

Após mais de dez anos de sua primeira publicação cabe aqui tecermos algumas considerações a respeito.

Sabe-se que a Proposta Curricular é fruto de um trabalho coletivo que teve início na década de 80, sendo que em 1984 foi divulgada a versão preliminar.

O fato de tratar-se de uma Proposta, no sentido literal da palavra, resultou de um movimento do magistério estadual que fluiu das grandes discussões emergentes, das mudanças ocorridas nos meios acadêmicos e da insatisfação dos professores das escolas do ensino fundamental e médio.

Acredito que essa inovação veio à tona, concretamente, pelo cansaço da mesmisse, provocada a partir de 1971, com a implantação dos *Guias Curriculares* (verdão), momento em que foi introduzida a disciplina Estudos Sociais nas escolas estaduais do ensino fundamental e médio, ao mesmo tempo em que a Geografia foi eliminada do currículo. Essa situação de des-gaste e desânimo arrastou-se por mais de uma década e desembocou na emergência da busca do novo, mesmo que incerto e inseguro.

A Proposta Curricular surgiu em um momento histórico singular - década de 80 - quando a ditadura militar ainda era o regime político vigente no Brasil, foi a materialização das resistências de vários setores da sociedade contra as idéias instituídas e determinantes. Poderemos confirmar esta situação quando abordarei a questão da Proposta Curricular, no

capítulo III, momento em que faço a análise e a interpretação da pesquisa realizada com os professores.

Emerge entre os Geógrafos, um grupo pequeno em quantidade, mas expressivo quanto a qualidade de sua produção científica, e ativo no movimento educacional. Neste momento a escola pública carecia de novas posturas/alternativas teórico-metodológicas, além do mais dava mostras da necessidade de sua inserção no novo contexto mundial.

Outros setores da sociedade que se abriram para os debates e construção da(s) Proposta(s) Curricular(es) foram as Universidades e os próprios professores da rede estadual de ensino.

Não podemos esquecer que esse processo não foi tranquilo. Em se tratando de uma pro-posta de trabalho que tem em vista

“A análise concreta de situações concretas que permite compreender a organização/produção do espaço em constante transformação. A adoção do método dialético que permite que a análise da produção do espaço seja feita de forma crítica, ou seja, questionando o presente e investigando suas contradições... um processo crítico que produz e reproduz uma ciência viva, pois ciência que não se renova, não se transforma é ciência morta, é dogma.” (CENP,1992:17)

Quando a primeira versão é difundida e discutida pelos professores nas escolas públicas, os mais diversos setores da sociedade vêm a público manifestar o seu apoio ou o seu repúdio.

Setores da mídia escrita manifestaram-se de forma contundente, qual o caso do jornal *O Estado de São Paulo*. Após uma semana de discussões entre os professores da rede estadual, denuncia o processo de ideologização, de cunho nitidamente marxista - leninista (e ainda por cima berrantemente simplificado), em curso no ensino brasileiro... sem o menor disfarce, a efetuar uma autêntica lavagem cerebral, em crianças e adolescentes, arregimentando-os para a cruzada totalitária em prol da liquidação da frágil democracia liberal...(16/8/1987 - ANEXO 1), e conclama a sociedade a exigir uma manifestação das

autoridades competentes (?) senão o Brasil correria o risco de, transformar-se numa Cuba ou numa Nicarágua...

Esta reação conservadora, claramente revela o mal estar e a preocupação dos grupos mais reacionários, em manter seu *status quo* e a condição de dominação sobre os setores oprimidos da sociedade, buscando cristalizar a política até então assentada no liberalismo. Esta é, claro, uma postura evidentemente ideológica alinhada aos ideais maiores do capitalismo, liderado, na época, pelos Estados Unidos.

No mês seguinte (13/09/1987 - ANEXO 2) o mesmo jornal na seqüência de suas críticas à Proposta Curricular de Geografia lança a manchete “*E a Geografia valoriza apenas o socialismo,*” onde diz que a “*Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pretende impor aos alunos um currículo que perde a neutralidade a partir da 6ª série*”...

Este editorial mostra primeiro, que não é um Geógrafo que está escrevendo e, segundo que não sabe o que está escrevendo porque não acompanhou o processo anterior, pois, a Proposta Curricular segundo já afirmamos, foi construída/discutida pelos professores representantes de escolas/Delegacias de Ensino de todo o Estado de São Paulo, junto à Equipe Técnica da CENP e à Assessoria dos Professores Doutores Ariovaldo U. de Oliveira e Gil Soldero de Toledo, da U.S.P.

Outro jornal que, na época, posicionou-se com relação a Proposta Curricular de Geografia foi a *Folha de São Paulo*, que expôs a manchete “*Proposta limita Geografia à política; desaparece estudo dos aspectos físicos*” (29/07/87 - ANEXO 3), considerando o fim do ensino da Geografia, segundo muitos professores, onde... “*aspectos físicos da natureza serão praticamente suprimidos dos currículos...*” (29/7/87 - ANEXO 3) entre outros pontos levantados.

Com relação aos aspectos físicos da natureza, na Proposta Curricular de Geografia fica claro que o enfoque dado agora é a ação do homem na natureza por meio do trabalho. Portanto, os aspectos físicos mesmo, entram como recurso à apropriação que a sociedade faz desta natureza, quer seja a sociedade capitalista ou socialista.

Essa contradição até então não tinha sido explicitada nos livros didáticos que seguiram a tendência hegemônica tradicional positivista lablacheana.

Realmente, esse tipo de discussão/debate com os alunos da escola pública, segundo os detentores do poder instituído não era nada aconselhável, até porque o Brasil ainda vivia o “Milagre Econômico”.

No dia seguinte, o mesmo jornal lança a manchete “*Geógrafo considera ‘triste’ a proposta* (30/07/87 - ANEXO 4), este foi o depoimento do professor Dr. Aziz Nacib Ab’Sáber, Geógrafo da USP, que pergunta *quem vai cuidar da natureza?*.”

O jornal coloca as palavras do professor Aziz de tal forma que dava a impressão que estava se jogando fora décadas de trabalho acadêmico-científico de tão respeitável pesquisador.

Certamente algum tempo depois o professor Aziz refaz seu posicionamento e é compreensível, porque durante muito tempo seu campo de pesquisa foi a Geografia Física e Geomorfologia brasileira. Hoje dedica-se a estudos/pesquisas sobre a questão ambiental e a ação do homem sobre a natureza.

Realmente este é um grande Geógrafo, pois aquele que não avança cristaliza a ciência em dogmas, de acordo com citação anterior.

No terceiro dia consecutivo o jornal a *Folha de São Paulo*, ainda insiste na polêmica com a manchete “*Chopin acha que reforma é cristã e diz que marxismo é ‘pecaminoso’, buscando na pessoa do então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, um referencial contra os fundamentos teóricos da Proposta Curricular, quando literalmente apontam-no como ‘cristão’ e que por filosofia de vida não pode aceitar o marxismo.*”(31/07/87 - ANEXO 5).

Segundo depoimento do Secretário, a escola pública, na época, tinha como objetivo preparar a criança para a cidadania, pois, segundo ele, quem freqüentava a escola pública já não era mais a elite. Esta já estava freqüentando a escola particular e que com mais um pouco o aluno de escola pública teria boas condições de *passar* no vestibular.

As posições controversas e inseguras deste secretário e as pressões dos professores em greve por longos períodos o levou à demissão.

Uma das poucas vezes que o jornal Folha de São Paulo abriu espaço para que a Assessoria da Proposta Curricular de Geografia se manifestasse foi em 2 de agosto de 1987 - (ANEXO 6) com a seguinte manchete: *“Para técnicos, não se abandona a Geografia física”*. OLIVEIRA afirma que esta não saiu do currículo de Geografia e foi para a disciplina de Ciências, mas a questão essencial é *apenas um mesmo método de abordagem para as diversas disciplinas do ensino fundamental e médio e que não existe um abandono dos aspectos físicos. Eles são estudados no interior do processo de produção do espaço pela sociedade.*

Curiosamente a Assessoria da Proposta Curricular após essas declarações não foi mais chamada para participar de debates públicos sobre o assunto.

Esse movimento na mídia foi bastante importante para que este documento, resultante de idéias que vieram de fora, especialmente do pensamento geográfico francês em que Pierre George, Yves Lacoste expressam uma concepção crítica de Geografia voltada à vertente marxista, e Elisée Reclus, militante anarquista, passasse a ser procurado, discutido, experimentado pelos professores brasileiros do Estado de São Paulo.

Nesse período, o livro didático desempenhava o papel mais importante na sala de aula, deslocando o professor do processo de ensino-aprendizagem, deixando-o numa posição secundária e até por vezes desprezível (na atualidade em muitas escolas esta situação ainda não mudou).

Estava aberto então o debate.

Após um longo período de ausência de cursos de atualização e da falta de entrosamento entre os sujeitos da comunidade escolar, a Proposta traz em seu bojo a necessidade de uma atualização constante.

Até então as Universidades preparavam o profissional para a escola fundamental e média numa perspectiva hegemonicamente tradicional, apenas para reproduzir o instituído,

deslocan-do para a natureza o ponto de partida das discussões dos conteúdos de Geografia na sala de aula, ocultando, assim, as questões sociais.

Diante da Proposta Curricular de Geografia, os próprios professores tiveram que explicar para si próprios o novo e o mundo, enquanto totalidade, bem como precisaram buscar os fundamentos filosóficos que pudessem embasar a relação teoria - prática, no cotidiano da atividade docente.

Este documento acaba concretizando-se na CENP (Coordenadoria de Estudos de Normas Pedagógicas), órgão central ligado à Secretaria de Estado da Educação, por meio de uma Equipe Técnica ligada a uma Assessoria (Professores do Departamento de Geografia da USP). Contudo, estas vão experimentar uma série de entraves na democratização/divulgação/implementação do mesmo.

O Estado revela-se, como sempre, sutilmente contraditório. Ao mesmo tempo que vivía-mos a “abertura democrática”, a burocracia administrativa emperrava a viabilização das discussões com os professores da rede estadual.

Não havia profissionais quantitativa e qualitativamente preparados para as orientações técnicas aos professores. Na maioria das Delegacias de Ensino, as equipes técnico-pedagógicas não tinham seu quadro de monitores completo.

As Oficinas Pedagógicas das Delegacias de Ensino, ou estavam ainda em fase de implantação, ou nem sequer faziam parte dos planos dos Delegados de Ensino.

Cabe aqui destacar o caso das três Delegacias de Ensino de Campinas que tiveram um papel de destaque no cenário estadual. Houve um empenho muito grande por parte de todo o quadro administrativo-pedagógico destas Delegacias de Ensino a fim de trabalhar as Propostas Curriculares juntamente com os professores.

Além dessa preocupação, os Delegados de Ensino uniram-se para a construção de um *Projeto Político Pedagógico Conjunto de Campinas*. Das reuniões de montagem das orientações técnicas participavam Monitores, Supervisores de Ensino e Delegados de Ensino,

todos com o objetivo comum de atingir o mais rápido possível a totalidade dos Professores I e III das escolas que faziam parte daquelas três Delegacias de Ensino.

Por questões políticas internas, alguns anos depois (1988), a 2ª Delegacia de Ensino de Campinas retira-se do Projeto, momento em que os seus monitores demitem-se em massa por não agüentarem as pressões de alguns Supervisores de Ensino, os quais, mediante o sucesso do Projeto, particularmente, por parte dos monitores, temiam perder a respeitabilidade do cargo e o poder político que desfrutavam.

Mesmo assim, a 1ª e a 3ª Delegacias de Ensino de Campinas, individualmente, deram continuidade ao Projeto.

Nós, monitores da 3ª Delegacia de Ensino de Campinas, após três anos de estudo e prática na Oficina Pedagógica, prestamos concurso para o cargo de Diretor de Escola, restando apenas duas monitoras para continuarem um trabalho isolado por componente curricular. Entre 1989 e 1990 já na condição de efetivos, vivenciamos mais uma experiência extremamente interessante, ou seja, a direção de escola.

Do projeto inicial, restou apenas a Equipe Técnico Pedagógica da 1ª Delegacia de Ensino de Campinas. Além de criar novas possibilidades e projetos específicos esta Delegacia de Ensino tem renovado até hoje seu quadro de monitores (hoje denominados Assistentes Técnico-Pedagógicos)¹⁶.

Retomando a questão da implantação das Propostas Curriculares, a cargo das Oficinas Pedagógicas, por volta de 1987, salientamos o fato de que outros problemas passaram a existir.

O espaço físico das Oficinas Pedagógicas nem sempre comportava o número de professores, divididos por componente curricular e segundo o número de encontros agendados por todos os monitores.

¹⁶ Do qual tive o privilégio de fazer parte desde 1992 a 1996 e onde me aposentei.

Os professores, no início, não tinham dispensa de ponto para participar dos encontros. Somente em 1990 é que saiu a *Resolução 121/90/SE*, que dá ao professor o direito de uma saída mensal da sala de aula por um período de oito horas.

Muitos Diretores não comunicavam¹⁷ (e ainda não o fazem) aos professores as datas dos encontros, alegando esquecimento, não ter recebido aviso, ou mesmo, para não permitir que os alunos ficassem sem aula (como se fosse prejuízo para o aluno investir no professor).

Em face desses problemas, nós, monitores, desenvolvemos uma incrível capacidade de fazer malabarismos na preparação dos encontros, mas o cronograma das atividades acabava coincidindo com o que era organizado pela Secretaria da Educação, CENP ou FDE, fato que prejudicava/atrasava muito a exequibilidade do nosso Projeto. Não queremos com estas observações invalidar a importância das orientações técnicas que recebíamos na CENP, em verdade vitais para a realização do trabalho na Delegacia de Ensino.

Outro sério problema era a falta de infra-estrutura para a reprodução dos textos destinados aos professores, pois depender de uma máquina obsoleta conduzia os monitores a um *stress* permanente.

Além do mais, os professores não recebiam nenhuma verba, por mínima que fosse, para o transporte e alimentação, quando se deslocavam para os encontros na Delegacia de Ensino.

Registre-se aqui, também, os atrasos na distribuição das Propostas Curriculares e de outras publicações para os professores. Ora ficavam estocados no IMESP, ora na CENP, ora nas extintas D.R.E.s¹⁸ (Divisões Regionais de Ensino), ora nas próprias Delegacias de Ensino, pois, muitas vezes, não havia verba para o combustível das viaturas do Estado. Isto sem contar que alguns Diretores (ainda que estes não tivessem obrigação) recusavam-se

¹⁷ Para parte dos Diretores de escola, ainda há uma preponderância do administrativo em detrimento do pedagógico.

¹⁸ As DREs foram extintas em 1º de janeiro de 1995 ocasião da posse do governo estadual ora reeleito. Os funcionários das extintas DREs voltaram a ocupar seus cargos/ funções anteriores nas escolas ou nas Delegacias de Ensino. Por esse motivo, os materiais destinados às unidades escolares passaram a ser distribuídos pelas Delegacias de Ensino.

terminantemente a transportá-los. Muitas vezes, nós monitores, por acreditarmos no trabalho que desenvolvíamos realizávamos essa tarefa.

Como se não bastasse, havia também resistência por parte do próprio professor em expor-se publicamente. Havia os que resistiam ao novo; os que não compareciam aos encontros, ou quando o faziam monopolizavam o tempo, realizando ou um discurso desmobilizante, ou uma tentativa de mostrar uma prática que, na realidade não executavam.

Essa situação constrangedora para os monitores acabou revertendo em ganho, porque não só aprendemos a conviver e respeitar posturas diversas e conservadoras, como também nos especializamos na técnica do “convencimento”, eventualmente usando “n” argumentos. Todos nós crescemos muito nesse momento de “efervescência” pedagógica.

Outro aspecto que vale a pena registrar, refere-se à nossa própria condição profissional, ou seja, professores efetivos afastados para um trabalho na Delegacia de Ensino, na função de Assistentes Técnico-Pedagógicos. Esta situação de insegurança acen- tuava-se especialmente no final do ano, quando corríamos o risco de, repentinamente, voltarmos para a sala de aula, deixando um trabalho/Projeto interrompido, apenas porque as instâncias superiores mudavam de idéia, ou mudavam os partidos políticos após as eleições.

É importante ressaltar que, inicialmente, nós professores de Geografia na qualidade de monitores, expostos diretamente a um público insatisfeito¹⁹, vivíamos prensados pelas discus-ões que acirravam os ânimos dos defensores das diferentes tendências da Ciência Geográfica.

Podemos apontar do mesmo modo que, mesmo dentro da Academia havia reação contrária à Proposta Curricular

Ressaltamos o Departamento de Geografia da UNESP - Rio Claro, como a grande fábrica de professores com idéias conservadoras (tendência quantitativista) que influen- ciava os alunos que o freqüentavam.

¹⁹ Também pelos baixos salários, péssimas condições de trabalho, número excessivo de aulas semanais ...

Tal era a lacuna deixada na formação dos alunos do curso de Geografia, que era fácil (e até hoje ainda o é) identificar, entre os frequentadores das Oficinas Pedagógicas, aqueles formados em Rio Claro, naquele período.

Eram constantes, então, perguntas como estas: o que fazer então com a Geografia Física? que conteúdos eram aqueles colocados na Proposta Curricular que não contemplavam mais o aspecto físico-natural como ponto de partida? Em que livro didático aquela temática poderia ser encontrada?

As editoras reagiam contrariamente, entre outros motivos, porque suas publicações até aquele momento, estavam assentadas em uma ideologia atrelada ao regime ditatorial que perpassou mais de uma década. Além do mais, financeiramente essas editoras experimentavam altos lucros com a venda de livros didáticos pautados por uma visão cristalizada e conservadora de Geografia.

Essa resistência caracterizou muito bem o significado que a Geografia vinha desempenhando até então nas salas de aula da rede estadual: um ensino estanque, compartimentado, no qual o estudo da natureza (Geografia Física) era a base de sustentação do poder instituído.

Tal diagnóstico aponta-nos que o desafio era, e ainda é, maior do que imaginávamos inicialmente.

5. De volta às raízes - a atuação como diretora na EEPSG "Jamil Abrahão Saad" em Cordeirópolis/ SP.

A realidade na escola pública paulista tem-nos mostrado que, a grande maioria dos profissionais ligados a ela, ao chegarem aos últimos cinco anos da carreira do magistério, estão esgotados. Aqueles ideais de educação dos tempos de Universidade acabam perdendo-se no tempo e, no final deste período, só resta esperar o grande momento da "aposentadoria".

É comum ouvirmos, na sala de professores, o lamento, o desencanto daqueles que não conseguem enxergar mais nenhuma perspectiva futura. Esses professores fazem da sua rotina um discurso desmobilizante, de que nada deu certo, de alunos indiferentes, ou mal comportados, de problemas institucionais, das condições de trabalho, de conflitos com colegas, de que nada valeu a pena, que não vêem a hora de acabar a encenação no “calvário”. Enfim, o sentimento da não realização profissional, e os professores mais novos assistem a essa cena, paralisados....

Este foi o quadro com que me deparei quando da minha chegada na EEPSPG Jamil Abrahão Saad²⁰.

Uma semana foi o tempo necessário para conhecer, mesmo que superficialmente, o espaço físico da escola e toda sorte de problemas do corpo docente, discente, dos pais, do administrativo, do pedagógico, do político das relações interpessoais e, no que foi possível, da comunidade.

Dentro deste contexto, realizamos uma reunião com todos os envolvidos no processo escolar. Equacionamos a problemática no conjunto, procurando sempre deixar claro e transparente o papel da direção e de todos os integrantes da equipe escolar. Havia muito o que fazer.

A primeira importante decisão foi abrir a escola (literalmente destrancar todas as portas) e mostrar que ela pertencia a todos, e, que, por isso, a equipe escolar no seu conjunto seria responsável por tudo que acontecesse dentro daquele espaço.

A surpresa foi geral, a maioria estava acostumada a simplesmente receber ordens e não pensar muito, porque assim era mais fácil. Outros, (professores e funcionários) anulados, por terem no passado lutado em vão, estavam desabitutados a um trabalho além de suas funções restritas, assim como alguns temendo retaliações políticas, estavam apenas na expectativa do novo.

²⁰ Após prestar concurso público em 1988 em 01/ 02/ 90 ingressei no cargo de Diretora de Escola em Cordeirópolis. Por ironia do destino, após 26 anos retornei às minhas raízes. Nesta escola fui alfabetizada e realizei o 1º grau quando somente existia lá o noturno (1964). A maioria da clientela, em 1990, era composta pelos filhos de meus colegas de turma do 1º grau.

Depois de seis meses, a escola já dava mostras de ter outra ‘cara’. Os funcionários mais soltos tomavam decisões na secretaria, as merendeiras escolhiam o cardápio semanal, os pais faziam confraternização após as reuniões²¹ bimestrais de pais e mestres, os alunos transitavam normalmente pela escola, já sem o trauma (da direção) anterior.

Vale aqui ressaltar que os professores começaram a perceber a importância da participação nas reuniões bimestrais de pais e mestres e da procura de novos caminhos para suavizar a rotina das aulas. Para tanto o trabalho da direção, atendendo os três períodos, ocupava no mínimo dez horas diárias. Não havia tempo para cansaço, para profundas divagações, era essencial a concretização de todas as decisões, sempre tomadas no conjunto e com o máximo de consenso.

Quando a escola começou a caminhar sobre suas próprias pernas, apesar dos entraves burocrático - administrativos criados pela Delegacia de Ensino, iniciamos reuniões específicas para o levantamento e soluções de problemas relativos à pré - escola, à classe especial, à 1ª à 4ª série, à 5ª a 8ª, ao Inciso, aos cursos profissionalizantes, ao curso do SENAI, à criação do Grêmio Estudantil, do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres, do time de vôlei.

Na época, esta escola contava aproximadamente com mil e quatrocentos alunos, distribuídos em três períodos letivos. Todas as classes do ensino fundamental eram formadas de acordo com o “nível” dos alunos: tínhamos classes de alunos fortes, médios e fracos que se-guiam ao longo dos anos sempre juntos. Segundo as Professoras I, as classes homogêneas facilitavam o trabalho, pois já no início do ano “sabiam” quais alunos iriam ser aprovados ou reprovados.

As classes que constituíam o curso da 5ª a 8ª série também seguiam o mesmo esquema acima. Após muita discussão com os professores e leituras de textos para fundamentar nossa argumentação, consegui transformar essas classes “homogêneas” em classes heterogêneas e os resultados no final do ano letivo foram satisfatórios, ou seja, diminuiu o índice de retenção.

21 Cabe aqui informar que esta escola não realizava reunião de pais há muitos anos. Tudo que tivesse que ser resolvido passava diretamente pelas mãos do Diretor. Não havia Conselho de Escola ou qualquer outro grupo que pudesse opinar.

Junto ao ensino fundamental e médio funcionava (dentro da escola) a Oficina do SENAI, com um curso de Mecânica Iniciante. As máquinas desta oficina, oriundas do ensino profissionalizante implantado na década de 70, estavam esparramadas por vários estabelecimentos da cidade. Ao realizar o Inventário Oficial da escola, conseguimos recuperá-las proporcionando assim o bom funcionamento do Curso.

O segundo grau funcionava com os seguintes cursos: Técnico de Contabilidade - de altíssimo nível, cujos alunos, em sua maioria, ao terminarem o curso, prestavam vestibular e ingressavam diretamente no ensino superior, na Faculdade de Ciências Contábeis ou de Economia, no município de Limeira.

O outro curso, Técnico em Processamento de Dados, estava totalmente desestruturado, pois não tinha sala ambiente, nem sequer computador, além do fato de os alunos não realizarem estágio. Montamos uma sala de informática, compramos vários computadores, organizamos convênios com empresas para o estágio exigido por lei, assim como contratamos professores habilitados para coordenar o estágio que passou a ser realizado aos sábados.

Funcionavam também quatro classes especiais lotadas com 14 alunos, oriundos do ensino fundamental, considerados todos “deficientes”. Imediatamente, após avaliação feita por Psicóloga paga pela Associação de Pais e Mestres, estas classes, no ano seguinte, foram reduzidas a duas e, finalmente, a uma só classe. O excesso de alunos devia-se ao fato de as professoras das classes comuns trabalharem metodologias conservadoras e também à necessidade de alimentar quatro classes especiais para compor a jornada de duas Professoras III “especialistas” em DM (deficientes mentais).

A Associação de Pais e Mestres, o Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil foram criados e passaram a funcionar concretamente também por exigência oficial do Regimento Comum das Escolas Estaduais.

Uma das mais fortes experiências vivenciadas nesta escola foi a criação do Grêmio Estudantil e o movimento para a realização da eleição da primeira Diretoria.

Em primeiro lugar fizemos um concurso do qual participaram todos os alunos para dar nome ao grêmio Estudantil “Chico Mendes”.

Para a eleição da Diretoria preparamos a campanha eleitoral que acabou extrapolando os muros da escola, ganhando as ruas da cidade. Cartazes foram confeccionados pelos alunos, assim como propaganda a política foi realizada em todas as classes pelas chapas candidatas, que argumentavam a respeito das suas plataformas de trabalho.

Os comícios eram realizados nos horários de entrada e saída dos alunos, assim como durante o recreio. Todos os alunos votaram na eleição que contou com uma urna oficial e cédulas impressas para tal.

Todos crescemos com essa atividade, em especial os alunos, pois exercitaram a cidadania. Os alunos eleitos criaram um estatuto, conquistando o espaço e o respeito perdidos na década de 70, quando da extinção dos Centros Cívicos. Assim, abriu-se o caminho para a participação discente em eventos dentro e fora da escola. O movimento continuou nos anos seguintes.

Quanto às aulas de Educação Física, que mais pareciam um “bate bola”, foram transformadas em momentos de aprendizado e de prazer, das quais emergiu um time de vôlei, campeão de todos os eventos interescolares da região.

Com relação às professoras de 1ª à 4ª série, desenvolvemos semanalmente, um trabalho sistemático de reuniões de estudo. Esses professores tiveram oportunidade de descobrir Emília Ferreiro, Piaget, Vygotsky, as Propostas Curriculares e aplicarem na prática cotidiana novas metodologias. Algumas docentes reagiram negativamente, no início, mas com o tempo abriram-se também para o novo.

Para esses professores, não havia sentimento de culpa por não terem ou não estarem realizando um bom trabalho. Jamais tinham parado para refletir mais detidamente sobre os processos e, muito menos, sobre o empenho pessoal. Esta situação era dada como inquestionável. Todos tinham certeza do dever cumprido porque haviam “passado o conteúdo” rigorosamente e os alunos é que “não queriam aprender”, haviam “trabalhado tanto” e era necessário “bater em retirada” o mais rápido possível!

Diante de tudo isto, deixei para trás a sensação de estorpecimento e impotência que senti ao iniciar o trabalho como Diretora de Escola. Nenhum dia de experiência neste cargo. Melhor assim, não levei os vícios da função²².

Com os profissionais mais soltos, confiantes, seguros e dispostos a realizar um trabalho que era coletivo e cujos resultados positivos eram aplaudidos por todos, pude dedicar muito mais tempo para o “pedagógico”, executando, então, realmente o grande papel do Diretor num equilíbrio entre as duas funções - o administrativo e o pedagógico.

Enfim, tínhamos começado a construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Mesmo com esse emaranhado complexo de funções escolares, não deixei de participar dos eventos da Associação dos Geógrafos Brasileiros e dos Projetos paralelos que se desenvolviam em outros lugares.

O tempo passou e, dois anos depois, fui convidada a compor o quadro de Assistentes de Apoio Pedagógico da 1ª Delegacia de Ensino de Campinas.

Somente quinze dias antes de me afastar (maio de 1992) é que foi designado um Vice-Diretor, o qual havia acompanhado com muito profissionalismo todas as transformações ocorridas na escola, e que permanece lá na “Escola Jamil” até hoje, na mesma função.

6. O crescimento profissional e a liberdade para o trabalho pedagógico na 1ª Delegacia de Ensino de Campinas.

Definitivamente, após vivenciar a experiência de sala de aula, a construção do espaço pedagógico na 3ª Delegacia de Ensino de Campinas e a construção de um Projeto Pedagógico em escola pública, enquanto Diretora, não havia mais condições e tempo sequer para pensar em aposentadoria.

²² Muitos professores exercem a função de Vice Diretor durante vários anos e por este ser um cargo de confiança para o qual são designados, acabam se submetendo à função de cumpridores de tarefas. Quando assumem o cargo como efetivos têm dificuldades na tomada de decisões ou atitudes de maior envergadura, o que prejudica o bom andamento da unidade escolar.

Como já disse, no momento em que o trabalho fluía bem na EEPSG “Jamil Abrahão Saad” em Cordeirópolis, fui convidada a compor o quadro pedagógico da Oficina da 1ª Delegacia de Ensino de Campinas. Fiz uma *Proposta de Trabalho* para trabalhar com Professores I e Professores III de Geografia e passei por uma entrevista com a Equipe Técnico-Pedagógica e com o Delegado de Ensino.

Enfim, superados os entraves burocrático-administrativos, teve início mais uma batalha.

É interessante destacar que, embora pareça tão rígida e intransponível, a hierarquia desta instância da Secretaria da Educação apresenta algumas frestas e flexibilidade de ascensão ou circulação.

Os concursos públicos existem como “meios democráticos” e, contraditoriamente, funcionam como funil, dificultando o processo de ascensão hierárquica no magistério público estadual. Mas, existem formas de afastamentos, para desempenho de certas funções, que podem abrir caminhos alternativos para aqueles que desejam ou acomodar-se numa função burocrática qualquer ou procurar novos caminhos aproveitando o máximo para o crescimento profissional e, ao mesmo tempo para socializar o conhecimento conquistado²³

Neste sentido, já integrada à nova equipe de trabalho, velha conhecida²⁴, tratamos de concretizar a Proposta apresentada.

Embora as condições físicas de trabalho não fossem as melhores²⁵, encontramos um ambiente cordial e receptivo, no qual as pessoas nos respeitavam, tornando-se mais fácil o planejamento e a execução do “fazer pedagógico”.

²³ É o caso de professores efetivos que desempenham funções pedagógicas e partem para a Direção de Escola e Coordenação afastando-se destes postos para ocuparem funções pedagógicas nas Delegacias de Ensino. Estes profissionais, quando envolvidos no processo pedagógico e bem intencionados, têm desenvolvido relevantes trabalhos com o magistério.

²⁴ Contava esta Delegacia de Ensino com quatro Assistentes Técnico-Pedagógicas remanescentes do Projeto Político Pedagógico de Campinas, já citado.

²⁵ A mesma velha máquina copiadora desde 1987 ainda estava sendo dividida entre todos os setores da D.E., além de salas de reuniões, depósitos de materiais inadequados, videoteca inexistente que, em curto prazo, foi colocada em funcionamento. Atualmente conta com mais de quinhentos títulos, os quais estão abertos ao uso do público em geral. A sala de reuniões era limpa pelos A.T.P.s por causa da falta de funcionários designados para esta função.

A equipe de Assistentes Técnico-Pedagógicos desfrutava de autonomia no trato e no teor das Orientações Técnicas²⁶. No entanto, previamente à realização do trabalho, apresentávamos as temáticas nas reuniões com a equipe de Supervisores e o Delegado, momento em que recebíamos não só o referendo como o encorajamento.

Concomitantemente, éramos convocadas para encontros na CENP e FDE²⁷, nos quais a equipe técnica de Geografia, a Assessoria da Proposta Curricular e convidados especializados, abordavam aspectos essenciais para a continuidade do nosso trabalho.

Nessa perspectiva procurávamos equacionar as atividades/momentos que dessem conta de criar expectativas e de identificar as necessidades do professor, reafirmando, como principal objetivo, o de criar condições para que esse professor pudesse, com certa autonomia, exercitar a relação teoria-prática de acordo com a realidade em que a escola se inseria.

Sabíamos que os entraves de toda ordem sempre estariam presentes dificultando a ação pedagógica do professor. Penso hoje que estávamos na direção certa.

Durante as orientações técnicas encorajávamos os professores à discussão teórico-metodológica, sempre com o cuidado de não cometer exageros, usando suportes teóricos breves e interessantes.

Sempre que podíamos, conduzíamos os debates para a discussão e para o papel *da Geografia nas escolas, a quem servem seus conteúdos, sua forma de ensinar quais são a função e o papel da escola na sociedade* (CENP, 1992:16).

Nesses momentos, os professores sentiam-se à vontade para expressar seus posicionamentos na certeza de que estavam sendo ouvidos e respeitados.

Outro aspecto que marcou este trabalho foi o aumento da frequência nas Orientações Técnicas; os professores também se inclinaram à participação em eventos locais, regionais

²⁶ Mensalmente chamávamos professores III de Geografia, por grupos, segundo a Resolução 121 SE/90, por quatro horas, os quais podiam optar, de acordo com os seus horários, que eram contados como efetivo exercício. Assim, repetíamos o mesmo tema num mesmo dia, nos três períodos letivos, oportunizando especialmente a participação àqueles que somente trabalhavam no período noturno.

²⁷ Ver capítulo II, item 7

e mesmo nacionais ligados à AGB ou àqueles promovidos por outras entidades/instituições/Universidades.

Não posso deixar de mencionar que ao longo desse trabalho percebi que os professores colocavam-me na condição de “cúmplice” (no bom sentido da palavra) quando necessitavam resolver problemas ligados ao cotidiano de atividade pedagógica.

É interessante destacar que, ao passar a freqüentar regularmente a Oficina Pedagógica da 1ª Delegacia de Ensino de Campinas, aquele grupo de professores experimentou uma mudança. Hoje, em outros lugares, ou nas mesmas escolas, realizam trabalho inovador, apesar da política neoliberal adotada pelos governos estadual e federal.

7. A capacitação profissional e o papel da CENP, da FDE, do CARH e os cursos de 30 horas.

Muito se tem falado a respeito dos cursos de capacitação que tradicionalmente os Órgãos Centrais da Secretaria de Estado da Educação têm oferecido ao magistério da rede estadual.

Não cabe aqui tecer considerações quanto ao ponto de vista estrutural, nem fazer uma análise dos documentos e relatórios oficiais que tratam desse tema.

A intenção é buscar uma reflexão, cujo saldo conduza a um ganho no que concerne aos aspectos político-pedagógicos ligados à formação profissional dos Assistentes Técnico-Pedagógicos e, por conseguinte, ao trabalho desses com os professores, e com a escola pública estadual.

Podemos afirmar que o magistério, na década de 70, foi marcado pela implantação, nas escolas, dos Guias Curriculares, em forma de grandes cadernos, aos quais, particularmente se dava o nome de “verdão”.

Os Guias Curriculares foram gestados pelo braço da ditadura, resultante da política de um regime de exceção, cujos conteúdos, objetivos e metodologias já estavam postos.

Para nós, professores daquela época, era só tomar o Guia como “guia” que a Geografia enciclopedista fluiria sem problemas. Naquele momento, praticamente não houve muita preocupação em preparar os professores.

Apenas uma semana de treinamento foi o tempo necessário para a divulgação do Documento e para estabelecer as novas regras do jogo. Isto foi o suficiente para, durante mais de uma década, nada mais ser produzido ou criado na rede estadual.

Na verdade, como vimos, a mudança ocorrida foi por parte das editoras que, rapidamente “adaptaram” seus livros didáticos aos programas oficiais, os quais passaram a funcionar como verdadeiras “bíblis”, sendo seguidos na rotina das aulas, religiosamente página por página. Era o poder instituído que falava mais alto, o professor apenas coordenava o diálogo Estado/aluno.

O que marcou essa época foi o abismo profundo entre a produção do conhecimento geográfico na Universidade e o conhecimento geográfico em uso no ensino fundamental e médio.

Mas, com as mudanças políticas de “abertura”, que começaram a acontecer no início da década de 80, a CENP inicia discussões e debates (dos quais participei) objetivando reformular “aquilo” que estava sendo trabalhado na rede estadual.

Penso que foi esse período de construção da Proposta Curricular que me atraiu e me dispôs a buscar o novo.

À medida que a CENP realizava reuniões com os professores e representantes, começava a nossa preparação para o grande trabalho, mais tarde. Pela primeira vez, podíamos estar discutindo o que iríamos querer fazer no ensino de Geografia no ensino fundamental e médio. É certo que nesse momento a Assessoria e a Equipe Técnica da CENP já sabiam o que queriam, pois, nos meios Acadêmicos, a Geografia Crítica já era uma realidade.

Nós, professores, enxergávamos mais a necessidade de “mexer” com os conteúdos, invertendo de uma série para outra, de “enxugar” a astronomia, os fusos horários da 5ª série e até trabalhar diferente, com um certo distanciamento do livro didático.

O que nos preocupava também era o excesso de conteúdo apresentado em todos os livros didáticos e a exigência, por parte dos pais e da direção da escola, para o cumprimento de todo o vasto programa que necessariamente tinha que ser colocado no Plano de Ensino. Na realidade, o que acontecia era o fato de a Geografia Física dominar quase dois terços dos manuais dos alunos. Nunca dava tempo para trabalhar o econômico, o social, quanto menos a política e a questão ambiental.

Por mais que tentássemos começar pelos aspectos econômicos, o planejamento não funcionava, pois a metodologia embutida exigia desenvolver primeiro as bases físicas da Geografia. O que nos bloqueava era a ausência das relações sociedade-natureza, pois em momento algum os livros didáticos contemplavam a ação do homem na natureza por meio do trabalho. Na verdade era o grande discurso isolado “sobre”²⁸ o homem e “sobre” a natureza. Diante dessa dicotomia parece que a questão dos fundamentos da Geografia começaram a ser percebidos por nós, professores, algum tempo depois. Mas, para que essa conscientização ocorresse, foi necessário muito trabalho por parte da Assessoria e Equipe Técnica da CENP. Penso que esse foi o momento mais importante da história da Proposta Curricular.

“Convertidos” os monitores e professores representantes²⁹, superada aí a primeira grande batalha, encorajados e mesmo que precariamente embasados com a nova visão, no sentido de não só buscar qualidade, mas, fundamentalmente, preconizarmos um ensino que desse conta de um novo tratamento teórico-metodológico em conjunto com visões alternativas de pensar e ensinar Geografia; “partimos para o trabalho de campo”.

Essa atividade, quero esclarecer, foi resultado da ação dos monitores e professores representantes nas suas cidades/Delegacias de Ensino, ocasião que tentaram reverter os antigos modelos praticados pelos professores de Geografia na rotina da sala de aula, nos

²⁸ Cf. CHAUÍ, M.S. Educação e Sociedade, CEDES nº 5, 1988; 25, São Paulo.

²⁹ Alguns continuaram resistindo ainda por bom tempo.

embates com docentes que radicalmente resistiam aos novos princípios, mudanças na relação teoria-prática, e especialmente no convencimento e necessidade de, pelo menos, “parar um pouco” para discutir.

Essa fase revelou insegurança por parte dos monitores e professores representantes, pois estávamos vivendo uma clara situação de tensão. De um lado encorajados pela CENP e, de outro, milhares de professores nos colocavam em situações, até, por vezes, constrangedoras. As reivindicações³⁰ eram inúmeras e nós as enviávamos por meio de “relatórios de retorno das discussões” à CENP. Embora a Assessoria e Equipe Técnica de Geografia ficassem sensibilizadas, em geral, não tinham competência formal³¹ para atendê-las.

Em todo esse contexto, as mudanças mais significativas foram no tocante à relação teoria-prática. Porém, este movimento não se deu exatamente no sentido da aplicação das novas idéias, mas, ao contrário, revelou a problemática existente no interior da escola, relacionada com a necessidade emergente da fundamentação filosófica e teórico-metodológica dos professores que dificultava qualquer entendimento de uma proposta de reforma curricular, destacando a urgência de investimentos por parte do Estado, na capacitação e nos salários dos docentes.

Ainda que de forma descontínua e até precária, os cursos de capacitação acabaram acontecendo, em maior quantidade, no momento em que a FDE começa a conduzir o processo, disseminando pelo interior do Estado os CARH's³², o que facilitou aos professores a realização de cursos de toda a sorte. Era evidente aí a euforia coletiva, não só pelo fato de os professores vivenciarem situações inusitadas, como também as chefias centrais e regionais regozijarem-se do poder que tinham para administrar verbas astronômicas vindas do Banco Mundial. A irresponsabilidade e os desmandos de alguns, a não prestação de contas e a apresentação inadequada de relatórios ao Banco Mundial

³⁰ Como não eram costumeiras as reuniões, muitos professores não percebiam o seu real significado e misturavam o administrativo com o pedagógico. Penso hoje que era perfeitamente aceitável, pois há muito esses momentos não aconteciam, ou é bem provável que nunca tivessem acontecido.

³¹ Embora a CENP componha os órgãos centrais da Secretaria da Educação, esta só tem competência no que tange ao aspecto pedagógico, não podendo, assim, legislar sobre o administrativo.

³² Com o objetivo de atender suas clientela eleitorais, alguns políticos conseguiram distribuir os CARHs - Centros de Aperfeiçoamento e de Recursos Humanos - em lugares estratégicos no Estado de São Paulo. Os CARHs foram desativados no primeiro dia do governo Covas.

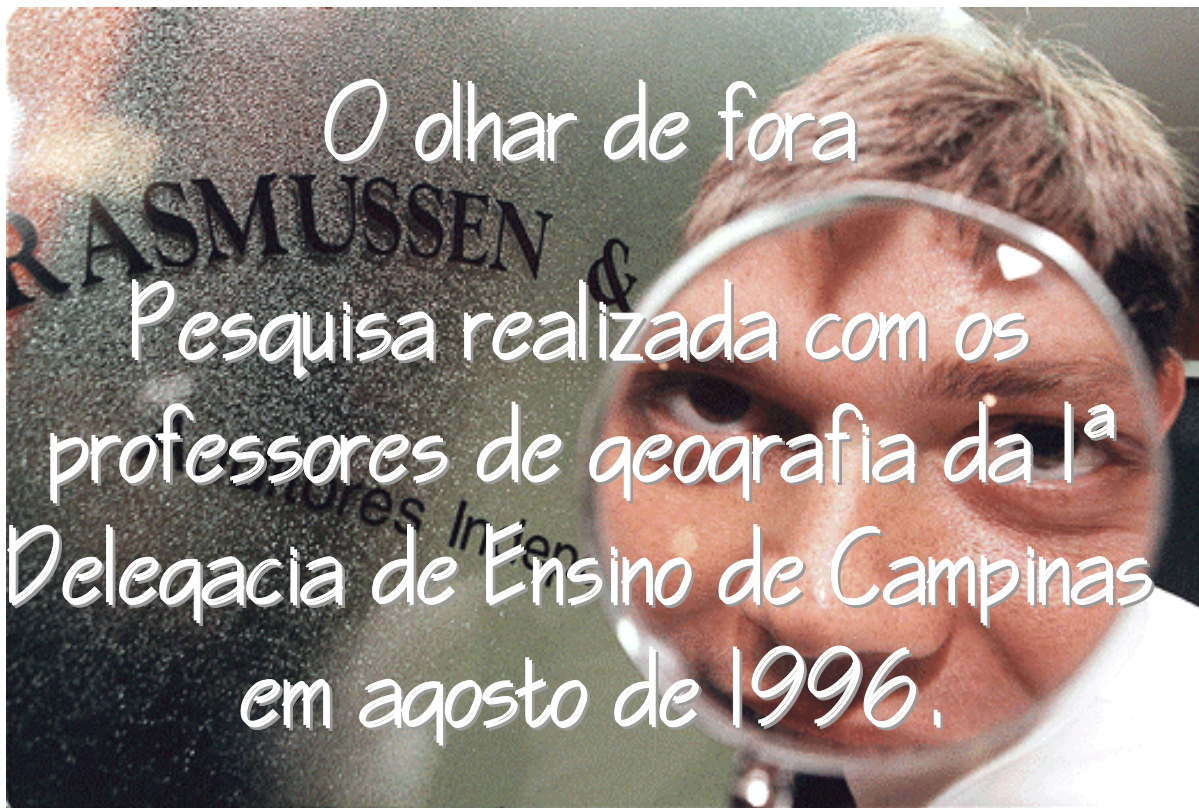
culminaram com o “fechar das portas” quando da mudança de gestão governamental Fleuri/Covas, em janeiro de 1995.

Contudo, as conseqüências desse rompimento apontaram-nos para um longo período no qual o professor perde a oportunidade de continuar o processo de aprimoramento. E ainda, evidenciamos que para grande parte deles, a mudança ocorreu somente no discurso (especialmente do Professor I). Não houve tempo e nem condições de trabalho para mudar a sua prática docente.

Isto revela uma necessidade urgente de continuidade das discussões, de forma progressiva e permanente, atingindo o magistério como um todo, muito além das Oficinas Pedagógicas das Delegacias de Ensino.

Hoje, podemos afirmar que as reformas por meio da Proposta Curricular de Geografia iniciaram um processo de mudanças, mas não consolidaram um modelo de ensino que respondesse às necessidades da escola pública. O momento era ainda transitório, lento, truncado, um mosaico de práticas realizadas no dia-a-dia das salas de aula.

Capítulo III



Capítulo III

O olhar de fora

Pesquisa realizada com os Professores de Geografia da 1ª Delegacia de Ensino de Campinas em Agoosto de 1996.

“...qualquer pessoa pode se manifestar acerca da realidade social, e que, por mais simples que pareça, essa reflexão supõe uma concepção de mundo. Portanto, encontrando-se o homem inserido numa determinada realidade social, este precisa ser constantemente motivado no sentido de interrogar, problematizar e dar respostas às inúmeras questões que lhe são apresentadas. Essa relação do homem com o meio em que vive leva-o a procurar uma explicação, um conhecimento dos fenômenos para poder superá-las e, conseqüentemente transformá-los. É através da reflexão que o sujeito se assume como problematizador do real”.

(CAMARGO, 1987:87).

I. Em busca do cotidiano escolar

Inicialmente se faz relevante, para a docência, uma proposta embasada na construção do conhecimento no ensino de Geografia. O *conhecimento acumulado* (OLIVEIRA, 1994: CENP) e a *prática da reflexão crítica* (LEITE, 1995: 1ª DEC), caracterizam o cotidiano do profissional ligado à Geografia. Estes permitem uma revisão constante do pensamento científico e em particular das tendências de renovação da Geografia.

É, neste sentido, que após muito tempo de trabalho com alunos, com Professores de Geografia e com Professores I da rede estadual de ensino paulista, me propus a realizar um

levantamento das condições em que se encontram, buscando elaborar a construção de um saber geográfico que possa contribuir para o processo de ensino - aprendizagem.

A pesquisa teve início no segundo semestre de 1996 nas escolas da 1ª Delegacia de Ensino de Campinas.

Apesar de o momento em que enviei o questionário para as escolas, ter sido marcado por mudanças na rede estadual de ensino - *reorganização das escolas do ensino fundamental e médio, concurso para Coordenadores Pedagógicos, remoção de Diretores* - estes acontecimentos não interferiram na qualidade das respostas, ao contrário, os professores apontam alguns indícios de possíveis mudanças, pelo menos no plano do discurso.

Alguns aspectos podem ter interferido sim, na quantidade de questionários retornados. Todos estavam muito atarefados. Havia sobrecarga de tarefas administrativo-burocráticas; o preenchimento de fichas individuais de alunos, resultantes de avaliação que a Secretaria Estadual de Educação tem realizado por meio de pesquisas, nas séries do ensino fundamental; e ainda, diretores em processo de remoção, escolas desmembradas, escolas anexadas, escolas extintas, Projetos Político-Pedagógicos desmantelados...

Estas circunstâncias, em muitos casos, acabaram levando escolas e professores à perda de identidade e à perda do domínio de situações que já haviam ou estavam sendo construídas.

É provável também, que vários professores não licenciados, que trabalham a Geografia não tenham dado retorno, em razão da sua própria condição. Sentiram-se pouco à vontade em se tratando de questões específicas do ensino desta Ciência. Podemos apontar também o fato de muitos professores efetivos, em final de carreira estarem se aposentando às pressas, em virtude da nova legislação estar entrando em vigor.

2. Procedimentos Metodológicos.

A intenção desta pesquisa foi a de analisar e interpretar a vida do professor de Geografia que mora e trabalha na região metropolitana de Campinas.

A preocupação básica foi a de desvendar por meio das respostas dos docentes, aspectos ligados à formação profissional; o como realizam suas atualizações, capacitações, metodologias, tipos de avaliação; seus propósitos e projetos de vida enquanto educadores e cidadãos; o envolvimento em movimentos sociais, nas respectivas entidades; a interferência do instituído na prática da sala de aula e o que pode estar afetando o cotidiano escolar.

Busquei contextualizar o cotidiano desses professores no processo sócio-histórico, que sofre toda uma gama de determinações

“... a idéia da construção social da escola... mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento... A partir daí tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação...” (EZPELETA, ROCKEWELL, 1989:11-12).

Cabe aqui evidenciar que a partir do levantamento de indícios, buscamos recorrências que pudessem identificar possíveis mudanças no cotidiano escolar tanto com relação ao trabalho docente como ao papel da escola, tendo como referencial o horizonte de visibilidade do processo sócio-histórico em que os professores estão inseridos. Como consequência busca-mos compreender e contextualizar como se dá o processo educativo.

Em se tratando de uma pesquisa realizada com professores de Geografia da escola pública de Campinas, cuja preocupação fundamental foi refletir a formação do professor relacionado ao trabalho pedagógico e seus avanços; podemos afirmar que esta pesquisa, possibilitou a aproximação do pesquisador com a realidade multifacetada (pesquisada). Esta deve também possibilitar aos envolvidos, espaços para reflexão do seu próprio trabalho e do contexto em que é realizado.

Para tanto, defini as seguintes fases: *1. Definição e recorte do universo a ser pesquisado; 2. Elaboração de questionário semi-aberto; 3. Contato com a Delegada de Ensino da 1ª Delegacia de Ensino de Campinas; 4. Remessa dos documentos às escolas via Delegacia de Ensino; 5. Recolhimento do material na Oficina Pedagógica após um mês do envio; 6. Descrição, análise e interpretação dos dados colhidos.*

Procurando criar condições para que esses pontos da minha concepção de pesquisa educacional se concretizasse, construí um questionário (ANEXO 7)³³ composto de questões que pudessem explorar aspectos sócio-econômicos e político-pedagógicos da vida do professor.

Dispus as questões numa seqüência, de tal forma que, ao respondê-las, o professor pudesse recuperar sua própria trajetória/história de vida e que refletisse etapas do seu processo de formação passado e presente.

Procurando também criar um clima menos formal, no qual a pesquisadora pudesse ser encarada enquanto um elemento próximo e participante do meio pesquisado, foi enviado juntamente ao questionário uma carta expondo as intenções da pesquisa para o professor (ANEXO 8) e outra carta endereçada ao Diretor(a) da escola (ANEXO 9).

Este material foi colocado dentro de um envelope pardo lacrado, endereçado aos professores com uma carta explicando os motivos do meu trabalho. Grampeada ao envelope foi a carta endereçada à direção da escola, esclarecendo os motivos da pesquisa e a permissão da Delegada de Ensino para que eu pudesse contatar os sujeitos.

Embora não tenha entregue pessoalmente o material nas escolas, o fato de conhecerem meu trabalho na 1ª Delegacia de Ensino de Campinas, direta ou indiretamente e de ter participado com eles em movimentos reivindicatórios da categoria, penso que, o encaminhamento adotado funcionou como forma de aproximação entre investigadora e investigados. Estes foram aspectos facilitadores quanto à não neutralidade nas perguntas e nas respostas.

³³Vide questionário Anexo 7. Optei por este tipo de investigação porque, em primeiro lugar abre espaço para que o professor se manifeste, expresse suas idéias de forma mais abrangente e flexível(caso contrário teríamos posicionamentos reducionistas do tipo sim ou não). Em segundo, procurei dar destaque à voz do professor.

Os questionários foram enviados³⁴ no mês de agosto de 1996 a 40 escolas da 1ª Delegacia de Ensino de Campinas.

Esta Delegacia de Ensino possui 68 escolas estaduais das quais 40 apresentam classes de 5ª série ao ensino médio. As 28 restantes são constituídas, ou somente pelas quatro primeiras séries do ensino fundamental, ou são escolas específicas do ensino médio ou aos cursos técnicos.

O critério de escolha, portanto, destas 40 escolas, foi a pretensão de trabalhar/investigar aquelas que possuíssem séries da 5ª ao final do ensino médio, onde o professor de Geografia atua.

Enviei de 1 a 3 questionários para cada escola, de acordo com o número de professores em cada uma delas, num total de 70 questionários.

Destes 70, retornaram 23 questionários oriundos de 15 escolas aqui identificadas em códigos, segundo a tabela 1.

Escolas: E1 à E15. **Professores:** P1 à P23.

Tabela 1 - Escolas e professores entrevistados.

E1	EEPSG Luiz Galhardo	P1, P2 e P3
E2	EEPSG João Lourenço Rodrigues	P4 e P5
E3	EEPSG Cláudio Gomes	P6
E4	EEPSG Israel Shoba	P7
E5	EEPG Clube de Campo	P8
E6	EEPSG Jardim Bela Vista	P9, P10 e P11
E7	EEPSG Coriolano Monteiro	P12
E8	EEPG Procópio Ferreira	P13 e P14

³⁴ Optei por enviá-los por meio da 1ª Delegacia de Ensino, local que centraliza a documentação e correspondências e que tem uma modalidade de correio direto com as escolas. Para tanto obtive autorização da Delegacia de Ensino, momento em que apresentei pessoalmente os motivos e o material que seria usado para contato com os Professores de Geografia e direção das Escolas.

E9	EESG Cyro de Barros Rezende	P15, P16 e P17
E10	EEPSG Edna Maria Bampa	P18
E11	EEPSG Tomás Alves	P19
E12	EEPG Coronel Firmino	P20
E13	EEPSG Moacyr de Campos	P21
E14	EEPG Antonio Mammoni	P22
E15	EEPSG Milton de Tolosa	P23

Podemos aqui observar que do total de 15 Escolas 04, tiveram entre 02 e 03 retornos e, das outras 11, retornou 01 questionário respondido por unidade escolar contatada.

3. Desvendando os sujeitos da pesquisa.

O primeiro grupo das questões formuladas permitiu uma caracterização/ contextualização das escolas segundo a ótica dos professores, referente ao *funcionamento e uso de biblioteca, realização de planejamento no início do ano letivo de 1996, presença e atuação da coordenação pedagógica, reuniões e frequência dos professores e existência de um Projeto Político- Pedagógico.*

Podemos dizer que a realidade sócio-política e econômica brasileira, na atualidade, exige a presença de um professor com um compromisso pedagógico que aponte para a transformação da sociedade e a construção de um aluno cidadão pleno, que seja capaz de intervir nos movimentos sociais e mudar os rumos da história da nação.

O espaço interno da escola pode caminhar nesse sentido, possibilitando o agir consciente da comunidade escolar.

A escola não é necessariamente um espaço apenas de reprodução da sociedade, ela pode ser um espaço onde se concretizam as disputas para a construção de projetos. É o espaço de disputa de visões de mundo antagônicas, de concepções de sociedade, de lutas.

Dessa forma a ação do professor dentro da escola, acaba por se alinhar às perspectivas de conservação ou de transformação. Mesmo que não tenha consciência, não existe

neutralidade nesse espaço de lutas e os atos dos educadores serão sempre uma ação politicamente compro-metida, isolada ou não que estarão direta ou indiretamente articulados a uma determinada tendência do processo social vigente.

Compartilho com a visão de EZPELETA e ROCKWEELL, quando elas procuram delimitar o espaço a ser pesquisado.

“...Compreendemos que é possível reconstruir o que ocorre diariamente em qualquer parte da realidade social, mesmo que nos lugares privilegiados pelas visões legitimadoras da dominação...pensamos em poder abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar.” (1989:22).

3.1. A Escola - caracterização

Com relação às perguntas da primeira parte do questionário, que tratam do *funcionamento geral das escolas* em que trabalham os professores³⁵ envolvidos nesta pesquisa, temos os seguintes dados: *número total de alunos da escola, quantas séries, períodos de funcionamento*. Alguns professores responderam somente o total, outros segmentaram por séries, outros não responderam.

Quanto a *assinatura de revistas e jornais* os professores apontaram que 15 escolas assinam revistas sendo que, as publicações *Veja e Superinteressante* são as mais utilizadas. Com relação a jornais, 08 escolas assinam *Folha de São Paulo*, 05 *Correio Popular*, 02 *O Estado de São Paulo*, 01 *Diário do Povo*, num total de 11 escolas.

Este quadro demonstra que apenas aproximadamente metade das escolas investigadas têm acesso a publicações diárias e/ou semanais. Sabe-se que atualmente os estabelecimentos de ensino público fundamental e médio têm recebido verbas, e que as aquisições são definidas pela equipe escolar. Por esse motivo as demais escolas poderiam estar investindo

³⁵Em todas as tabelas optamos pela correção da escrita original do Professor .

nesse tipo de material que é de grande valia, não só para uso pessoal dos professores, assim como para o coletivo, na sala de aula.

Os jornais e revistas sempre funcionam como veículos, como vínculo com a realidade do país e do mundo, daí a importância das escolas estarem usufruindo desses meios de comunicação. Mas, ao mesmo tempo, sabe-se dos cuidados que devem ser tomados ao introduzir na sala de aula materiais que a mídia tem apresentado.

Outra questão levantada foi quanto *a existência e funcionamento da biblioteca escolar* e os resultados foram os seguintes: 20 professores afirmam ter biblioteca nas escolas; 02 afirmam que suas escolas não possuem biblioteca e 01 não respondeu.

Segundo as respostas dos professores, 13 escolas têm bibliotecas, sendo que a metade funciona em períodos alternados, o que possibilita, mesmo que precariamente o uso deste recurso pelos professores e alunos. Nos últimos anos as escolas públicas estaduais têm recebido quantidade razoável de publicações, que por vezes acabam ficando em desuso por falta de um profissional que estruture a biblioteca disponível em todos os períodos letivos.

Na ausência desse profissional, o que ocorre na maioria das escolas, é que este serviço é prestado espontaneamente por professores readaptados, ou não, estagiárias ou mesmo por funcionários deslocados de suas funções originais. Em geral, o atendimento aos alunos deixa muito a desejar, quanto a qualidade dos serviços e tempo disponível. Em alguns casos, os Professores interessados acabam criando uma biblioteca ambulante, quando põem em circulação caixas contendo livros doados ou mesmo da escola, num vai-e-vem entre as classes.

O bom funcionamento da biblioteca escolar, sem dúvida, é um importante suporte para as atividades propostas pelo Professor, enquanto local de pesquisa, hábito de estudo e gosto pela leitura, principalmente nos dias de hoje, podendo suprir em vários momentos as fatídicas aulas expositivas e o livro didático.

Planejamento Curricular

Com relação à realização do planejamento escolar no início do ano letivo, obtivemos os seguintes dados: 21 depoentes responderam que esta atividade aconteceu na escola sendo que para 18 deles o trabalho foi coletivo. Para 03 professores o planejamento aconteceu em dois momentos, um individual e outro coletivo. Entre os 21 professores que responderam afirmativamente, esta atividade realizou-se no mês de fevereiro, durante um período entre 3 a 4 dias letivos especialmente destinados a este fim. Com relação aos resultados/avanços e recuos temos:

Tabela 2 - Avanços/recuos no planejamento.

Professores	Resultados	Avanços	Recuos
P3	Nenhum		
P5	a avaliação será feita no final do ano		
P6	muito bom	Muito bom e coletivos com as demais áreas	
P7	Bons	Conseguiu-se mais integração	não houve
P8	Satisfatórios	Melhoria da aprendizagem	
P9	Regular		
P12	Participação dos Professores na elaboração do plano diretor	Maior democratização da escola	
P15	Reavaliação das metodologias, técnicas e recursos	Poucos, pois a categoria não desenvolveu trabalho integrado	a categoria não buscou métodos, técnicas e recursos alternativos
P17	Satisfatórios		
P19	Regular	Melhor direcionamento com a coordenação Pedagógica e HTPC.	
P20	Procura de integração entre disciplinas e Professor		a escola deixou de ser padrão
P21	Poderia ter sido melhor, propus um trabalho integrado com Português, Ciências, mas eles...		
P22	Regular, não obtendo condições favoráveis para melhoria do ensino.	Mínimos, no noturno.	
P23	foi bom.		

Com base na tabela 2 podemos afirmar que, para os professores os resultados foram bons, quando *participaram de elaboração do plano diretor* (P12); *reavaliação das metodologias, técnicas, recursos* (P15); *integração das disciplinas* (P20); 09 professores não responderam.

Quanto aos avanços e recuos ocorridos no planejamento de 1996, notamos nas falas dos professores uma certa mudança de postura quando opinam a respeito do trabalho realizado (momento este que tem sido relegado para segundo plano no início do ano letivo e até por vezes indesejado).

Entre os depoimentos temos *foi muito bom e coletivo com as demais áreas* (P6); o P7 afirma que *conseguiu-se mais interação e que não houve recuo*; houve *melhoria da aprendizagem*, (P8); *maior democratização da escola, com participação dos docentes no plano diretor* (P12); *melhor direcionamento com a coordenação pedagógica e HTPC* (P19); Para o P5 *os avanços foram poucos, pois a categoria não desenvolveu trabalho integrado e não buscou métodos, técnicas e recursos alternativos* enquanto que o P22 fala em *avanços mínimos no noturno*.

Para 16 professores, o planejamento foi coletivo o que pode estar indicando alguma mudança no momento político pedagógico dessas escolas, quando se começa a exercitar o trabalho coletivo/integrado na disciplina e com outros componentes curriculares. Há uma preocupação entre eles em ampliar o trabalho pedagógico; não falam em interdisciplinaridade mas se pode notar uma tentativa, pelo menos de conversa entre os pares.

Considerando que o planejamento é um instrumento por meio do qual podemos interferir na realidade do aluno e da sociedade, este deve ser elaborado levando em consideração os diversos aspectos da conjuntura atual e do processo sócio-histórico. Isto não foi colocado pelos professores, mas estes falam em *mais interação* (P7); *melhoria da aprendizagem* (P8); *maior democratização da escola* (P12); enquanto que o P9 fala em *melhor direcionamento com a coordenação pedagógica e nas reuniões*.

Estes podem ser indícios de uma nova postura em algumas escolas, que a médio e longo prazos, estarão envolvendo e ampliando mecanismos que permitam aos docentes coletivamente, a compreensão das suas práticas pedagógicas, políticas e sociais ligadas aos alunos, que poderão também estabelecer novos fluxos de informações e conhecimento teórico-metodológico entre a realidade do aluno e a ação educativa.

Ainda podemos indicar que nenhum professor manifestou o uso de *subsídios* para fundamentação das discussões durante o planejamento.

Ao longo dos anos 80 e 90, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a CENP têm produzido importantes materiais pedagógicos e publicações, que acabam se perdendo entre os papéis e na biblioteca escolar. São textos que podem ser coletados pela direção ou pelo Coordenador Pedagógico da escola no sentido de embasar o trabalho docente durante a prática educativa. São eles: *Revista Idéias*, *Propostas Curriculares*, *Subsídios ao Planejamento*, *Práticas Pedagógicas I e II*, *Projeto IPÊ*, *Série Argumento* e livros técnicos que tem sido enviados para a composição das bibliotecas.

Essa dinâmica poderá levar o conjunto docente a diminuir as deficiências de formação do professor, levando-o ao desenvolvimento de concepções pedagógicas transformadoras e de momentos reflexivos sobre sua própria prática, quando terá elementos para entender mais amplamente o cotidiano escolar e a sociedade.

Sabemos que para superar as deficiências de formação acadêmica não basta tão somente uma autocrítica, um dos fatores que dificultam este processo é o isolamento e o distanciamento entre os pares com relação à realidade em que atuam, que levam a um trabalho solitário, um isolamento que impede a aproximação e o crescimento enquanto intelectual e educador.

A reflexão teórica sobre a ação educativa é aconselhável que se faça conjuntamente, no sentido de criar formulações com clareza em relação ao compromisso político - pedagógico com a escola pública. A atuação isolada no magistério torna-se monótona, limita-se a uma prática conteudista, sem definição dos objetivos e metas propostas para a ação educativa.

Quando não se realiza a reflexão teórica sobre a prática, o trabalho torna-se rotina, árduo e com pouco retorno. Perde-se o prazer do ato de ensinar e por conseqüência a perspectiva de classe social e participação nos movimentos sociais da categoria docente e da sociedade como um todo. O professor passa a realizar um transplante dos conteúdos do livro didático diretamente para o aluno.

Este círculo vicioso acaba conduzindo o professor a ser prisioneiro de uma prática pedagógica reducionista. A reflexão teórica sobre a prática, deve acontecer não somente durante o planejamento no início do ano, mas em todas as reuniões que venham a acontecer na escola e a todo momento que se tenha possibilidade isolada e/ou preferencialmente no plano coletivo.

Coordenação Pedagógica

Quanto à existência e funcionamento da coordenação pedagógica, 14 escolas têm recentemente uma *Coordenador(ora)* no cargo³⁶, 13 realizam *reuniões semanais* e uma *reunião bimestral*.

Com relação à proposta de trabalho da Coordenação, os posicionamentos são os seguintes:

- *Estamos iniciando um trabalho coletivo sobre o fracasso escolar (P7);*
- *Promover uma maior integração com outras disciplinas, direito à cidadania, localização no espaço (P8);*
- *Discussões de textos, problemas interdisciplinares, filmes (P12);*
- *Análise e busca de soluções dos possíveis problemas apresentados na área pedagógica e social (P13);*
- *Essa coordenação iniciou há alguns meses e nesse primeiro momento o objetivo é trabalhar uma maior interdisciplinaridade e melhorar o aspecto físico da escola (P18);*
- *Conjunto, com introdução da interdisciplinaridade, mas com grandes dificuldades, devido a não presença dos demais professores (P22).*

³⁶ Cabe aqui salientar que o cargo de Coordenador Pedagógico nas escolas estaduais foi instituído por meio de Concurso Público realizado no ano de 1996, o qual terá vigência por dois anos, com possibilidade de prorrogação ou reeleição. Esta conquista tem sido uma das reivindicações históricas do magistério público estadual.

O espaço que está sendo aberto institucionalmente, com a presença efetiva de um profissional específico para a coordenação das atividades docentes deverá contribuir para alguma melhoria no processo educativo.

Embora alguns desses coordenadores não estejam muito bem preparados para este fim, pode-se notar nas falas que nenhum se colocou radicalmente contra. O que se pode depreender é que há uma esperança positiva, e aceitação das propostas para o desencadeamento destas atividades/reuniões.

O próprio coordenador deve estar procurando entender e solidificar a natureza e os caminhos para o exercício da sua função, uma vez que, até então, estava em sala de aula, assim como os demais docentes.

Dessa forma, esse profissional tem uma extensa batalha pela frente - organizar a pauta semanal das reuniões; estudo individual para enriquecimento profissional; aprofundamento teórico para o domínio dos temas das diversas áreas do conhecimento a serem desenvolvidas; cuidado para não mergulhar nos trâmites burocrático-administrativos da escola esquecendo-se do pedagógico; a sua própria aceitação pelo grupo que comandará; estímulo à presença maciça, espontânea e freqüente dos professores nas reuniões; além da articulação de uma política de construção de um projeto político-pedagógico na unidade escolar entre outras funções, - o que poderá conduzir para uma ação interdisciplinar.

Projeto Político - Pedagógico

É importante destacar aqui que 12 professores apontaram a existência de um Projeto Pedagógico em 9 escolas:

- *Trabalho coletivo e interdisciplinar (P6);*
- *Meio ambiente - água (P7);*
- *Integração das disciplinas (P8);*
- *Visa a formação da cidadania e formação do prazer pelo estudo (P12);*

- *Diminuição dos índices de retenção e evasão escolar, promover integração escola - comunidade (P13, P14 e P20);*
- *Projeto interdisciplinar (P17);*
- *No momento estamos tentando aplicar um projeto denominado 5 S-objetivo trabalhar o senso de organização, responsabilidade, asseio... (P18);*
- *A Coordenação Pedagógica está direcionando para que haja modificações no projeto que existe (P19);*
- *Tem por objetivo sanar os problemas de evasão escolar, repetência e leitura (interpretação, compreensão e reflexão) (P22).*

Podemos notar que já existe pelo menos uma tentativa, por parte desses grupos, em construir algo novo na escola, onde procura-se sanar problemas de evasão, repetência, leitura, hábito de estudo, irresponsabilidade... Ao mesmo tempo, percebe-se a ausência de propostas de trabalho coletivo, mais consistentes como as metas a serem atingidas. Isto tudo faz parte de um processo, que julgo, terá seu maior alcance a médio e a longo prazos.

Para Ilma Passos VEIGA, que tem realizado contribuições significativas e nos indica caminhos importantes na direção da construção, na escola, de um projeto político-pedagógico conseqüente.

“ A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, um vez que necessita organizar o seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nesta perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante.”(1997:11-12)

O projeto político-pedagógico para ser autêntico não pode ser construído de cima para baixo, obedecendo determinações e ou modelos prontos ou vindos da administração central. Para que ele seja vivo e reconhecido pela comunidade escolar precisa ser o resultado de um processo reflexivo da comunidade, onde todos os envolvidos se identifiquem nele e com ele.

VEIGA nos sugere que para a construção desse projeto, é fundamental realizar uma profunda reflexão sobre os *elementos construtivos da organização*, quais sejam: *as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação* (1997: 22). Após esgotadas as discussões a respeito dos propósitos suficientemente abrangentes do Projeto político - pedagógico enquanto *reflexão de seu cotidiano*, é necessário também um *tempo razoável de reflexão e ação*, exigência mínima à consolidação de sua proposta, para, então, se passar de tomada de decisões, e instalação da mesma.

“... há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola” (1997:33).

3.2 O Professor : A formação profissional e a licenciatura

Com relação à formação profissional e à capacitação dos docentes entrevistados, apresentamos o seguinte quadro:

Tabela 3 - Licenciatura plena/curta concluída.

Prof.	Universidade/Faculdade	Curso	Total.
P1	FAFI Plínio Augusto do Amaral - Amparo – SP	N.R. ³⁷	1
P2	PUC - CAMPINAS- Campinas – SP	História	1
P3	N.R. ³⁸	N.R.	1
P4	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jau-SP	Geografia	1
P5	Fundação de Ens.Superior Octávio Bastos-S.J.da B.Vista – SP	Ciências Sociais	1
P6	PUC - CAMPINAS- Campinas – SP	Geografia	1
P7	PUC - CAMPINAS- Campinas – SP	Geografia	1
P9	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales-SP	Geografia	1
P10	N.R.	Geografia	1
P11	Escolas ASSER	Educação Física	1

³⁷ É provável que o P1 da FAFI Plínio Augusto do Amaral cursou História porque esta Instituição de Ensino não oferece licenciatura em Geografia.

³⁸ Adotei a sigla N.R. para definir os Professores que não responderam a uma determinada questão.

P12	PUC - CAMPINAS- Campinas – SP	Geografia	1
P13	APEC - Presidente Prudente-SP	Estudos Sociais	1
P14	Faculdades Isoladas de Araraquara-SP	Geografia	1
P17	PUC - CAMPINAS- Campinas – SP	Geografia	1
P18	PUC - CAMPINAS- Campinas – SP	Geografia	1
P19	PUC - CAMPINAS- Campinas – SP	Geografia	1
P20	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras-Rio Claro-SP	Geografia	1
P21	Faculdades São Marcos - São Paulo- SP	Geografia	1
P22	Faculdades Teresa Martin - São Paulo – SP	Estudos Sociais	1
P23	N.R.	Geografia	1
	Total		20

Tabela 4 - Não habilitados.

Estudantes	Universidade / Faculdade	Curso
P8	FAFI Plínio Augusto do Amaral- Amparo – SP	Biologia
P15	PUC – Campinas	Filosofia
P16	FAFI Plínio Augusto do Amaral - Amparo – SP	N.R. ³⁹
Total		3

Estes dados nos remetem às seguintes análises: 13 professores são graduados em Geografia, 02 em Estudos Sociais, 01 em História, 01 em Ciências Sociais e 01 em Educação Física, num total de 18; 02 não apontaram o tipo de licenciatura (sendo 1 estudante), além de 03 que ainda são estudantes de outros cursos.

Um outro aspecto que vale a pena ser considerado é que 22 depoentes realizaram a graduação em Universidades/Faculdades particulares e apenas 01 cursou uma Universidade Estadual - a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Rio Claro, hoje UNESP.

³⁹ O P16 estudante da FAFI Plínio Augusto do Amaral, deve também estar cursando História, pois há três anos leciona Geografia ...

Tabela 5 - Quadro geral

Prof.	Instituição de Formação	Ano de Concl.	Lic. ⁴⁰ PCE	Curso	OFA ⁴¹	Efetivo	Anos de Magist.
P1	Plínio Augusto do Amaral	1986	P	N.R.	x	-	11
P2	PUC – CAMPINAS	1983	P	História	x	-	11
P3	N.R.	N.R.	N.R.	N.R.	-	-	-
P4	FAFI – Jaú	1986	N.R.	Geografia	-	-	9
P5	Fund. Octávio Bastos	1975	C	Ciências Sociais	x	-	25
P6	PUC – CAMPINAS	1977	P	Geografia	x	-	14
P7	PUC – CAMPINAS	1981	P	Geografia	-	-	-
P8	Plínio Augusto do Amaral	1995	E.	Biologia	x	-	1
P9	FAFI – Jales	1991	P	Geografia	x	-	4
P10	N.R.	N.R.	P	Geografia	x	-	2
P11	Escolas ASSER	1987	P	Educação Física	x	-	9
P12	PUC – CAMPINAS	N.R.	P	Geografia	-	-	10
P13	APEC - Pres. Prudente	1982	C	Estudos Sociais	x	-	18
P14	Fac. Isoladas – Araraquara	1985	P	Geografia	-	-	-
P15	PUC – CAMPINAS	1997	E.	Filosofia	-	-	-
P16	Plínio Augusto do Amaral	N.R.	E.	N.R.	x	-	2
P17	PUC – CAMPINAS	1996	P	Geografia	x	-	4
P18	PUC – CAMPINAS	1994	P	Geografia	x	-	2
P19	PUC – CAMPINAS	1974	P	Geografia	-	X	18
P20	FAFI - Rio Claro	1968	P	Geografia	x	-	27
P21	Fac. São Marcos	1989	P	Geografia	x	-	8
P22	Fac. Teresa Martin	1993	C	Estudos Sociais	x	-	3
P23	N.R.	1976	C	Geografia	x	-	5

Estes dados nos apontam várias questões relevantes. A mais significativa é o fato de que 13 docentes, apenas, são graduados em Geografia, sendo que os outros realizaram Cursos na área de Humanas e Sociais e mesmo Educação Física. Isto indica uma evidente carência de profissionais em Geografia, não só no município de Campinas como também no seu entorno.

Esta situação não é novidade. A escola pública enfrenta, já há um bom tempo uma crise que se aprofunda, na medida em que simultaneamente se aprofunda a crise sócio-econômica que assola a nação. Esta situação, pode ser considerada uma crise estrutural do sistema político-econômico brasileiro.

A carência de professores de Geografia (e também de outras áreas) está ligado ao nível salarial que não oferece estímulos, nem condições mínimas que garantam a dedicação exclusiva, a qualidade de vida para o exercício no magistério, entre outras determinantes.

Em muitos casos, as instituições privadas de ensino fundamental e médio acabam acenando aos professores da escola pública, com melhores salários e condições de trabalho, fato que tem provocado êxodo. Isto tem acontecido também com a escola municipal. Neste caso, além dos salários mais elevados, os professores podem diminuir a jornada em sala de aula e ligarem-se a projetos/grupos de estudo, que estimulam os docentes ao desligamento da rede estadual. Em alguns casos o professor, diminui ao máximo sua jornada de trabalho na rede estadual para compor com as redes municipal e particular, garantindo assim um padrão de vida mais adequado.

Como já foi dito, do conjunto dos docentes pesquisados temos apenas um professor (P20) que cursou Universidade pública, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro. Concluída a licenciatura em 1968, este permanece na rede estadual, mas a maior parte do seu salário vem de uma escola particular.

Sabemos que o magistério público, ao longo de sua história, foi valorizado pela elite, enquanto exercido por pessoas oriundas sócio-econômica e culturalmente da classe média e até mesmo de famílias aristocráticas.

Nestas últimas décadas, o perfil do magistério público tem mudado sensivelmente, a mão-de-obra emerge das camadas sociais oriundas da massa operária. Tem sido uma tendência, os docentes que passam por este processo, buscarem para a graduação, instituições de ensino superior, particulares ou confessionais, em alguns casos, questionáveis

⁴⁰ Licenciatura P plena, C curta e E estudante.

⁴¹ OFA - Ocupante de Função Atividade, denominação do Professor que ainda não prestou concurso público para tornar-se efetivo no cargo, conhecido também como A.C.T (atividade de caráter temporário).

quanto à qualidade dos cursos que têm oferecido, a um contingente cada vez maior de profissionais, suprimindo assim a lacuna deixada pelas Universidades Estaduais e Federais.

Em geral, a graduação no ensino privado tem deixado a desejar. Por outro lado, os professores ingressam na rede (muitas vezes antes de terminar o curso superior) muito cedo, o que provoca problemas no relacionamento professor X aluno, problemas de postura metodológica, clareza de propósitos, de conteúdos, insegurança. Estas circunstâncias colocam o “licenciando professor” em situações difíceis, que os levam a resolver esses problemas consultando os colegas mais antigos da unidade escolar, que podem estar cristalizados em posturas político-pedagógicas conservadoras.

Outra questão que pode ser levantada é resultante do que já foi discutido acima, uma vez que apenas 01 professora é efetiva em Geografia. Podemos citar o fato de que os não licenciados não podem prestar concurso, a não ser na disciplina específica em que são licenciados, ou por terem realizado apenas licenciatura curta, ou mesmo pelo despreparo para enfrentar o concurso público.

Mais da metade (14 desses docentes), têm menos de 11 anos de tempo de serviço. Isso indica que passaram pelo ensino superior por volta da segunda metade da década de 80, momento em que a grande discussão sobre a renovação do ensino de Geografia na academia se concretizava, assim como a discussão das Propostas Curriculares espalhava-se pelas escolas do ensino fundamental e médio.⁴²

Instituição de Formação (Universidade/ Faculdade Cursada)

Cabe aqui esclarecer que todas as Instituições cursadas pelos pesquisados localizam-se no Estado de São Paulo, sendo que as Faculdades São Marcos e Teresa Martin são da capital, as demais estão espalhadas pelo interior paulista. Destaque se dê à Pontifícia Universidade Católica de Campinas, única em Campinas com curso de Geografia até 1997,⁴³ que tem suprido as escolas públicas com docentes desta área. Deste grupo, 06 são

⁴² Veremos mais adiante se estes foram atingidos por este processo.

⁴³ Cabe lembrar que a partir de 1998 teve início o curso (Graduação) de Ciências da Terra na UNICAMP.

formadas por esta Universidade, número abaixo da demanda exigida pela rede estadual, municipal e particular (ANEXO 10)⁴⁴.

As outras Faculdades que têm atendido à demanda de professores licenciados em Geo-grafia para as escolas públicas da 1ª Delegacia de Ensino de Campinas, que compreende uma parte privilegiada da cidade (a porção central) são: Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Jaú; Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Jales; Faculdades Isoladas de Araraquara; todas localizadas no oeste paulista. Isso levanta a questão de o professor ter realizado seu curso superior naquela região, para posteriormente migrar para Campinas, ou então de ter realizado o curso (em fins de semana) residindo no município de Campinas.

Suavizando esta problemática, os dados indicam que a maioria dos professores (11) habilitados em Geografia afirma ter licenciatura plena na disciplina.

As Faculdades Plínio Augusto do Amaral - Amparo; a Fundação Superior de Ensino Octávio Bastos - São João da Boa Vista e a APEC-Presidente Prudente, não oferecem licenciatura em Geografia. No entanto, encontramos 04 professores sujeitos da pesquisa, oriundos das duas primeiras instituições de ensino citadas acima, dos quais, 02 são estudantes (Biologia) e 01 formado em Ciências Sociais (licenciatura curta).

É provável que a maior parte dos pesquisados tenha cursado o ensino fundamental e médio na escola pública e, como demonstra esta pesquisa, foram formados no ensino superior, quase que exclusivamente por instituições privadas. Os futuros Professores cursam estas Faculdades, mesmo sabendo das dificuldades das condições de trabalho e salário que irão enfrentar.

O que tem acontecido é que muitos cursos superiores de Geografia não têm proporcionado uma formação crítica aos seus licenciados. Para agravar esta situação, é sabido que, grande parte desses licenciados iniciaram seu trabalho na rede estadual mesmo antes do

⁴⁴ Encontra-se em anexo (ANEXO 10) uma investigação realizada pela AGB Seção-Campinas (gestão 1992/1994) em 1993, sobre a situação dos Professores de Geografia na área de abrangência das 4 Delegacias de Ensino de Campinas.

término da licenciatura, e por conseqüência, cristalizam práticas docentes conservadoras precocemente.

Por outro lado, a concepção crítica de Geografia, que tem sido amplamente veiculada em outros setores da Academia e nos encontros/congressos da A.G.B., começam a se fazer presentes no discurso dos professores, mas, em muitos casos, encontram-se distantes das práticas cotidianas. Neste sentido PONTUSCHKA afirma que

“... a formação do professor continua a ser um processo que, de um lado, se explica e se mantém pelo isolamento, pela fragmentação e, de outro lado, pela atomização de determinados espaços: o espaço do conteúdo é ainda o das disciplinas específicas, em geral é caracterizado pela instrumentalização metodológica.” (1991:102).

Essa dicotomia tem caracterizado significativamente parte das instituições de ensino superior que habilitam grandes levas de professores para o ensino fundamental e médio, onde atuam os nossos pesquisados.

Tradicionalmente elas têm se preocupado em oferecer aos licenciados, um rol de conteúdos ligados às temáticas da Geografia, principalmente da Geografia Física em detrimento de uma visão mais ampla, das diversas tendências geográficas e da formação pedagógica.

Concordo com ROCHA, quando ele reforça a necessidade de que

“... os cursos de Geografia avancem no sentido de contribuir para a formação de profissionais que não sejam meros professores de Geografia. O nosso momento histórico está a exigir a emergência de GEÓGRAFOS EDUCADORES, ou seja, profissionais dotados de um conhecimento técnico - científico sólido sobre a ciência geográfica, e capazes de pensar e implementar um projeto político pedagógico comprometido com a construção do novo, mas de um novo voltado para a conquista e consolidação de uma ordem política econômica, social e cultural que atenda os interesses populares.” (1996:184).

Participações em cursos, encontros, congressos, palestras.

A análise precedente nos leva a refletir um pouco mais sobre a atualização que os professores entrevistados têm realizado nestes últimos cinco anos.

Tabela 06 - Cursos de Extensão ou de curta duração realizados nos últimos cinco anos

Professores	Cursos
P5	Vários de curta direção
P12	Fala Professor na UNICAMP; Geografia para séries iniciais; Cursos do EMEC – Prefeitura Municipal de Campinas ⁴⁵ ; Curso do Encontro Nacional da AGB – Recife
P15	Espanhol; Retórica e Persuasão; História da Educação
P18	Especialização em Filosofia - Ética (cursando)
P19	Países do 3º mundo; Currículo e Aprendizagem
P20	A realidade no papel - formando leitores de mapas; Um novo ordenamento geopolítico; Caminhando para o século XXI; A.A.S.S.A. Regional - Work Shop; Assesment of Student Performance; 5º Congresso de Educação para o Desenvolvimento ⁴⁶
P21	Aluna especial na UNICAMP atualmente e em 1996 fez a disciplina Tópicos especiais em Ciências Políticas
P22	I Simpósio Azul de Educação; Noção de paisagem; III Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor - AGB; Noções de Cartografia

Tabela 07 - Palestras assistidas.

Professores	Palestras
P5	Escola Padrão; Planejamento; Avaliação; Relacionamento Professor –aluno
P6	2 na Delegacia de Ensino
P7	Faz tempo que não assisto palestras
P8	2 palestras promovidas pela Delegacia de Ensino
P12	Palestras proferidas por Melhem Adas/Vesentini/Carlos Walter/etc
P15	História da Educação; História da esquerda no Brasil; Neoliberalismo e Globalização; Sujeito ou objeto; Reforma Curricular; O papel do Professor ; Geografia Crítica e Tradicional
P16	O sistema educacional em Cuba
P17	Semana do Geógrafo; Amazônia (Carlos Walter);Tecnologia (Vesentini)
P18	Nova Ordem Mundial (Demétrio);Sociedade Global (Carlos Walter);Argentina e o Peronismo; A queda da URSS; O papel da Geografia hoje (Milton Santos)
P20	A sedução da palavra na sala de aula
P23	Todos as palestras da AGB - 1995 - Presidente Prudente; A Geografia do século XX - 1996 - 1ª Delegacia de Ensino de Campinas

Notamos que os cursos realizados (**Tabela 06**), têm sido oferecidos pelas Instituições às quais esses professores estão ligados, como é o caso da Secretaria Municipal de

⁴⁵ Esta Professora completa jornada no ensino municipal (P12).

⁴⁶ Esta Professora trabalha com Geografia também na Escola Americana (P20).

Educação; Associação dos Geógrafos Brasileiros, Escola Americana de Campinas. Podemos ressaltar que nenhum dos investigados apontou frequência em cursos oferecidos diretamente pela Secretaria de Estado da Educação.

As palestras assistidas têm outra conotação, ou foram promovidas pela Delegacia de Ensino/SE, como é o caso da pesquisada (P5) que participou das seguintes palestras: *Escola Padrão, Planejamento, Avaliação, Relacionamento Professor - Aluno*; outros (P6, P8, P15 e P23) participaram de reuniões na Delegacia de Ensino e as consideraram como palestras.

Outras palestras como *Amazônia, Tecnologia, Sociedade Global, Nova Ordem Mundial*, têm sido promovidas pelas editoras de livros didáticos e paradidáticos para o ensino fundamental e médio. Em geral essas palestras têm duração de três a quatro horas, e são comandadas pelos autores desses livros, que tratam de questões gerais, do rol de conteúdos e da propa-ganda de seu próprio material, assim como das editoras às quais estão vinculados.

Essas palestras podem ser interessantes para a atualização das informações que o Professor necessita, mas o fato de as temáticas serem trabalhadas de forma fragmentada/contundista e dos palestrantes apontarem para direções diferentes, penso, não serem suficientes para o docente amadurecer idéias, posturas e aprofundar as discussões.

Em geral, o professor somente ouve, muito pouco opina, ou menos ainda se posiciona. Geralmente são distribuídos materiais, coleções de livros didáticos, que acabam sendo utilizados no cotidiano das aulas, algumas vezes sem vínculo teórico-metodológico com o que está sendo trabalhado ou com o que foi planejado.

Tabela 08 - Encontros / congressos em que participaram.

Professores	Encontros / Congressos
P3	Curso de Geografia da UNSP
P9	Oficinas Pedagógicas (Estou me atualizando, o que tem colaborado para melhor aplicação em sala de aula)
P12	Encontro da AGB – Recife Encontro da AGB – Salvador Fala Professor – UNICAMP EMECs - Prefeitura de Campinas (Têm contribuído para a melhor compreensão dos assuntos trabalhados em sala de aula)

P15	Educação e Desenvolvimento (Têm o objetivo de formar o profissional para que não se atrele ao cotidiano passivo)
P19	Encontros da AGB Encontros de Professores de Geografia (Têm contribuído para reciclagem e aprimoramento da minha experiência docente)
P20	Encontro de Geografia da PUC – Campinas (Sempre trazem ótimas contribuições)
P21	Os Congressos da APEOESP (servem para compreender melhor os objetivos político neoliberais da destruição da escola pública)
P22	Fala Professor AGB - 1955 – Presidente Prudente (Tem contribuído em muito, as experiências relatadas são semelhantes à realidade de trabalho que tenho, portanto sustentam a minha concepção de ensino, favorecendo melhorias em minhas aulas)
P23	Palestras na PUC – Campinas (favorecem principalmente na maneira de ensinar e avaliar)

Além dos momentos esporádicos de aprofundamento, vários docentes indicaram ter participado também de Encontros/Congressos que têm sido promovidos pela AGB, PUC-Campinas, APEOESP, Prefeitura Municipal de Campinas e Oficina Pedagógica da 1ª Delegacia de Ensino.

Para os depoentes, todos esses eventos têm contribuído *para melhor aplicação em sala de aula (P9); formar o profissional para que não se atrele ao cotidiano passivo (P15); aprimoramento da experiência docente (P19); compreender melhor os objetivos políticos neoliberais de distribuição da escola pública (P21); sustentam a minha concepção de ensino, favorecendo melhorias nas aulas (P22), favorecem a maneira de ensinar e avaliar (P23).*

Aqui observamos 09 professores que têm vivenciado momentos em Congressos. Embora não sejam maioria, notadamente são associados da APEOESP, AGB-São Paulo e AGB-Seção Campinas. Isso vem demonstrar que, na medida em que o docente participa pela primeira vez de eventos dessa magnitude acaba tomando gosto e se incorpora aos acontecimentos como membro assíduo.

Em alguns casos, a não participação se deve ao fato de este não ter dispensa das suas atividades cotidianas, em outros as dificuldades financeiras se constituem no principal entrave. As grandes distâncias dos locais onde os eventos se realizam, também têm proporcionado uma baixa frequência de professores.

Os Encontros e Congressos da AGB têm acontecido regularmente a cada dois anos. Isso significa que todos os anos, algum evento se realiza, e assim o professor de Geografia cria laços com os mais próximos, além de ter a oportunidade de poder assistir pessoalmente a fala de importantes Geógrafos, e até mesmo trocar idéias com eles, como também conhecer de perto o trabalho dos seus pares nas Comunicações Livres, Painéis⁴⁷ e mesmo apresentar as suas próprias experiências.

Para os pesquisados, os cursos, palestras, encontros, congressos têm contribuído para a sua prática docente.

Tabela 09 – Reflexo da formação continuada para a prática pedagógica.

P5, P9, P12, P19	eles colaboram para o aprimoramento profissional
P3	Nesses eventos encontro formas mais enérgicas de cobrar do aluno o conteúdo mínimo que ele precisa para ser um cidadão informado
P7	são muito valiosos e gosta muito de fazê - los mas há algum tempo não tem participado por motivos particulares
P8	Tornam uma aula mais agradável e proveitosa
P15	Desenvolver técnicas diferentes no dia-a-dia submetendo a uma reflexão sobre os temas ministrados.
P16	Conteúdo, atualidades
P18	diz que através deles é possível que o Professor tenha contato com diferentes pontos de vista, em determinados assuntos, possibilidades uma posição mais crítica em relação a atitude pedagógica. Aliás, qualquer atividade que amplia os horizontes, nos traga mais conhecimentos é válida, pois o Professor que se limita apenas à dar aula, corre o risco de se tornar limitado insatisfeito com seu trabalho. Infelizmente isto é fácil e comum acontecer.
P19, P20, P22	Falam em novas formas de metodologias
P23	diz que contribui para melhor avaliação do aluno
09	N.R.

Percebe-se pelo depoimento dos professores, que o aproveitamento para a prática em sala de aula tem sido muito bom, na medida em que se utilizam desses eventos para incorporar técnicas diferentes, para um posicionamento mais crítico do ponto de vista pedagógico, para melhor avaliação do aluno e para tornar as aulas mais agradáveis.

⁴⁷ Espaço de vinte minutos onde qualquer associado da AGB pode apresentar publicamente seus trabalhos e pesquisas durante os Encontros Nacionais e Congressos da entidade.

Mas, esse tipo de crescimento profissional ainda está longe de poder atender às expectativas do perfil desejado pelo professor de Geografia, qual seja, aquele que trabalhe uma Geografia que

“contribua para que o educando adote/desenvolva uma postura crítica frente à realidade, uma Geografia comprometida com o homem e a sociedade, não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes com conflitos e contradições. E contribua para a sua transformação.” (OLIVEIRA, 1993:18).

Realização de Mestrado / Doutorado

Quanto a realização de mestrado ou doutorado, apenas um professor (P1) afirma ter concluído mestrado na área da Educação. A seguir apresentamos os argumentos usados pelos demais, para não terem realizado a pós-graduação.

Tabela 10 - Argumentos para a não realização do Mestrado/Doutorado

Professores	Motivos
P3	Dupla jornada de trabalho que me impede porém tenho muita vontade
P5	não tive interesse e nem necessidade de fazê-lo
P6 e P7	falta de tempo para dedicação
P9	não tenho recursos financeiros
P10 e P12	falta de tempo disponível e dinheiro
P13 e P14	falta de oportunidade
P15 e P16	não fizeram porque não terminaram a graduação
P18	penso que ainda não é o momento, tenho algumas idéias que poderão ser trabalhadas em uma futura pós-graduação, que precisam ser amadurecidas. Sinto que preciso de uma maior experiência.
P19	falta de tempo (32 aulas semanais) e a falta de oportunidades: não existe em Campinas a área de Geografia, não fui aceita no Curso de Mestrado em Educação
P20	prefiro trabalhar com alunos (gosto do relacionamento Professor -aluno)
P21	falta de tempo, filhos, etc
P22	falta de término de habilitação específica na área de Geografia
P23	condições financeiras

Entre as respostas, os argumentos mais usados são: *falta de tempo, falta de recursos financeiros*, pois a maioria demonstra interesse em continuar os estudos.

Na realidade, acreditamos que o fato desses docentes estarem mergulhados em jornadas de trabalho excessivas, e de não vivenciarem mais de perto o cotidiano da Universidade, contribui para distanciá-los dessa possibilidade.

A preocupação com a sobrevivência e o sustento das suas famílias, os conduzem a não arriscar a perda do espaço de trabalho que ocupam e, mais recentemente a diminuição do número de aulas de Geografia, com o processo de reestruturação, os tem levado a esse tipo de apreensão.

Alguns depoimentos chamam a atenção para essas situações.

“Penso que ainda não é o momento, tenho algumas idéias que poderão ser trabalhadas em uma futura pós-graduação, que precisam ser amadurecidas. Sinto que preciso de uma maior experiência.”(P18);

“Além de falta de tempo de tempo (32 aulas semanais) e a falta de oportunidades: não existe em Campinas a área de Geografia, não fui aceita no Curso de Mestrado em Educação.”(P19);

“Prefiro trabalhar com alunos (gosto do relacionamento Professor-aluno.”(P20);

“Falta de término de habilitação específica na área de Geografia” (P22).

A professora (P20), diz que prefere permanecer na sala de aula pois está nesse processo há vinte e sete anos, enquanto que os outros três, ou são recém-formados ou estão no final da graduação. Mas, é importante salientar que manifestaram disposição em dar continuidade aos seus estudos.

As motivações são diversas nos primeiros anos de magistério.

“...A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de estabilização, ou de

compromisso, na qual as pessoas centram sua atenção no domínio das diversas características do trabalho na procura de um setor de focalização ou de especialização... O desenvolvimento de uma carreira é, assim um processo e não uma série de acontecimentos.” (HUBERMAN,1995:37).

Embora esses docentes apontem certa vontade em dar continuidade aos seus estudos, percebe-se que a Universidade não tem aberto o espaço devido para que esse ideal possa ser concretizado, quer seja pela variedade de opções, ou pela própria inexistência do curso de pós-graduação em Geografia.

A PUC-Campinas, por exemplo, tem graduação em Geografia, um dos cursos mais antigos desta Universidade, e até hoje não viabilizou nem sequer o Mestrado. O fato de, ao longo das últimas décadas, não ter avançado e mesmo ter perdido espaço para outras Instituições, o Departamento de Geografia tem estimulado seus próprios docentes a realizar o Mestrado, que até então não era exigido.

Literatura geral e específica mencionadas

Segundo os dados fornecidos, os pesquisados, cotidianamente, costumam ler periódicos nacionais tais como *Folha de São Paulo* (14), *o Estado de São Paulo* (5); entre os jornais de circulação local encontram-se *Correio Popular* (5) e *Diário do Povo* (1). Quanto às revistas semanais de circulação nacional temos *Veja* (12), *Geográfica Universal* (5), *Caminhos da Terra* e *Superinteressante* (3) e *Isto É* (4). Apenas 02 professores afirmam que não lêem.

Os momentos dedicados à leitura ocorrem predominantemente nas aulas vagas na escola, em casa, ou no ônibus a caminho da unidade escolar.

Com relação às publicações específicas do componente curricular temos: *literatura de paradidáticos* (P2, P5, P6, P12, P16, P18 e P19); essas são pequenas obras, mais baratas que, em geral, o professor tem acesso grátis nas “Casas de Professor.” Além de oferecidas pelas editoras, freqüentemente são divulgadas nas escolas. Outros professores lêem sobre *dialética, cotidiano* (P15); *Boletins geográficos e outros* (P19); *todas as publicações que tiver acesso* (P20); *jornal e revistas da AGB* (P22).

Ao perguntar sobre os Geógrafos preferidos, a minha intenção foi a de conhecer, por meio da literatura específica e dos autores (acadêmicos), a tendência na Geografia, preferida pelos professores. Mas, estes acabaram citando autores de livros didáticos, misturando-os com acadêmicos, como segue: *Melhem Adas e José William Vesentini* (P1, P2, P5, P8, P10 e P13); *somente Vesentini* (P3 e P16); *somente Melhem Adas* (P11 e P16); *Vesentini e Scalzaretto* (P17); *Vesentini, Antunes, Adas, Douglas Santos, Arbex, Bacic Olic, Jaime Brener etc* (P18); *não tenho autor preferido, uso livro como apoio* (P19); *além de Scalzaretto e Igor Moreira, Luci de Oliveira Alves* (P20); *Aziz Ab' Saber* (P21) e *Lúcio Kovarick* (P22).

Vê-se por meio dos depoimentos, a precariedade de informações e de conhecimentos específicos que alguns pesquisados têm sobre as teorias e os autores que embasam a Ciência Geográfica. Arbex, Bacic Olic, Galeano, Kovarick não são Geógrafos. Um professor (P19), responde que *não tem autor preferido* pois usa o livro como apoio. Ele confunde literatura técnica com literatura didática, que pode ser trabalhada com aluno. Certamente, ao responder, não deu a devida atenção à pergunta, pois essa professora, pela sua história de vida profissional, não iria incorrer, naturalmente, nesse tipo de equívoco.

Se os docentes da escola pública tivessem “mais tempo” reservado para leituras e se continuamente realizassem cursos, certamente não teriam se manifestado dessa maneira.

As respostas à pergunta em que abordo a literatura geral e outros autores, são reveladoras, e confirmam o número reduzido de depoentes que têm clareza e firmeza referentes à postura teórica na Geografia. Apenas a P22, cita além de Robert de Moraes, Tomoko Ida Paganelli, Emília Ferreiro e Octávio Ianni. Certamente percebe-se aqui o vácuo da educação continuada.

Participação em Orientações Técnicas

Na composição das questões que tratam da capacitação, incluímos as Orientações Técnicas oferecidas pela Delegacia de Ensino, cujo quadro apresentamos a seguir.

60% dos pesquisados afirmam ter participado das Orientações Técnicas, regular ou esporadicamente, e apontam as contribuições para a atividade docente.

Tabela 11 – O impacto das Orientações Técnicas recebidas

P3	aproveito a parte didática
P6	contribui bastante
P7	participei nos anos anteriores ao meu afastamento e foi importante para a atualização
P8	O.T.s tem contribuído para uma nova visão Geográfica e reciclagem de conhecimentos
P9	servem para atualizar-me e melhor aplicar – me
P12	importância na troca de experiências, esclarecimento de dúvidas, discussão metodologia, etc
P13, P14	temas novos e troca de experiências com os outros profissionais
P20	tenho enriquecido com orientações didáticas para as aulas, troca de experiências entre os participantes
P22	muito, novas metodologias e técnicas auxiliam sempre o Professora Ter uma melhor integração com conteúdo - aluno – Professor

Pode-se notar neste conjunto, que a maioria dos depoentes demonstra aceitação e aproveitamento, quando afirma que são utilizadas metodologias, técnicas, discussões e conteúdos debatidos nesses encontros mensais.

Sabe-se que oito horas mensais, são muito pouco tempo para aprofundamentos ligados ao ensino de Geografia ou a qualquer outro, quando se trata da formação continuada. Mesmo assim, com toda precariedade de uma Oficina Pedagógica, na medida em que os docentes começam a freqüentá-la, inicia-se um despertar para o novo: troca de experiências, novas metodologias/tendências, novos artigos/publicações, o contato com Congressos, Encontros, momento em que passam a considerar as Orientações Técnicas como o único elo de ligação e possibilidade de alcançar as novidades da Ciência Geográfica.

Entre os participantes dos encontros na Oficina Pedagógica, ao longo do tempo, vai se criando, naturalmente, um clima de companheirismo, solidariedade e amizade. O período (quatro horas) mensal é o único momento em que os professores, longe da sala de aula, sentem-se à vontade para debater seus problemas, suas angústias e suas tensões, coletivamente.

Os professores que não têm participado dessas atividades, expuseram seus motivos.

Tabela 12 - Motivos da não participação nas Orientações Técnicas.

P7	estive afastada por 02 anos e não fui convidada ainda
P8	os períodos entre as O.T.s são longos
P11	há falta de organização
P12	o ano de 1996 foi um tanto prejudicado pela distância da D.E. e e nos últimos meses não tive conhecimento de oferta
P15	não tenho dados concretos para esclarecer sobre
P17	primeiro não tenho número de aulas para o HTPC e em segundo não tem tempo
P19	no momento não existe nenhuma orientação a nível técnico de D.E.
P21	não há nenhuma preocupação com o trabalho pedagógico, só há um discurso vazio e desprezo pelo profissional
P5, P18, P23	N.R

A maioria dos pesquisados liga o não comparecimento às Orientações Técnicas a questões estruturais: afastamento, distância, jornada inferior a exigida por lei para participação em eventos e falta de organização.

Nesses últimos anos, tem acontecido Orientações Técnicas na Oficina da 1ª Delegacia de Ensino com regularidade mensal, às vezes interrompida nos momentos reivindicatórios da categoria.

Na realidade, um dos grandes problemas é a comunicação entre Oficina e Escola. Os comunicados acabam não chegando nas escolas em tempo hábil; muitas vezes o responsável pela informação sabe do evento mas, a possibilidade de algumas classes ficarem sem aula naquele determinado dia, provocando certa indisciplina, faz com que este então não informe os professores interessados. Outras vezes, não fazem comunicação sobre os “encontros” por temerem manifestações dos pais, quando os filhos ficam sem aula.

O que tem acontecido é que muitas salas de aula têm ficado muito tempo sem professor, e quando a escola o encontra não permite que este saia para realizar cursos e assistir palestras. Segundo muitos diretores, o cumprimento da carga horária exigida pela Secretaria da Educação é prioritário.

Um outro aspecto muito comum, consiste na própria postura do diretor contrário ao enriquecimento pedagógico, pois estes estão acostumados a dar conta, apenas, do administrativo, deixando o pedagógico em segundo plano.

A resposta do professor (P21) de que nas Orientações Técnicas tem havido *um discurso vazio e desprezo pelo profissional*, está na verdade, se referindo à Secretaria da Educação enquanto poder instituído. Em seguida, acaba se contradizendo, pois tem comparecido poucas vezes nas reuniões e acabou elogiando este trabalho posteriormente.

Enfim, na ausência de uma educação continuada as Orientações Técnicas oferecidas na Delegacia de Ensino, pelo Assistente Técnico-Pedagógico (A.T.P.), funcionam como paliativo que pode render frutos na medida em que o compromisso com a educação, com a sociedade e com a escola pública, se concretizar na postura do professor, enquanto cidadão e profissional.

Em geral, os professores que freqüentam as Orientações Técnicas adquirem confiança, requisitando o A.T.P. para comparecer às suas escolas nas reuniões, ou para opinar sobre o trabalho docente, ou para orientá-los em projetos, entre outras coisas.

O que tem dificultado o trabalho do Assistente Técnico-Pedagógico com os professores são os entraves de ordem político-administrativa. Ou seja, as constantes mudanças dos professores mais novos, de uma unidade escolar para outra, de uma Delegacia de Ensino para outra; muitos efetivos terem se aposentado; outros mais antigos, deslocarem-se para as redes municipal e ou particular e ainda, a vinda de novas levas de docentes recém formados, do oeste paulista. Enfim, a migração, o deslocamento dentro do próprio município e a renovação do quadro docente, têm provocado grande rotatividade, transformando o trabalho da Oficina Pedagógica em um laboratório de eterno recomeçar.

3.3 - A prática docente - a relação professor-aluno

A história recente nos tem mostrado que as relações entre os professores e os alunos sofreram mudanças profundas nas duas últimas décadas.

Há mais ou menos vinte anos, percebia-se que o docente tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres, podendo ser submetido aos mais diversificados constrangimentos.

Na atualidade, temos outra situação, em que o aluno pode permitir-se, até com apoio do poder instituído, a agressões verbais, físicas, psicológicas aos docentes e colegas, sem que os mecanismos de controle de disciplina funcionem na prática.

As relações na escola têm mudado, acentuadamente tornando-se mais conflituosas. Nesse sentido, parte dos professores, acaba ao longo do seu percurso docente, não aceitando esse processo, e como consequência, não buscando novos modelos mais condizentes, participativos de convivência e de disciplina. Isso tem provocado um distanciamento cada vez mais acentuado entre os alunos que estão chegando e os professores que estão na sala de aula.

“A juventude era, antes, vista como algo do qual, ao final, a pessoa acabava se livrando, como um estágio temporário no movimento em direção à normalidade, a ser superado na totalidade na completude de fase adulta...eles(a) não estão apenas nos visitando, indo embora, em seguida. Eles(a) estão aqui para ficar e estão assumindo o comando.” (GREEN E BIGUN:1995,210).

Além desse material humano a ser trabalhado, os professores atuam de forma fragmentada. Muitos fazem mal o seu trabalho, não por incompetência, mas por incapacidade de cumprirem, ao mesmo tempo, um estafante rol de tarefas: administrativas, preparo das aulas, avaliação, capacitação, atendimento a pais, reuniões pedagógicas, preenchimento de fichas individuais, além dos baixos salários e jornadas de trabalho excessivas.

Este acúmulo de funções tem levado os professores ao esgotamento, o que torna impossível administrar bem todos os papéis.

A diversificação do trabalho dos professores é um dos elementos que tem conduzido ao problema de qualidade do ensino, e por consequência à condições pouco equilibradas para que se faça uma análise que conduza à compreensão crítica da sociedade e das atitudes dos alunos. Esses dependem, também, do tipo de formação inicial que receberam e de sua preparação prática para enfrentarem problemas concretos no ensino.

Os professores formados mais recentemente, como é o caso dos nossos pesquisados, sentem-se, muitas vezes, desorientados e desajustados ao constatar que a prática cotidiana não corresponde aos esquemas e processos que estudaram na faculdade. Em muitos casos, professores mais antigos, valendo-se dos seus longos anos de magistério e da sua experiência, deixam para os docentes mais jovens os “piores alunos”, os piores horários, as piores condições de trabalho, quando ocorre a atribuição de aulas no início do ano letivo.

Vivem, na atualidade, uma crise de identidade que os impulsiona a um distanciamento cada vez maior da realidade em que vivem os alunos, principalmente aqueles que trabalham nas periferias onde esta situação torna-se mais evidente, concreta e conflituosa.

É diante deste contexto que vamos procurar interpretar a última parte da pesquisa referente à prática docente e à relação professor-aluno. Tomamos inicialmente o grupo de questões ligadas ao uso do livro didático.

Livro Didático

Tabela 13 - Livros didáticos adotados nos últimos anos, por autor ou por título

P1, P2, P6, P8, P15, P16	José William Vesentini
P3	Vesentini e Elian Alabi Luci
P5	Igor Moreira
P1, P9, P13	Melhem Adas
P11	Quadro econômico do mundo atual
P13	apenas como ponto de apoio: Vesentini, Adas, Darós e Elian Alabi Luci
P14	como ponto de apoio os seguintes autores: Cláudio Vicentino, Piletti e José Robson Arruda
P17	estou usando A nova Geografia de Tito Márcio Caravelo
P18	Apenas em 1996 optei pelo livro didático na 5ª e 6ª séries a título de experiência Vesentini e Celso Antunes
P19	a escola adota a coleção do Diamantino, Douglas e Bernardino
P12, P22	não adotam
P20	só trabalho com textos e apostilas
P21	em 1996 estou usando Geografia Ativa da Zoraide Beltrame
23	respondem que foram vários

Notamos aqui o uso do livro didático por 14 docentes; 03 não adotam, 02 usam como ponto de apoio.

No quadro abaixo os professores, explicitam como esse material é utilizado em sala de aula.

Tabela 14 – Metodologias no uso do livro didático.

P3, P4, P5, P15, P19, P20	como apoio
P9, P11, P23	como fonte de pesquisa
P1	leituras, comentários e debates
P2	uso no 1º grau lendo, gritando e discutindo o assunto com esquema na lousa
P6	faço leituras dirigidas, pesquisa e trabalho em grupo (atlas) (almanaque abril)
P7	faço esquemas, passo na lousa e faço explicações, as vezes leitura conjunta, mas é difícil ficar só na leitura
P8	coloco resumidamente para os alunos e complemento com mapas (xerox)
P9	tiros textos
P16	uso da melhor maneira
P17	realizo leituras e interpretação dos capítulos com debates, mais um resumo individual dos alunos
P18	trabalho a leitura em classe, contemplando alguns pontos com aula expositiva e posteriormente com uma discussão sobre o assunto, através de artigos de jornais e revistas sobre o tema abordado
P19	escolho alguns textos e mapas. Não sigo a ordem dos capítulos
P20	serve para o aluno fundamentar os conhecimentos adquiridos
P21	privilegio alguns capítulos outros não vejo

Tabela 15 – Argumentos dos professores que não usam o livro didático

P10	Prefiro trabalhar textos e pesquisas sobre assuntos da atualidade.
P12	Para maior liberdade na composição do curso.
P13	Porque permite uma variação maior no material trabalhado e permite aos alunos elaborarem os textos junto com o Professor.
P14	Porque gosto de variação e comparar textos.
P18	Em algumas séries não utilizo, são classes menores onde é mais fácil trabalhar em grupos através de textos, apostilas e apresentação de seminários. Além disso há o problema do poder aquisitivo dos alunos.
P20	Os alunos são muito carentes, não podem comprar livros. Faz 10 anos que Geografia não recebe livros do Governo.
P22	Trazem uma imagem distorcida da realidade do aluno, prefiro paradidáticos, que apresentam uma realidade mais abrangente para com a comunidade, o país e o mundo.

Apenas 02 professores salientaram a questão financeira, ou seja, a situação do aluno carente com relação a compra do livro didático. Os demais usam outros recursos para diversificar e ter mais liberdade para desenvolver os conteúdos.

Para xecar o posicionamento apresentado, vejamos como os professores acham que os seus alunos encaram o livro didático.

Tabela 16 – Preferência dos alunos quanto a trabalhar com ou sem o livro didático, segundo a visão dos professores

Os alunos dos P1, P2, P13, P17 e P22	Preferem aulas sem o livro didático
Os alunos dos P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P15, P16, P18, P19, P20, P21 e P23	preferem trabalhar com o livro didático

De modo geral o que se pode perceber, segundo os professores, é que para os alunos, os manuais funcionam como elementos de *mais praticidade, comodidade, segurança e profundidade de conteúdo e facilitadores para avaliação* (P4, P5, P8, P9, P10, P11, P16, P19 e P20).

Esta tem sido a postura tradicionalmente hegemônica da maioria dos docentes que introjetaram, ao longo dos anos, enquanto alunos, e acabam reproduzindo quando se transformam em professores. O fato de os alunos terem esse material como referencial básico, desloca do professor a sua função primordial – a de mediador -, quando o livro é usado sem as necessárias reflexões.

Não podemos negar que o livro didático tem sido e, ainda é, o grande norteador. Muda-se a relação com ele, trabalhando-o de maneira diversificada, inserindo outros materiais como artigos de revistas e jornais, textos paradidáticos, mas sempre de forma complementar. O livro didático, para muitos professores, normalmente indica o roteiro dos temas a serem abordados em cada classe, em cada série.

Em muitos casos, os próprios professores, carregando na sua formação os vícios da estrutura de ensino, acabam não conseguindo articular um trabalho mais científico, pois é difícil se desvincularem dos manuais, especialmente porque não têm conhecimento teórico-prático de outras opções. E assim, o livro acaba homogeneizando, transformando-se no parâmetro curricular, reproduzido nos planos de ensino, no início do ano letivo. Na ausência da educação continuada, o uso dos manuais transforma-se em herança, de professor para

aluno, e assim sucessivamente. É necessário que haja momentos de reflexão sobre o assunto para que esse círculo vicioso se rompa.

Propõe-se que o papel do professor seja o de demonstrar para seus alunos a importância dos manuais como fontes de pesquisa, crítica, análise e interpretação dos fatos abordados pelo autor; de ressaltar que os vários autores que tratam dos mesmos assuntos têm opiniões divergentes a respeito; de que nos livros, não necessariamente devem ser estudados todos os assuntos numa mesma seqüência e que é necessário confrontar as informações e conferi-las ao longo do seu uso.

Esse discurso deve ser feito também durante as reuniões de pais, e por conseqüência, esse material poderá ser lentamente desmistificado, assim como as idéias e os valores preconceituosos, e até racistas, que têm veiculado ao longo dos anos.

Um outro grupo de professores aponta que seus alunos encaram o livro didático como *enriquecimento das aulas* (P13); *estímulo à discussão da própria realidade* (P17); *gráficos e mapas ajudam a compreensão do assunto e a localização* (P18).

Por outro lado, sabemos que alguns livros didáticos têm contribuído para o fracasso, no ensino de Geografia, porque não atende às necessidades nem do professor e nem do aluno.

Segundo RESENDE os livros didáticos podem ser divididos em dois tipos.

“... os livros de linguagem dita mais acessível tratam os alunos quase sempre como incapazes, impedindo-os de racionar, analisar, interpretar, criticar, etc; já os que não rebaixam arbitrariamente nem facilitam o conteúdo têm uma linguagem e trabalham com um código de referências dificilmente acessível às classes populares” (1996:18).

Nas respostas à questão formulada, podemos encontrar representantes desses dois tipos.

É aconselhável que os professores, ao optarem por trabalhar com o livro, tenham alguns cuidados para a sua escolha. Muitas vezes, por falta de acesso a este tipo de

informação durante a graduação, não têm clareza dos motivos pelos quais estão optando por este ou por aquele manual. RESENDE ainda esclarece que

“ Frequentemente o Professor adota um livro que não corresponde à sua filosofia de trabalho e que até mesmo se contradiz... e é muito comum ouvir-se a declaração algo espantada... eu não sabia que o livro que adoto transmite essa visão de mundo... interessante...” (1986:18).

Concordo com RESENDE, até porque vivenciei, por vezes, esta situação. Momentos embaraçosos geralmente acontecem quando o professor vem pela primeira vez na Oficina Pedagógica, ou quando começa a deixar a sala de aula e sai em busca de cursos/palestras. Depois de algum tempo ele começa a perceber até que ponto deve falar e o que deve falar, começa a situar-se no contexto e aprende muito trocando idéias com seus pares.

Conteúdos trabalhados

Nas questões referentes ao conteúdo, busquei dados especialmente da 7ª série, porque a partir das respostas dadas pelos professores que trabalham nesta série, pode-se ter uma visão mais ampla de alguns referenciais e temáticas desenvolvidas nas séries anteriores (5ª e 6ª) e possibilidades de continuidade na série posterior (8ª).

Por exemplo, se na 7ª série, na qual, trabalham 22 dos docentes entrevistados, estão sendo desenvolvidos conteúdos ligados ao Continente Americano de forma genérica (como indica a **Tabela 17**), certamente um livro didático de tendência mais conservadora está sendo o norteador das atividades diárias. Em contrapartida, os temas mais abrangentes (como indica a **Tabela 18**) revelam que os docentes poderão estar utilizando outros recursos, além do livro didático, como mostram os depoimentos verificados nas **Tabelas 14 e 15**: *leituras, comentários, debates (P1); pesquisa, trabalho em grupo (P6), liberdade para a composição do curso (P12); elaboração de textos pelos alunos junto com o professor (P13); uso de paradidáticos (P22).*

Tabela 17 - Temática desenvolvida na 7ª série envolvendo o Continente Americano

P4, P5, P8, P9, P17, P18, P19, P21	Conteúdos ligados ao continente americano de forma genérica.
P5, P8, P9, P18	Desenvolvimento e subdesenvolvimento ou países desenvolvidos e subdesenvolvidos da América.
P17	Denominação dos EUA sobre a América Latina (expansão dos mercados do NAFTA e AFTA).
P18	Desenvolvimento / subdesenvolvimento, aprofundando no estudo das características da América Latina, Angl - Saxônica e Europa.
P19	Fronteiras naturais, culturais, econômicas e políticas da América.
P21	Os continentes, oceanos e mares. A nova ordem mundial (noções). América Latina e as grandes cidades no capitalismo (estudo do meio).

Tabela 18 - Temas mais abrangentes trabalhados na 7ª série

P1	Tempo, espaço, economia, política e cultura.
P6	Industrialização, urbanização, subdesenvolvimento e desenvolvimento, etc.
P12	Divisão internacional do trabalho. Principais características do mundo desenvolvido e, industrialização.
P13	Industrialização, Capitalismo e Urbanização.
P20	Produção do espaço Geográfico. Natureza e organização do espaço. Sistemas sócio-econômicos. Industrialização e, Principais potências mundiais.
P22	o tema central é Países desenvolvidos (Europa, América, América Anglo-Saxônica, Japão, Austrália e Antártida).

Tomei como referencial para análise e interpretação desta parte, a Proposta Curricular de Ensino de Geografia-1º grau-CENP/SE. No ANEXO 11, encontram-se os conteúdos e objetivos do referido documento sugerido para a 7ª série.

De acordo com os dados da **Tabela 18**, os depoentes indicam estar desenvolvendo temáticas que se aproximam, mas não são poucos os que demonstram um trabalho consequente em que pese *a produção do espaço capitalista contemporâneo; as transformações na divisão internacional do trabalho e a regionalização mundial, as áreas residuais da economia tradi-cional em processo de transformação*. Estes seis docentes apontam indícios em busca do novo, uma tendência mais crítica da Geografia, que no senso comum pode ser interpretada como uma sensibilidade para os problemas sócio-econômicos e ambientais

Em se tratando de professores de Geografia, penso que os depoimentos, contém indícios que vão além do discurso, ou seja, percebe-se uma prática que possibilita aos alunos uma análise crítica e a compreensão dos processos que envolvem a produção e organização espacial, bem como a importância fundamental do processo de industrialização nos diversos estágios em que se encontram os países.

Enfim, o professor que se propõe trabalhar bem a Geografia, quer seja na 7 ou qualquer outra série deve, segundo OLIVEIRA

“... ensinar uma Geografia que forme criticamente a criança voltada para seu desenvolvimento e sua formação como cidadão... que possibilite às crianças, no processo de amadurecimento físico e intelectual, irem formando/criando um universo crítico que lhes permita se posicionar em relação ao futuro, que lhes permita finalmente construir o futuro.” (1989:143-4).

Conteúdos de Interesse dos alunos, segundo os professores entrevistados

De acordo com as minhas expectativas, os depoentes abrem um pouco mais sobre suas práticas cotidianas de sala de aula quando indicam as preferências dos seus alunos em se tratando de conteúdos.

Para melhor compreensão, separei as respostas em dois grupos. Na **Tabela 19** os professores restringem as temáticas ao Continente Americano e na **Tabela 20** são apresentadas temáticas mais abrangentes.

Tabela 19 – Conteúdos de interesse dos alunos, segundo os professores Entrevistados

P4, P5, P9, P17, P22 e P23	América, as questões ligadas aos EUA, Canadá; Problemas sociais ligados à América Latina e ao domínio exercido pelos EUA.
P22	América Anglo-Saxônica- aspectos humanos, econômicos e políticos, pois condizem com a interdependência cultural e econômica do Brasil.

Tabela 20

P1	Cultura e economia
P6	Industrialização, urbanização
P8	Capitalismo, subdesenvolvimento (problemas sociais)
P13	Temas da atualidade (sem terra, olimpíadas) Problemas sociais em geral
P18	Mercosul, narcotráfico, emigração de pessoas dos países subdesenvolvidos para o mundo desenvolvido
P19	os alunos gostam de termos ligados à cultura e diferentes povos e de termos econômicos atuais
P20	tudo o que se refere à Geografia Humana
P21	estudo sobre violência e condição de moradia nas grandes cidades

A partir desses dados, percebemos que há uma certa “pressão” dos alunos para que o professor trate de temáticas que digam respeito à sua realidade, ao seu cotidiano e às questões sociais mais evidentes na conjuntura atual. Isto pode indicar que os alunos têm ou assistem algum veículo de comunicação de massa, ou já têm certa consciência da realidade.

Como é de nosso conhecimento, esses alunos pertencem à escola pública estadual, moram em áreas periféricas de Campinas, portanto, vivenciam toda sorte de situações, problemas ligados à violência, às drogas, a moradia, ao emprego/desemprego, à mídia, enfim, ao que constitui o espaço concreto da sociedade em que vivem. Percebe-se que esses meninos ao se interessarem por estas questões estão materializando um saber peculiar, um conjunto de experiências vividas ao longo de suas vidas. Esse é um espaço geográfico repleto de conflitos e contradições, o cotidiano da sociedade, a realidade vivenciada pelos alunos, o ponto de partida para o ensino da Geografia chamada crítica.

E, nesse sentido, de modo algum, os professores podem perder a oportunidade de trabalhar a Geografia partindo da realidade do aluno.

É muito comum, encontrarmos nos planos de ensino, na parte dos objetivos, trechos como - *partir da realidade do aluno, desenvolver o espírito crítico, formar o aluno, cidadão, compreensão da realidade.*

A **Tabela 19** e principalmente a **Tabela 20**, demonstram que esses meninos estão interessados em melhor compreender o espaço em que vivem, quer seja no contexto local, nacional e mesmo mundial.

O professor, na atualidade, não pode mais subestimar as expectativas dos alunos, negando-lhes conhecimentos que lhes abrirão portas para entenderem e transformarem a realidade; não pode restringir-lhes conhecimentos que lhes proporcionem acesso ao processo sócio-histórico do qual fazem parte e participam como sujeitos da história.

Cabe aqui sugerir que no início do ano letivo, os professores realizem uma avaliação diagnóstica conseqüente, que lhes dê elementos fundamentais, certamente norteadores de uma prática docente satisfatória e, tão necessária ao processo de ensino-aprendizagem.

Outra questão a ser considerada quanto às motivações dos alunos no cotidiano escolar, refere-se ao que eles gostam de fazer e aquilo que realmente o professor realiza. Ao que parece as respostas têm credibilidade porque, mesmo com a precariedade das instalações de algumas escolas, quando o professor se dispõe a atender tais motivações e a direção/coordenação dá o aval, os alunos manifestam um retorno favorável.

Tabela 21 - Atividades preferidas pelos alunos, segundo a ótica dos professores.

	Dentro da sala de aula	Fora da sala de aula	Outros
P1	Dinâmica de grupo		
P2	Colocar experiências próprias	não trabalho	
P3	Trabalho em grupo	sala de vídeo	Pesquisa fora da escola
P4	Debate	Pesquisa	
P5	Confecção de mapas e trabalho com jornais	Pesquisas de temas atuais relacionados ao conteúdo estudado	
P7	Trabalhos em grupo Projeção de filmes	Estudo do meio	Seminários
P8	Desenhos, mapas	observação, descontração	
P9	Expositiva, trabalho em grupo	Esportes	
P10	Trabalho em grupo, pesquisa, debate		
P11	Pesquisa		
P12	Trabalho com jornais e mapas		
P13	Aula expositiva, trabalho em grupo	Vídeo, debates	
P15	Dinâmica de grupo	Excursões, palestras	Gincanas
P17	Discussões e debates	Estudo do meio relacionando todos aspectos	Produção de maquetes, interpretação de mapas

P18	Isso varia de sala para sala. Algumas preferem aulas expositivas com posterior discussão e outros, preparação de seminários	estudo do meio	
P19	Trabalham com mapas, recortes de jornais, revistas, confecção principalmente	gostam de vídeo	
P20	Trabalho em equipe, debates, pesquisas	Estudo do meio	
P21		Teatro	
P22	Confecção de cartazes, mural, vídeo	competições, palestras	
P23		fora principalmente o que se refere ao estudo do meio	

Nota-se que, segundo os professores, as atividades têm sido diversificadas e que há uma alternância entre trabalho dentro e fora da sala de aula. Apenas um professor (P2) literalmente aponta não ter interesse e não realizar qualquer atividade fora da sala de aula. Ele mesmo diz (**Tabela 14**) que usa o livro didático lendo, gritando e discutindo o assunto com o esquema na lousa.

Os demais explicitam que realizam *debates, projeções, estudos do meio, momentos de cartografia, pesquisa, construção de murais, trabalhos em grupo além das aulas expositivas*, apesar de, em outros momentos, denunciarem as dificuldades pedagógicas e estruturais para a concretização de práticas de melhor qualidade.

Para completar esse grupo de questões indaguei aos professores à respeito do tipo de avaliação que seus alunos preferem e como realizam as suas avaliações.

As respostas dos docentes revelam que a maior parte de seus alunos prefere *trabalho em grupo* (16 professores) e *pesquisa* (10 professores), enquanto que os testes e as questões respectivamente não têm grande aceitação. (vide ANEXO 12 - **Tabela 22**)

É importante ressaltar a mudança porque tradicionalmente a forma de avaliação mais utilizada tem sido questões e respostas tiradas dos textos dos manuais didáticos, com correção socializada na lousa, copiada igualmente por todos os alunos, e exigidas literalmente na prova bimestral.

Isso não quer dizer que, por vezes, o professor que lança mão desse instrumento de avaliação seja radicalmente conservador. ABREU, nos chama a atenção para este assunto.

“Contudo a utilização do questionário não precisa ser necessariamente uma cópia, o que não permite caracterizar o Professor que dele faz uso, como aquele que veicula uma visão tradicional de espaço e sociedade, por outro lado, a não utilização desse instrumento didático não garante ao Professor a capacidade de analisar com coerência teórica e criticidade a realidade a que dispôs-se a estudar”.
(ABREU,1996:14)

Percebe-se entre os pesquisados uma mescla de atividades avaliatórias onde o *trabalho coletivo e a pesquisa* predominam entre os interesses dos alunos, É um bom sinal, pois significa que estes docentes têm diversificado suas formas de avaliação e por conseqüência os alunos estão se livrando de práticas conservadoras.

Avaliação do processo de ensino-aprendizagem

Outro conjunto de depoimentos, que sem dúvida compõe uma das grandes polêmicas da escola/educação brasileira é a temática ligada a avaliação. Ela tem ocupado importantes espaços tanto na postura como na atividade concreta de todos aqueles que buscam soluções para a educação de nosso país.

Considerando especialmente esta investigação, ao perguntar que tipo de avaliação os pesquisados realizam, deixei espaço aberto para que manifestassem espontaneamente as suas práticas. Constatei indícios de que novas práticas de avaliação estão sendo incorporadas ao cotidiano da sala de aula, mas ficou evidente também que a *prova escrita*, enquanto referencial básico avaliatório, ainda continua presente. Isto não quer dizer que os dez professores que assim o fazem, só dispõem dessa modalidade durante o ano letivo.

Interessante apontar, ainda, que somente dois professores (P10 e P20) aplicam teste, sendo que a P20 é a pesquisada com mais tempo de serviço do grupo - 27 anos.

Os professores (19 e 22) manifestam suas preocupações com a *avaliação global*, o segundo vai além, esclarecendo que *o domínio de conceitos, expressão escrita, oral e a capacidade do aluno utilizar estes instrumentos em diferentes situações*, são também aspectos relevantes.

Este movimento em busca de alternativas de encarar os progressos dos alunos pode ser visto nos dados a seguir.

Tabela 23 – Tipos de avaliação

Professores	Tipo de avaliação
P1,P4,P5,P6,P8,P12,P13,P18,P20 e P21	prova escrita
P2,P9,P10,P15,P17,P18 e P20	questões dissertativas
P3,P6,P7,P9,P12,P15, P19 e P20	trabalho em grupo
P3,P5,P8,P10,P12,P13, P17 e P18	Pesquisas
P3,P8,P13,P15 e P22	participação em sala de aula, observação diária do desempenho
P1,P4,P16 e P19	Debate

No entanto, sou inclinada à compartilhar a idéia de que tradicionalmente a escola tem se reduzido ao processo de avaliação como ponto de chegada e que tanto a direção da escola como os professores têm manifestado preocupações no sentido de se prepararem durante o ano para o momento final - os conselhos de classe.

Muitos são os casos de professores que revelam ter vivenciado situações traumáticas pelo fato de, no final do ano letivo os pais ou os próprios alunos (maiores) entrarem com recurso contra as reprovações.

A *Deliberação 3* (ANEXO 13), instalada no início dos anos 90, veio reformular, movimentar, criar intensos conflitos nas escolas, principalmente nos finais de ano, por meio da qual pode-se entrar com recurso após a apresentação oficial das listagens dos aprovados e reprovados no ensino fundamental e médio.

Inicialmente, diretores e professores, em sua maioria, nem sequer tocavam no assunto com os alunos, com medo da divulgação, da vulgarização e por conseqüência da perda de um instrumento que permite manifestar não somente a autoridade, mas também o autoritarismo.

O professor que, muitas vezes solitário na escola, conseguia reprovar um sem número de alunos, só na sua disciplina, e ao longo dos anos impunha a sua “fama” de exigente e

cruel, começa a perder “terreno” e “platéia,” na medida em que a *Deliberação 3* passa a ser mais divulgada nos meios interessados.

Uma séria problemática levantou-se: de um lado os pais e alunos reivindicando seus direitos de revisão de provas, de (re)reunir o Conselho de Classe, de Escola, de buscar na supervisão da escola, na Delegacia de Ensino e mesmo no Conselho Estadual de Educação, soluções com vistas à aprovação para a série seguinte; em contrapartida os diretores e professores despreparados assistiam o desmoronar do paradigma fundamental de controle de poder na escola.

A crise/batalha se instala nesse momento, essencialmente porque no interior da escola ainda não se tinha discutido/dissecado a questão o suficiente, para que pelo menos uma base fosse construída no sentido de garantir os elementos mínimos à compreensão do que se entendia por avaliação/processo de avaliação. Até então a prova bimestral (com algumas questões ou testes) era o que a maioria dos docentes conhecia e aplicava.

A inquietação que se levantou entre o corpo docente e discente da escola, obrigatoriamente levou os primeiros à retomada de postura quanto aos processos avaliativos. E, segundo meu entendimento, buscaram soluções essa problemática.

- Os professores radicalmente conservadores que passaram a arquivar todas as provas mensais, bimestrais, trabalhos, realizados pelos alunos, para que no final do ano estivessem suficientemente munidos de todo o material possível para enfrentar os efeitos da *Deliberação 3*;
- Os professores que, ainda estavam sob as asas de um diretor autoritário esperavam ter o apoio no final do ano;
- Os professores que, inseguros teoricamente, acabavam reforçando as notas baixas dos professores conservadores, engrossando as fileiras de reprovação dos alunos, antes da realização dos conselhos finais de classe (realizando extra-oficialmente os chamados pré-conselhos para “sacramentar” a reprovação do aluno por antecipação);

- Os professores que, também inseguros, tiraram licença nesses períodos, para escapar desse constrangimento;
- Os professores inseguros ou mais ainda, irresponsáveis que, para não exercerem a sua função no período da recuperação e recesso, aprovavam a totalidade de seus alunos, ficando assim isentos de conflitos com a escola, com os pais e alunos.

Mas, há também o grupo de professores que vivenciando esse cenário todo, preocupados com os alunos, conscientes da responsabilidade que têm enquanto profissionais da educação, iniciaram a busca de estudos e compreensão de novos meios de avaliação do processo escolar e do ensino-aprendizagem. Estes são em menor número, mas superam em qualidade, pois têm tentado reverter o estado de coisas, a inércia e demonstram atacar o problema de frente, assumindo a responsabilidade individual e social.

Penso que esta parcela do magistério, se dedica à construção de um projeto político-pedagógico, participa das reuniões semanais, e fora da escola, frequenta cursos, palestras e encontros. Acrescente-se que nem todos avançam igualmente e por isso é importante percebê-los no processo.

Concordo com LIMA quando ela afirma que

“no Brasil, as extremas contradições implicadas no ecletismo pedagógico, que mistura métodos jesuíticos, de tradição europeia, aos métodos programáticos do behaviorismo americano, pode ser trazidos à tona, nas provas escolares, sem que os professores ou outros segmentos escolares da comunidade escolar sequer se dêem conta” (1995:19).

E, juntamente com esse posicionamento é que notamos nos depoimentos (**Tabela 23**) indícios que evidenciam os depoentes estarem caminhando em direção a uma postura mais abrangente e moderna com relação a avaliação: *observação diária do desempenho* (P3, P8, P13, P15 e P22); *interpretação de textos* (P18); *avaliação global* (P19); *trabalho em grupo* (P3, P6, P7, P9, P12, P15, P19 e P20) além de *debates* (P1, P4, P16 e P19), *trabalho com mapas* (P5 e P6).

Por outro lado, é necessário destacar a necessidade de um constante aprofundamento no trato desta temática por parte dos professores no sentido de que a mudança de postura se efetive.

Finalmente, convém lembrar que, no final do ano de 1996, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, implantou mudanças (ANEXO 14) que vieram minar as intenções de trabalho sério dos professores - *a recuperação de verão* - que passa a acontecer no mês de janeiro. É uma sugestão velada para que todos os alunos sejam aprovados, mesmo os que pouco freqüentaram a escola durante o ano.

Esse é mais um dos expedientes que a Secretaria de Educação encontrou para diminuir os índices quantitativos de evasão e repetência. A aprovação em massa desmoraliza o trabalho do bom professor e oficializa a permissividade.

É um mau exemplo para as nossas crianças, para os adolescentes, para os jovens, para os pais, enfim para a sociedade como um todo!

Trabalho realizado em sala de aula

Tabela 24 - Trabalho realizado em grupo

Para o P3, P16 e P23	os alunos somente contestam
Para o P1	os alunos contestam e ficam insatisfeitos
Para os P2, P8, P9 e P10	os alunos não contestam
Para os P7, P17 e P19	os alunos são disciplinados
Para os P5, P12, P15, P20, P21 e P22	seus alunos ficam satisfeitos
Para o P6	seus alunos contestam, são disciplinados e ficam satisfeitos
Para o P4	seus alunos contestam e são disciplinados

É significativo que os professores apontem que seus alunos *ficam satisfeitos, que são disciplinados, que contestam*; ao mesmo tempo que se pronunciam sobre as questões que trazem (os alunos) para discussão em sala de aula. Os depoimentos indicam que *há um bom desempenho* (P3), *que há falta de disciplina por causa da superlotação da sala* (P12), mas em contrapartida é importante salientar que essas práticas estão se concretizando no

cotidiano docente e apesar das dificuldades, os professores (12) abrem espaço para discussões.

O trabalho em grupo, não deve ser visto superficialmente enquanto atividade cujos resultados culminam somente com o bom comportamento e satisfação dos alunos. Esta atividade deve ser encarada num contexto mais amplo, com atenção para o caráter sócio-político da formação do cidadão. E, para tanto, o professor deve estar sempre consciente e atento durante o que DEMO denomina de convivência participativa dos alunos.

“... para se perceber até que ponto são meros objetos da democracia do ensino, chamados a escutar, a obedecer, a se comportarem disciplinadamente, e até que ponto são atores do seu destino e para tanto recebem na escola o devido apoio.”(1996:53).

Proposta Curricular de Ensino de Geografia

Tema de capítulo já tratado anteriormente, procurei por meio de questões constatar até que ponto ela (a Proposta) se movimenta nas mãos dos pesquisados, após dez anos de existência.

Segundo os depoimentos, a maioria (17 professores) de alguma forma conhece o documento.

Os demais, como sabemos, não conhecem porque são todos de outros componentes curriculares: (P2) formado há doze anos em História pela PUC-Campinas; (P8) estudante de Biologia da Faculdade “Plínio Augusto do Amaral” em Amparo e Professor há um ano, (P16) também estudante desta Faculdade e Professor há dois anos; (P15) estudante de Filosofia da PUC-Campinas iniciante no magistério e o (P17) com formação pela PUC-Campinas em Geografia -1996, o qual já conta com quatro anos de tempo de serviço no magistério.

Os próximos dados nos revelam em quais circunstâncias os depoentes, tiveram os primeiros contatos com a Proposta Curricular de Geografia.

Tabela 25

Professores	Contatos
P1, P3, P11, 18, P23	nas reuniões de planejamento na escola
P5	na Orientação Técnica
P7	com a Silvia em reunião
P10	na Oficina Pedagógica
P17	realizamos reuniões com Professores da área em Vinhedo
P19	através de reuniões que sempre participei da própria Proposta
P9	somente da Proposta
P12	na literatura da CENP e com a Silvia em reunião
P20	nos cadernos de Orientação distribuídos pela Secretaria de Educação
P21	até o ano passado a Escola tinha o livro. Este ano mudei e a Escola não tem
P18	na licenciatura
P22	na faculdade

O que chama a atenção é que apenas dois pesquisados (P18 e P22) tomaram contato com este material durante a graduação. A P18 realizou seu curso/licenciatura curta em Estudos Sociais na Faculdade Teresa Martin (SP). Sabe-se que nesta Instituição de Ensino Superior há um corpo docente que realiza um trabalho muito interessante em Geografia.

A P22 é a única que conheceu a Proposta Curricular quando estudante de Geografia, na PUC-Campinas. Outro fato a ser ressaltado é que P5, P7, P10, P12, P17 e P19 têm freqüentado as Orientações Técnicas de Geografia oferecidas pela 1ª Delegacia de Ensino e lá conheceram a Proposta Curricular.

Os professores que não responderam, não têm licenciatura em Geografia (P2 - História; P8 - estudante de Biologia; P13 - Estudos Sociais há dezoito anos; P15 - estudante de Filosofia e P16 também estudante de outra área), provavelmente estejam trabalhando esta disciplina com interesse apenas temporário.

A P21 não respondeu o que foi indagado e usa de evasivas culpando a escola por não ter este documento. É sabido que nestes últimos dez anos a Secretaria de Estado da Educação tem produzido e enviado milhares de Propostas Curriculares para todas as mais de cinco mil escolas estaduais e que, é raro uma delas, principalmente no município de Campinas não possuir tal material.

Tabela 26 - Como os professores que conhecem a Proposta Curricular, trabalham com ela

Professores	Viabilização da Proposta Curricular
P3	objetivos, conteúdo, estratégia e avaliação
P5	1º - gostando do que faço, ou seja, ministrando boas aulas de Geografia; 2º - tendo um ótimo relacionamento com os alunos; 3º - Passando os conteúdos de uma forma fácil e agradável para eles;
P6	através de textos recentes de jornais, revistas e livros de apoio
P7	pesquisei vários livros e montei uma apostila e trabalho com resumos, sínteses, questões para interpretação e extrapolação
P9	tenho utilizado parcialmente a proposta adequando-a à realidade da escola
P10	procuo trabalhar mais os interesses dos alunos e os assuntos atuais
P12	tenho dado prioridade à Geografia temática, buscando referenciais na realidade do aluno
P13	o planejamento foi feito com base na P.C. de Geografia, tendo como tema chave a industrialização, dividindo e adaptando o conteúdo nas diferentes séries
P18	procurando ao máximo fazer com que o aluno sinta, que os assuntos tratados em sala de aula fazem parte de seu dia-a-dia e que através da escola ele pode formar opiniões mais fundamentadas, que irão refletir no seu modo de ver e agir
P19	eu tenho trabalhado os temas sugeridos por eles, mas sinto que o resultado pode se apresentar bastante diferente
P20	uso dentro das possibilidades e realidade dos alunos e da escola
P22	a partir de um tema, há levantamento de informações sobre o mesmo, exposição crítica do assunto, coleta de artigos de jornais, revistas, entrevistas, para no fim, elaborarmos pequenos textos em duplas ou coletivo
P21 e P23	disseram que conhecem e trabalham a Proposta Curricular da Geografia mas não responderam o como.
P1 e P11	conhecem e não a trabalham

Percebe-se aqui que metade dos depoentes respondeu com argumentos tentando viabilizar um trabalho docente que se distancie das práticas tradicionalmente conhecidas.

Por outro lado, boa parte dos professores, faz referência *a conteúdos e realidade do aluno*, o que nos causa alguma preocupação pois não informam detalhes. Chama a atenção a depoente P22 que aponta todos os passos de seu trabalho, iniciando pela *temática escolhida*, passando pela *exposição crítica, coleta de material e elaboração de um texto coletivo final* sobre o assunto. Ela vem confirmar o bom aproveitamento da formação recebida na Faculdade Teresa Martin.

Vale salientar que, apesar do exposto, fica difícil a implementação de projeto de tal envergadura quando não se tem infra-estrutura, condições de trabalho e, principalmente, quando boa parte dos profissionais não são habilitados na disciplina. O provisório acaba tornando-se definitivo! Um material tão rico e promissor, nas mãos de pessoas, muitas

vezes sem querer, sem consciência do que (não) estão fazendo, acaba distorcido e relegado a segundo plano perdendo a força, o valor, em detrimento dos livros didáticos que a F.A.E. “força” o professor a adotar!

Tabela 27 - Importância da Proposta Curricular para a prática docente

Profes sores	Ajuda	Não ajuda	Porquê
P5	sim		Porque enriquece o trabalho
P7	sim		me clareou muito as idéias e me deu orientação do conteúdo a ser ministrado bem atualizado
P10	sim		N.R.
P12	sim		Norteia a reflexão sobre temas atuais
P13	sim		permite que você diversifique bastante o conteúdo e inserindo sempre temas da atualidade
P18	sim		ela propõe uma forma de trabalho onde o principal objetivo é a formação de um cidadão e não apenas a transmissão de conceitos esparsos para os alunos
P19	sim		sempre ajuda, pois através dele, pode-se seguir um tema e uma linha dentro da Geografia, com muitas variações
P20	sim		trás discussões sobre metodologias e atualidades.
P21	sim		tem ajudado, o ensino fica mais dinâmico
P22	sim		nos mostra uma maior abrangência do assunto e diversos caminhos para se chegar à idéia principal do mesmo
P6		Não	Porque não tem livro de apoio para obter mais informações pedagógicas por parte da DE
P9		Não	Atender as expectativas da Secretaria da Educação, à aprendizagem dos alunos e ao próprio interesse dos próprios alunos em razão da escola ser ponto de encontro e não ponto de estudo
P12		Não	porque os alunos estão um pouco cansados de certos conteúdos muito repetitivos

Dez professores são favoráveis à Proposta Curricular e apontam que ela *clareou as idéias, orienta conteúdos, norteia reflexões, forma o cidadão, permite seguir um tema e uma linha na Geografia, discute metodologia, torna o ensino mais dinâmico*, ao passo que os professores que se posicionaram contrariamente, usaram argumentos precários e inconsistentes tais como *não há livro de apoio, a escola é ponto de encontro não de estudo e que os alunos estão cansados de conteúdos repetitivos*.

Mudanças realizadas na prática docente

Para melhor compreendermos as questões apontadas anteriormente pelos pesquisados, optamos por abordar também os processos que têm atingido direta ou indiretamente a

prática docente. Fizemos questões abertas para que cada professor expusesse suas experiências fizesse considerações consistentes, articulando o discurso e a prática.

Tabela 28 - Quanto às mudanças/ reformulações no planejamento escolar

No decorrer dos últimos anos	P1, P2, P4, P5, P6, P7, P9, P13, P13, P15, P16, P19, P20, P21, P22, P23
Somente no ano letivo de 1996	P8, P10, P11, P17, P18

Posso afirmar que, entre os 16 professores que empreenderam algum tipo de mudança na prática docente nos últimos anos, 13 deles são licenciados em Geografia, o que lhes confere mais confiança e segurança para enfrentar o novo, enquanto que, dos 4 professores que fizeram alguma alteração no trabalho, somente em 1996, metade (P8,P11) são respectivamente estudante de Biologia e Professor de Educação Física há cerca de nove anos.

Acredito que esta condição de não habilitados, não lhes confere segurança no sentido da experimentação de novas práticas, novas metodologias. Para esses docentes é mais seguro trabalhar com um livro didático de Geografia, como instrumento fundamental, pois os conteúdos ali estão postos. No entanto, verifiquei que muitos deles demonstram um desempenho superior com relação aos professores que têm licenciatura curta em Geografia.

Na pior das hipóteses, uma aula bem preparada no estilo tradicional, onde o docente “expõe” o assunto, não sobrando muito tempo para discussões/divagações, é muito mais segura.

Os conteúdos, segundo essa postura, devem ser vencidos, portanto, de qualquer maneira. O professor que está dando sua aula, muitas vezes impressiona os alunos, pois, além de ser uma “matéria difícil, contém muito conteúdo para prova”.

O problema mais fundo, estrutural, está no sistema educacional que dá “autorização especial,” mascarando “oficialmente ” a realidade. É a precariedade da formação, a pequena oferta de cursos/vagas estaduais e federais para o suprimento desse problema crônico que atinge profundamente o ensino fundamental e médio.

Tabela 29- Argumentos que justificam as mudanças

Professor	Argumentos
P3, P4, P5, P17	necessidade de atualização
P7	à medida que vou conhecendo a clientela, sua capacidade e interesse eu mudo o planejamento, de acordo com sua realidade
P8	a Geografia é uma disciplina que muda constantemente principalmente a social e econômica
P9	tornar as aulas mais atrativas
P10, P11	atender / obter o interesse dos alunos
P12	tento melhorar o nível de ensino
P13, P15	- para trabalhar o mais próximo da realidade do aluno cidadão. - assim consigo melhorar o conteúdo a ser ministrado.
P16	pela falta de pré-requisito
P18	porque algumas classes necessitam de uma revisão de conceitos da Geografia, para que possa dar continuidade ao conteúdo planejado
P19	todo bimestre sinto necessidade de refazer o que foi planejado
P20	várias vezes por ano devido aos acontecimentos que vão alterando a Geografia Econômica, Política, etc
P21	porque sempre encontro algo melhor, mais atual para acrescentar, mais...
P22	a cada dia que passa novas informações devem ser introduzidas, dentro da sala de aula, o que deixa bem claro as rápidas mudanças mundiais (econômicas, políticas, sociais)
P23	devido aos novos métodos de avaliação
P16	pela falta de pré-requisito

Constata-se nesse conjunto dois grupos de professores. Aqueles que estão preocupados com soluções mais imediatas de seus problemas como *tornar as aulas mais atrativas* (P9); *atender/obter o interesse dos alunos* (P10, P11); *encontrar algo melhor para acrescentar* (P21); *necessidade de atualização* (P3, P4, P5 e P17); enquanto o outro grupo sente a necessidade de mudanças na essência, *estruturais, de concepção de mundo, formação do cidadão*, como é o caso de *trabalhar mais próximo da realidade do aluno cidadão* (P13 e P15), *planejamento de acordo com os interesses da clientela* (P17), *revisão conceitual na Geografia* (P18 e P20), *novas metodologias* (P23) e a preocupação geral de *inserir o contexto sócio-político econômico* como fatores fundamentais e motivadores à uma prática docente mais condizente com as necessidades da escola pública.

Tabela 30 – Mudanças ocorridas

Professores	Metodologia	Técnicas	Nos recursos	Total
P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P15, P17, P18, P19, P21, P22, P23	X			20
P3, P4, P5, P6, P7, P9, P12, P17, P19, P20		X		10
P3, P4, P5, P7, P11, P12, P13, P17, P18, P19, P20, P21, P23			X	13

Todos os professores indicaram ter realizado mudanças e a maioria diz que estas aconteceram na metodologia. Quanto a outro tipo de alterações temos o P12 realizando *pesquisas em biblioteca*, a P17 *aproxima-se mais dos alunos, força a leitura*; para a P20, *as relações entre os homens vão mudando a Geopolítica e a Geoeconomia* e a P21 diz que atualmente tem *mais paciência*.

Para aprofundar um pouco mais a respeito dessa fase da vida profissional indaguei sobre o porque os professores resolveram mudar ou que fato(s) os levaram a novas alternativas e/ou posicionamentos.

Tabela 31- Razões para a mudança

P1	Evolução da realidade sócio - política da mentalidade social geral – mudanças. Ex: Leste Europeu.
P2	O próprio aluno
P3	Acompanhar as mudanças na educação e trabalho no construtivismo
P4	A atualização
P5	Porque a vida é um eterno aprendizado e você tem a obrigação, como educadora, de melhorar o seu trabalho sempre
P6	Com o mundo em permanente mudanças não podemos ficar estáticos, temos que também mudar a metodologia, técnicas para despertar mais interesse em nossos alunos
P7	A experiência me leva a ser mais exigente comigo mesma. A vontade de melhorar, criar coisas diferentes
P8	Para não cometer os mesmos erros que cometeram comigo no passado
P9	Não vinha conseguindo atingir os objetivos propostos. Há um melhor aproveitamento dos alunos.
P10	Percebi que os interesses dos alunos mudaram, senti a necessidade de mudar também
P11	Devido achar que as propostas não atingiram os interesses dos alunos
P12	Necessidade de aprimoramento do ensino, novos recursos oferecidos
P13	A necessidade de proporcionar ao educando uma participação mais efetiva como forma de melhor prepará-lo para a vida
P15	Cada ano que passa devemos fazer uma auto-avaliação da metodologia que está sendo aplicada e aperfeiçoá-la. Foi a experiência que você adquire na caminhada do magistério e refletindo sobre nosso desempenho

P17	Senti uma necessidade muito grande de colocar o aluno mais próximo de nossa realidade.
P18	Porque senti em algumas classes que a metodologia e os recursos usados não estavam colaborando para um rendimento satisfatório, quanto à aprendizagem e interesse dos alunos
P19	As mudanças são parte importante de qualquer trabalho profissional. Quando mudamos, vamos além, estamos crescendo intelectualmente
P20	Tudo muda a todo momento, é preciso estar atento
P21	A experiência, a busca do aperfeiçoamento, o prazer interior
P22	Não existe um mundo estático sem mudança, portanto somos obrigados a mudar o nosso modo de agir e pensar
P23	Tudo muda, os alunos “devido seus comportamentos e a maneira como ensinar”, e os atuais temas dos livros fazem com que o Professor sempre se atualize

Reuni as respostas da seguinte forma:

Preocupação com os *interesses e aprendizagem do aluno* (P2, P6, P8, P9, P10, P11, P13, P17, P18 e P23); preocupação com o *contexto sócio-político, cotidiano* (P1 e P20) e *preocupação com eles mesmos enquanto educadores* e com a *melhoria de suas práticas pedagógicas* (P3, P4, P5, P7, P12, P15, P19, P21 e P22).

Esta vontade manifesta pelos docentes poderia ser aproveitada/ canalizada em cursos de educação continuada e/ou outras formas de capacitação docente. Vê-se aqui um momento de abertura e disposição, apesar da situação de penúria em que vivem sócio-economicamente. O Estado perde um grande espaço para realizações de envergadura, preocupando-se com outras prioridades: a aprovação em Brasília do Plano Nacional de Educação, Parâmetros Curriculares, Planos.... É o Estado mínimo, é o Estado Neoliberal.

Em suma o professor (8) resume em uma frase toda esta gama de problemas que envolve a escola pública do ensino fundamental e médio, não só a paulista como a escola de todo o país.

Diz ele: *estou tentando mudar para não cometer os mesmos erros que cometeram comigo*. Ele sente, sabe que necessita buscar novos caminhos. Sozinho não consegue visualizar as múltiplas determinações da sociedade. O curso superior que realizou não foi suficiente para lhe dar os fundamentos para a solução de problemáticas que possam surgir ao longo de sua carreira docente.

É nesse momento que se ressentia da ausência da educação continuada. Se fosse uma prática freqüente no cotidiano do professor, ele mesmo não teria porque explicitar este

anseio ou seja, a busca do domínio das relações intrincadas entre os diversos níveis de elaboração do saber e sua exequibilidade na prática. Na verdade, este professor disse apenas querer o contrário, mas não sabe bem o quê, realmente. É mais fácil saber o que não queremos, o mais complexo é desvelar aquilo que pretendemos.

PONTUSCHKA tem razão quando esclarece que

“...não é somente a relação fechada entre aluno e Professor que conta, mas algo maior como a relação aluno e aluno: Professor- Professor, aluno e aluno e o conhecimento vivido através das relações estabelecidas na família, acima de tudo, no trabalho, na Igreja e em outros espaços freqüentados pelos jovens, de diferentes maneiras penetram no interior da sala de aula e merecem ser considerados por se constituir em coletivo para o qual Professor precisa estar atento ao desenvolver as práticas pedagógicas”(1996:193).

Mudar, buscar o novo, não cometer os mesmos erros do passado, implica em uma complexidade que dê ordem e sentido às ações concretas, implica em modificar os mecanismos dominantes na escola, mas, *“... a coisa começa realmente a valer a pena a partir do momento em que se assume o compromisso de mudar a situação criticamente entendida.”* (DEMO, 1987: 95).

Finalmente indagamos aos pesquisados o que gostariam de mudar no cotidiano e não podem fazê-lo e porquê. Os depoimentos estão expostos na tabela a seguir.

Tabela 32- Mudanças desejadas

Professores	Mudanças que não podem realizar / porque
P1	Despertar o interesse do aluno.
P2	Quero mudar mas as condições de trabalho não favorecem.
P3	O comportamento dos alunos e o desinteresse total.
P8	Gostaria/ para começar nem giz colorido tem na escola. Como tornar uma aula interessante sem recursos pedagógicos.
P9	Algumas técnicas/ mas tem falta de recursos disponíveis.
P10	Nada impede que eu faça mudanças no meu trabalho, apenas tenho receio de fazê-lo.
P12	Trabalho de campo, pesquisa fora da escola/ falta de tempo de minha parte e de recursos por parte da escola.
P13	Todas as mudanças que são propostas podem vir a surgir contam com a avaliação da Direção desta UE.

P15	Aplicar novas técnicas cujo conteúdo não fique atrelado às normas do sistema educacional, no qual a comunidade faz parte/ Porque este sistema arcaico vigente deve ser rompido pois as categorias estão desacreditadas no sistema, entretanto a mesma se atrela nisso que nós chamamos de normas, regulamentos, etc...
P16	Uma infinidade de coisas/ Para despertar o interesse nos alunos.
P17	Ter mais liberdade de trabalhar Geografia Crítica, sem tanta burocracia por parte da DE/ Prefiro não comentar.
P18	Trabalhar sempre com grupos de alunos menores, ter acesso na própria escola a uma biblioteca mais estruturada, pois, a escola em questão é rural e por isso é mais difícil o acesso à livrarias, banca de jornais, cinemas.
P19	Gostaria de ter número menor de aulas e turmas para realizar um trabalho de melhor qualidade/ Questões circunstanciais. A S.E. nos obriga a ministrar um número excessivo de aulas devido aos baixos salários.
P20	É necessário mais estudo do meio. Não há nem disponibilidade do aluno do noturno para fazê-lo.
P21	Gostaria de Ter recursos pedagógicos: jogos, fitas de vídeos, um espaço para teatro, mais abertura para diálogo com a direção, menos alunos em sala etc.
P22	As aulas expositivas, pois a unidade escolar não apresenta nenhum material didático para se trabalhar a disciplina, e, nem espaço/ Não há oportunidade de encontrar com todos que trabalham na U.E., portanto nosso trabalho pode-se dizer é compartimentalizado.
P23	Ter mais a mão vídeos relacionados a matéria.

Ao analisar o que os professores indicam como situações e que na verdade são obstáculos a uma prática docente desejável torna importante situá-las na perspectiva das relações escola-sociedade. Quero frisar que esta é uma questão aberta, sem nenhum direcionamento a qualquer tipo de depoimento.

Reuni três pontos salientados por eles, os quais estão intimamente ligados às problemáticas mais abrangentes da educação: *a postura e a relação professor - aluno*;, *as condições estruturais, conjunturais e salariais e os recursos de escola*.

O primeiro - *postura, relação professor-aluno* - já analisamos anteriormente é materializado na palavra desses professores de tal forma que a formação pedagógica não é suficientemente abrangente para que percebam e consigam encontrar caminhos com vistas à saída de situações tal como: *despertar o interesse do aluno*(P1); *melhorar comportamento e o desinteresse total*(P3 e P16); *indisponibilidade do aluno do curso noturno em participar de estudos do meio*(P20). Os professores reconhecem estas situações como um desafio à capacidade de reverter o cotidiano.

Para o professor (1) que não consegue, *despertar o interesse do aluno*; do ponto de vista pedagógico esta deveria ser sua tarefa primeira e etapa vencida, deveria ser a solução

e não o problema. Este mesmo professor leciona há praticamente onze anos e é o único que apontou ter feito mestrado (na área da educação). Ao rastrear suas respostas anteriores constatamos que o mesmo não participa de cursos, palestras, encontros, orientações técnicas, não é associado a qualquer entidade, deixou em branco respostas ligadas à literatura geral e específica que teria acesso e, apenas aponta que lê um jornal de circulação local.

Evidentemente este é um exemplo típico de professor que, apesar de mestre, cristalizou sua prática pedagógica há muito tempo e, na atualidade se ressentia quando do embate cotidiano com os alunos, para ele, alienígenas na sala de aula. Infelizmente, se ele próprio não tomar a iniciativa de sair do imobilismo, se não buscar compreender quem é o aluno hoje, como funciona a escola, para quê, por que ela existe e qual a sua função mesma, horizontalizará definitivamente o seu papel...

Ligado a esta questão, também o professor (16) aponta problemas com o comportamento dos alunos; quero esclarecer que ele ainda é estudante, portanto de certa forma é justificável a sua dificuldade.

Outro depoimento interessante - *nada impede que eu faça mudanças, apenas tenho receio de fazê-las.* (P10), docente há dois anos licenciada em Geografia, esporadicamente lê, não participa de eventos e diz não ter tempo para tal, só realiza prova com questões, não usa livro didático, segundo seu depoimento seus alunos não contestam e preferem o livro didático porque é mais cômodo.

Estas evidências apontam, semelhantemente ao professor (1), uma fragilidade na sua estrutura pedagógica e principalmente no aspecto ligado à sua postura, a tal ponto que sequer se aventura a qualquer tipo de inovação.

O depoimento do professor (13) - *todas as mudanças contam com o aval da direção* - demonstra que, mesmo que ele tenha alguma insegurança, o Diretor da escola está sempre presente apoiando, estimulando o trabalho pedagógico.

Segundo depoimentos anteriores, este professor exerce a docência há dezoito anos, participa de eventos, orientações técnicas na Delegacia de Ensino, reconhece as

dificuldades da escola pública e a partir delas procura desenvolver uma prática alternativa que dê conta, no mínimo, de resolver os problemas que possam ser solucionados.

Compondo este quadro, dois professores apontam: *aplicar novas técnicas que não fiquem atreladas às normas do sistema educacional* (P15). Sabe-se que nada impede que o docente realize seu trabalho, metodologicamente, dentro da sala de aula. Neste sentido ele tem liberdade de opção.

Ao rastrear suas respostas anteriores o identificamos como, naquele momento, estudante de Filosofia. O que o deixa inseguro frente a este tipo de mudança é o fato de ser estudante.

Esta condição por vezes não lhe confere, frente à equipe escolar status para abraçar o novo, por consequência acaba caindo na vala comum das aulas convencionais com o livro didático, mas completa seu depoimento afirmando conscientemente que do ponto de vista estrutural, *o sistema arcaico deve ser rompido*. Para ele, neste momento, não há muita possibilidade de “mexer” com a escola, com o instituído.

O segundo ponto - *as condições estruturais*⁴⁸, *conjunturais e salariais*- justifica o desalento e a consciência da desvalorização profissional, e o descaso por parte do instituído.

Os depoimentos expressam a impossibilidade da melhoria do exercício pleno do magistério, na medida em que o (excesso de) trabalho e baixo salário, não lhes permita, minimamente a sobrevivência.

Este grupo está consciente do imobilismo do sistema educacional e por consequência da própria escola, e reforça que a estrutura deste sistema não favorece o bom desempenho de processos que conduzam a práticas pedagógicas sérias e conseqüentes.

Ao denunciarem que, *as condições de trabalho não favorecem* (P2); *que o sistema arcaico deve ser rompido* (P15); *que deve ter menor número de alunos por classe* (P18,

⁴⁸ Para esclarecer um pouco mais está em Anexo (último) alguns depoimentos que mostram a interferência positiva e negativa da Secretaria da Educação sobre o trabalho docente.

P19, P21); *além de número excessivo de aulas e baixos salários* (P19), estes docentes deixam claro a depauperização que o sistema educacional lhes acarreta, como se não bastasse a impossibilidade de um ensino de melhor qualidade, assim como a pouca possibilidade de atualização profissional e quase inviabilização da “própria aula”. Estes docentes percebem tudo isto como parte de um modelo político em vigência em que a educação só é prioridade em discursos eleitoreiros.

Acrescento aqui e sou sensível ao posicionamento de DEMO.

“...Os técnicos do governo são tendencialmente conservadores, as vezes não por má vontade, mas por função natural dentro de uma instituição conservadora. No máximo arriscam reformas, com muito cuidado e devagar. A isto se chama precisamente de efeito sistêmico! toda mudança é dirigida a melhorar o sistema vigente, ou seja mudança dentro, não do sistema” (1996:82).

O terceiro ponto (recursos da escola) completa o rol de dificuldades evidenciadas pelos depoentes: *nem giz colorido tem na escola* (P8,P9); *biblioteca melhor estruturada* (P18); *jogos, fitas, espaços para teatro...* (P21,P23).

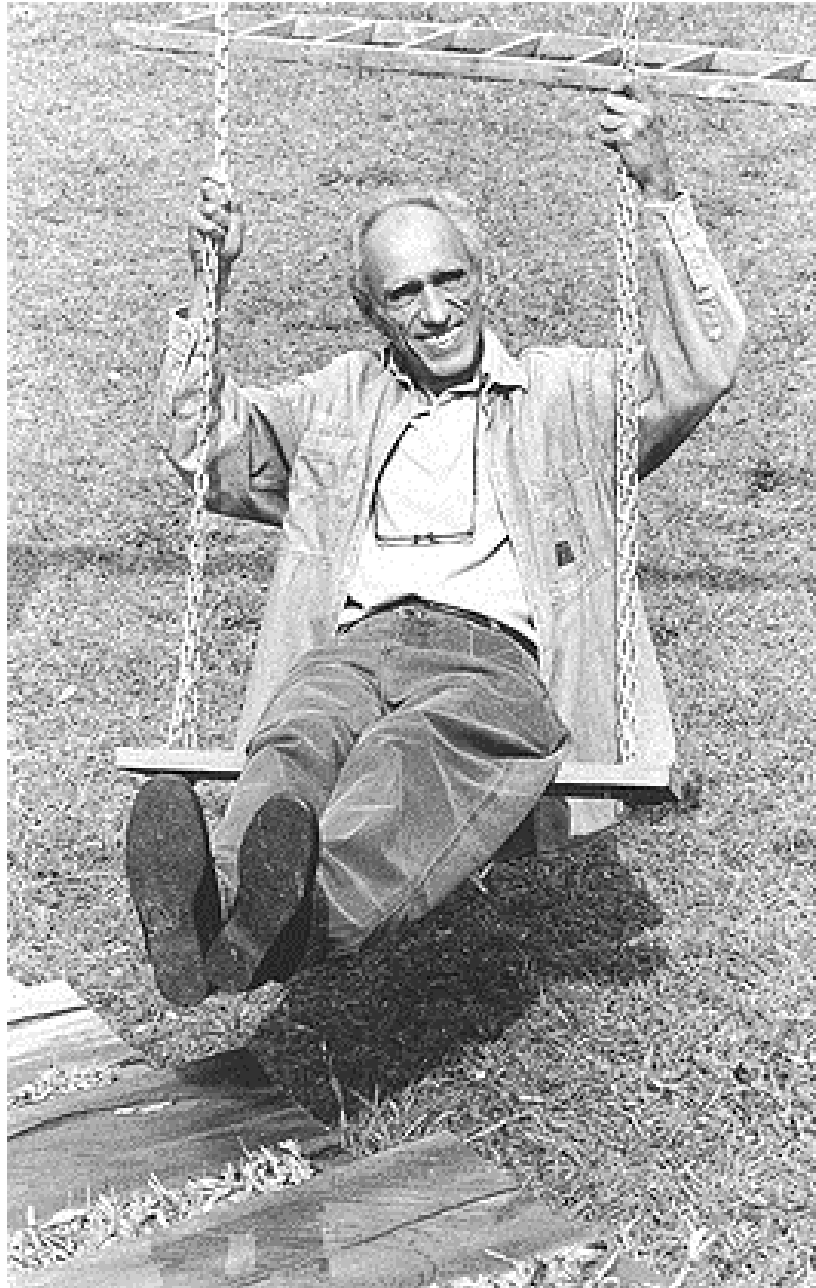
Segundo CUNHA

“O mundo ao redor é mais atrativo que a sala de aula. A manifestação da informação e alienação programada contribuem para o não descobrimento do raciocínio crítico... Eles são tecnicamente muito mais eficientes para a escola” (1997:124).

E, neste sentido os depoentes levantam a voz, mesmo cansados, com profundo sentimento de derrota, ainda tentam exercer a docência, colocando-se frente a este contexto burocratizante, que por vezes não libera algum dinheiro, que lhes permita a aquisição de material mínimo necessário, para tornar em contrapartida, suas aulas pelo menos um pouco mais competitivas com o pós-modernismo veiculado pela mídia e outros meios de comunicação.

A Produção (Trans) Formação do Professor de Geografia
Uma experiência teórica-prática na região de Campinas (1968-1998)

Palavras Finais



Palavras Finais

O trabalho que ora se conclui permitiu uma reflexão a respeito dos processos que têm permeado o ensino de Geografia e a produção do conhecimento.

É relevante registrar que as questões postas têm estado presentes com muita ênfase nas discussões dos eventos ligados à educação em geral e aos eventos ligados à Geografia os quais têm envolvido especialmente profissionais do ensino superior ligados ao ensino fundamental e médio; quer seja nestes espaços, seja no âmbito do poder instituído, quer seja no âmbito dos fóruns promovidos por entidades, especialmente pela Associação dos Geógrafos Brasileiros.

Com estas colocações iniciais desejamos destacar que a pesquisa realizada apontou para algumas tendências na prática pedagógica dos professores.

Durante este trabalho utilizei diversos olhares e, da confluência deles posso inferir que ao “olhar dentro” deste contexto pude realizar uma análise reflexiva do processo de construção do professor de Geografia do qual fui partícipe.

Ao mesmo tempo essas relações possibilitaram o desvelar da influência que a conjuntura sócio-política e econômica exerceram, e ainda exercem, sobre a própria disciplina curricular nos momentos de ruptura e nos momentos de continuidade ocorridos na sociedade.

Em segundo lugar, a busca por uma postura metodológica nos conduziu a resgatar as raízes da Geografia contemporânea, que nos permitiu um horizonte de visibilidade mais amplo. Isto criou condições para o entendimento das questões que envolvem a prática pedagógica cotidiana do docente em Geografia.

No meu caso, essa prática cotidiana foi enriquecida com a participação ativa na Monitoria, nas Oficinas Pedagógicas das Delegacias de Ensino, na Associação dos Geógrafos Brasileiros, no estudo sistematizado da Proposta Curricular de Geografia, na direção de escola e nos cursos de capacitação docente.

Depois de ter deixado de exercer essas funções, pude “olhar de fora” o cotidiano.

O “olhar de fora” mostrou que nestes últimos anos, a política educacional neoliberal vigente, aponta para um interesse crescente da diminuição das taxas de evasão e repetência escolar, com relação ao ensino fundamental e médio.

Esta preocupação, evidenciada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tem provocado descaminhos na prática diária dos docentes. Primeiro, porque estes se vêm pressionados a desenvolver práticas avaliatórias que levem a níveis mais aceitáveis, mesmo utilizando métodos um tanto desarticulados das necessidades do momento atual.

Os professores que têm procurado inovar, buscando metodologias mais adequadas aos temas trabalhados, têm conseguido melhorar/diminuir os índices de repetência. Isto tem ocorrido não como exigência do instituído, mas porque conscientemente estes professores têm acompanhado as mudanças que envolvem o trabalho escolar e a educação neste fim de século.

Os demais professores utilizam-se ainda hoje, de metodologias descoladas da realidade, tradicionais, as quais, como vimos, se resumem em aulas expositivas e questionários cujas respostas pasteurizadas são retiradas do livro didático. Nesse caso, as questões para as provas consistem em retirar dos citados questionários dez questões cujas respostas deverão ser reproduzidas tal qual o que ficou decidido pelo professor. A pesquisa que realizamos, mostrou que essa metodologia tem apresentado resultados insatisfatórios “nas provas” e, por conseguinte, desinteresse por parte dos alunos.

Percebe-se uma clara dicotomia entre posturas de professores, que lecionam a mesma disciplina na mesma unidade escolar.

Essas situações vêm demonstrar, entre outros fatores, a falta de uma aproximação/discussão a respeito da proposta de trabalho docente que, poderia ser coletiva.

Existem professores que ainda acreditam que a formação recebida na Universidade foi a melhor e suficiente para que continuem reproduzindo o que tem sido feito nas últimas décadas. Os depoimentos mostraram que o que predomina é uma prática docente desvinculada/isolada de um projeto político-pedagógico que a escola deveria construir coletivamente.

Mesmo que a escola não possua um Projeto Político-Pedagógico, não é aceitável que o docente, dada a grande oferta de novas práticas pedagógicas, ainda continue acomodado e insensível ao momento sócio-histórico que estamos vivendo.

Pode-se dizer que, o que tem contribuído para a cristalização das práticas conservadoras é a ausência de uma formação profissional/educacional contínua do professor, oferecida pelos órgãos ligados à Secretaria da Educação no plano estadual e, do Ministério da Educação, no plano federal.

As orientações técnicas mensais oferecidas pelas Delegacias de Ensino são momentos efêmeros, assim como os cursos de trinta horas desarticulados da realidade não têm sido conseqüentes.

Vimos anteriormente que a Secretaria de Educação ao longo das últimas décadas, tem equacionado propostas de mudanças, mas as implantações têm sido parciais, truncadas, especialmente pela descontinuidade provocada pelas gestões governamentais que têm se alternado no poder.

Dessa forma, hoje podemos observar dois grandes grupos de docentes: os que desconsideram qualquer possibilidade de mudança e aqueles que lutam em busca do novo e que têm sido, às vezes, interceptados no meio do caminho pela dificuldade de acesso a este novo, por impossibilidade de adquirir obras, de realizar cursos, pelo excessivo número de aulas semanais, entre outros motivos.

Na verdade, a formação antecede estes problemas além do que, deve ser contínua ao longo da vida profissional dos docentes. É importante lembrar que esse processo que se inicia com o nosso nascimento e com os acontecimentos/experiências vivenciadas nas duas primeiras décadas de vida, tem papel relevante na postura da pessoa, na vida adulta.

O processo de formação e a prática são a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Ao conhecer-se a si mesma ao longo de sua história, ela se forma, e se transforma.

Durante essa trajetória, o trabalho das Delegacias de Ensino pode interferir na vida profissional e pessoal dos docentes. Mas acresce que, a construção da identidade passa também por uma dimensão social ligada à percepção pessoal da sua própria individualidade, incluindo noções como consciência de si e definição de si, o que irá interferir sensivelmente na postura do professor. As múltiplas dimensões da identidade social, quando carregadas de sentido e consciência, poderão influenciar na postura/personalidade da pessoa do professor.

Posso assim afirmar que o processo de construção da identidade profissional está intimamente ligado à função social da profissão, à cultura do grupo a que pertence, ao contexto sócio-político e histórico e, neste sentido, a educação continuada vem ao encontro das necessidades do professor.

Com o advento da nova LDB, dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, este quadro aponta para mudanças. Quero crer que, essas mudanças que se configuram no horizonte educacional e da Geografia neste findar de século, precisam ser atentamente acompanhadas e discutidas.

Mais que isso, é necessário neste momento, investir em fóruns regionais e nacionais que discutam as questões postas pelo instituído e que a comunidade geográfica, a partir dessas discussões as coloque em xeque, apresente alternativas e sugestões.

Outra questão que deve ser levantada é, a própria estrutura de alguns Cursos de Geografia. Enquanto uns têm como proposta prioritária a formação de pesquisadores,

outros têm como objetivo formar o docente (licenciaturas), reforçando assim a dicotomia entre o específico e o pedagógico.

Em alguns casos, tem acontecido que, os professores desses Cursos de Geografia realizam, nas próprias Instituições de Ensino Superior, Cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu que lhes conferem o direito de retornarem “à casa” na condição de Professores Universitários.

Estas Instituições de Ensino nem sempre estimulam seus docentes e seus graduandos a participarem de Eventos/Encontros e ou Congressos, em detrimento do cumprimento da carga horária exigida pelo MEC, acarretando um isolamento e posição cristalizada em postulados tradicionais.

Acredito, que este trabalho, através do depoimento dos professores entrevistados trouxe à tona novos elementos para reflexão acerca da produção/transformação do professor de Geografia.

Bibliografia



Bibliografia

ABREU, Silvana de, Formação, discurso e prática: uma análise do professor de Geografia. In: **Revista de Geografia**, Mato Grosso do Sul: AGB-Dourados, nº 02 : 10 - 17, 1996.

ALMEIDA, R. Doim de, A Propósito da questão teórico - metodológica sobre o ensino de Geografia. In: **Terra Livre**, AGB Nacional, 08: 83 - 90, abril, 1991.

ANAIS DA AGB, SP, VI, 1945 a 1946, 1949.

_____, **I Encontro Nacional de Ensino de Geografia**, Brasília, DF, 1987.

_____, **5º Congresso Brasileiro de Geógrafos - Velho Mundo - Novas Fronteiras**, Curitiba, PR: AGB, 1994.

_____, São Paulo, V. XVIII, 1972, 1973.

ANDRADE, M. Correia de, A AGB e o pensamento geográfico no Brasil. In: **Terra Livre**, São Paulo: AGB, nº 9 : 143 - 151, 1992.

_____, **Caminhos e descaminhos da Geografia**, Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989.

_____, (org), **Élisée Reclus**, São Paulo: Ática, 1985.

_____, **Uma Geografia para o século XXI**, Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

ANDRÉ, Marli, Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: Oposição ou convergência? In: **Cadernos CERU**, 3, São Paulo: 161-163, 1991.

AZANHA, J. M. Pires, **Uma idéia de pesquisa educacional**, São Paulo: EDUSP, 1992.

- AZEVEDO, Fernando de (org), **As ciências no Brasil**, 2º ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- (do editor), A AGB e o documento final do Projeto Diagnóstico e a avaliação do ensino do Brasil.
In: **Terra Livre**, São Paulo: AGB, nº 1 : 76 - 77, 1986.
- BOLETIM, de Geografia Teorética, Rio Claro: AGETEO, 01 : 3 - 61, 1971.
- BOLETIM, de Geografia Teorética, Rio Claro: AGETEO, 02 : 5 - 110, 1971.
- BOLETIM, de Geografia Teorética, Rio Claro: AGETEO, 03 : 5 - 82, 1972.
- BOLETIM, de Geografia Teorética, Rio Claro: AGETEO, 04 : 5 - 75, 1972.
- BOURDIEU, P., **Coisas ditas**, 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRANDÃO, C. Rodrigues, **A educação como cultura**, 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____, (org) **A questão política da educação popular**, 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____, (org), **O educador: Vida e morte**, 4ª ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1983.
- _____, **O que é o método Paulo Freire?**, 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRIOSCHI, L. Reis, Trigo, M. H. B., **Família, representação e cotidiano**, São Paulo: CERU / USP, Nº I, Série 2, 1989.
- BURKE, Peter, **A Escola dos Annales**, 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- CALAZANS, M. J. Costa, Educação articulando teoria-prática. In: **Educação Sociedade**, São Paulo: Cortez: nº 31 : 9 - 28, 1988.
- CAPEL, Horácio, **Filosofia,y Ciencia en la Geografía Contemporánea**, Espanha, Barcelona: Barcanova, 1981
- _____, URTEGA, L.,**Las Nuevas Geografías**, 3ª ed. Espanha, Barcelona: SALVAT Editores S.A., 1984

CARVALHO, Delgado de, **Introdução metodológica aos Estudos Sociais**, Rio de Janeiro: AGIR, 1957.

CARVALHO, M. Bernardino, **A natureza da Geografia no ensino médio**. In: Terra Livre, São Paulo: AGB, nº 01 : 46 -54, 1986.

CASTROGIOVANNI, A. C., GOULART. L. B, Uma contribuição à reflexão do ensino de Geografia: A noção da espacialidade e o estudo da natureza. In: **Terra Livre**, AGB Nacional, 07 : 109 - 118, abril, 1990.

CEDES, **Ensino de Geografia**, Campinas, São Paulo: Papirus, 39: 5 - 96, dezembro, 1996.

CERHUPE, **Guias Curriculares**, 3 - 232, 1973.

CHAUÍ, Marilena de S., **Conformismo e resistência**, 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____, **Ideologia e educação**. In: Educação e sociedade, CEDES, Cortez Associa-dos, 5 : 24 - 40, janeiro, 1980.

CHIZZOTTI, Antonio, **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, **Educação, estado e democracia no Brasil**, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CORREIA, R. Lobato, O enfoque locacional da Geografia. In: **Terra Livre**, São Paulo: AGB, nº 1 : 62 - 66, 1986.

COSTA, Rogério H. da, Filosofia, Geografia e crise da modernidade. In: **Terra Livre**, AGB Nacional, 07 : 63 - 92, abril, 1990.

CUNHA, L. Antonio, **Educação e desenvolvimento social no Brasil**, 9 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____, Qual universidade. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, nº 31 : 105 - 128, 1988.

_____, Quem educa os educadores. In: **Educação e Sociedade**, CEDES, Cortez Associados, nº 5: 41 - 46, janeiro, 1980.

- CUNHA, Maria Isabel da, **O bom professor e sua prática**, 6ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997
- DEMO, Pedro, **Avaliação Qualitativa**, São Paulo: Autores Associados, 1987
- _____, **Introdução à metodologia da ciência**, São Paulo: Atlas, 1988.
- ENGELS, Friederich, **Dialética da natureza**, 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- ESCOLAR, Marcelo, **Crítica do discurso geográfico**, São Paulo: HUCITEC, 1996.
- ESTRADA, M. Lúcia, Algumas considerações sobre a Geografia e o ensino - o caso da industrialização brasileira. In: **Terra Livre**, São Paulo: AGB, nº 105 - 118, 1988.
- EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie, **Pesquisa participante**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FAZENDA, Ivani (org), **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**, Campinas: Papyrus, 1995.
- FERNANDES, Florestan, **Educação e sociedade no Brasil**, São Paulo: EDUSP, 1966.
- _____, **Nova república?**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- _____, Conservadores mutilam o projeto de educação nacional. In: **Revista Plural**, ano 2, nº 2, 1992.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia do oprimido**, 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____, Papel da educação na humanidade. In: Seleção de Textos, **Revista da AGB Nacional**, 17: 1 - 13, abril, 1987.
- FREITAG, Bárbara, Escola, **Estado e Sociedade**, 6ª ed. São Paulo: MORAES, 1980.
- FREITAS, Lia, **A produção da ignorância na escola**, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FOUCAUT, Michel, **Vigiar e punir**, 12ª ed. RJ, Petrópolis: Vozes, 1987.
- GADOTTI, Moacir, **Prefácio**. In: DEMO, P., **Avaliação Qualitativa**, São Paulo: Autores Associados, 1987:7.

- GENTILI, P. A. A., (org), **Pedagogia da exclusão**, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- _____, Silva, T. T. da, **Neoliberalismo, qualidade total e educação**, 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GERALDI, Corinta M. G., Currículo em ação: Buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In: **Revista Pró-Posições**, Campinas: FE / UNICAMP, Vol. 5, nº 3 (15): 111 - 132, novembro, 1994.
- GIROUX, Henry, **Escola pública e política cultural**, 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.
- GOMES, Horieste, Geografia e planejamento. In: **Boletim Paulista de Geografia**, AGB, São Paulo, nº 61 : 119 - 132, 2º sem: 1984.
- GONÇALVES, C. V. Porto, A Geografia está em crise, viva a Geografia. In: **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB, nº 55 : 5 - 30, 1978.
- GRAMSCI, Antonio, **A concepção dialética da História**, Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1991.
- GREEN, Bill, BIGUM, Chris, **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, T. T. da (org), **Alienígenas na sala de aula**, Rio de Janeiro: Vozes: Petrópolis, 1995: 208-243
- GUARESCHI, P., Jouvchelovitch, S., (orgs), **Textos em representações sociais**, 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- HOFLIN, Eloisa de M., **O livro didático em Estudos Sociais**, Série Teses, Campinas: Ed UNICAMP 1986.
- HUBERMAN, Micaél, **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NOVOA, A. (org), **Vidas de professores**, 2ª ed. Portugal: Porto, 1995: 31 - 62.
- KOSIK, Karel, **Dialética do concreto**, 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LACOSTE, Yves, **A Geografia - Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**, 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989.
- _____, **Geografia do Subdesenvolvimento**, 7ª ed. São Paulo: DIFEL, 1985.
- LEFEBVRE, Henri, **A vida cotidiana no mundo moderno**, São Paulo: Ática, 1991.

- LEITE, Sérgio A. da Silva, **Alfabetização e fracasso escolar**, São Paulo: EDICON, 1988.
- LEME, D. M. Pompêo, Metodologia das Ciências Sociais. In: MARCELINO, N.,(org), **Introdução às Ciências Sociais**, 6ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996:97 - 102
- _____, Hoflin, E. M., Zamboni, E., Balsan, N., Cesar, **O ensino de Estudos Sociais no 1º grau**, Projeto Magistério, 4ª ed. São Paulo: Atual, 1990.
- LIMA, Adriana de Oliveira, **Avaliação escolar**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1995
- LÖWY, Michael, **Ideologias e ciência social**, 10º ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____, **Método dialético e teoria política**, 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____, **As aventuras de Karl Marx, contra o Barão de Munchhausen**, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MAMIGONIAN, Armen, **O processo de industrialização em São Paulo**. In: Boletim Paulista de Geografia, AGB - São Paulo, nº 50 : 83 - 102, março, 1976.
- MARCELLINO, Nelson C., **Introdução às Ciências Sociais**, 6 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.
- MARX, K., **Textos econômicos**, São Paulo: Mandacaru, 1990.
- _____, Engels, **Textos sobre educação e ensino**, São Paulo: Moraes, 1983.
- MARQUES, Mário Osório, Escrever é preciso, a questão é começar. In: **Cadernos UNIJUÍ**, R.S., Ijuí: 12 - 16, 1995.
- MARTINS, Heloisa H. T. S., Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisas: Oposição ou convergência?. In: **Cadernos CERU**, 3, São Paulo, 1991.
- MARTINS, J. de Souza, O professor Florestan Fernandes e nós. In: **Tempo Social, Revista de Sociologia**, São Paulo: USP, nº 7 (1 e 2): 179 - 186, outubro, 1955.
- MASCARIN, S. R., **Diário - Planos de aula para a Escola Municipal da Fazenda Belo Horizonte**, Cordeirópolis, São Paulo: Manuscrito, 1968 - 1969.
- MENDONÇA, F., **Geografia física: Ciência humana?**, São Paulo: Contexto, 1989.

- MINAYO, M. C. de Souza (org), **Pesquisa social**, 4ª ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOITA, M. Conceição, Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A.,(org), **Vidas de professores**, 2ª ed. Portugal: Porto, 1995: 111-140
- MORAES, A. C. Robert, **Geografia pequena história crítica**, 6ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- _____, **Ideologias geográficas**, São Paulo: HUCITEC, 1988.
- MOREIRA, Ruy, **O círculo e a espiral**, Rio de Janeiro: COOAUTHOR, 1993.
- _____, **O que é Geografia?**, 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____, (org), **Geografia: Teoria e crítica**, Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1982.
- MOREIRA, A. V., A Geografia no ensino superior: Situação e tendências. In: **Orientação, Revista do Instituto de Geografia USP**, São Paulo, nº 5 : 29 - 32, outubro, 1994.
- MURAD, Fátima, **Florestan Fernandes. 1920 - 1955**. In: Tempo Social, Revista de Sociologia, São Paulo: USP, nº 7 (1 e 2): 187 - 195, outubro, 1995.
- NIDELCOFF, M. Teresa, **As Ciências Sociais na escola**, 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____, **A escola e a compreensão da realidade**, 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- NÓVOA, António (coord), **As organizações escolares em análise**, 2ª ed. Portugal, Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____, (org), **Profissão professor**, Portugal: Porto, 1991.
- _____, (org), **Vidas de professores**, 2 ed. Portugal: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, A. Umbelino, **A ciência geográfica moderna e o seu ensino**, SP, 1993, mimeo.
- _____, (org), **Para onde vai o ensino de Geografia ?**, São Paulo: Contexto, 1989.
- _____, Ensino de Geografia: Horizontes no final do século. In: **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB, nº 72 : 3 - 28, 1994.

- _____, A Geografia no ensino superior: Situação e tendências. In: **Orientação**, **Revista do Instituto de Geografia USP**, São Paulo, nº 5 : 29 - 32, outubro, 1994.
- PALMA, J. Cardoso, **Educação pública: tendências e desafios**, São Paulo: CERED. 1990.
- PATTO, M.H.Souza, **A produção do fracasso escolar**, São Paulo: Queroz, 1990.
- PERRENOUD, P., **Práticas pedagógicas profissão docente e formação**, 1ª ed. Portugal, Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PEREIRA, D., Santos, D., Carvalho, M de, A Geografia no 1º grau: Algumas reflexões. In: **Terra Livre**, AGB Nacional, nº 8 : 121 - 132, 1991.
- PINTO, J.M. de Gusmão (coord), **Reflexões sobre a Geografia**, São Paulo: AGB, 1980.
- PINHEIRO, A. C., Mascarin, S. R., Problemas sociais da escola e a contribuição do ensino de Geografia. In: **Revista Terra Livre**, Geografia, Política e Cidadania, 11 / 12 : 243 - 264, 1996.
- PONTUSCHKA, Nídia N., A formação inicial do professor de Geografia. In: PICONEZ, Stela C. B., (org), **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1991
- _____, Licenciandos de Geografia e as representações sobre o “ser professor”. In: **Revista Terra Livre**, Geografia Política e Cidadania, 11/12: 189-208, 1996
- PROPOSTA Curricular de Ensino de Geografia, 2º grau, São Paulo: CENP, Versão Preliminar, (2ª), 1993.
- PROPOSTA Curricular de Ensino de Geografia, 1º grau, São Paulo: CENP, 1 a 7ª ed. 1984 a 1994.
- QUAINI, Massimo, **A construção da Geografia humana**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- RESENDE, M. Spyer, **A Geografia do aluno trabalhador - caminhos e descaminhos para uma prática de ensino**, São Paulo: Loyola, 1986.
- RIBEIRO, M.L. Santos, **A formação política do professor de 1º e 2º graus**, 2º ed. São Paulo: Cortez, 1987.

- ROCHA, Genilton O. R., O ensino de Geografia e a formação do Geógrafo educador. In: **Revista Terra Livre**, AGB Nacional, 11 / 12: 177 - 188, 1996.
- RUDIO, F. Victor, **Introdução ao projeto de pesquisa científica**, 18ª ed., RJ, Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, Boaventura de S., **Introdução a uma ciência pós-moderna**, 4ª ed., Portugal: Porto, 1995.
- SANTOS, J. V. Tavares dos, **A construção da viagem inversa - ensaio sobre a investigação nas ciências sociais**. In: Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, V. 3, nº 3: 55 - 88, Jan / Jul. 1991.
- SANTOS, Milton (org), **Novos rumos da Geografia brasileira**, São Paulo: HUC/TEC, 1982.
- _____, Para que a Geografia mude sem ficar a mesma coisa. In: **Boletim Paulista de Geografia**, AGB - São Paulo, nº 59 : 5 - 24, outubro, 1982.
- _____, **Técnica, Espaço Tempo**, 2ª ed., São Paulo: HUCITEC, 1996.
- _____, Souza, M.A. de (org), **Território, globalização e fragmentação**, São Paulo: HUCITEC, 1996.
- SEABRA, M. F. G., **Geografia (s) ?**. In: Orientação, Revista do Instituto de Geografia, São Paulo: USP, nº 5: 9 - 18, outubro, 1994.
- SEVERINO, A. Joaquim, **Educação, ideologia e contra ideologia**, São Paulo: EPU, 1986.
- _____, **Metodologia do trabalho científico**, 19ª ed., São Paulo: Cortez, 1993.
- SILVA, A. C. da, A renovação geográfica no Brasil - 1976 / 1983 (As Geografias críticas e radical e uma perspectiva teórica). In: **Boletim Paulista de Geografia**, AGB, São Paulo, nº 60 : 73 - 140, 1º semestre 1983 / 2º semestre 1984.
- _____, Ponto de vista, o pós marxismo e o espaço cotidiano. In: **Terra Livre**, AGB Nacional, 07: 59 - 62, abril, 1990.
- SILVA, T. Tadeu, **Alienígenas na sala de aula**, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

- _____, Produção, conhecimento e educação: A conexão que falta. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, nº 31 : 79 - 90, 1988.
- _____, MOREIRA, A.F. (orgs), **Territórios contestados**, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SILVA, T. R. Neubauer da, **A escola noturna e o desafio do curso noturno**, São Paulo: Cortez, 1984.
- SOJA, Edward W., **Geografias pós modernas**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- SODRÉ, N. Werneck, **A farsa do neoliberalismo**, Rio de Janeiro: Graphia, 1995.
- THALHEIMER, August, **Introdução ao materialismo dialético**, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1979.
- THIOLLENT, Michel J. M., **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**, São Paulo: Pólis, 1984.
- TOMPES, da Silva, M. C., A compreensão da relação dialética sociedade e natureza em Marx. In: **Boletim Paulista de Geografia**, AGB - São Paulo, nº 66 : 113 - 122, 1º semestre 1998.
- VEIGA, Ilma Passos, **Projeto político-pedagógico da escola- uma construção possível**, 3ª ed. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1997
- VESENTINI, J.W.(org), **Geografia e ensino textos críticos**, Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989.
- _____, **Geografia, natureza e sociedade**, São Paulo: Contexto, 1989.
- _____, **Para uma Geografia crítica na escola**, São Paulo: Ática, 1992.
- VIEIRA, Evaldo, **A república brasileira**, 8ed., São Paulo: Moderna, 1985.
- VYGOTSKY, L.S., **A formação social da mente**, São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- XAVIER, M.E.S.P., **Poder político e educação da elite**, São Paulo: Cortez, 1990.

Anexos



O governo e a barbarização do ensino

Há muito tempo vimos, nas mais diversas oportunidades, denunciando o processo de Ideologização, de cunho nitidamente marxista-leninista (e ainda por cima berrantemente simplificado), em curso no ensino brasileiro, em todos os seus níveis, da pré-escola à universidade.

Mais especificamente, desde abril último, alertamos para o trabalho metódico, sistemático que se vem desenvolvendo particularmente em São Paulo e Minas Gerais (trabalho que, certamente, estará também curso em outras unidades da federação), sob o patrocínio de órgãos que ocupam posições-chave nas Secretarias da Educação dos dois Estados, e destinado, sem o menor disfarce, a efetuar uma autêntica “lavagem cerebral” em crianças e adolescentes, arregimentando-os para a cruzada totalitária em prol da liquidação da frágil democracia liberal que os espíritos mais lúcidos querem ver finalmente, desabrochar no Brasil, a fim de que nosso país se eleve completamente à civilização e passe a integrar o “Primeiros Mundo”.

Em Minas Gerais, o órgão encarregado desse trabalho de sapa das instituições características do mundo Ocidental foi a “Superintendência Educacional” da Secretaria da Educação do Estado, conforme mostrávamos, examinando as

absurdas propostas para o ensino de História, no 1º e 2º grau, em editorial publicado em 12 de abril, sem que houvesse, obviamente, qualquer tentativa de resposta, justificção ou explicação de quem quer que seja. Obviamente, dizemos, porque os ideólogos do marxismo-leninismo tupiniquim não interessa, de modo algum, discutir ou tentar defender racionalmente, com base em fatos e em idéias (que são outra coisa que ideologias) as suas posições arcaico-dogmáticas: o que querem é *catequizar* aqueles que não têm, ainda, recursos intelectuais suficientes, como é o caso das crianças e da imensa maioria dos adolescentes, para perceber que o que lhes ensinam é inteiramente falso e que eles estão sendo literalmente *usados, manipulados*, tratados não como *peçoas*, mas como meros *instrumentos*, eventualmente descartáveis, para servir a uma visão estreita, falsificada e odienta, sobretudo, odienta, da História e das relações humanas.

Em São Paulo, trabalho semelhante foi executado pela Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas (Cenp), órgão que, em governos passados, especialmente no tempo do governador Paulo Egydio, quando era secretário da Educação, o Sr. José Bonifácio Coutinho Nogueira chegou a

desempenhar um papel altamente positivo no esforço de melhorar o ensino paulista. Diga-se a bem da verdade que no governo, que não deixou saudades, do Sr. Paulo Maluf, a Cenp foi dos raros órgãos não atingidos pelo “vendaval malufista”, continuando, sob a mesma direção do governo anterior, a prestar os mesmos serviços que a tornaram merecedora de encômios. Já no governo Montoro o órgão foi sensivelmente alterado para pior, começando a desenvolver-se nele o trabalho que completou no atual governo, com a proposta de reforma curricular que tivemos oportunidade de denunciar – pois que tal proposta merece muito mais uma denúncia do que um exame – em editorial publicado no dia 2 último, sob o título *A barbarização ideológica do ensino*. Não fomos, aliás, os únicos a denunciar esse atentado contra o ensino, contra a liberdade, contra a cultura, contra a Ciência. Outros jornais, a começar do *Jornal da Tarde*, também se manifestaram a respeito e nenhum encontrou na ominosa proposta qualquer aspecto positivo, que a justificasse em alguma de suas partes. No editorial a que nos referimos, citávamos a frase de uma professora lúcida, que foi obrigada, naturalmente, a participar dos encontros organizados pela Secretaria da Educação, com o objetivo de “enquadrar” os docentes, submetendo-os ao “espírito”(?) da nefanda “reforma curricular”. Dizia essa professora, resumindo o miserável conteúdo da proposta: *“Da História, tiraram os heróis; da Matemática, a tabuada; da Língua Portuguesa, a Gramática”*. Poder-se-ia acrescentar que da Ciência tiraram o

caráter científico, substituindo-o por um palavreiro pseudo-sociológico, em que o importante não são mais as teorias científicas, mas o “contexto” social (interpretando, sempre, segundo o marxismo-leninismo na sua versão mais primária que confessa ou não, é a dos *Fundamentos do Leninismo* de Joseph Djougsachvili, também conhecido por Stalin ou, no tempo em que praticara assaltos para obter fundos para o Partido, “Koba”). O mesmo se diga da Geografia. E tudo isso conjugado à “promoção automática” que fará da escola, quando ela não estiver desempenhando o seu papel catequético-edeológico, um lugar onde ninguém conseguirá aprender absolutamente nada que lhe sirva para qualquer coisa de alguma seriedade por pequena que seja.

Os professores foram reunidos, o secretário da Educação (que declarou, desde antes de sua posse, que estava na secretaria para fazer política, pois que de Educação não entendia) não se pronunciou a respeito do “mérito” da nefanda reforma e o governador, ao que se saiba, não tomou também, apesar de todas as denúncias, qualquer atitude a respeito, pelo menos de forma pública e definida.

Ora, a opinião pública, a imprensa, os pais de alunos estão todos à espera de alguma manifestação das autoridades competentes (?); todos querem saber o que vai acontecer com a nossa já raquítica escola pública de 1º e 2º graus, se realmente ela vai ser, com a convivência do governo, posta a serviço de uma ideologia deposta a serviço de uma ideologia desagregadora, cujos adeptos apostam sistematicamente

no atraso nacional e nas dificuldades do País, a fim de que tenham a possibilidade de vir a tomar o poder, para transformarmos numa Cuba ou numa Nicarágua, condenados inexoravelmente ao universo arcaico que o regime comunista se esforça por toda parte onde triunfa, e instaura .

Afinal, essa *reforma ideológica contra a escola*, concebida como local de verdadeira formação e aprendizado, irá mesmo ser implantada, “fazendo a cabeça” das nossas crianças? Que direito tem uma súplica de ideólogos intelectualmente mal formados de utilizar a escola para propagar o seu

primarismo intelectual? Não é possível que se assista sem reação a essa barbaridade e a essa barbarização. O que têm a dizer sobre o assunto os governadores de São Paulo e de Minas Gerais? Ou, ocupados exclusivamente comprometendo os seus interesses e as suas “carreiras” políticas, não terão ainda conseguido compreender que esse é um assunto da maior importância, pois que põe em jogo o próprio destino do País? A opinião pública espera uma resposta que os citados políticos lhe estão devendo.

A Geografia valoriza apenas o socialismo.

A "Proposta Curricular para o Ensino de Geografia - 1º Grau" que a Secretaria de Educação do Estado pretende impor aos alunos mostra um currículo que perde a neutralidade a partir da 6ª série e preocupa-se apenas em levar à sala de aula os problemas do capitalismo e os benefícios do "socialismo", embora use como exemplo apenas países comunistas.

Ao concluir o estudo do mundo capitalista, o documento orienta os professores com a seguinte constatação: *"Ocorre um desnível entre a urbanização e a oferta de emprego. Ocorrem desigualdades gritantes entre a concentração do poder econômico, resultante do tipo de economia e o salário da classe trabalhadora. No caso das empresas multinacionais, elas procuram os países subdesenvolvidos, dentre outros motivos, por causa dos baixos salários. Apesar de existir o crescimento econômico continua havendo subemprego e desemprego, gerando os problemas urbanos que também são rurais".*

E compara o Brasil à Guatemala; à Índia, ao Egito, a Coréia do Sul; para mostrar que *"é possível observar em muitas localidades do Estado de São Paulo a existência do trabalhador rural que se proletariza; da*

concentração fundiária; do êxodo rural manifestando os problemas do campo; do crescimento das grandes cidades; dos chamados problemas urbanos; das questões salariais que afetam a grande massa de trabalhadores urbanos e rurais".

Quando trata do "poder econômico" nos países comunistas, a proposta da Secretaria da Educação diz que "sua característica é a

propriedade dos meios de produção pelo Estado e a planificação da Economia acrescentando: *"Esta matriz do modelo soviético foi transferida para os países da Europa Central; também vem se projetando em países que eram capitalistas subdesenvolvidos e fizeram sua revolução através dos movimentos de libertação, contra a dominação das grandes potências capitalistas".* E a forma de exemplificar é esta: *"Na tentativa de superar as desigualdades sócio-econômicas geradas pelo capitalismo, países subdesenvolvidos da América, Central e da África passaram a fazer parte do bloco socialista".*

O desenvolvimento da economia é, segundo a proposta, baseado no interesse das classes dominantes (no capitalismo) e de planejamento (nos países "socialistas").



O negro, em outro enfoque

Proposta limita Geografia à política; Desaparece estudo dos aspectos físicos

Da reportagem local

O fim do ensino de Geografia. Assim manifestaram-se muitos professores que participaram, ontem, dos debates sobre a proposta de reforma dos currículos de Geografia para o 1º grau, elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Afinal, os aspectos físicos da natureza serão praticamente suprimidos dos currículos e, em seu lugar, serão estudadas apenas as relações políticas e econômicas que envolvem a disciplina. Claramente ideológica, a proposta defende a adoção, pelos professores, do "método dialético", considerado o único capaz de recuperar a "dimensão crítica que a Geografia precisa ter".

Segundo a nova proposta, aos alunos de 1º grau, em geral na faixa etária entre os sete e os dezesseis anos, será ministrado um ensino comprometido com a "sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes com conflitos e contradições e que, particularmente, contribua para a sua transformação".

A professora Hironi Tsuchitori, 43, que participou do debate realizado na escola Visconde de Itaúna (Ipiranga), zona sul de São Paulo, reunindo professores da 15ª Delegacia de Ensino, disse que a proposta,

ao pretender superar as formas tradicionais de ensino de Geografia, baseadas no estudo das paisagens, acaba cometendo erros semelhantes, suprimindo esses aspectos do ensino. Com ela concorda Massa Hayashi, 42, para quem o estudo baseado nas relações políticas e econômicas, conforme proposto pela Cenp, acaba relegando os aspectos físicos a um segundo plano e deixando que o próprio professor decida quando, como e em que estágio eles são ensinados.

A evidente ideologização do ensino, no entanto, não parece preocupar seus defensores, que a vêem como um mérito, capaz de conduzir à formação de um "novo professor". Esta é a opinião de Francisco Capuano Scarlato, 48, professor da escola particular de 2º grau Logos " e do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, que identifica a relutância dos professores em aceitar a proposta com "barreiras ideológicas". Segundo ele, a "Nova Geografia" requer dos educadores que estabeleçam uma "relação dialética" entre a escola, o aluno e o professor.

Para a professora Maria beatriz Klapka, 28, o problema não está na proposta, que considera ótima, mas nos professores, que, segundo diz, não têm condições de aplicá-la. Discordando das colegas, Beatriz diz que todos os aspectos do estudo da

Geografia estão integrados na proposta da Cenp, que ela identifica com uma visão moderna de abranger a questão, e uma extensão dos conteúdos que são dados nas boas universidades. Segundo ela, os novos guias só poderão dar certo se houver uma boa reciclagem dos professores.

A proposta de Hironi para superar a insegurança dos professores é que a Cenp elabore um guia curricular mais detalhado, sugerindo atividades que envolvam todos os aspectos do ensino de Geografia. Hironi, no entanto, tem todas as possibilidades de ver seu desejo frustrado: o “caminho dialético” proposto no projeto considera que o professor deve “deixar de dar conceitos prontos para os alunos” e participar, com os educandos “de um processo de construção de conceitos e de saber”.

Reprovação

A questão da reprovação dos alunos considerados inaptos é um dos temas que permanece nebuloso para os professores. A confusão tem sua origem no fato de os novos guias recomendarem que o professor não reprove, mas faça um acompanhamento do aluno, detectando suas dificuldades em cada etapa do ensino e realizando recuperações de conteúdos. Mas a coordenadora da Cenp, Teresa Roserley Naubauer, 42, diz que se os professores considerarem que um aluno não tem condições de ser promovido, ele poderá ser reprovado. Segundo Roserley, a organização das séries em ciclos é apenas uma proposta pedagógica e que a seriação atual será mantida em todos os seus efeitos.

Geógrafo considera “triste” a proposta

Da reportagem local

“Quem vai cuidar da natureza?” Esta foi a reação do geógrafo Aziz Nacib Ab'Sáber, 62, professor aposentado do Departamento



de Geografia da Universidade de São Paulo, ao, saber da proposta de reformulação dos currículos de Geografia para o 1º grau. Segundo Ab'Sáber, “é triste que órgãos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo divulguem idéias tão mesquinhas e parciais”, referindo-se à Cenp. Na proposta, discutida anteontem pelos professores da rede oficial de ensino, o ensino da Geografia Física é praticamente suprimido. Em seu lugar haverá apenas o estudo das condições sociais e políticas que determinam a apropriação, pelo homem, da natureza. O novo currículo de História também foi criticado por vários intelectuais ouvidos ontem pela **Folha**. Abaixo seguem trechos de suas declarações.

Aziz Ab'Sáber: “A proposta de reformulação dos currículos de Geografia coroa uma tendência distorcida que passou a vigorar na Universidade brasileira durante o período do presidencialismo autocrático. Posteriormente ao fim da ditadura, chegou-se a pensar na Geografia sem espaço e sem chão. Ao tentar combater o caos no ensino da disciplina, os elaboradores da

proposta reduzem a Geografia a Marx, para quem tudo o que se vê na paisagem é produzido pelo homem. Acontece que Marx escreveu sobre a realidade européia do século 19. Ele não conheceu a América e particularmente, a região dos trópicos. No Brasil ainda há a natureza primária e se nós não formos capazes de compreendê-la, não poderemos impedir a sua destruição. A proposta invade domínios próprios da Economia, da Política e da Ciência Política, pensando em facilitar as coisas. Eu me pergunto: quem vai cuidar da natureza?”

Paul Singer, 55, professor do Departamento de Economia da USP:



“Acredito que a direção geral da reforma é positiva pois compreende uma tentativa de interpretação do espaço e do fatos históricos. Mas mesmo a nova orientação pode se frustrar se dada de forma dogmática. O importante é que o ensino passe ao aluno algo inteligente e não, como é usual, um esforço de decoreba. Meus filhos, por exemplo, foram obrigados a decorar todos os nomes de presidentes do Brasil. Isso é um ensino burrificante. A História é mesmo uma história dos conflitos e não adianta querer fugir do ensino ideológico, pois a escola sempre tem este caráter.”

Populismo primário

Eunice Durhan, antropóloga e “chefe do

Departamento de Ciências Sociais da USP:
"Acredito que as propostas de reforma dos ensinamentos de Geografia e História adotem uma postura extremamente ideológica. No início do ciclo, acho que o ensino unificado de Estudos sociais ainda é interessante. Mas nesta proposta há uma perspectiva ideológica forte que vai implicar um treinamento ideológico do professor. Do extremo anterior – um estudo tradicional com a valorização reacionária da História – vai-se, agora, para o oposto. Por detrás de boas intenções mas creio que esta proposta foi longe demais. Tenho medo que descambe para um populismo muito primário"

Carlos Guilherme Mota, 46, professor do Departamento de História da USP: *"Não conheço em detalhes o projeto, mas acho válido qualquer esforço de revisão crítica dos currículos, não só de 1º, como de 2º e 3º graus. Este pode ser um bom ponto de partida para que a Universidade ajude a instaurar uma verdadeira revolução cultural, ajudando a meditar sobre as questões de formação histórica desta sociedade que, queiramos ou não, está no Terceiro Mundo. Toda reforma curricular voltada para, por exemplo, História da América Latina, da África e da Ásia, ainda que em detrimento de temas mais distantes (como a História do Egito), pode ser até positiva."*

Outra vez, os Estudos Sociais

Da redação da Folha

Depois do desastre conhecido como Lei 5.692, na qual se pretendia que a Geografia e a História (fundidas sob disciplinas o nome de Estudos Sociais) fossem ministradas por professores formados nas chamadas "licenciaturas curtas", agora uma "nova" proposta é apresentada como a

fórmula capaz de resolver, de uma só penada, os males do ensino.

Uma e outra desconsideram o que há de específico em cada uma destas disciplinas. Não se trata de defender a compartimentalização do saber, mas de ver o que é óbvio: a Geografia é a única disciplina que o aluno pode aprender os aspectos ambientais e físicos do espaço.

Chopin acha que reforma é “cristã” e diz que marxismo é pecaminoso.

Da reportagem local

O secretário da Educação do Estado de São Paulo, Chopin Tavares de Lima, 60, disse ontem que é “cristão” e por filosofia de vida não pode aceitar o marxismo. “Esse nome é pecaminoso”, disse o



Chopin Tavares de Lima dá entrevista

secretário. Ele se referia ao currículo de História proposto pela Cenp (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) que trata a disciplina sob o ponto de vista da relação de “dominação” e da luta de classes.

Da entrevista coletiva realizada ontem participaram, além do secretário, João Palma, ex-coordenador da Cenp, a atual coordenadora, Teresa Roserley Neubauer e Ana Maria Quadros, coordenadora da Cogesp (Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo).

Argumentando que os guias não são restritivos, Teresa Roserley pergunta se os conceitos de dominação e resistência não seriam válidos para o estudo do conjunto da História do Brasil. Mas tanto o secretário como seus dois assessores recusam-se a ver nessa formulação uma era tradução do conceito elaborado por Marx no século 19

de que a “história é a história da luta de classes.”

Para Teresa, o conceito marxista não é tão abrangente quanto o de dominação e resistência. Como exemplo, ela cita o Egito antigo, “onde não havia classes,

mas sim castas, que podem ser estudadas através das relações de dominação e resistência”. Segundo Teresa, quando se fala em luta de classes está se pensando que o capitalismo é ruim e o socialismo uma maravilha. “Não pretendemos ensinar isso aos nossos alunos, mas apenas que os fatos históricos sejam dados dentro de um contexto mais abrangente”.

O secretário disse ainda que as propostas de guias curriculares que foram discutidas na rede estadual ensino têm uma mesma concepção política: adequar a escola pública a sua clientela, constituída majoritariamente por crianças pobres. O secretário declarou que a escola pública já foi responsável pelo ensino da elite, que hoje frequenta a escola particular. Segundo o secretário, a escola pública hoje deve preparar a criança para o “exercício da cidadania e não para o vestibular”.

O secretário declarou que o Estado tem obrigação de preparar os jovens para influenciarem na sociedade em seus aspectos econômicos e culturais. Isso seria obtido pelo desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, numa escola que privilegiasse a integração dos conteúdos, através de uma pedagogia "diferente" da atual. *"Com mais um pouco, eles também poderão passar no vestibular,"* disse o secretário.

Segundo João Palma, os guias curriculares propostos pela Cenp levam em consideração a "criança e freqüente a escola pública. Ele diz que os guias selecionam os conteúdos a partir de "sua relevância social". Um bom exemplo desse critério de seleção são os guias curriculares de História, centrados no tema "trabalho". Palma diz que é o que distingue o homem do animal.

Quanto ao ensino de Geografia, o secretário diz que as críticas ao fato de os

estudo dos aspectos físico: legados a um segundo plano são incorretas. Ele afirma que os guias devem ser vistos de uma forma relacionada. "O que saiu do ensino foi incorporado no ensino de Ciências" diz Chopin.

Sugestão

Os guias curriculares da Cenp não são de adoção obrigatória pelos professores. São sugestões, segundo Chopin, que o professor pode ou não utilizar. Até o final de agosto, as delegacias de ensino deverão enviar à Cenp as sugestões e críticas dos professores. Em setembro e outubro essas críticas serão tabuladas e deverão estar prontos.

Segundo Ana Maria Quadros, a Secretária da Educação aceitará as sugestões dos professores desde que se enquadrem no projeto político dos guias curriculares. João Palma diz que se os projetos forem rejeitados por mais de 50% da rede de ensino serão alterados.

Para técnicos, não se abandona Geografia Física

Da reportagem Local

"A afirmação do Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Chopin Tavares de Lima, publicadas anteontem pela Folha, de que os aspectos físicos que saíram do currículo de Geografia "foram absorvidos pelo currículo de Ciências" é apenas parcialmente verdadeira, segundo Ariovaldo Umbelino de Oliveira, 39, assessor da equipe técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp). Oliveira diz que, no referente aos conteúdos, não existe uma integração entre os diferentes projetos, mas apenas um método de abordagem do ensino.

As equipes técnicas da Cenp também discordam das críticas publicadas pela Folha aos projetos de guias curriculares. Segundo Cecília Ana, 38, da equipe de História, e Oliveira, que também é professor do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, as críticas partem de aspectos parciais, "distorcendo" o sentido da proposta.

Em Geografia, para Oliveira, não existe um abandono dos aspectos físicos. Eles são estudados no interior processo de apropriação do espaço pela sociedade. Ele diz que as críticas aos guias curriculares de Geografia partem de uma concepção de, "ensino do início do século, que sempre começava seus estudos pela Geografia Física.

Oliveira afirma que os guias são centrados numa concepção de Geografia preocupada com a "produção e construção do espaço como síntese de múltiplas determinações". A representante da equipe de História nega que haja um abandono do conhecimento histórico acumulado. Cecília diz que os guias curriculares da Cenp propõem um ensino que parta do presente e trate o tempo histórico como algo dinâmico. Ela critica a "linearidade" da historiografia tradicional, *"que apresenta e encadeia os fatos históricos numa seqüência de causas e conseqüências mecânicas"*.

Como exemplo, a professora cita os problemas da vida urbana numa cidade como São Paulo, que poderão servir de fio condutor para estudar o modo de vida de outras sociedades, em outros tempos históricos. Cecília nega que este tipo de abordagem possa fragmentar o conhecimento histórico. Segundo ela, os professores deverão, em cada momento estudado, trabalhar com a totalidade da formação social.

Anexo 02 - Questionário

Nome da escola: _____

Rua: _____ nº: _____ Bairro: _____

Total de alunos da escola : _____ 5^a a 8^a: _____

Total de 7^{as} séries: _____ períodos: manhã _____ tarde _____ noite _____

Assina revistas? () sim () não

Quais: _____

Assina jornais? () sim () não

Quais: _____

Há biblioteca? () sim () não

Funciona: () por períodos () o dia todo

Houve planejamento para o ano letivo de 1996? () sim () não

Quantos dias? _____ em que mês? _____

O planejamento foi: () individual () coletivo

Resultados: _____

Avanços: _____

Recuos: _____

Existe Coordenação Pedagógica? () sim () não

Reuniões: () semanais () quinzenais () mensais

Proposta de trabalho: _____

Nº de professores freqüentes nas reuniões: () pequeno () médio () grande

Total de professores de Geografia da Escola: _____

Total de professores de Geografia das 7^a séries: _____

Sua escola tem um Projeto Pedagógico: () sim () não

Características: _____

Seu nome: _____

Tempo de exercício: OFA _____ anos Efetivo _____ anos

Instituição de formação: _____ 19 _____

Licenciatura: () plena () curta. Habilitação em: _____

Especialização: () sim () não : área: _____ 19 _____

Cursos de extensão ou de curta duração nos últimos 5 anos: _____

Número de palestras assistidas: () Quais: _____

Tem participado de Encontros ou Congressos: () sim () não

Quais: _____

Em que têm colaborado para seu trabalho: _____

Associação(ões) a que pertence: _____

Mestrado: () sim () não. Área de Concentração _____

Doutorado: () sim () não. Área de concentração _____

Não realizou porquê: _____

Em que séries leciona em 1996: () 5ª () 6ª () 7ª () 8ª () 1ª () 2ª () 3ª ()

Que tipo de publicação lê?

Jornais: () sim () não. Quais? _____

Revistas: () sim () não. Quais? _____

Outros: _____

Onde lê: _____ () não lê

Literatura específica de seu componente curricular: () sim () não

Quais: _____

Usa a biblioteca da escola: () regularmente () esporadicamente () não usa

A Delegacia de Ensino tem oferecido Orientação Técnica nestes últimos anos?

() regularmente () esporadicamente () não oferece () você não participa

Porquê? _____

Se tem participado, em que as Orientações Técnicas da DE têm contribuindo para suas aulas? _____

Quais seus autores preferidos?

Na Geografia: _____

Na Literatura em geral: _____

Outros: _____

Qual(ais) livros didáticos tem adotado nestes últimos anos?

Como você o(s) utiliza? _____

Não usa livro didático por quê? _____

Em que os cursos, palestras têm colaborado para suas aulas?

Quais os principais temas do seu planejamento para a 7ª série?

Quais os temas de maior interesse dos seus alunos de 7ª série?

Que tipo de atividade seus alunos preferem?

Dentro da sala de aula: _____

Fora da sala de aula: _____

Outras: _____

Que tipo de avaliação a maioria de seus alunos prefere?

() teste () questões () dissertação () trabalho em grupo () pesquisa

() prova oral. Outros: _____

Como reagem seus alunos durante as discussões do trabalho em grupo, na classe?

contestam não contestam são disciplinados ficam satisfeitos

ficam insatisfeitos trazem questões da atualidade para as discussões

Outras: _____

Seus alunos preferem trabalhar:

sem o livro didático com o livro didático

Porquê: _____

Que tipo de avaliação você tem feito com seus alunos? _____

Tem realizado reformulações no seu planejamento?

no decorrer dos últimos anos

somente no ano letivo de 96

Por quê: _____

Conhece a Proposta Curricular (P.C.) de Ensino de Geografia? sim não

Tem trabalhado a (P.C.) de Geografia em sala de aula? sim não

Em caso afirmativo como tem sido feito esse trabalho? _____

Onde tem obtido informações sobre Proposta Curricular de Geografia? _____

A (P.C.) de Geografia tem: ajudado seu trabalho dificultado seu trabalho

Porquê: _____

Em que momento do seu trabalho você sente os efeitos da ação da Secretaria

de Educação:

Positivos: _____

Negativos: _____

Você trabalha com seus alunos da mesma forma, desde o início da sua carreira docente?

sim não

Se houve mudanças, indique onde:

na metodologia nas técnicas nos recursos

Outras: _____

Porque mudou? O que levou a essas mudanças?

O que você gostaria de mudar no cotidiano do seu trabalho e não pode fazê-lo?

Porquê: _____

Se leciona na 7^a série, gostaria de participar da 2^a fase deste trabalho? sim não

Outros comentários que deseja relatar: _____

Anexo 03 - Carta ao professor de geografia

Carta 01

Campinas, agosto de 1996.

Caro Professor de Geografia;

Peço licença por um momento, interrompendo o cotidiano das suas atividades profissionais para pedir sua atenção e colaboração.

Trabalhei Geografia na rede pública estadual de 1º e 2º graus durante 25 anos e, agora retomo meus estudos na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, para sistematizar minha experiência, que também é a sua no campo da Geografia.

Sempre estive preocupada com os destinos do ensino, por isso venho até você para, se possível, juntos desvendarmos a realidade da Geografia, a sua contribuição para a construção de uma Ciência que também deve brotar da relação professor aluno.

Para tanto, estou enviando esta enquete e peço a gentileza de respondê-la de forma simples e individualmente.

Tenha certeza de que todas as suas respostas contidas no questionário serão guardadas sob o maior sigilo e nos padrões de uma pesquisa séria e responsável.

Dentro deste envelope há um outro dobrado onde você e seus colegas, que lecionam Geografia, farão o favor de colocar os questionários respondidos junto com os que sobraram. Lacre-o, e envie, através de seu Diretor(a) aos cuidados da Oficina Pedagógica da 1ª DEC.

Espero futuramente trabalharmos juntos, sem citar nomes é claro; os resultados da pesquisa estarão a sua disposição.

Na enquete pedi seu nome, para ficar mais fácil o nosso contato particular.

Obrigada

Silvia Regina Mascarin

Endereço para contato:

Rua Lotário Novaes, 352 - Taquaral

CEP: 13076-150 - Campinas - SP.

FONE: (019) 254-4132

Carta 02

Carta ao Diretor esclarecendo a intenção da pesquisa

Campinas, agosto de 1996.

Sr. Diretor(a),

Fui Assistente de Apoio Pedagógico de Geografia, nesta Delegacia de Ensino no período de 1992 até março do presente ano e, agora estou avaliando meu trabalho desenvolvido junto aos professores de Geografia.

Atualmente faço Pós-Graduação na Faculdade de Educação da UNICAMP e esta etapa dos meus estudos é muito importante pois, sem a participação dos professores que trabalharam comigo ou não, não posso fazer uma auto-avaliação nem mesmo sistematizar ou concluir.

Para tanto, peço permissão para entrar em contato com os Professores (licenciados ou não na disciplina) que estão lecionando Geografia na sua escola em 96, através de pesquisa individual que se encontra dentro do envelope anexo.

Peço ainda, a gentileza de entregar o envelope a um dos professores de Geografia, o qual poderá se encarregar de entrar em contato com os demais colegas da disciplina.

Por favor devolva-o (lacrado pelos professores) à Oficina Pedagógica da 1ª DEC até 6 de setembro se possível.

Em tempo: Para a realização deste trabalho conto com a autorização da Sra. Delegada de Ensino.

Estou à disposição, inclusive para o trabalho com os professores diretamente na sua escola, nos horários de HTPC ou em qualquer outro momento.

Obrigada

Silvia Regina Mascarin

Meu Endereço para contato:

Rua: Lotário Novaes, 352 - Taquaral

CEP: 13076-150 - Campinas - SP.

Fone: (019) 254-4132

Anexo 04 - investigação sobre a situação do ensino de geografia - nas delegacias de ensino de Campinas - 1993

Este trabalho visa levantar dados no sentido de verificar a atual situação do ensino de Geografia na micro região de Campinas, quanto ao número de professores formados, de aulas e escolas de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino. Também pretende fazer um levantamento sobre a quantidade de professores autorizados pelas Delegacias de Ensino para lecionarem e as suas respectivas formações.

Os dados foram obtidos nas Delegacias de Ensino, portanto os números e análise estão baseadas nas escolas na rede estadual de ensino, embora acreditamos que existam muitas semelhanças em relação as escolas municipais e particulares.

A área de abrangência de investigação compreende 10 municípios que chamaremos de micro região de Campinas, diferenciando da chamada Região de Governo de Campinas (Região Metropolitana-Secretaria de Planejamento PMC), que envolve 22 municípios e da Região Administrativa de Campinas que envolve 84 municípios.

Os municípios que compõem esta micro região são os seguintes: Campinas, Cosmópolis, Holambra, Indaiatuba, Jaguariúna, Monte Mor, Paulínia, Pedreira, Valinhos, Vinhedo, Santa Bárbara, Americana, Nova Odessa, Sumaré, Hortolândia.

HIPÓTESES

As hipóteses são as seguintes: a quantidade de professores de Geografia da micro região é menor que o número de aulas disponíveis; existe um grande número de professores que lecionam e não são formados em Geografia; o número de autorizações fornecidas pelas DE's para professores lecionarem Geografia é bastante grande. Existem professores lecionando Geografia com formação em Magistério nível 2º grau, existem muitos estudantes lecionando Geografia.

O trabalho foi realizado da seguinte forma: a coleta de dados foi feita diretamente nas Delegacias de Ensino através de consultas em documentos e no Plano Regional de Trabalho realizado pela Divisão Regional de Ensino de Campinas em 1993.

Fizemos um levantamento junto ao Quadro Escolar das DEs da quantidade de classes de 1º e 2º graus e escolas que tem supletivo. Após este levantamento, estimamos a quantidade de aulas partindo do pressuposto que no 1º grau (5ª a 8ª série), cada classe tem em média 3 aulas semanais e no 2º (1º e 2º ano) duas aulas semanais.

Municípios	População Residente	
	1980	1991
Campinas	664.559	846.238
Cosmópolis(*)	23.232	36.666
Holambra(#)	-	-
Indaiatuba	56.237	100.816
Jaguariúna(*)	15.210	25.002
Monte Mor	14.020	25.516
Paulínia	20.755	36.603
Pedreira	21.383	27.756
Valinhos	48.922	67.867
Vinhedo	21.641	33.571
Total	885.959	1.200.035

Fonte: Fundação IBGE. Resultados preliminares do Censo de 1991.

(*) Os desmembramentos de município dessas localidades ocorridos em 1991, não estão considerados nestes cálculos.

(#) Os dados de Holambra estão incluídos em Jaguariúna.

CAMPINAS (município)

	Escolas	Classes	Aulas
1º grau	126	1571	4713
Supletivo 1º grau	23	64	193
2º grau	50	407	814
Supletivo 2º grau	7	25	50
Magistério(*)	6	44	88
Total(*)	206	2067	5770

Total dos Municípios

	Escolas	Classes	Aulas
Campinas	206	2067	5770
Cosmópolis	13	113	329
Holambra	6	20	56
Indaiatuba	35	351	685
Jaguariúna	16	92	254
Monte Mor	16	62	174
Paulínia	15	156	432
Pedreira	16	81	227
Valinhos	27	230	606
Vinhedo	18	119	327
Total	368	3291	9160

1ª DE de Campinas

CAMPINAS

	Escolas	Classes	Aulas
1º grau	37	370	1110
Supletivo 1º grau	4	18	54
2º grau	16	198	396
Supletivo 2º grau	2	10	20
Magistério	3	23	46
Total(*)	59	596	1580

VALINHOS

	Escolas	Classes	Aulas
1º grau	20	136	408
Supletivo 1º grau	1	10	30
2º grau	5	76	152
Supletivo 2º grau	1	8	16
Magistério	1	5	10
Total(*)	27	230	606

VINHEDO

	Escolas	Classes	Aulas
1º grau	12	77	231
Supletivo 1º grau	2	12	36
2º grau	3	27	54
Supletivo 2º grau	1	3	6
Magistério	0	0	0
Total(*)	18	119	327
TOTAL GERAL	104	945	2513

(*) Os dados de classes e aulas do Magistério estão incluídos nas escolas de 2º grau.

Dados fornecidos pela 1ª DE de Campinas - Setor de Planejamento

2ª DE de Campinas

CAMPINAS

	Escolas	Classes	Aulas
1º grau	38	397	1191
Supletivo 1º grau	4	13	39
2º grau	12	26	52
Supletivo 2º grau	3	14	28
Magistério (*)	1	4	8
Total (*)	57	450	1310

PAULÍNIA

	Escolas	Classes	Aulas
1º grau	11	116	348
Supletivo 1º grau	1	4	12
2º grau	3	36	72
Supletivo 2º grau	0	0	0
Magistério (*)	1	4	8
Total (*)	15	156	432

COSMÓPOLIS

	Escolas	Classes	Aulas
1º grau	10	95	285
Supletivo 1º grau	2	8	24
2º grau	1	10	20
Supletivo 2º grau	0	0	0
Magistério	1	2	4
Total(*)	13	113	329

TOTAL GERAL	85	719	2071
--------------------	-----------	------------	-------------

(*) Os dados de classes e aulas do Magistério estão incluídos nas escolas de 2º grau.

(*) Fonte: Plano Regional de Trabalho - População Escolar - DRE - Campinas - 1993.

3ª DE de Campinas

CAMPINAS

	Escolas	Classes	Aulas
1º grau	23	351	1053
Supletivo 1º grau	3	12	36
2º grau	11	44	88
Supletivo 2º grau	1	4	8
Magistério (*)	2	17	24
Total (*)	37	411	1185

INDAIATUBA

	Escolas	Classes	Aulas
1º grau	23	275	825
Supletivo 1º grau	2	8	24
2º grau	9	64	128
Supletivo 2º grau	1	4	8
Magistério (*)	1	3	6
Total (*)	35	351	985

TOTAL GERAL	72	762	2170
--------------------	-----------	------------	-------------

(*) Os dados de classes e aulas do Magistério estão incluídos nas escolas de 2º grau.

(*) Fonte: Plano Regional de Trabalho - População Escolar - DRE - Campinas - 1993.

4ª DE de Campinas

CAMPINAS

	Escolas	Classes	Aulas
1º grau	28	453	1359
Supletivo 1º grau	12	21	64
2º grau	12	146	292
Supletivo 2º grau	1	7	14
Magistério (*)	1	13	26
Total (*)	53	627	1729

HOLAMBRA

	Escolas	Classes	Aulas
1º grau	4	16	48
Supletivo 1º grau	0	0	0
2º grau	1	4	8
Supletivo 2º grau	0	0	0
Magistério (*)	0	0	0
Total (*)	6	20	56

JAGUARIÚNA

	Escolas	Classes	Aulas
1º grau	14	67	201
Supletivo 1º grau	1	3	9
2º grau	1	22	44
Supletivo 2º grau	0	0	0
Magistério	1	4	8
Total(*)	16	92	354

MONTE MOR

	Escolas	Classes	Aulas
1º grau	14	50	150
Supletivo 1º grau	0	0	0
2º grau	2	12	24
Supletivo 2º grau	0	0	0
Magistério	1	5	10
Total(*)	16	62	174

PEDREIRA

	Escolas	Classes	Aulas
1º grau	13	60	180
Supletivo 1º grau	1	5	15
2º grau	2	16	32
Supletivo 2º grau	0	0	0
Magistério	1	5	10
Total(*)	16	81	227

TOTAL GERAL	107	882	2440
--------------------	------------	------------	-------------

(*) Os dados de classes e aulas do Magistério estão incluídos nas escolas de 2º grau.

(*) Fonte: Plano Regional de Trabalho - População Escolar - DRE - Campinas - 1993.

Pesquisa Realizada por

Ana Maria Cardoso

Heronilda de Alcântara

Antonio Carlos Pinheiro

Silvia Regina Mascarin

AGB - Seção - Campinas 1993

*Anexo 05 - Texto extraído da Proposta Curricular de Ensino de
Geografia / CENP / SE 1994.*

Os objetivos do ensino de Geografia na 7ª série são:

- desenvolver o espírito crítico e uma formação voltada para a compreensão e transformação, visando a formação do cidadão;
- compreender o processo de produção do espaço a nível mundial e sua diferente regionalização;
- entender a lógica do desenvolvimento capitalista mundial e seus reflexos nos diferentes países industrializados;
- perceber a indústria como motor do processo de desenvolvimento da economia moderna e contemporânea;
- compreender historicamente a divisão internacional do trabalho e suas transformações no século XX;
- entender o processo de desenvolvimento capitalista nos EUA e seu papel hegemônico mundial;
- perceber as relações de dependência e dominação estabelecidas entre as nações do mundo;
- compreender o novo papel dos recursos naturais e sua relação com o desenvolvimento industrial;
- entender o processo de desenvolvimento desigual do capitalismo e a presença de áreas “residuais” de economia tradicional do mundo.

CONTEÚDOS

Tema: O mundo capitalista atual: suas transformações e estruturação geral.

- A importância da indústria na produção do espaço capitalista contemporâneo.
- A indústria como setor fundamental da economia de bens de consumo e de produção.
- O capitalismo monopolista e as multinacionais.
- As desigualdades espaciais: desenvolvimento, subdesenvolvimento e dependência econômica.
- As transformações na divisão internacional do trabalho e a regionalização mundial.
- A nova divisão espacial da produção: os países industrializados desenvolvidos e subdesenvolvidos.
- O desenvolvimento desigual e combinado: o exemplo do continente americano.
- A expansão capitalista e a regionalização do mundo.
- O processo de industrialização nos países desenvolvidos.
- A historicidade dos recursos naturais.
- A divisão internacional do trabalho e a regionalização do mundo: dependência e dominação.
- O imperialismo e as multinacionais.
- O processo de substituição de importações.
- O pós 2ª Guerra e a redefinição da divisão internacional do trabalho.
- As áreas “residuais” da economia em processo de transformação.
- As relações com a economia capitalista e o processo de resistência, extinção e transformação das áreas “residuais” de economia tradicional.

Anexo 06 - Tabela 22 - Quanto ao tipo de avaliação a maioria de seus alunos prefere:

Professores	teste	questões	dissertação	trabalho em grupo	em pesquisa	prova oral
P1				X		
P2				X		
P3		X			X	
P4		X		X		
P5		X		X	X	
P6				X	X	
P7		X		X	X	
P8	X					
P9	X			X		
P10		X				
P11			X			com consulta
P12				X	X	
P13			X	X		
P14	N.R.					
P15	X					
P16	X			X	X	
P17	X			X	X	X
P18	X	X	X			
P19				X		
P20				X	X	
P21				X		
P22				X	X	
P23	X			X	X	

Anexo 07 - Deliberação CEE 03/ 91 e indicação 02/ 91

D.O.I 02/08/91 pág. 20

Dispõe sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados - finais de avaliação de alunos do Sistema de Ensino de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo, regular e supletivo, público e particular.

Artº 1º - O resultado da avaliação final deve refletir o desempenho global durante o período letivo, no conjunto dos componentes curriculares cursados, indicando sua possibilidade de prosseguimento de estudos.

Artº 2º - O resultado da avaliação final será registrado, nos termos regimentais em documento escolar próprio e deverá expressar o desempenho global do aluno.

§ 1º - A supervisão verificará o documento e registrará em termo de visita sua apreciação, quando constatar retenção:

- em um (01) componente curricular em qualquer série ou termo do curso; e
- na última série ou termo do curso independente do nº de componentes curriculares.

§ 2º - A supervisão representará ao Delegado de Ensino, com os fins do disposto nos artigos 3º e 5º, quando constatar qualquer irregularidade na avaliação final do aluno.

Artº 3º - Caberá pedido de reconsideração, dirigido ao Diretor da Escola e posterior recurso, dirigido ao Delegado de Ensino

§ 1º - pedido deverá ser interposto no prazo máximo de 05 dias úteis a contar da data de divulgação dos resultados.

§ 2º - Havendo motivo devidamente justificado, o prazo de entrada poderá ser dilatado até o 13º dia útil contando a partir do 1º dia de aula do período letivo subsequente, ficando mantido os demais prazos...

§ 3º - A tramitação não poderá exceder

- 20 dias na U.E

- 30 dias na D.E

Artº 4º - O Diretor da Escola ouvido

- Conselho de Série, Classe, Termo, Ciclo ou similar decidirá sobre o pedido.

§ 1º - Caso a escola não conte com seu rendimento Escolar com qualquer dos órgãos referidos na “caput”, nem com seus similares, deverá ser formada comissão com, no mínimo:

- 03 componentes dentro os integrantes do corpo

- técnico pedagógico e professores do aluno

§ 2º - Na impossibilidade de reunião dos conselhos, no final do período letivo, o prazo será contado a partir do primeiro dia letivo do período subsequente.

§ 3º - Do despacho decisório do Diretor da Escola será da ciência, de imediato, por escrito ao interessado.

Artº 5º - Caso haja recurso da decisão do Diretor, o pedido deverá dar entrada na Escola, devendo o expediente ser encaminhado à apreciação do Delegado de Ensino, instruído com a documentação necessária para análise.

§ 1º - O expediente deverá ser encaminhado à D.E no prazo improrrogável de dois dias úteis, a contar da data do seu protocolo.

§ 2º - Recebido o expediente, o Delegado de Ensino determinará o pronunciamento de uma:

- Comissão de 03 Supervisor de Ensino após o que emitirá sua decisão de mérito.

§ 3º - Do despacho decisório do Delegado de Ensino será dada ciência, de imediato, por escrito ao interessado.

Artº 6º - Caberá ao Conselho Estadual de Educação apenas no caso de arguição de ilegalidade

§ 1º - O interessado protocolará o recurso na D.E até 05 dias após ciência da decisão final.

§ 2º - O recurso deverá ser remetido ao CEE pela D.E., no prazo de 05 dias, em direto.

Artº 7º - A não observância dos prazos estabelecidos nesta Deliberação, por parte do interessados, acarretará o indeferimento ao pedido e, por parte dos órgãos educacionais, apuração da responsabilidade das autoridades escolares envolvidas.

Artº 8º - O aluno será matriculado na série em que ficou retido, até decisão em contrário do órgão recorrido.

Artº 9º - O CEE poderá avocar “ex-officio” qualquer processo contra retenção de aluno de que trata esta Deliberação.

Artº 10º - A indicação CEE 02/91 é parte integrante da presente Deliberação.

INDICAÇÃO CEE 02/91

- A Lei Federal 5.692/71 atribui aos estabelecimento de ensino a competência, nos termos regimentais, para avaliar o rendimento de seus alunos.

- É o princípio de autonomia da escola que fica presente na lei maior.

- ... daí a necessidade de normas e diretrizes para todo o SISTEMA DE ENSINO de 1º e 2º Graus do Est. de S. Paulo, regular e supletivo, público e particular

Justificativa

Tem sido consensual, neste Colegiado, a decisão de se respeitar a autonomia das escolas, acolhendo recursos quando:

- se verifica desrespeito a legislação

- se comprovam atitudes discriminatórias em relação ao aluno, ou ...
- mesmo retido, o aluno apresenta condições de suportar a defasagem de aprendizagem na etapa seguinte, a partir de evidências de que seu desempenho global é satisfatório.
- É necessário a conscientização de que o trabalho escolar é essencialmente dinâmico, exigindo constante análise, avaliação e replanejamento, para se ter uma visão global do aproveitamento escolar que deve ser obtida não pela ação individual do professor, mas de um colegiado, ação esta a ser acompanhada de perto pela Supervisão da escola.
- O projeto de Deliberação anexo incorpora procedimentos de descentralização estabelecidos na Res. SE 235/87;
- O artº 2º, embora operacional, é importante, pois assegura que os resultados da avaliação serão registrados. Qualquer que seja o documento usado para o registro:
- Ata / Relatório ou similar deve ser assinado por todos os professores do aluno e deve refletir sucintamente a discussão, explicitando, um caso de retenção:
- o conteúdo não aprendido pelo aluno e sua relação com os objetivos essenciais do período letivo;
- o trabalho diversificado desenvolvido para promover a aprendizagem daquele conteúdo;
- a relação desse conteúdo, enquanto pré-requisito facilitador ou dificultador de aprendizagens futuras;

Para análise do recurso devem ser examinados:

- plano de recuperação do componente curricular gerador da retenção
- instrumentos de avaliação adotados pelo professor
- histórico escolar
- ficha individual

- diário de classe
- documento e termo de visita do Supervisor (citado no artº 2º da Delib.)
- Plano Escolar do ano em que ocorreu a retenção
- Regimento Escolar

A comissão de Supervisores, ao analisar o recurso, deve atentar para o fato de que a avaliação do aproveitamento é competência da Escola, nos termos regimentais, e qualquer interferência nessa decisão deve embasar-se em fatos que indiquem:

- descumprimento das normas regimentais, com ênfase às relativas a
 - avaliação
 - promoção e
 - recuperação
 - atitudes discriminatórias contra o aluno
- que o aluno apresenta desempenho global satisfatório que lhe permite superar sua defasagem da aprendizagem no período letivo subsequente
- ... assegura o direito de recurso ao CEE e a norma que permite agilizar o trâmite do expediente o qual deverá estar instruído com os documentos elencados no item 3 desta Indicação, acrescidos da apreciação da Comissão de Supervisores e decisão da Delegacia de Ensino

Prazos

U.E. - Recurso deve entrar em 05 dias do resultado ou 3 dias do outro semestre (se justificado)

D.E. - 30 dias de tramitação recurso a D.E., 02 dias para seguir D.E, 05 dias p/interessado dar entrada recurso ao CEE.

C.E.E - O recurso deve ser remetido da D.E ao CEE pelo prazo de 05 dias em Trâmite direto.

Anexo 08 - Legislação Oficial que embasa o processo de avaliação das escolas de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo.

DELIBERAÇÃO CEE 11/96

Dispõe sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação de alunos do sistema de ensino de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo, regular e supletivo, público e particular.

O Conselho Estadual de Educação, de acordo com o disposto no inciso I do artigo 2º da lei Estadual 10 403, de 6-7-71, e considerando a indicação CEE 12/96, delibera:

Artigo I - O resultado final da avaliação feita pela Escola, de acordo com seu regimento, deve refletir o desempenho global do aluno durante o período letivo no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso seja exigida, considerando as características individuais do aluno e indicando sua possibilidade de prosseguimento de estudos.

§ 1º - Nos termos regimentais, o resultado final de avaliação de que trata o “caput” deste artigo será registrado em documento escolar próprio, afixado em data e local previamente comunicados aos alunos, a seus responsáveis legais, ou entregues aos mesmos mediante ciência inequívoca.

§ 2º - Após cada avaliação periódica, o professor responsável registrará em ficha individual, de conteúdo equivalente ao do modelo anexo, as observações de aprendizagem bem como as recomendações aos próprios alunos, aos pais e outras providências a serem tomadas.

§ 3º - É obrigatório o registro das observações mencionadas no parágrafo anterior no caso de alunos com nota abaixo da média da classe ou com conceito insatisfatório e nos demais casos, ficará a juízo do Diretor, ouvido o órgão próprio.

§ 4º - No caso de eventual recurso quanto ao resultado final de avaliação e fichas individuais de avaliações periódicas, constituem documentos indispensáveis para decisão do recurso pela autoridade responsável.

Artigo 2º - No início de cada ano letivo, a Escola comunicará aos alunos e seus responsáveis legais o calendário escolar com informações sobre o direito de pedidos de reconsideração ou recurso nos termos do disposto nos artigos 5º e 6º desta Deliberação incluindo prazos e procedimentos.

Artigo 3º - Divulgados os resultados das avaliações, competirá ao Supervisor de Ensino, em conformidade com a ação supervisora pertinente à avaliação realizada durante o ano letivo, verificar a inobservância total ou parcial do disposto nos artigos 1º e 2º desta Deliberação, caso em que indicará à Direção da Escola os procedimentos necessários, registrando-os em Termos de Visita.

Parágrafo Único - Esgotadas todas as possibilidades de solução na própria Escola quanto à inobservância total ou parcelada disposta nos artigos 1º e 2º desta Deliberação, o Superior de Ensino apresentará ao Delegado de Ensino que decidirá a respeito no prazo de 15 dias, em processo apropriado a ser instaurado até o 3º dia subsequente ao recebimento da representação ouvida a Direção da Escola.

Artigo 4º - No caso do não cumprimento dos artigos 1º e 2º desta Deliberação, caberá pedido de reconsideração, dirigido ao Diretor da Escola e posterior recurso, dirigido ao Delegado de Ensino ou quando for o caso, ao órgão equivalente de Supervisão delegada por legislação específica, sendo legitimados como recorrentes o aluno, ou seu responsável legal.

Artigo 5º - Em caso de pedido de reconsideração, o Diretor da Escola decidirá sobre o mesmo, ouvido o órgão colegido que tenha regimentalmente essa atribuição ou, na falta deste, colegiado que tenha regimentalmente essa atribuição ou, na falta deste, colegiado nomeado “ad hoc” pela direção, constituído por todos os professores do aluno e integrantes da equipe pedagógica.

§ 1º- A ausência de professores do aluno requerente no colegiado de que trata o “caput” deste artigo apenas se justificará em caso de afastamento das respectivas funções ocorrendo a

hipótese de estarem afastados mais de 50% dos professores do aluno requerente, a constituição do colegiado será definida pela direção da Escola, ouvida a Delegacia de Ensino.

§ 2º- O pedido de reconsideração dirigido ao Diretor da Escola deverá ser interposto até o 5º dia subsequente a data de afixação ou ciência inequívoca prevista no § 1º do artigo 1º.

§ 3º- Não havendo na Escola procedimentos que garantam ao aluno o cumprimento do prazo previsto no parágrafo anterior, o pedido de reconsideração poderá ser entregue até o 5º dia do mês em que se inicia o período letivo subsequente.

§ 4º- A comunicação da decisão sobre o pedido de reconsideração ao aluno e ao seu responsável, deverá ser feita até o 10º dia subsequente à interposição do pedido, mediante termo de ciência assinado pelo responsável.

§ 5º- Na impossibilidade de reunião por força de recesso escolar ou férias, no final do período letivo, do colegiado referido no “caput” deste artigo, o mesmo deverá reunir-se até 5º dia do ano letivo subsequente.

Artigo 6º - Da decisão da direção da Escola caberá recurso do aluno ou do seu responsável legal, dirigido ao Delegado de Ensino, mediante petição escrita e fundamentada que será protocolada na Escola.

§ 1º- O expediente deverá ser instruído com cópia do processo de que trata do pedido de reconsideração, contendo os fundamentos da decisão adotada pelo colegiado competente, à vista dos documentos referidos no artigo 1º e parágrafos.

§ 2º- O expediente será instruído com relatório elaborado pelos superiores de Ensino da Escola.

§ 3º- O recurso ao Delegado de Ensino deverá ser protocolado na Escola até o dia subsequente ao conhecimento inequívoco pelo interessado da decisão do Diretor da Escola.

§ 4º- O expediente instruído nos termos dos parágrafos 1º e 2º deste artigo, deverá ser encaminhado pela Escola à Delegacia de Ensino, até o 5º dia subsequente ao pedido de recurso.

Artigo 7º - O Delegado de Ensino emitirá sua decisão de mérito sobre o recurso interposto, até o 30º dia subsequente ao seu recebimento após o pronunciamento de uma Comissão de, no mínimo, 3 Supervisores de Ensino, um dos quais o supervisor da respectiva Escola, só se justificando a substituição deste último por afastamento de suas funções.

§ 1º- O relatório da Comissão de Supervisores deverá levar em consideração no mínimo os seguintes documentos abaixo que, se requisitados por ela, deverão ser enviados a Delegacia de Ensino em sua forma original ou sob a forma de cópias reprográficas devidamente autenticadas pela Escola:

a) Relatório do Supervisor da Escola sobre a situação (baseado nos termos de visita) quanto aos aspectos administrativos e pedagógicos que envolvem a análise e a avaliação dos seguintes documentos:

- planos de ensino do componente curricular objeto da retenção;
- projetos de avaliação e descrição dos seus instrumentos com indicação dos critérios utilizados:
- projetos de recuperação e relatório de seu processo de realização;
- projetos de adaptação e de seu processo de realização (quando for o caso):
- ficha individual de avaliação periódica do aluno prevista no parágrafo 2º do artigo 1º;
- histórico escolar do aluno;
- diários de classe;
- atas das Reuniões Pedagógicas em que se analisou o desempenho dos alunos ao longo e ao final do ano letivo.

b) Análise do expediente que trata de reconsideração informado pela Escola.

§ 2º- A escola comunicará ao interessado a decisão do recurso, mediante termo de conhecimento inequívoco, até o 5º dia subsequente ao seu recebimento, devolvendo o expediente de imediato à Delegacia de Ensino.

Artigo 8º - As decisões da Escola e do Delegado de Ensino deverão apontar claramente e por escrito, os aspectos que as fundamentam e levar em consideração, necessariamente ao menos um dos seguintes aspectos:

a) evidência de falta de procedimentos pedagógicos previsto no Regimento Escolar, ou Plano Escolar, especialmente os de reforço e recuperação, ao longo do ano letivo, visando à superação das deficiências de aproveitamento demonstradas pelos alunos;

b) atitudes discriminatórias contra o aluno;

c) inobservância das normas regimentais da Escola, em especial as referentes a avaliação, recuperação e promoção;

d) inobservância de outras normas e leis aplicáveis;

Artigo 9º - Da decisão do Delegado de Ensino, caberá recurso especial ao Conselho Estadual de Educação, que poderá ser interposto mediante petição protocolada na Escola ou Delegacia de Ensino, instruída com o expediente respectivo.

Parágrafo único - Recebido o recurso especial pela Escola, esta o enviará até o 2º dia subsequente à Delegacia de Ensino que, em igual prazo, providenciará sua remessa ao Conselho Estadual de Educação, para apreciação e julgamento, de todos os recursos que receba.

Artigo 10 - Protocolado no Conselho Estadual de Educação, o recurso especial será apreciado, em caráter prioritário, observadas as normas regimentais para apreciação e julgamento.

Artigo 11 - A inobservância dos prazos estabelecidos essa Deliberação acarretará para o interessado, o indeferimento do seu pedido e, quanto aos órgãos educacionais, a apuração de responsabilidade das autoridades envolvidas.

Artigo 12 - A documentação do pedido de reconsideração ficará arquivada na Escola e a do recurso na Delegacia de Ensino, devendo constar do prontuário do aluno cópias de todas as decisões exaradas.

Artigo 13 - Os recursos previstos nesta Deliberação não têm efeito suspensivo.

Artigo 14 - Os recursos protocolados na Delegacia de Ensino anteriormente à vigência desta Deliberação CEE 3/91, modificada pela Deliberação CEE 9/92.

Artigo 15 - Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação, para vigor em relação aos recursos de avaliação final referentes aos anos letivos de 1997, ficando revogadas as disposições em contrário e, especialmente, as Deliberações CEE 3/91 e 9/92, ressalvado o disposto no Artigo 14 desta.

DELIBERAÇÃO PLENÁRIO Conselho Estadual aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO PERIÓDICA (Art. 1º,§2º)

1. Aluno: _____ **2. Professor::** _____

3. Disciplina e série: _____ **4. Período da Aval.:** _____

5. Nota do aluno: _____ **6. Nota média da classe:** _____

7. Conceito do aluno: _____ **8. Número de aluooos de**
clasee em cada conceito _____

9. Principais dificuldades do aluno: _____

10. Recomendações do professor ao aluno:

11. Recomendações do professor aos pais:

12. Providências do professor e da Escola para auxiliar o aluno:

13. Outras observações:

Data e visto dos pais Data e visto do Data e visto

ou responsável Diretor Supervisor

Integra de Deliberação

Proc. CEE 673/88 - 2 volumes - Resultado em: 16-4-97.

Interessado: Conselho Estadual de Educação

Assunto: Consulta sobre a Resolução SE 235/87 (Deliberação CEE 11/96).

Relator: Cons. Arthur Fonseca Filho

Parecer CEE 315/97 - CLN - Aprovado em 18-6-97

CONSELHO PLENO

1. RELATÓRIO

1.1. HISTÓRICO

1.1.1 O Sindicato dos Professores de São Paulo, através do seu Presidente, manifesta preocupação quanto às exigências que decorrerão do uso da “Ficha Individual de Avaliação Periódica” indicada no Artigo 1º, § 2º e 4º da Deliberação CEE 11/96

1.1.2 Após observações de ordem funcional, o SINPRO argumenta que o preenchimento do modelo indicado acabaria por transformar-se num instrumento burocrático e acarretando prejuízo às efetivas providências de ordem pedagógica. Assim, solicita a “revisão” do contido na Deliberação CEE 11/96.

1.1.3 As entidades representativas do magistério oficial, AFUSE, APASE, APAMPESP, APEOESP, CPP, UDEMO da mesma forma protocolam consulta, incidindo sobre a mesma Deliberação, formulando as seguintes questões:

“1. com a vigência nova L.D.B. (lei 9.394/96), fica suspensa, ao menos temporariamente, a aplicação da Deliberação CEE 11/967

“2. como os pedidos de reconsideração e recursos referentes ao ano letivo de 1996 deverão ser julgados com base na Deliberação CEE3/91, aguarda-se a aplicação da Deliberação 11/96, em todos os seus aspectos, apenas para o ano de 1998.

“3 devem as escolas proceder como já vinham fazendo antes da Deliberação CEE 11/96, até nova manifestação deste Egrégio Colegiado.

1.1.4 Por manifestação do Presidente da Comissão Especial, nomeada pela Portaria do Presidente deste CEE, de 8-5-96, professor Luiz Roberto Dante, o Processo foi remetido a esta CLN para manifestação.

1.2 APRECIÇÃO

1.2.1 Passemos, primeiramente, a analisar a solicitação formulada pelo SINPRO. Evidentemente, a solicitação não pode ser recebida como pedido de reconsideração em virtude de ter sido formulada fora do prazo previsto na Deliberação CEE 25/82.

1.2.2 Cabe, no entanto, a esta Comissão manifestar-se sobre as obrigações decorrentes da aplicação do disposto no Artigo 1º e § 2º a 4º da Deliberação CEE 11/96. Para maior facilidade de entendimento, vamos reproduzir aqui os dispositivos ora mencionados:

“Artigo 1º - O resultado final da avaliação feita pela Escola, de acordo com seu regimento, deve refletir o desempenho global do aluno durante o período letivo, no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o período letivo, sobre os da prova final, caso esta seja exigida, considerando as características individuais do aluno e indicando sua possibilidade de prosseguimento de estudos.

§ 2º - Após cada avaliação periódica o professor responsável registrará em ficha individual de conteúdo equivalente ao do modelo anexo, as dificuldades observadas de aprendizagem, bem como as recomendações aos próprios alunos, aos pais e outras providências a serem tomadas.

§ 3º - É obrigatório o registro das observações mencionadas no parágrafo anterior, no caso de alunos com nota abaixo da média da classe ou com conceito insatisfatório e, nos demais casos, ficará a juízo do diretor, ouvido o órgão próprio.

§ 4º - No caso de eventual recurso quanto ao resultado final das avaliações periódicas constituem documentos indispensáveis para decisão do recurso pela autoridade responsável.”

1.2.3 Pela leitura do § 2º, supramencionado, fica claro que a Ficha constante do anexo da Deliberação não é modelo oficial de preenchimento obrigatório, mas referencial, indicativo do conteúdo dos registros que os estabelecimentos devem ter a respeito de seus alunos com média inferior aos mínimos definidos pelo estabelecimento para fins de promoção, em cada componente curricular. Assim, as escolas precisam colocar à disposição dos pais e órgãos de supervisão, na forma que entenderem conveniente, relativamente aos alunos com desempenho inferior aos mínimos definidos para promoção em cada componente curricular, os seguintes dados:

- a) resultados da avaliação do período - notas ou menções;
- b) desempenho do aluno em relação ao seu grupo;
- c) providências adotadas pelo estabelecimento na busca da recuperação do aluno.

A preocupação da Del. CEE 11/96 não foi a de criar novo mecanismo burocrático, mas sim o de deixar claro que a escola deve ter disponível os dados acima elencados.

Convém observar que, embora o § 3º do artigo 1º retromencionado se refira à necessidade de registro para alunos com desempenho abaixo da “média da classe”, o espírito da norma é o de que os registros só sejam necessários para aqueles alunos com média inferior aos mínimos definidos pelo estabelecimento, para fins de promoção, em cada componente curricular.

1.2.4 Passemos agora a analisar as questões formuladas pelas diversas entidades do magistério oficial:

1.2.4.1 “com a vigência da nova L.D.B. (Lei 9.394/96), fica suspensa, ao menos temporariamente, a aplicação da Deliberação CEE 11/96 ? ”

Resposta: Pelo disposto na indicação CEE 1/97 do CEE, bem como pelas diversas manifestações do CNE, nada impede que a Deliberação CEE 11/96 continue vigente após a edição da nova Lei de Diretrizes e Bases.

No entanto, não se pode deixar de considerar que o novo ordenamento jurídico, ao admitir as mais diversas formas de organização curricular, bem como a possibilidade de

reclassificação dos alunos dentro dessa organização (artigos 23 e 24), acaba por impor uma situação nova no que diz respeito aos pedidos de reconsideração e recursos.

Ora, se agora o estabelecimento pode reclassificar os seus alunos de acordo com os critérios definidos em seu projeto pedagógico, não faz sentido interência externa nessa decisão exceto se ocorrer descumprimento regimental ou legal, ou ainda, discriminação contra o aluno. Claro está, também, que com a vigência da Lei 9394/96, a retenção só é compulsória no estabelecimento onde ele ocorreu, podendo, outro estabelecimento decidir soberanamente sobre o novo “locus” pedagógico do aluno.

1.2.4.2 “como os pedidos de reconsideração e recursos referentes ao ano letivo de 1996 deverão ser julgados com base na Deliberação 3/91, aguarda-se a aplicação da Deliberação 11/96, em todos os seus aspectos, apenas para o ano de 1998 ?”

Resposta: Do ponto de vista prático, a Deliberação CEE 11/96 só servirá de base para julgamento dos pedidos relativos a 1997 e mediante.

1.2.4.3 “devem as escolas proceder como já o vinham fazendo antes da Deliberação CEE 11/96, até nova manifestação deste Egrégio Colegiado?”

Resposta: Acredita-se que o contido neste Parecer responde à questão aqui formulada.

2. CONCLUSÃO

Responda-se aos interessados nos termos deste Parecer.

3. DECISÃO DA COMISSÃO

A Comissão de Legislação e Normas adota, como seu Parecer, o Voto do Conselheiro Relator.

Presentes os Conselheiros: Arthur Fonseca Filho, José Camilo dos Santos Filho, Marilina Rissutto Malveaai e a Conselheira Sonia Aparecida Romeu Alcici que foi convocada como membro “ad-hoc” para dar início a sessão.

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O Conselho Estadual de Educação aprova, por unanimidade, a decisão da Comissão de Legislação e Normas, nos termos do Voto do Relator.

(Republicado por ter saído com incorreções)

*Anexo 09 - Texto transcrito na íntegra do
Diário Oficial do Estado de São Paulo - 28/12/96 - página 27*

PROCESSO CEE 673/88: - reatuado 24-5-96.

INTERESSADO: Conselho Estadual de Educação.

ASSUNTO: Alteração das Deliberações CEE 3/91 e 9/92.

RELATOR: Cons. Luiz Roberto Dante.

INDICAÇÃO CEE 12/96 - CESG -Aprovado em 11-12-96

1. Introdução

Ao se discutirem procedimentos legais e formas operacionais visando ao atendimento de pedidos de reconsideração e recursos impetrados contra resultados da avaliação emerge a necessidade de se aprofundarem as reflexões sobre a complexidade da própria avaliação escolar e o seu papel no processo ensino-aprendizagem.

A prática avaliativa escolar tem, em geral, evidenciado a hegemonia da avaliação de cunho classificatório - “aprovado ou reprovado” - com relevância na quantidade de conteúdos acumulados individualmente pelo aluno, e não na qualidade do ensino ou da aprendizagem e nas inúmeras variáveis que interferem nesses processos. É necessário pois, que o foco da avaliação não se situe apenas no aluno individualmente e sim na classe e na Escola, ou seja, no processo interpessoal ensino-aprendizagem como um todo, levando em conta não só as necessidades dos alunos, suas realidades e competências, mas também o desempenho do professor, os conteúdos selecionados, os métodos, os procedimentos e os materiais utilizados.

Assim, a avaliação escolar assume um papel muito amplo: sua função deve ser essencialmente formativa na medida em que lhe cabe o papel de subsidiar o trabalho pedagógico redirecionando o processo ensino-aprendizagem para sanar dificuldades encontradas na aquisição de conhecimentos, aperfeiçoando a prática escolar. A avaliação assim vista como um diagnóstico contínuo e dinâmico, torna-se um instrumento fundamental

para repensar e reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino para que realmente o aluno aprenda.

A avaliação não é portanto um fim em si mesma, mas um meio de conseguir que todos os alunos atinjam os objetivos da escolaridade básica. Diferentemente da avaliação classificatória, que verifica o aproveitamento escolar para separar os alunos em aprovados e reprovados, primeiramente promovidos e retidos, no final de um processo, a avaliação formativa deve estar comprometida com aspecto social e construtivo da aprendizagem e com o desenvolvimento do educando a todo momento. Ela deve ser entendida pelo professor como o processo de acompanhamento e compreensão dos avanços, limites e dificuldades dos alunos para atingir objetivos do curso, do componente curricular ou da atividade de que participa e também como indicador da necessidade de estimular o processo da aprendizagem.

2. A AVALIAÇÃO E A LEGISLAÇÃO

A definição da estrutura legal da avaliação formativa exige o estabelecimento de diretrizes teórico-metodológicas que permitam desafiar a prática cristalizada da avaliação classificatória, reiteradamente voltada para os limites do aluno - o que ele não sabe - para tornar-se, processualmente, cada vez mais voltada para a identificação de suas possibilidades - o que aprender isto seria, em suma, atribuir-lhe um caráter mobilizador dos processos de ensino e de aprendizagem.

A lei federal 5692/71 estabelece que compete aos estabelecimentos de ensino, nos termos dos seus regimentos, avaliação do rendimento escolar de seus alunos . Sem dúvida, é a equipe escolar que reúne as melhores condições para acompanhar continuamente o aluno durante todo o ano letivo e avaliar o seu desempenho global e portanto, da escola que devem ser resolvidas praticamente todas as questões referentes à avaliação do aluno mediante adequada aplicação de critérios pedagógicos à variabilidade admitida nos textos legais.

O Conselho Estadual de Educação, ao apoiar, o desenvolvimento de um processo de aperfeiçoamento da avaliação que sublinhe seu caráter diagnóstico e formativo fortalece a autonomia da escola. Assim sendo, suas normatizações devem estimular a criação de caminhos, que possibilitem à escola o exercício de seu papel social e de sua responsabilidade.

3. Diretrizes Gerais

Para que uma visão ampla e formativa das práticas avaliativas torne-se efetiva em nossas escolas, melhorando o aproveitamento escolar e evitando na avaliação do aluno, o acúmulo de equívocos, que culminam em pedidos de reconsideração e de recursos contra resultados finais, os trabalhos dos Professores, da Direção, da Coordenação Pedagógica, e da Supervisão, devem estar norteados por um projeto pedagógico coletivamente elaborado, do qual deve fazer parte integrante a avaliação qualitativa, voltada ao aperfeiçoamento do desempenho global da escola e do aluno.

Será incorporado à cultura da Escola o registro sistemático e contínuo: a) dos procedimentos avaliativos; b) das práticas diversificadas de recuperação; c) da sistemática de comunicação com alunos e pais, informando-os, inclusive, sobre seu direito ao pedido de reconsideração e recurso.

3.1 - Diretrizes quanto à atuação escolar e à ação supervisora.

3.1.1 - A Avaliação e a Direção da Escola

O Diretor é o responsável pela liderança da elaboração coletiva do projeto pedagógico da Escola, que irá integrar e articular todas as práticas ali desenvolvidas, dando sentido e direcionamento ao processo ensino-aprendizagem e, em particular, ao processo avaliativo, e oferecendo informações e recursos pedagógicos necessários, bem como apontando imprescindíveis ajustes de rumo.

A Direção apoiará a ação pedagógica da Escola, garantindo tempo e espaço para reuniões onde as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as formas de superá-las serão discutidas. Deverá, ainda, assegurar o pleno funcionamento de órgãos colegiados onde o desempenho global do aluno seja analisado ao longo de todo o processo e possibilitar aos alunos o conhecimento dos critérios e condições de que resulta a avaliação.

A Coordenação Pedagógica acompanhará a implementação dos objetivos e metas definidos nos projetos e planos de natureza pedagógica adotados pela Escola, e promoverá a análise, a discussão coletiva e a utilização dos resultados da avaliação diagnóstica, contínua e final, visando a assegurar a todos os alunos progresso e sucesso.

Cabe-lhe, portanto, verificar sistematicamente a pertinência dos princípios e critérios que orientam o processo de avaliação realizado pelos professores e a adequação dos instrumentos adotados para a atribuição dos conceitos, notas e pareceres relativos à avaliação.

A Coordenação Pedagógica, com o apoio da Direção da Escola, deve garantir os seguintes procedimentos:

3.1.2.1 - Registro contínuo e instrumental dos procedimentos avaliativos.

Os procedimentos de avaliação do aproveitamento e assiduidade dos alunos devem ser registrados ininterruptamente durante todo o ano letivo, sendo depois formalizados nos documentos comprobatórios de escolarização do aluno. Tais registros devem explicitar o que o aluno aprendeu e o que ainda precisa aprender e as sugestões do professor para tentar eliminar as dificuldades observadas, tendo em vista os objetivos propostos para determinada série, termo ou ciclo. Eles representam um meio de conhecer as dificuldades dos alunos em aprender e as tentativas feitas pelo professor para ajudá-los a superá-las.

3.1.2.2 - Revitalização dos Conselhos de Série, Classe e de outros Colegiados similares, aproveitamento intenso das reuniões pedagógicas.

Os registros contínuos dos procedimentos avaliativos devem ser discutidos periodicamente nas instâncias colegiadas, onde a Coordenação Pedagógica e a Direção da Escola irão estimular os professores a identificar as causas das distorções do processo de avaliação, planejar atividades de recuperação e formas de sistematizar as informações sobre resultados escolares a serem transmitidos aos pais.

3.1.2.3 - O foco no desempenho global do aluno

O órgão colegiado previsto no Regimento Escolar ou na Deliberação que acompanha esta Indicação - e não só o professor - deve ser o responsável pela decisão final sobre a avaliação do aluno. Esta decisão deve ser norteada por uma análise do desempenho global do aluno no conjunto dos componentes do currículo - o que não pode ser reduzido a uma média global.

O desempenho global do estudante deve ser aferido verificando-se o seu crescimento e envolvimento no processo de aprendizagem e considerando não apenas os avanços já conseguidos em termos de construção de conhecimentos relativos aos diferentes componentes curriculares, mas, principalmente, as habilidades e atitudes desenvolvidas durante o período. A análise deve privilegiar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, indicando a possibilidade de prosseguimento nos estudos.

3.1.2.4 - Diversificação das práticas de recuperação

As reuniões pedagógicas representam momento privilegiado para que a equipe escolar, a partir dos registros das dificuldades de ensino/aprendizagem, estabeleça formas diferenciadas de recuperação e reforço para os alunos. Independentemente da recuperação paralela e da recuperação final, a recuperação contínua, ligada ao fazer diário do professor, pressupõe habilidade em trabalhar as dificuldades na aprendizagem. A recuperação paralela é realizada fora do horário de classe e deve privilegiar métodos e estratégias diferentes dos costumeiramente utilizados. A recuperação final representa um último esforço para sanar as dificuldades de aprendizagem.

3.1.3 - Avaliação e Ação Supervisora

Cabe à supervisão verificar e assegurar a implementação das tarefas previstas nos ítems anteriores pela Direção e Coordenação Pedagógica nas escolas sob sua responsabilidade.

Cabe também à supervisão subsidiar a Escola e promover a troca de informações e experiências entre equipes escolares, sobre estratégias para implementar o trabalho pedagógico coletivo, novas metodologias e práticas avaliativas, atuação eficiente dos órgãos colegiados e de formas diferenciadas de atuar sobre as dificuldades dos alunos e professores no decorrer do ano letivo, evitando-se, com tais medidas, reprovações inadequadas.

Cabe ainda à Supervisão orientar, acompanhar e fiscalizar os procedimentos dos recursos dentre os resultados da avaliação.

3.2. - A Diretrizes sobre pedidos de reconsideração e recurso

3.2.1 - A Direção da Escola e os Supervisores devem garantir que todos os alunos e seus responsáveis sejam esclarecidos sobre critérios, procedimentos e regularidade das avaliações, bem como sobre as oportunidades de reforço e recuperação e possibilidades de pedido de reconsideração e de recurso.

3.2.2 - Apresentado o pedido de reconsideração, o Diretor reunirá o órgão colegiado referido na Deliberação que acompanha esta indicação. A análise do pedido deverá levar em conta o trabalho pedagógico desenvolvido durante todo o ano letivo sua respectiva documentação, tendo em vista a revisão do processo de avaliação do desempenho global do aluno.

3.2.3 - Caso o aluno ou seu responsável não aceite a decisão da Escola ou seu pedido de reconsideração, poderá encaminhar recurso ao Delegado de Ensino.

Deve-se procurar resolver no âmbito da Delegacia de Ensino todos os recursos.

O Delegado de Ensino determinará o pronunciamento conjunto de três Supervisores, sendo um deles o Supervisor da Escola contra qual se recorre, a menos que este esteja fora do exercício de suas atribuições. O Parecer da Comissão apreciará todos os registros da vida escolar do aluno, levando em conta as observações feitas sobre as avaliações parciais durante todo o ano letivo e, principalmente, considerando a coerência do projeto pedagógico desenvolvido pela Escola e a consistência do processo avaliativo implementado. A decisão do Delegado será tomada com base no parecer da Comissão.

3.2.4 - Recurso ao CEE

Ao Conselho Estadual de Educação, órgão não pertencente à estrutura administrativa da Secretaria da Educação, caberá decidir sobre recursos especiais impetrados contra decisões tomadas nas Delegacias de Ensino.

3.2.5 - Prazos e condições correlatas

Na transmissão do pedido de reconsideração ou recurso, serão obedecidos os seguintes prazos, indicados em dias corridos e condições correlatas:

I. O pedido de reconsideração, dirigido ao Diretor de Escola, deverá ser interposto até o 5º dia subsequente à data de afixação e divulgação prevista no parágrafo único do artigo 1º da Deliberação 11/96.

II. Não havendo na Escola procedimentos que garantam ao aluno o cumprimento do prazo previsto no item anterior, o pedido de reconsideração poderá ser entregue até o 5º dia dos mês em que se inicia o período letivo subsequente.

III. A comunicação ao aluno e ao seu responsável, da decisão sobre o pedido de reconsideração, deverá ser feita até o 10º dia subsequente à interposição do pedido mediante termo de ciência assinado pelo responsável.

IV. Na impossibilidade de reunião, no final do período letivo, do Colegiado referido no “caput” do artigo 5º da Deliberação, o mesmo deverá reunir-se até o 8º dia do ano letivo subsequente.

V. O recurso ao Delegado de Ensino deverá ser protocolado, na Escola, até o 5º dia subsequente sob conhecimento inequívoco da decisão do seu Diretor.

VI. O expediente do recurso, instruído nos termos dos parágrafos 1º e 2º do artigo 6º da Deliberação deverá ser encaminhado pela Escola à Delegacia de Ensino até o 5º dia subsequente ao seu protocolo.

VII. O Delegado de Ensino enviará à Escola sua decisão sobre o recurso interposto, até o 30º dia subsequente ao seu protocolo.

VIII. A escola comunicará ao interessado a decisão sobre o recurso, mediante termo de reconhecimento inequívoco, até o 5º dia subsequente ao seu recebimento, devolvendo o expediente de imediato à Delegacia de Ensino.

IX. Recebido pela Escola recurso especial ao Conselho Estadual de Educação, da decisão do Delegado de Ensino, ela o enviará à Delegacia de Ensino, até o 2º dia subsequente e o Delegado, em igual prazo, providenciará a remessa a este Conselho de todos os recursos que receba.

4. CONCLUSÃO

As considerações acima inspiram e fundamentam o projeto de Deliberação anexado a esta indicação.

DECISÃO DA COMISSÃO ESPECIAL

A Comissão Especial adota, como sua indicação, o Voto do Relator.

Presentes Conselheiros e representantes da Secretaria Estadual de Educação: Cleide Bauab Eid Bochixio, Luiz Roberto Dante, Marilena Rissutto Malvezzi, Odila Amélia Veiga, Pedro Salomão José Kassab, Regina Helena Lombardo Perez, Sérgio Edgard da Luz e Sylvia Figueredo Gouvêa.

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O Conselho Estadual de Educação aprova, por unanimidade a presente indicação.

Publicado no D.O de 19-12-96.

Anexo 10 - Tabela 33 - Efeitos da ação da Secretaria de Educação na prática docente:

Professores	Positivos	Justificativa
P12	X	na literatura oferecida e nas oportunidades (hoje muito raras) de troca de experiências
P15	X	querem atualizar a metodologia atrasada que foi implantada em 1971 na ditadura militar, buscando novas técnicas de ensino
P19	X	a única exceção foi a Implantação de Coordenação Pedagógica ... Esperamos que este projeto venha ajudar
P23	X	quando há um maior número de encontros para se discutir o como podemos melhorar os aspectos metodológicos em sala
P5, P7, P10, P11, P17, P19, P20, P21	X	Nenhuma

Professores	Negativos	Justificativa
P3	X	quanto aos recursos nas repetências
P7	X	o excesso de alunos na sala de aula (+ ou - 50 por sala). A reorganização que não aconteceu em termos pedagógicos
P9	X	a clientela se tornou heterogênea, não oferece recursos para de adequar à realidade de trabalho
P12	X	falta de tempo (necessidade de acúmulo de aulas), distância, burocracia. Na superlotação das classes determinada pela secretaria
P15	X	com a reestruturação, os alunos de baixa renda foram prejudicados, enxugou a máquina administrativa sem consultar a comunidade
P17	X	vários, falta de apoio, falta de interesse diante das Ciências Humanas
P18	X	quando resoluções são tomadas de cima para baixo, sem consultar quem está mais ligado ao processo de aprendizagem
P19	X	a S.E. somente tem implantado projetos que vêem o Professor como “bode espiatório” da educação
P21	X	são autoritários, parecem odiar os Professores, não nos respeitam, só exigem e criticam
P22	X	quando há tais encontros, dificultando o desenvolvimento cognitivo em sala

Vê-se que são poucos os professores que conseguem visualizar/sentir boas intenções da Secretaria de Educação, como é o caso do P12 que ressalta a *literatura* produzida pela CENP,

o P15 demonstra a preocupação *da atualização das metodologias* e o P 23 que aponta os “*encontros*” para discussão ligada ao pedagógico. Por outro lado estes mesmos docentes evidenciam os efeitos negativos: P12 *superlotação de classes, distância, burocracia*, P15 *reestruturação prejudicou alunos de baixa renda, enxugou a máquina administrativa*; P19 afirma que *a Secretaria culpa o Professor* .

Os demais só apontaram efeitos negativos tais como *recursos nas reprovações* (P3), *classes superlotadas* (P7); *clientela heterogênea* (P9); *falta de apoio às Ciências Humanas* (P17), *decisões autoritárias* (P18 e P21); *falta de respeito com os Professores* (P21).

Anexo II - Tabela 34 - Voz final dos depoentes

Professor	Sua voz final
P3	Fazer um estudo diversificado para motivar o aluno
P7	Gostaria de continuar a freqüentar as Oficinas de Geografia, mas não tem chegado convites aqui na escola
P12	Gostaria que houvesse mais encontros de Professores de Geografia das escolas estaduais, para troca de experiências e continuidade de discussão da Proposta da CENP com vistas ao seu aprimoramento
P14	Silvia, não estou trabalhando Geografia na 7ª série
P15	Como vem sendo desenvolvida esta pesquisa e quais são os objetivos a serem atingidos. O doutorado, ou se querem ter dados sobre o perfil do Professor da área
P19	Gostaria de conhecer seu trabalho, inclusive porque ele está sendo realizado nestas séries especificamente. O trabalho de coordenação pedagógica iniciado este ano, poderá nos auxiliar mais, pois não temos recebido nenhum tipo de orientação da Oficina Pedagógica da D.E
P22	<ul style="list-style-type: none"> - A pesquisa nos mostra uma saída para os problemas educacionais do Brasil, porém as mesmas devem ser postas em prática, trabalhada na Unidade Escolar, principalmente quando a mesma só nos oferece giz, apagador e um pequeno vídeo que deve ser transportado toda vez que se precisa, devido a falta de espaço, (fazendo perder tempo com a aula) ; - A necessidade de laboratórios, tanto de Ciências quanto de Geografia, pois os alunos se interessam muito mais em aulas práticas do que teóricas; - A necessidade de mais reuniões dentro da própria unidade escolar, para que haja uma maior interação entre os Professores; - A manutenção de Professor na U.E. para a continuidade do trabalho, evitando dessa forma, o desinteresse do aluno, que acarreta a repetência e evasão escolar.

Total: 08