PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Departamento de Educação

ITINERÁRIO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS, 1950 - 2005

Maria Nicolina Felga Fialho

Belo Horizonte
2005

Maria Nicolina Felga Fialho

ITINERÁRIO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS, 1950 - 2004

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar

Orientadora: Dra. Ana Maria Casasanta Peixoto

Belo Horizonte
2005

Maria Nicolina Felga Fialho

Itinerário profissional e a construção da identidade docente: um estudo a partir de professores de Geografia em Belo Horizonte, Minas Gerais, 1950-2004

Dissertação defendida em 31 de agosto de 2005, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

_____

Profa. Doutora Ana Maria Casasanta Peixoto - Orientadora

_____

Profa. Doutora Léa Pinheiro Paixão - UFF

_____

Prof. Doutor Wolney Lobato – PUC Minas

DEDICATÓRIA

Este trabalho traz as marcas de Beth e Rodrigo, filhos e fontes de inspiração e de vida.

AGRADECIMENTO

À Ana, minha orientadora, cuja confiança permitiu-me um crescimento intelectual e uma reflexão da minha própria trajetória. Sua compreensão e incentivo foram indispensáveis nesse processo. Todo o meu respeito e admiração pela pessoa e pela profissional brilhante, sensível e dedicada.

Á minha mãe, pelo carinho, amor, incentivo e confiança.

Á Patrícia, grande companheira, presença amiga e constante. Indispensável nesses tempos tão conturbados.

Aos professores Antônio, Fernanda, Marô e Lígia, pela recepção carinhosa e pela colaboração, que tornaram possível este estudo.

A todos os amigos, que permitiram a realização deste trabalho, principalmente, Fabiana, pela disponibilidade e carinho.

Á Solange Bicalho, anjo – da – guarda, que me apontou novos caminhos.

Á Tereza, pelo incentivo e por compartilhar todos os momentos desse percurso no mestrado.

Á Diva, sem a qual eu não teria construído esta trajetória profissional.

Aos meus colegas, professores de Geografia do Colégio Santo Antônio, pelo companheirismo, especialmente Emerita e Mariana que, trabalhando diretamente comigo, facilitaram o meu cotidiano na escola.

Á Direção, Coordenação, Colegas e Amigos de todas as áreas, do Colégio Santo Antônio, pelo apoio e incentivo.

A todos do Mestrado que participaram na construção deste trabalho.

EPÍGRAFE

"... se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso..."

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo teve como objetivo conhecer o significado do que é ser professor de Geografia. Considerando que a formação do professor é um processo que se dá num contexto de múltiplas interações, em que se entrelaçam aspectos de uma história pessoal e de um percurso profissional, o mesmo trabalho teve como ponto de partida a vivência dos próprios professores. Para tanto, procurou-se compreender como cada professor construiu sua trajetória, sua forma própria de ser e estar na profissão, ou seja, sua identidade profissional.

Essa questão foi investigada a partir de entrevistas com quatro professores que atuaram e/ou atuam no ensino Fundamental e Médio, nas redes pública e particular em Belo Horizonte. Os dados das entrevistas foram analisados tendo por base, principalmente, os estudos de Nóvoa, Tardif, Bourdieu e Huberman.

As análises mostraram, entre outros pontos, o valor atribuído pelos docentes à formação inicial, à experiência adquirida na prática e na relação com seus pares, à escola como espaço de formação e construção da identidade profissional.

As trajetórias analisadas chamam atenção para a importância de valorizar os professores e a interação entre a dimensão profissional e pessoal. Além disso, o estudo de trajetórias indica a possibilidade de conhecimento do social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual.

Palavras – chave: professor de Geografia; trajetória; identidade.

ABSTRACT

The aim of this work was to find out what it means to be a Geography teacher. Considering that teacher formation is a process that occurs in a context of multiple interactions, in which professional trajectory and personal history are interlaced, this work had as starting point the experience of the teachers themselves. For this goal, a tentative was made to understand how each Geography teacher constructed his/her life history, his/her own way of being in the profession, that is, his/her professional identity.

This question was investigated through interviews with four Geography teachers who were or/and are teachers at the Primary and Secondary level, in the public and private educational systems at Belo Horizonte. The data extracted from the interviews were analysed with basis on, mainly, the studies of Nóvoa, Tardif, Bourdieu and Huberman.

The analysis of the results showed, amongst other things, the value given by the teachers to their initial formation, to the experience acquired through practice and via the relationship with their colleagues, to the school as a space of formation and construction of professional identity.

The analysed professional trajectories highlight the importance of giving the right value to the teaching profession and the interaction between personal and professional aspects. Furthermore, the study of the professional trajectories indicates the possibility of obtaining knowledge of the social aspect from the irreducible specificity of an individual praxis.

Keywords: Geography teacher; professional trajectory; identity

LISTA DE ABREVIATURAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros.

APPMG – Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais.

APOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CPP – Centro do Professorado Paulista.

CUT – Central Única dos Trabalhadores.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PUC – Pontifícia Universidade Católica.

SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico.

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.

UDF – Universidade do Distrito Federal.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UNE – União Nacional dos Estudantes.

USAID – United States Agency of International Development.

USP – Universidade de São Paulo

UTE – União dos Trabalhadores da Educação.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12
2. A GEOGRAFIA E SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: UM BREVE HISTÓRICO 20
2.1. A geografia enquanto ciência 20
2.2. O pensamento geográfico no Brasil 29
2.3. A geografia escolar 39
3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA 59
4. APORTES TEÓRICOS 83
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO 99
6. A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE 109
6.1. Antônio 109
6.2. Fernanda 144
6.3. Marô 183
6.4. Lígia 206
7. CONCLUSÕES 242
8. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA 250
9. ANEXO 258

1. INTRODUÇÃO

O mundo atual é resultado de transformações profundas no capitalismo. De acordo com Oliveira (1996).

> *As multinacionais constituíram uma verdadeira rede mundial de aplicação/captação de capital e mão-de-obra, unificando simultaneamente o capital mundial e a força de trabalho mundial, no seio de um novo sistema mundial. A formação deste novo mercado mundial gestou também um sistema financeiro internacional e integrado e, conseqüentemente, um mercado internacional de capitais. A economia capitalista monopolista finalmente desta forma gestou sua mundialização. (OLIVEIRA, 1996, p.16-17)*

Este novo capitalismo reveste-se de características peculiares, ainda que estas não estejam suficientemente analisadas. Para Chauí (1994), este capitalismo ainda está pouco conhecido, mas é possível esboçar um quadro aproximativo de seus elementos. Nessa fase, o desemprego e a terceirização tornaram-se estruturais e o sistema financeiro ganhou uma importância central, privilegiando-se o capital financeiro em detrimento do trabalho. A ciência e a tecnologia converteram-se em agentes de acumulação de capital. O Estado deixou suas funções anteriores de agente econômico na regulamentação do mercado e na efetivação de políticas sociais, abrindo espaço para a atuação de organismos supranacionais na condução das decisões políticas e econômicas. A distinção que se fazia entre Primeiro e Terceiro Mundo foi substituída pela existência de divisões de riqueza e pobreza dentro de cada país. Todos esses fatos têm gerado um aprofundamento do fosso entre os países ricos e os países periféricos, além de aprofundar a desigualdade no interior de cada nação.

A inserção do Brasil nesta economia mundializada vem sendo feita de forma contraditória. O país passa por uma reordenação territorial da produção, em que a distribuição da indústria foi sendo alterada, o campo se modernizando. A população vive hoje predominantemente na zona urbana e as economias regionais estão cada vez mais integradas num sistema nacional e mundial. Entretanto, paralelamente ao processo de modernização, os problemas sócio-econômicos avolumam-se. A desigualdade social aumenta, o desemprego e a economia informal alastram-se, a dependência tecnológica e a econômica aprofundam-se e a massa de miseráveis torna-se cada vez maior.

Segundo Milton Santos (1986), o modelo econômico adotado pelo país é responsável pela criação e ampliação dessas condições, em que se optou pelo aumento de uma *nova classe*

média em detrimento da massa de pobres. Para ele, a sociedade brasileira criou o *não-cidadão*.

> *Em nenhum outro país foram contemporâneos e concomitantes processos como a desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da buscada ascensão social. Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário. (SANTOS, 1986, p.12-13)*

A educação no Brasil está, pois, entrelaçada a problemas complexos de difícil solução. E a questão da cidadania, nesse contexto, torna-se fundamental. Formar o cidadão, o indivíduo crítico capaz de atuar nessa sociedade complexa e contraditória é uma meta explicitada em toda proposta curricular no país. Nesse sentido, a Geografia torna-se importante, pois, de acordo com Oliveira (1998),

> *É na escola que uma parte do processo de conscientização se desenvolve. Todas as disciplinas têm papel a desempenhar nesse processo. À Geografia cabe papel singular nessa questão.*
> *Com o professor de Geografia (...) está à tarefa de desenvolver na criança e com ela a visão de totalidade da sociedade brasileira. (OLIVEIRA, 1998, p.143)*

Cavalcanti (1998) enfatiza o valor dos conhecimentos geográficos na escola, ao afirmar que

> *... esse papel é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. (...) Além disso, o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social a medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais. (CAVALCANTI, 1998, p.11)*

Nesse quadro de mudanças sociais e econômicas, muitos estudiosos vêm repensando o papel da geografia acadêmica e escolar como instrumentos de compreensão dessa realidade. Nesse sentido, o ensino da Geografia tem sido objeto de muitos estudos, focalizando diferentes aspectos. As dissertações e teses acerca desta problemática aumentaram

consideravelmente na última década. Através dos dados disponibilizados pela CAPES, referentes ao período 1987 /2001, pode-se afirmar que até 1992, o número de trabalhos sobre esta temática era relativamente pequeno (cerca de 20 dissertações e teses), apresentando um aumento gradativo de 1993 a 1995, e um crescimento considerável a partir de 1996.

Vários são os aspectos abordados nesses estudos. Um tema muito focalizado é a cartografia, no qual se discute a leitura e interpretação técnica e política dos mapas, no sentido de possibilitar a leitura da sociedade e a utilização desses no ensino da Geografia. A questão ambiental é um outro aspecto que vem sendo priorizado, em que são feitas avaliações de experiências em Educação Ambiental, análises de propostas curriculares, propostas interdisciplinares e recursos de apoio didático-pedagógico. O livro didático também vem sendo objeto das pesquisas, buscando conhecer não somente como os conteúdos são trabalhados pelos autores, mas, também, a sua utilização pelos professores. Um outro tema bastante enfocado é o da construção de conceitos geográficos, como, por exemplo, o conceito de espaço geográfico. Além desses assuntos, podem-se ainda citar relatos de experiências de ensino, avaliações de experiências, propostas metodológicas e curriculares, a relação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, a Geografia na construção da cidadania e autonomia, dentre outros.

No entanto, como afirma Cavalcanti (1998),

> *Para haver um ensino com bases críticas, é necessário que haja um professor que exerça um papel de mediador desse processo, com um determinado tipo de mediação – que requer domínio de conteúdos, pensamento autônomo para formular sua proposta de trabalho, sensibilidade para dirigir o processo em todas as etapas e nos diferentes momentos para o aluno. É pelo trabalho docente, (...) que o ensino de geografia (...) realiza-se. (CAVALCANTI, 1998, p.195)*

Num quadro de crise e de mudança, num momento de reflexão de possibilidades da escola e de formação de um novo homem dentro de um contexto pós-moderno, o papel do professor ganha destaque, como agente fundamental de implementação de propostas educativas e de transformações no interior da escola. E isso se deve ao reconhecimento de seu importante papel de mediador entre o aluno e o conhecimento. Assim, o professor passou a ser objeto central das pesquisas educacionais. Nesse sentido, a formação e a profissionalização dos professores começam a ganhar destaque nos trabalhos acadêmicos no plano internacional e no Brasil.

Avaliando o surgimento e as características das pesquisas sobre o trabalho docente no Brasil, Nunes (2001) afirma que nos anos 90,

> *inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.(NUNES, 2001, p.28)*

No entanto, no que se refere à Formação de Professores, de acordo com o relatório do INEP sobre as teses e dissertações defendidas no período de 1990/ 1996, o número desses trabalhos não acompanhou o crescimento da produção total de pesquisas educacionais do país. No quadro geral das pesquisas sobre Formação de Professores, os temas mais recorrentes dizem respeito à Formação Inicial (76%), à Formação Continuada (14,8%) e à Identidade e Profissionalização Docente (9,2%). Esses percentuais não são os mesmos se considerarmos os trabalhos de mestrado e doutorado. No mestrado eles permanecem semelhantes a esse total, mas, nos trabalhos de Doutorado, há um aumento dos trabalhos sobre tema Identidade e Profissionalização (22,5%), diminuindo a participação da Formação Inicial (65%), além de uma atenção maior à Formação continuada (17%).

Segundo o mesmo relatório, as pesquisas na área de Formação Inicial enfatizam mais a Escola Normal e, posteriormente, a Licenciatura, em que os aspectos mais investigados dizem respeito às disciplinas pedagógicas, principalmente Prática de Ensino e Didática. Quanto à Formação continuada, destacam os trabalhos relativos às propostas de governo, aos programas e cursos, aos processos de formação em serviço e à prática pedagógica. No que diz respeito à Identidade e Profissionalização Docente, esse foi considerado um tema emergente, com poucos estudos, mas com problemáticas importantes como condições de trabalho, sindicalização e organização profissional, identidade profissional e, mais raramente, saberes e práticas culturais e questões de gênero. Dentro da categoria denominada emergente, estão os estudos que dizem respeito à didática e prática do professor na sala de aula, em que se analisa o desempenho, o discurso, a coerência entre prática e compromisso técnico e político. Entretanto, a maior parte dos trabalhos não está relacionada a uma área específica, portanto, em toda a relação de dissertações e teses deste relatório, só foram registradas três pesquisas na área de Geografia.

De acordo com os dados constantes do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o número de dissertações e teses registradas no período 1985 a 2002 sobre o tema específico é

muito maior do que aquele que aparece no relatório do INEP, mas ainda é menor que o dos trabalhos que tratam do ensino da Geografia. A diferença dos dados nas duas fontes utilizadas pode residir no fato de que a CAPES disponibiliza dados que abrangem um período maior e mais recente, onde o enfoque sobre o professor ganhou mais destaque, além de que nas análises do INEP, as pesquisas foram consideradas de acordo com as especificações dadas pelos seus autores.

Grande parte dos estudos registrados na CAPES sobre o professor de Geografia é direcionada para a investigação da prática docente. Nessa área, destacam-se as pesquisas sobre o cotidiano da sala de aula, através da análise do discurso; do tipo de prática (tradicional ou mais crítica); as contradições e coerências entre discurso e prática; a construção de uma aula de geografia, analisando os elementos norteadores dessa aula; do início da carreira docente; a relação entre a teoria e a prática profissional; a interpretação de problemas referentes ao ensino de geografia. Um outro tema abordado diz respeito aos saberes dos professores, enfocando estudos sobre o que é o saber geográfico no âmbito da docência, a relação do professor com o livro didático e mesmo as estratégias utilizadas pelo professor leigo na construção do seu conhecimento. Existem, também, trabalhos que analisam a formação do professor de Geografia, bem como os motivos que levaram o professor a escolher a profissão docente. Embora esses trabalhos ofereçam elementos importantes sobre a docência na Geografia, poucos são os que buscam cruzar as diferentes dimensões nela envolvidas, num esforço de apreender o seu significado. Em outras palavras, raras são as pesquisas que buscam responder à questão: o que é ser professor de Geografia?

Como professora de Geografia nos ensinos Fundamental e Médio, trabalhando em escolas das redes municipal, estadual e particular, convivi com muitos profissionais da minha área, com suas dificuldades e seus questionamentos, com suas práticas diferenciadas, posições político-partidárias muitas vezes antagônicas, variadas visões de mundo e da Geografia, com formações acadêmicas diferentes, enfim, pessoas distintas. No cotidiano das situações na escola, nos debates, nas reuniões e nos movimentos sindicais, percebia-se certa unidade nesse grupo tão heterogêneo. Cada um de nós, com nossas vidas pessoais, necessidades específicas, em fases diferenciadas na carreira, construíam de forma diferente sua própria trajetória profissional e o modo de ser professor. Por outro lado, exercendo a profissão por um período bastante significativo, vivenciei mudanças importantes no país que refletiram na escola e na prática profissional e na minha maneira de encarar a profissão.

Para além da minha experiência pessoal, essa questão adquire significado em função dos desafios hoje vivenciados pela escola e pelo professor. As transformações na economia

mostram que o atual processo de globalização está assentado no uso extensivo do conhecimento científico e tecnológico, impondo demandas à escola e ao professor. Há um consenso sobre a importância do educador nesse momento de transição que ora vivemos. Entretanto, não temos claro qual seria o perfil de escola e de professor demandado pelo país, neste século que se inicia.

O quadro atual da sociedade brasileira reflete o processo de modernização por que passamos a partir dos anos 1950. Nesse processo, visando sua inserção na economia internacional, o país tornou-se urbano e industrial. Nesse percurso, a educação também vem sofrendo mudanças. A demanda pela escola cresceu consideravelmente e, em conseqüência, houve um significativo aumento de matrícula nos diferentes níveis de ensino. Ao lado disso, ocorreram modificações na legislação educacional, provocando, dentre outras mudanças, alterações na grade curricular e na formação do docente. O desenvolvimento tecnológico das últimas décadas possibilitou a incorporação de novas tecnologias na educação, trazendo diferentes perspectivas de trabalho para o professor. Da mesma forma, houve uma mudança nas relações sociais influindo na constituição da família, no trabalho, no interesse dos alunos e, conseqüentemente, na relação professor/aluno. Simultaneamente, no campo do conhecimento científico, surgiram novos paradigmas teóricos e metodológicos na abordagem da Geografia.

Nesse contexto econômico, político, social e educacional, o que significa ser professor de Geografia? Em que consiste o trabalho desse professor? Qual o perfil desse profissional e quais as mudanças que ocorreram nesse perfil? Como a sua prática veio se constituindo ao longo das transformações ocorridas na Geografia enquanto ciência, na sua formação e na escola? Qual o significado que esses professores dão ao seu trabalhão? O que marca o professor de Geografia ao longo do tempo e que constitui sua identidade?

Considerando esses questionamentos procurei realizar um estudo que viesse ao encontro de uma perspectiva que ultrapassasse os aspectos formais da profissão docente, fazendo *reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído* (NÓVOA, 1992, p. 18).

Dessa forma, para conhecer o significado, do ponto de vista sócio-profissional, do que é ser professor de Geografia, fez-se um estudo da trajetória profissional dos professores, tendo como objetivos específicos:

- identificar as razões da escolha pelo magistério e pela disciplina Geografia;

- analisar a percepção dos professores sobre a importância da Geografia na educação escolar ontem e hoje;
- analisar a visão dos professores sobre a importância da formação inicial recebida e das instituições em que trabalhou, na prática docente e na sua trajetória profissional;
- identificar os momentos marcantes da trajetória profissional;
- identificar e analisar os desafios impostos pela docência e os caminhos adotados para a sua solução;
- identificar e analisar a percepção dos professores sobre o magistério enquanto profissão, ao longo da história;
- analisar a percepção dos professores sobre as mudanças ocorridas na Geografia enquanto ciência, no ensino da Geografia e na sua própria prática pedagógica.

Do ponto de vista teórico, considerando que a formação do professor é um processo que se dá num contexto de múltiplas relações, no qual se entrelaçam aspectos de uma história pessoal e de um percurso profissional, fundamentei minhas reflexões basicamente nos trabalhos de Nóvoa sobre a construção da identidade profissional, de Tardif, sobre os saberes docentes, das fases da carreira de Huberman, e da noção de habitus de Bourdieu.

Realizei o estudo com quatro professores que trabalharam e/ou trabalham nas redes: pública e privada, e que tiveram sua trajetória profissional basicamente nos ensinos Fundamental e Médio. Tendo em vista o objetivo dessa pesquisa, optei por uma abordagem qualitativa, com a utilização de entrevista semi-estruturada, complementada por uma pesquisa bibliográfica a respeito da Geografia acadêmica e escolar, e sobre a formação de professores no país.

Do ponto de vista da apresentação, os resultados da pesquisa foram assim organizados:

- Capítulo 2: apresenta uma retrospectiva histórica da Geografia e do seu processo de escolarização. Esse conteúdo foi subdividido em três partes: a primeira trata de Geografia enquanto ciência; a segunda traça um perfil do pensamento geográfico no Brasil; e, a terceira, retrata o percurso da Geografia escolar no país.
- Capítulo 3: mostra a trajetória da formação inicial do professor de Geografia, com as mudanças que ocorreram ao longo do tempo, sua especificidade e seus dilemas.
- Capítulo 4: focaliza as referências teóricas que estruturaram a análise dos dados.

- Capítulo 5: faz uma análise da metodologia utilizada e descreve o percurso da investigação, desde a delimitação do objeto até o tratamento e análise dos dados obtidos.
- Capítulo 6: apresenta a trajetória de cada um dos professores: Antônio, Fernanda, Marô e Lígia. Nessas trajetórias as questões colocadas pelos professores foram analisadas à luz do referencial teórico desse estudo.

Nas conclusões, são destacados os elementos mais marcantes nas trajetórias dos professores e os fatores que mais influenciaram na construção da identidade desses docentes.

2. A GEOGRAFIA E SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: UM BREVE HISTÓRICO

2.1. A Geografia enquanto ciência

> *O limite é algo que se insinua entre dois ou mais mundos, buscando a sua divisão, procurando anunciar a diferença e apartar o que não pode permanecer ligado. O limite insinua a presença da diferença e sugere a necessidade da separação.*
> *Entretanto, o limite pode ser visto por outros ângulos, Ele pode ser apresentado como algo que se coloca entre dois ou mais mundos, para que as suas diferenças possam ser compreendidas. Nesse sentido, o limite é apenas disfarce, quando concebido como instrumento do saber. (HISSA, 2002, p.19)*

Com essas palavras, o professor Cássio Eduardo Viana Hissa (2002) inicia sua reflexão sobre a inserção da Geografia na crise da modernidade, crise esta que para ele está contida na própria modernidade, ainda que esse conceito seja demasiadamente complexo para ser consensual. Assim, para este autor,

> *... o moderno é sempre um tempo de crise. Tempo de encruzilhadas e de dúvidas, de superposições e de movimentos. Tempo de espaços vagos criados, de expectativas e de ansiedades diante da novidade. Tempo do novo, sempre ostensivo, aparentemente pronto para ocupar espaços vagos. È o tempo que deixa sempre prometido e não solucionado para o futuro. (HISSA, 2002, p63)*

Avaliando que, mesmo não sendo a crise um obstáculo para a ampliação e a reprodução da modernidade, no momento atual, momento da globalização quando a ampliação do capital se dá sob um novo formato e um novo ritmo, a sensação de crise da razão e da ciência também é reforçada. E essa crise abre novos caminhos para a produção do saber, buscando eliminar as fronteiras entre as ciências, fronteiras essas conquistadas dentro de um padrão positivista com a pretensão de constituir uma autonomia através da definição de objeto e de métodos próprios. É o que ocorreu com a Geografia, cuja sistematização teve início na modernidade, mas que, em todo o seu percurso, buscou resolver, e ainda continua buscando, a adoção de critérios da cientificidade, que continuam sendo baseados naquele padrão da ciência positivista.

Portanto, o início da sistematização do conhecimento geográfico encontra-se dentro da modernidade. De acordo com Gomes (2000), a modernidade não tem uma delimitação

histórica precisa. Ela começou quando um novo código de valores passou a regular a vida social, e esse novo código foi a ciência, cuja fonte da verdade é a razão. As questões metodológicas foram enfatizadas, pois o método seria a garantia da objetividade, diferenciando o conhecimento do senso comum do saber científico. Procurou-se construir sistemas explicativos baseados na análise da regularidade de um fenômeno. Mas, antes de tudo, a modernidade significou o rompimento com o passado. Foi somente no fim do século XVIII que essa idéia de modernidade se manifestou com mais clareza, afirmando-se ao longo do século XIX. Assim, é consenso entre os geógrafos que essa sistematização é atribuída aos alemães Alexander von Humboldt e Carl Ritter, no final do século XVIII e início do século XIX.

Segundo Capel (1984), a obra de Humboldt foi decisiva para a configuração de muitas idéias geográficas, principalmente da Geografia Física, ainda que apenas uma parte de sua produção científica possuísse o caráter geográfico, pois, *com sua física do globo, Humboldt não estava fundamentando a geografia moderna, mas sim se esforçando para estabelecer uma ciência totalmente nova, que pouco tinha a ver com a geografia da época* (tradução nossa) (CAPEL, 1984, p.16-17). O termo Geografia Física, na época, estava relacionado a um projeto de constituição de uma Teoria da Terra, enquanto a Geografia era vista como ciência auxiliar para compor a Geografia Física, consistindo em mapas e em trabalhos prévios indispensáveis para construí-los. Ainda assim, sua contribuição para a Geografia moderna foi o seu trabalho metodologicamente fundamentado de síntese dos conhecimentos sobre os fenômenos terrestres. Para Gomes (2000):

> *A modernidade do pensamento de Humboldt se exprime no fato de que ele buscou sistematicamente reunir as tradições das narrativas de viagens e das cosmografias num só conjunto lógico. Encontra-se, também, na obra de Humboldt, alguns dos principais elementos que definem a ciência moderna, notadamente um procedimento rigoroso, uma vontade de explicar por meio de generalizações e um método de observação submetido a critérios bem definidos. (GOMES, 200, p160)*

Carl Ritter, por sua vez, com uma formação histórica e filosófica, pode ser considerado realmente um geógrafo, pois chegou a ser catedrático de Geografia na Universidade de Berlim. Por achar que a Geografia existente era um conjunto de dados coletados sem preocupação científica, queria dar a esta um fundamento científico definitivo, estabelecendo uma organização e um método, e delimitar a sua área de interesse. Compreendia a Geografia como o estudo comparado dos lugares e, para fazer as comparações, reagrupava os elementos semelhantes e análogos. Partindo dessas comparações,

procurava chegar às leis gerais, em escala mundial e local. Em função mesmo da sua formação, achava imprescindível a relação entre a Geografia e a História, sob pena de se cair em abstrações.

Entretanto, Humboldt e Ritter podem ser considerados apenas como o ponto de partida da sistematização do conhecimento geográfico, já que, como afirma Hissa (2002):

> *A ciência, inclusive a Geografia, experimenta transformações suficientemente fortes para que se compreenda a sistematização como um processo permanentemente em curso. A construção da ciência moderna realiza-se através de um processo que, também, pode ser intitulado de sistematização, quando se organiza um conjunto supostamente próprio (particular, específico) de leis, normas métodos e princípios. A disciplina emerge, então, na sua especificidade, aparentemente distinguindo-se das demais. (HISSA, 2002, p.218)*

No entanto, o mesmo autor, analisando o processo de organização da ciência geográfica, mas tendo em vista o discurso da pós-modernidade que tem como pressuposto um movimento interdisciplinar, discute muito apropriadamente a questão de que, em todo esse processo, a Geografia teve dificuldade de se encaixar dentro do projeto da modernidade. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que, apesar de as categorias espaciais serem consideradas como pressuposto fundamental da sua unidade existe diferentes interpretações para o conceito de espaço, e este, por sua vez, é multidisciplinar.

A Geografia, portanto, nesse processo de organização, na busca da delimitação de seu objeto e de métodos próprios, de acordo com Amorim Filho (1982), vai ganhando, a partir de Humboldt e Ritter, um enriquecimento de orientações teóricas e metodológicas através de novos paradigmas geográficos. No final do século XIX e início do século XX, já começam a surgir transformações na Geografia alemã. Dois outros geógrafos alemães, Friedrich Ratzel (1844-1904) e Alfred Hettner (1859-1941) desenvolveram novas orientações que acabaram criando divisões internas nessa ciência.

A necessidade de precisar o objeto, de afirmar um caráter científico à Geografia levou muitos geógrafos a consolidar a Geografia Física ligada ao modelo das Ciências Naturais. Entretanto, paralelamente a essa tendência, Ratzel desenvolveu uma pesquisa sobre as relações entre sociedades primitivas e o meio ambiente geográfico. Nessa relação entre cultura e condições naturais, a primeira estaria submetida inexoravelmente à segunda, numa determinação produzida ao longo de um processo evolutivo. Na sua principal obra, publicada em 1882, intitulada "Antropogeografia – fundamentos da aplicação da Geografia à História" e considerada a fundadora da Geografia Humana, Ratzel definiu o objeto da Geografia como o

estudo da influência das condições naturais sobre o homem. Ao defender a importância da natureza na constituição da sociedade e no seu progresso, o autor afirmou a necessidade de a sociedade manter e aumentar a posse do território, o que levaria à criação do Estado. Enfatizou, portanto, a relação entre Estado e espaço e, nesse sentido, elaborou o conceito de *espaço vital*, representando o equilíbrio entre a população de uma sociedade e os recursos disponíveis para a sua sobrevivência. Considerando o momento histórico da Alemanha, sua teoria legitimava a política de criação do Estado alemão e do seu imperialismo. Com Ratzel, portanto, veio a divisão entre a Geografia Física e a Humana. Entretanto, em termos de método, a Geografia continuou como ciência empírica com a utilização da observação e da descrição. Manteve também a visão naturalista, reduzindo o homem a um animal e utilizando o método das Ciências Naturais. Os desdobramentos do seu pensamento foram: a criação da Escola Determinista, a constituição da Geopolítica e da Escola Ambientalista.

Hettner, por sua vez, segundo Capel (1984), não aceitava as definições da Geografia como ciência da Terra, ou da superfície terrestre, e nem como a ciência das relações espaciais (baseada no estudo das relações homem-meio). Para ele, a Geografia estudaria as diferenças localizadas na superfície terrestre através da descrição de unidades espaciais que seriam definidas e comparadas entre si. O geógrafo deveria estudar cada lugar concreto, individualizado por uma associação particular de fenômenos, tanto físicos como humanos que estariam intimamente relacionados, o que não ocorre da mesma forma em outros lugares. Desse modo, com Hettner veio a segunda divisão na Geografia: Geografia Geral e Geografia Regional.

Essas transformações que ocorreram na Alemanha e que significaram uma reação ao pensamento geográfico anterior acabaram por influenciar a Geografia francesa, amplamente marcada por idéias humanistas. Os princípios dessa corrente estão fundamentados em Vidal de La Blache. Preocupado com a unidade da Geografia, avaliava que somente nos estudos regionais é que essa unidade ocorreria. Enfatizou a relação homem/meio, mas valorizando a contingência e a liberdade do elemento humano; sua concepção se opunha à visão determinista de Ratzel. Opunha-se também ao caráter político do discurso de Ratzel e defendeu a necessária neutralidade da ciência. Entretanto, persistiu com uma visão naturalista, já que para ele a Geografia seria a ciência dos lugares e à análise geográfica interessaria o resultado da ação humana na paisagem e não a ação humana propriamente dita.

Definindo o objeto da Geografia como essa relação homem/natureza, mostrou a existência de trocas mútuas entre eles. Nesse relacionamento com a natureza, o homem criou um acervo de hábitos, usos e costumes que permitiram a ele utilizar os recursos naturais

disponíveis, que La Blache chamou de "gênero de vida". Assim, a diversidade dos gêneros de vida seria explicada pela diversidade dos meios. Uma vez que esse "gênero de vida" fosse estabelecido, ele se reproduziria da mesma forma, exceto em caso de os recursos naturais exaurirem, o que levaria a sociedade a buscar novas técnicas, se não houvesse possibilidades de migração para outras áreas, ou em razão de um crescimento populacional.

Para Vidal de La Blache, o elemento privilegiado do estudo geográfico seria, pois, a região e seus aspectos visíveis (a paisagem), enfatizando a análise da interação do maior número possível de fenômenos que aí ocorressem. Na análise dessas relações os encadeamentos históricos são importantes, e a cartografia foi eleita como a técnica que permitiria a reflexão geográfica pelo seu poder de sintetizar as relações regionais. Em termos de método, continuou com o empírico, partindo da observação da paisagem.

A proposta dessa Geografia teve vários desdobramentos, e uma série de autores seguiram-na, ainda que incorporando formulações próprias ou mesmo polemizando algumas colocações de La Blache. Como o nosso interesse é traçar apenas a linha mestra do pensamento geográfico, não vamos entrar em detalhes sobre todos os outros trabalhos, mas merece ser assinalada a contribuição importante de outros geógrafos, como Demartonne, Brunhes, Sorre, dentre outros.

Dessa forma, até meados do século passado, as orientações de Hettner e de La Blache continuaram a prevalecer nas produções acadêmicas, ainda que existissem geógrafos que continuassem a realizar produções baseadas na "Geografia Clássica", cujos fundamentos remontavam à Escola Alemã do século XIX. No entanto, se de um lado existiam trabalhos com profundas análises regionais, mas sem uma aplicação prática, em alguns países, teve início a ampliação dos estudos regionais com objetivos de planejamento, ainda que começasse a ser visível a limitação metodológica do paradigma regionalista.

De acordo com Amorim Filho (1985), é por volta dos anos 50 do século passado que se tornou mais forte entre os geógrafos o sentimento de uma crise na Geografia, que desembocou numa nova abordagem. Gomes (2000) mostra que o início dessa crítica se dá na pós-Primeira Guerra e acompanha um movimento geral das ciências. Para ele, no fim do século XIX, o modelo das ciências naturais parecia ser o definitivo para as demais áreas do conhecimento. A partir do início do século XX, esse positivismo científico começou a ser questionado, principalmente por não dar conta dos novos problemas postos pela Física, pela Biologia e pela Psicologia. Tal questionamento levou ao aparecimento *de proposições que faziam apelo ao poder da intuição, aos sentimentos e ao indeterminismo, para substituir as doutrinas sustentadas pela racionalidade* (GOMES, 2002, p.226).

Entretanto, logo após o impacto dessas mudanças, houve o despertar de novas tendências racionalistas que se exprimiam pela probabilidade, *por uma ciência de condutas múltiplas, adaptadas à especificidade dos objetos científicos* (GOMES, 2002, p.226). Em nome da precisão metodológica, questionava-se o indeterminismo anterior. Foi o retorno ao método científico e é chamado neopositivismo. Essa perspectiva neopositivista foi se constituindo progressivamente e se disseminou de fato nos anos 50. Para Gomes (2000), as obras de Carl Sauer (1925) [1], Hartshorne (1939) [2] e Schaefer (1953) [3] mostram essa transição, pois, apesar da distância temporal entre eles, em todas elas houve uma preocupação em criar uma Geografia moderna através da delimitação de um método e de um objeto, gerando, portanto, as condições de sua renovação.

Assim, os anos 50 do século passado podem ser considerados os anos de renovação da Geografia e foi quando o "positivismo lógico", ou "filosofia analítica", estabelecido primeiramente na Matemática e na Física, estendeu-se para as demais ciências. De acordo com Gomes (2000), a filosofia analítica concebe a linguagem como a forma de se conhecer as coisas como elas são e a garantia da legitimidade da verdade, e a única linguagem legítima como instrumento do conhecimento seria a matemática. As conseqüências dessa corrente foram a valorização das ciências matemáticas no novo paradigma metodológico, a universalizações dos procedimentos para a ciência e a unificação do método. Além disso, a

---

[1] Americano, com doutorado na Universidade de Chicago, propôs o estudo da paisagem para resolver as dualidades existentes na Geografia da época – física/humana, geral/regional – e a ausência de um método objetivo próprio. Para ele, toda ciência só adquire uma identidade pela determinação de um método e de um objeto. No caso do objeto, este seria a paisagem onde está contido o evidente e o imediato. Para ele, a paisagem é "uma associação de formas físicas e culturais, o resultado de um longo processo de constituição e diferenciação de um espaço". Quanto ao método, ressalta a importância da análise da estrutura e das funções de cada paisagem. A descrição da paisagem seria apenas uma fase preliminar, devendo vir em seguida a análise lógica das formas que estão na base de toda estrutura espacial. (GOMES, 2000, p.229 -236)

[2] Também americano como Sauer, achava que uma Geografia moderna deveria se definir a partir de um método. Entretanto, criticava a noção de paisagem proposta por Sauer, avaliando a sua imprecisão, a distinção que havia nesse conceito entre paisagem natural e paisagem cultural e a seleção dos elementos para o seu estudo, achando que não deveria limitar as pesquisas aos aspectos materiais, mas também analisar os aspectos não materiais. Pretendendo buscar as justificativas de uma Geografia moderna nas suas origens, tinha como ponto de partida a valorização das tradições da Geografia Clássica, mas com uma análise crítica, à luz de um método moderno. Como o critério de seleção dos dados na Geografia desde Humboldt e Ritter é a associação de fenômenos pela conexão causal expressa espacialmente, o conceito mais importante é o da região. Entretanto, o estudo da diferenciação regional deve ser feito de forma sistemática e objetiva, ultrapassando o nível da descrição, para atingir a análise científica. (GOMES, 2000, p.236-243)

[3] Criticando Hartshorne, mas também grande parte da Geografia produzida até então, colocou em dúvida a autoridade de um argumento fundado na tradição. Para ele, a Geografia moderna deveria romper com as atitudes históricas às quais estava associada e substituir a legitimidade advinda da tradição por uma identidade metodológica partilhada por todas as disciplinas, ou seja, o seu alinhamento ao método científico. Além disso, atribuiu grande importância ao discurso científico, que deveria ser claro, lógico e objetivo. A sua crítica é considerada como o fim do período em que se buscava distinguir um método próprio a partir da natureza da Geografia, pois, para ele, existiria apenas um método científico. (GOMES, 2000, p.243-246)

ciência passou a utilizar-se dos modelos lógicos, e a noção de objeto foi substituída pela noção de sistemas.

Na Geografia, essa influência determinou o aparecimento da Nova Geografia ou Geografia Quantitativa. Assim, a Nova Geografia pressupõe a quantificação aprofundada, pois a sua utilização *levaria a uma maior objetividade no tratamento dos dados e ao desenvolvimento de um raciocínio abstrato para alcançar as generalizações através de uma teorização lógica e metodologicamente sólida* (AMORIM FILHO, 1985). Houve também uma mudança temática, em que o espaço passou a ser considerado em sua estrutura organizacional, ou seja, os dados espaciais passaram a ter uma análise geométrica.

Após o entusiasmo inicial, esse novo paradigma sofreu muitas críticas, apesar do consenso da importância da "revolução teorética e quantitativa" para a Geografia, pois, nos dizeres de Hissa (2003), ela estabeleceu *um momento de crítica aos paradigmas tradicionais e, especialmente, ao positivismo clássico. O fato provocou o início de debates de natureza epistemológica, antes ausentes no interior da geografia* (HISSA, 2003, p.71). Além disso, *as técnicas quantitativas, associadas às discussões teóricas progressivamente mais consistentes, promoveram o desenvolvimento da geografia e especialmente da geografia física* (HISSA, 2003, p.72).

As críticas à Nova Geografia, de um lado, estavam direcionadas para o seu caráter prático e ideológico, baseadas principalmente no fato de a Geografia ter-se tornado neopositivista, cientificista e instrumentalista, eliminando as reflexões críticas. A sua pretensa objetividade estava ligada ao ponto de vista da classe dominante, uma vez que, limitando-se apenas ao tratamento de dados, não fazia questionamentos de ordem social. Por outro lado, havia também um questionamento do seu caráter teórico e metodológico. Nesse sentido, criticava-se a forma dos modelos baseada num comportamento ideal, não considerando as condições reais que são influenciadas por uma complexidade de fatores.

Gomes (2000), analisando essa "revolução" radical, avalia que os radicais, posicionando-se contra a Geografia Tradicional e a Geografia Quantitativa, pretendiam fundar uma nova ciência, com um *método de análise infalível, rigoroso e preciso, sem os obstáculos ideológicos conservados pela geografia analítica* (GOMES, 2000, p.279-280). Essa corrente possui ligações com o materialismo histórico, tanto pelo seu discurso político, quanto pelas categorias de análise utilizadas. Entretanto, não é apenas uma corrente, mas várias, já que existem diferenças em seu interior.

Numa das vertentes, na França, o principal representante é Yves Lacoste que em seu livro "A Geografia – Isso Serve em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra", cuja primeira

edição data de 1976, critica o discurso da Geografia Tradicional. Nessa obra, Lacoste começa colocando questionamentos sobre a Geografia tal como ela se apresenta, ou seja, uma disciplina escolar e universitária, descritiva, e em que é necessário apenas memorizar e não entender. Entretanto, mostra a sua importância como saber estratégico, sua função política e ideológica, ao mesmo tempo em que avalia a geografia dos professores que vem se desdobrando como saber pedagógico enciclopédico, sem aplicação prática, e que tem como resultado mascarar tudo aquilo de político que se refere ao espaço. Faz também uma análise de como essa Geografia despolitizada tem fundamento na obra de Vidal de La Blache, que introduziu as descrições regionais eliminando tudo que decorre da evolução econômica e social recente, *expulsando para fora da reflexão geográfica o homem nas suas relações sociais, com mais forte razão ainda, nas relações de produção* (LACOSTE, 1988, p. 61). Critica, também, a questão da pobreza epistemológica, a questão da "falência do projeto unitário" materializado pela dicotomia homem-meio e a questão do isolamento interdisciplinar. Ele coloca a Geografia como instrumento de poder da classe dominante. Enfatiza o caráter político do espaço e propõe uma prática militante. Apesar de utilizar categorias marxistas, ele avalia que a *análise marxista na geografia corre o risco de supervalorizar a história ou a economia política* (GOMES, 2000, p. 287). Para Lacoste, o desenvolvimento de uma Geografia especificamente marxista esbarra em dificuldades epistemológicas, pois,

> *Com efeito, o raciocínio geográfico se baseia sobre a consideração de múltiplos conjuntos espaciais procedentes de diversas categorias científicas (geologia, climatologia, demografia, economia, sociologia, etc.), enquanto que o raciocínio marxista, que se fundamenta, também, sobre conjuntos, privilegia sistematicamente aqueles que se podem formar em função das diferentes relações de produção entre os homens. (LACOSTE, 1988, p. 147)*

Noutra vertente, estão os marxistas radicais, principalmente anglo-saxões, que também criticaram a influência da ideologia dominante no saber geográfico e viram a necessidade de um compromisso com a questão social do saber, exigindo uma nova prática dos geógrafos. Diferenciam-se, entretanto, da corrente francesa, pela aceitação total do marxismo como base do estabelecimento da nova ciência. Dentro dessa perspectiva, o espaço deve ser considerado como um produto social, ganhando um papel muito ativo no sentido de influenciar o desenvolvimento da sociedade.

A questão posta em relação a essa perspectiva, ou seja, avaliar a autonomia da Geografia como ciência do espaço, ou a sua subordinação às análises sociológicas e

históricas, gerou debates no fim da década de 70. Nos anos 80, houve uma mudança de direção na crítica radical para ultrapassar insuficiências analíticas que podem ser assim colocadas:

> *Como se trata de uma análise que confere a primazia aos fatores econômicos, todas as diferenças possíveis do espaço físico se diluem na análise econômico-social. Esta última torna-se a tal ponto predominante no processo explicativo, que o próprio objeto da geografia, o espaço, torna-se um elemento secundário. (GOMES, 2000, p. 299)*

Dessa forma, atualmente, os geógrafos de tal linha utilizam o marxismo numa perspectiva de filiação ideológica e não tendo por meta a pretensão da construção de uma ciência total. Como observa Amorim Filho (1985), a partir da "Revolução Teorética-Quantitativa", surgiram várias orientações na Geografia, sem que haja um paradigma dominante. A abordagem da Geografia Teorético-Quantitativa continua sendo utilizada, mas, em bases menos ambiciosas, em que os modelos e as teorias matemáticas são usados com mais prudência, não constituindo mais os seus fins únicos. A Geografia Radical, como foi explicada, apresenta diferenciações e modificações. Existem ainda outras orientações influenciadas pelo humanismo[4] que, segundo Gomes (2000), mesmo apresentando uma variedade de perspectivas, têm em comum a crítica a respeito da ciência institucionalizada, em que a variedade está justamente na direção dessa crítica. Existem duas posições extremas, em que ambas consideram o espaço como resultado de um processo histórico, a direcionada por uma concepção materialista, em que se concebe o espaço como uma dimensão real e física, e outra, baseada nos argumentos do idealismo, em que o espaço é visto como uma construção simbólica. E, entre essas duas posições, há uma variedade de concepções, cujos limites entre elas são fluidos.

Assim, nos dizeres de Hissa (2002):

---

[4] De acordo com Gomes (2000), com o fim da Idade Média aparecem duas tendências, uma baseada no racionalismo, em que se eliminam os elementos humanos, exceto a racionalidade, e outra que valoriza o homem em toda a sua complexidade. Nessa última tendência, o centro do discurso é a tradição que se traduz "por uma valorização do estudo dos costumes e hábitos marcados no tempo e que sustentam a importância primordial da cultura". Algumas das características do humanismo retomadas pela Geografia são: 1) a subjetividade do saber, em que, para se definir a espacialidade, devem-se considerar as significações que os sujeitos dão ao espaço; 2) a visão epistemológica holística, em contraposição à análise das partes sem considerar todos os aspectos da totalidade, já que a ação humana não é separada de seu contexto; 3) o homem deve ser considerado como produtor de cultura, no sentido de atribuição de valores e, portanto, esta só pode ser interpretada a partir do código dos grupos que a criaram; 4) o método utilizado deve ser a hermenêutica, a arte de interpretar, assim o geógrafo estaria na posição de um observador, capaz de interpretar o jogo das analogias, dos valores, das representações e de identidades que figuram num espaço; 5) na interpretação verdadeira da cultura, o geógrafo deve reunir todos os elementos que tratam dos valores, das significações e das associações construídas por um grupo social, assim sendo, tem outras referências metodológicas, como o existencialismo e a fenomenologia.

> *O desenvolvimento epistemológico da Geografia adquire magnitude, portanto, a partir dos anos setenta. Trata-se, assim, de um despertar tardio cujas preocupações também são tardias. A Geografia não mais seria uma disciplina de paradigma único e, a partir daí, importantes polêmicas reproduzir-se-iam acerca da natureza de seu objeto de estudo, interferindo na construção do pensamento geográfico. Entretanto, as preocupações atuais com delimitações do objeto são típicas de uma prática científica envelhecida, tardia e contraditória: reclamam ainda pela objetividade e são orientadas pelo método de pensar científico. (HISSA, 2002, p. 77)*

E, voltando à discussão das fronteiras, esse autor coloca a possibilidade acenada por Milton Santos de os geógrafos valorizarem novos métodos de produção do saber que não o da ciência moderna. Contatos com outras formas de saber poderiam construir novos rumos para a ciência. *A geografia poderia não mais estar limitada à geografia. Como, de resto, todas as especializações poderiam não mais se enclausurar em seus próprios textos* (HISSA, 2002, p. 79). Para ele, Milton Santos aceitou o desafio interdisciplinar, mas para que a Geografia possa se inserir na interdisciplinaridade, ele acrescentou um pré-requisito: *A necessidade de uma definição teórica do objeto da Geografia. A expectativa da modernidade permanece* (HISSA, 2002, p. 80).

2.2. O pensamento geográfico no Brasil

Durante todo o período que antecede a criação dos cursos de Geografia no Brasil, tanto os trabalhos geográficos, quanto os relacionados ao ensino da Geografia foram raros e até certo ponto desconhecidos. Como a Geografia não tinha sido institucionalizada, as obras de caráter geográfico não eram feitas por geógrafos, mas, trouxeram contribuições importantes. Segundo Andrade (2003), no período colonial, as contribuições estão relacionadas às visitas dos cronistas coloniais que fizeram descrições da Terra e da sua gente e dos naturalistas que também por aqui estiveram e escreveram sobre as áreas visitadas.

Machado (2000), num estudo sobre o pensamento geográfico no Brasil do final do século XIX até a década de 30, afirma que, em conseqüência de esse período ser anterior à institucionalização da Geografia, não recebeu grande atenção de autores, e que as análises foram feitas posteriormente, principalmente por dois historiadores, Caio Prado Jr. e Nelson

Werneck Sodré, que apresentaram uma visão bastante crítica da Geografia produzida no país. Entretanto, analisando alguns trabalhos escritos no período considerado, a autora mostra não apenas os conhecimentos produzidos, mas também as linhas de pensamento dominantes e as críticas feitas ao desenvolvimento dos estudos geográficos brasileiros. Um ponto importante mostrado é o registro do domínio, no século XIX, dos estudos naturalistas, etnográficos e geológicos/geomorfológicos escritos por europeus e norte-americanos. Outro ponto que merece destaque é a crítica feita à Geografia dominante no país, *caracterizada pela enumeração e memorização de lugares e acidentes geográficos* (MACHADO, 2000, p.317).

Para tratar das idéias centrais discutidas na época, Machado (2000) descreve a realidade brasileira no final do século XIX, afirmando que, nesse momento, mais da metade da população brasileira era de cor, constituída de homens livres ou de escravos. A participação da população escrava, localizada predominantemente na região de produção cafeeira do Sudeste, não foi alterada até 1890. Entretanto, de 1880 a 1929, houve a entrada maciça de imigrantes europeus no país, que se dirigiram principalmente para o estado de São Paulo. Nessas condições, o tema recorrente dos debates no país era a questão racial, com a miscigenação resultando na degeneração da raça, associada ao determinismo do meio tropical. As doutrinas da superioridade racial foram incorporadas pelos dirigentes do país e, ainda que passíveis de críticas por personagens brasileiros, acabaram por determinar a política de emigração européia proporcionada pelo governo federal. Ao mesmo tempo, havia uma preocupação com relação ao direcionamento do fluxo imigratório. Nesse sentido, o argumento para o direcionamento dos imigrantes europeus para o sudeste foi a inadaptabilidade destes ao clima do norte, que incluía cerca de 70% do território nacional, argumento este também refutado por muitos.

Ainda de acordo com essa autora:

> *Olhar as raças, os povos (e não o povo), que formavam o Brasil, e determinar quais as áreas mais propensas ou com maiores obstáculos ao progresso, termo utilizado até a década de 20 para designar o"moderno", parece ser o principal objetivo dos trabalhos publicados sobre as zonas geográficas e zonas climáticas. Neles encontramos, com maior ou menor clareza, a idéia de organicidade do território, não em termos de afirmar sua presença e sim mostrar sua ausência. (MACHADO, 2000, p.232-233)*

Outro ponto que ocupou um lugar de destaque no pensamento dos intelectuais foi *a modernização e o debate sobre as condições para a sua difusão* (MACHADO, 2000, p.337),

que já faziam parte de trabalhos latino-americanos desde o início do século XIX. No bojo das discussões sobre a modernização do país, estava a idéia da unidade e da identidade nacional.

Em torno dessas temáticas, portanto, é que se desenvolveram as obras de vários importantes intelectuais brasileiros que participaram da construção do pensamento geográfico no país. Esses trabalhos estiveram influenciados, de maneira geral, pelo positivismo de Comte, pelo determinismo geográfico de Ratzel, pelo evolucionismo spenseriano, como também, conforme constatação de Machado (2000), pela utilização de conceitos de autores franceses (Taine, Le Play e Demoulins) nos primeiros intentos de localizar os tipos sociais brasileiros, a partir de unidades geofísicas, e até mesmo por conceitos de Vidal de La Blache. No entanto, essa autora chama a atenção para a inexistência de referência das obras consultadas e avalia que tal prática podia estar ligada ao fato de que esse procedimento descontextualizava as idéias, facilitando trabalhar com idéias opostas e de diferentes momentos. Esse fato, que demonstra a superficialidade no tratamento dos temas estudados, pode estar relacionado ao nível cultural menos denso da época.

Sem a pretensão de cobrir parte significativa da produção de conhecimentos desse período, mas a título de contextualização do que foi dito anteriormente, é possível mencionar alguns autores e seus trabalhos. Capistrano de Abreu (1853-1927), professor de História e Corografia, entusiasta da ciência alemã (traduziu várias obras geográficas alemãs), participou do interesse em *estabelecer as condições que teriam modelado a organização social e territorial brasileira*. Em suas obras datadas de 1907 e 1930, defendeu a tese de que as zonas naturais tiveram papel de destaque na evolução dos grupos etnográficos brasileiros.

Outro autor importante no período foi Sílvio Romero, cuja produção científico-literária se inscreveu no contexto histórico da Abolição da Escravatura e da Proclamação da República. Tinha suas preocupações voltadas para a divisão em vários clãs patriarcais da sociedade brasileira, o que dificultava a formação de um Estado-Nação. De acordo com Bray e Souza (1997), defendendo a distinção e a desigualdade das raças como um fato acabado, acreditava que mais do que a desigualdade das raças, a desigualdade das classes sociais era mais evidente, porém ambas seriam superadas pela mestiçagem e pela evolução histórica da sociedade. Via no mestiçamento a solução para os problemas nacionais, embora não caiba a ele a elaboração cabal do branqueamento da população. Crítico enfático do governo brasileiro no Império tornou-se também um dos que se opuseram ao governo republicano em função da desilusão com o novo regime político. Foi contrário à perspectiva da construção de uma sociedade socialista no país, tema colocado a partir do fim do século XIX, pois acreditava que isso se opunha à evolução natural da sociedade, já que os problemas sociais eram produtos da

própria natureza humana. No contexto das discussões sobre a modernização, Silvio Romero esteve presente, e sua obra voltou-se para uma busca da construção de uma identidade nacional capaz de assegurar a unidade do país.

Francisco José de Oliveira Viana também merece destaque por ser considerado um marco na história das ciências sociais do país e nas relações entre essas e a Geografia nos seus trabalhos da década de 20. Foi muito criticado por outros intelectuais, sendo acusado de ser um dos principais divulgadores de ideologias colonialistas e de governos ditatoriais[5]. Sua obra sobre o território e a população brasileira contém três teses: a primeira que atribui ao "sertão" a condição de local do somatório das dificuldades e das potencialidades do país, estando subtendido que o seu conhecimento e organização seriam indispensáveis para a unidade nacional; a segunda que tenta a conciliação entre as teorias racista e a realidade do país, através da afirmação de que a miscigenação com os europeus era uma forma de purificação da raça; e, por último, a que postula a organização política centralizada como o único caminho para a unificação nacional. Como analisa Machado (2000), sua importância no pensamento geográfico está relacionada à sua produção na década de 20, pois, a partir daí, as teorias geográficas não só foram rejeitadas em função da sua redução ao determinismo ambiental e da sua identificação com o racismo, mas também das críticas que englobaram o pensamento geográfico.

Everardo Backheuser, engenheiro e professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e, mais tarde, da Universidade Católica do Rio de Janeiro, fazia parte de um grupo que chefiava um projeto de fundação da geografia brasileira através da sua restauração como ciência natural. Na década de 20, passou a se envolver com a Geografia, através do seu interesse pela geopolítica e sua aplicação na reforma do Estado. Para ele, a definição da Geografia estaria relacionada ao estabelecimento de relações entre solo, clima e homem, à localização precisa dos fenômenos e à atenção às paisagens naturais ou culturais. A Geografia seria o elemento de ligação entre a Geologia e a Sociologia, algo de natural e de ciência social, não uma ciência abstrata, mas prática, com aplicações em inúmeras atividades.

Talvez a mais importante contribuição seja a de Carlos Delgado de Carvalho, professor e diretor do Colégio Pedro II, diplomado em Ciência Política, na França, e considerado o fundador da Geografia moderna brasileira e autor de vários trabalhos sobre o

[5] De acordo com Machado (2000) estas críticas foram feitas principalmente pelos cientistas sociais e só recentemente é que sua obra tem sido estudada sem o tom acusatório dos seus críticos.

Brasil. [6] Para ele, a Geografia era sempre a mesma e sua modernidade estava assentada nos novos métodos, no novo ponto de vista que era a *explicação, através de relações e comparações dos elementos que constituem as individualidades geográficas: as pulsações dos climas, o ciclo vital dos rios, os deslocamentos do relevo, a adaptação do homem ao meio* (MACHADO, 2000, p. 321), destacando a utilidade prática da Geografia Avaliava que a cientificidade da Geografia só existiria, na medida em que ela fosse considerada uma ciência natural.

Andrade (2003), considerando também o período anterior a 1930, cita outros estudiosos que contribuíram para o pensamento geográfico no Brasil, como Tobias Barreto, Alberto Torres e Teixeira de Freitas.

É interessante também avaliar a contribuição da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, hoje denominada Sociedade Brasileira de Geografia, para o desenvolvimento dos estudos geográficos no país. Evangelista (2002), reconstituindo a criação dessa instituição, mostra que, em 1883, ano de sua fundação, houve a constituição de várias comissões de estudo, a de "Geographia Physica, a de Geographia Política, a de Geographia Mathemática e da Americanista". Os objetivos dessa sociedade eram o da investigação e o da exploração científica da Geografia nos diferentes ramos, dando ênfase à Geografia do Brasil para a obtenção de um quadro informativo do país, trazendo o que estava sendo produzido nos países mais desenvolvidos. Para alcançá-los, promoveria conferências, investigações, viagens, publicações, visitas, bem como correspondências com outras sociedades geográficas nacionais e estrangeiras. Além disso, seus fundadores, uma elite dirigente do Império, procurou criar uma sociedade diferente do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, que já existia desde 1838, e independente das orientações de Portugal[7].

A década de 1930 foi um marco da implantação do capitalismo no Brasil. E foi a época da institucionalização da Geografia no Brasil, com a criação das Faculdades de Filosofia, de outros órgãos públicos ligados à área e da criação de associações de geógrafos, como a Associação dos Geógrafos Brasileira (AGB). Foi a partir de então que não apenas se

[6] Suas obras mais importantes são: *Le Brésil Meridional*, de 1910; Geografia do Brasil, de 1913*; Météreologie du Brésil*, de 1917*; Physiografia* do Brasil, de 1923; Introdução à Geografia Política, de 1925, bem como sobre o ensino da Geografia, livro intitulado "A Metodologia do Ensino Geográfico" e que consta como referência na bibliografia de outras publicações sobre o ensino dessa disciplina na década de 30.

[7] Esta sociedade encontra-se hoje em situação complicada, com instalações precárias e dificuldades financeiras. O seu acervo bibliográfico está num depósito da Biblioteca Estadual. Entretanto, ao longo da sua história, teve participação importante, pois, além da publicação de um Boletim Geográfico, cuja primeira edição foi em 1885, promoveu mais de dez congressos nacionais de Geografia. (EVANGELISTA, 2002)

formaram profissionais específicos, os professores, mas também o conhecimento geográfico foi sistematizado.

Nas universidades, professores estrangeiros, principalmente franceses, deram importantes contribuições. Paralelamente à institucionalização da Geografia universitária, houve a criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Em São Paulo, criada por Pierre Deffontaines, que logo depois se transferiu para a Universidade do Distrito Federal, teve a sua organização (de 1935 a 1945) basicamente centrada na figura de um outro francês, Pierre Monbeig. Deffontaines, ao se transferir para o Rio de Janeiro, fundou uma outra Associação dos Geógrafos Brasileiros. Até 1945, essas duas instituições tiveram vida própria e independente. A partir dessa data, a AGB foi se tornando nacional, reunindo, principalmente, geógrafos de São Paulo e do Rio de Janeiro. Embora se constituindo como duas instituições diferenciadas, ambas tiveram um papel de destaque na Geografia do país, e isso porque assim era possível um debate mais democrático do que na própria universidade, além de reunir importantes intelectuais do país, realizar conferências, palestras, debates, trabalhos de campo, etc. A AGB, até 1970, foi caracterizada por ser eminentemente uma associação de pesquisadores. Em seus encontros nacionais, geógrafos apresentavam os resultados de suas pesquisas. Para Valverde (1994), a importância da AGB no Brasil se deve aos trabalhos de campo em equipe, guiados por geógrafos experientes e aos debates que se seguiam, quando se discutiam questões teóricas para a solução de problemas práticos. A criação de novas faculdades de Filosofia em outros estados do país possibilitou a formação de novos centros de estudo e pesquisa.

Da mesma forma que a AGB, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) também teve fundamental importância na Geografia brasileira. Sua produção serviu de base para a formação de um número expressivo de geógrafos no país e ainda hoje é importante. Além disso, a Universidade de São Paulo e o IBGE costumavam mandar ao exterior, candidatos à titulação com bolsas de estudo.

A presença de professores franceses nas universidades dos dois grandes centros, São Paulo e Rio de Janeiro, determinaram uma grande influência francesa na nossa Geografia que se estendeu por mais de vinte anos.

Nos anos 1960, com a internacionalização da nossa economia a um mundo organizado sob a lógica do capital monopolista e as novas formas de dependência, a realidade tornou-se mais complexa. As metodologias até então propostas pela Geografia davam sinais de insuficiência para o entendimento dessa realidade complexa. No país, assim como no mundo capitalista e socialista, o planejamento econômico com a aplicação de novas metodologias,

inclusive com novas técnicas como a aerofotogrametria e as imagens de satélite, foi visto como uma possibilidade de trabalhar essa nova realidade. Entretanto, acompanhando o movimento mundial de renovação da Geografia, nos anos 70, no estado de São Paulo, os geógrafos da Faculdade de Filosofia de Rio Claro fundaram uma entidade denominada Associação de Geografia Teorética e produziram o Boletim de Geografia Teorética, cujo primeiro exemplar foi publicado em 1971. Entretanto, não cabem a eles os primeiros trabalhos utilizando procedimentos quantitativos em suas análises, e sim ao IBGE. Também no Brasil essa corrente recebeu críticas, ficando restrita a um grupo menor da Faculdade de Rio Claro.

É consensual que o Terceiro Encontro de Geógrafos organizado pela AGB em 1978, em Fortaleza, marcou não apenas uma renovação dentro da própria instituição, mas também a incorporação de novas tendências na Geografia brasileira. Para Moreira (2000), esses movimentos de crítica já estavam acontecendo no país, porém de forma difusa e sem hegemonia nacional. Esse encontro apenas promoveu a aglutinação dessas idéias. A esse respeito, Zusman (2001) afirma que:

> *Enquadradas no âmbito das ciências sociais estas perspectivas procuraram, por um lado, resgatar as tendências existencialistas, fenomenológicas e marxistas incorporadas já no discurso geográfico em nível internacional, rompendo assim com a geografia quantitativa em voga, e por outro buscaram mergulhar em novos objetos e novas temáticas. A partir dessas visões a geografia chamada crítica visava dar conta das transformações vivenciadas na realidade econômica e social tanto no Brasil quanto no mundo a partir dos anos 70. (ZUSMAN, 2001, p. 29)*

Esse movimento de renovação da Geografia teve várias denominações entre os intelectuais brasileiros: Moraes e Costa chamaram-no Geografia Crítica; Oliveira, de Geografia Libertária; Moreira, de Geografia Marginal e Santos, de Geografia Nova, em contraposição à "Nova Geografia". Para os geógrafos desse período, o espaço é a categoria básica de reflexão.

De acordo com Moreira (2000), a crise mundial foi anunciada por Lacoste num ensaio denominado "A Geografia" e melhor explicada no seu livro "A Geografia - Isso Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra", publicado em 1977. Entretanto, Moreira mostra que esse autor, assim como Pierre George, já era conhecido no Brasil, onde seus livros influenciaram a quase totalidade dos renovadores da Geografia brasileira, como Milton Santos, Armando Corrêa da Silva, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Ruy Moreira. Mas a chegada dos dois trabalhos de Lacoste aos geógrafos brasileiros provocou uma grande ebulição, pois ambos colocaram em pauta todos os temas da crise da Geografia, fazendo-lhes

uma crítica política e ideológica. Para Moreira (2000), esse primeiro momento pode ser considerado o da crítica ideológica, pois:

> *Assim, nada podia contrastar mais com a estreiteza da geografia que se ensinava denunciar o envolvimento da geografia universitária do momento, a Teorético-Quantitativa, com a guerra do Vietnã, chocar nossa consciência de professores e estudantes engajados na ação política daquele tempo e alertar para o caráter contraditório entre a prática de esquerda e o discurso conservador, que no fundo era essa geografia do professor por nós praticados, que o conteúdo crítico das propostas que ambos os textos traziam. (MOREIRA, 2000, p. 31)*

Paralelamente, vieram os textos de Henri Lefebvre que discutiram o estatuto teórico, trabalhando os fundamentos da compreensão marxista do espaço, sendo este a categoria que comanda a reprodução da estrutura global da sociedade, a partir da reprodução das relações de produção. Como categoria do real, ele é determinado, mas também determinante o que faz dele uma categoria estrutural dinâmica. Esses dois autores fornecem, pois, os fundamentos para as críticas das duas correntes então dominantes na Geografia, a inspirada no "espacismo economicista" e a do "teoreticismo quantitativo".

O segundo momento da renovação foi o lançamento do livro de Milton Santos, "Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica", no Congresso em Fortaleza. Essa obra é fundamentalmente importante, pois faltava ao movimento a sistematização das idéias, sistematização esta trazida por ela. Sem dúvida, Milton Santos e as especificidades do seu pensamento tiveram uma repercussão profunda no pensamento geográfico brasileiro. Nessa obra, ele faz uma releitura teórica do espaço, indo da crítica epistemológica a uma nova teoria do objeto. Os problemas epistemológicos da Geografia denunciados por Santos e mostrados por Zusman (2001) são: em primeiro lugar, a opção, quando da sua institucionalização, por um quadro conceitual próprio das ciências naturais, o que significou a desistorização e a desumanização dos processos sociais. Em segundo lugar, o "empirismo abstrato", referindo-se à substituição das relações sociais por relações entre objetos, o que faz com que o espaço não seja considerado produção histórica e social. Em terceiro lugar, o pequeno diálogo que a Geografia fez com os outros saberes, seu isolacionismo e a necessidade de uma nova interdisciplinaridade, baseada nas próprias necessidades de interpretação da realidade. Como o objeto de estudo da Geografia é a análise do espaço, uma de suas preocupações foi *legitimar o saber geográfico com base em um corpo teórico particular em torno da questão do espaço* (ZUSMAN, 2001, p.31). Ele mostra *que a sociedade é o seu espaço geográfico e o espaço geográfico é a sua sociedade* (MOREIRA,

2000, p. 32). Coloca a *ênfase no processo de produção do espaço no momento em que a sociedade se apropria da natureza, processo que adquire ao mesmo tempo caráter global e diferenciado nos diferentes pontos do planeta* (ZUSMAN, 2001, p. 31). Nessa construção da categoria espaço,

> *ele supera a polêmica em torno da consideração do espaço como um fator, uma instância da sociedade ou um reflexo desta apresentando-o como um fato social cuja abordagem – seguindo a proposta de Lefebvre – deve realizar-se do ponto de vista tanto formal, como estrutural e funcional. (ZUSMAN, 2001, p.32)*

Além disso, mesmo sendo uma construção social, o espaço tem um caráter material, e é em função dessa materialidade que ele faz sua reflexão em relação às formas e às suas influências nas ações sociais. Essas formas, por sua vez, têm uma dimensão temporal, pois as formas passadas condicionam as ações e as formas presentes e futuras. Desse modo, o espaço ganha a noção de historicidade, e Milton Santos, tendo a historicidade como noção de base, faz uma releitura teórica do discurso geográfico.

Um terceiro momento ainda é colocado por Moreira (2000) como aquele que corresponde à entrada em cena do livro de Maximo Quaini, "Marxismo e Geografia", no qual é mostrada a "essência da história como a relação homem-meio tornada espaço". E, como explica esse autor, é nesse momento que o movimento de renovação da Geografia brasileira cruza com as temáticas do marxismo, o que leva à idéia generalizada, porém falsa, de que o marxismo é a base filosófica, política e ideológica desse movimento de renovação. Na verdade, esse é plural, o que já foi mostrado anteriormente, tendo em comum a crítica ao discurso geográfico então dominante. Para Moreira (2000), a redução desse movimento plural a uma só face superficializou o processo de renovação, não possibilitando uma chance real de consolidar uma vertente marxista. Além disso, a conjuntura do país levou a uma confusão entre a reflexão epistêmica e a ação política imediata. Assim, a crítica foi pouco objetiva em sua progressão da fase ideológica para a epistêmica. Segundo este autor:

> *No limite, o tema do sujeito ficou subalterno à discussão do objeto. Mesmo sabendo-se que o objeto só o é dentro da relação com o seu sujeito. Como e no interior da relação do par, portanto. De outro modo tendo-se a situação absurda de o objeto ser ele mesmo sujeito e objeto, o que significa a morte do sujeito e a deformação do objeto. Nada menos que a morte da história, e, portanto, do espaço. Ora, é isto justamente a alienação, o espaço como fetiche, tão insistentemente denunciado por Milton Santos. (MOREIRA, 2001, p. 38)*

Uma outra dificuldade desse movimento, apresentada por esse autor, é que a renovação realçou o trabalho, mas quem circula na teoria é o capital, e o sujeito do trabalho só sociologicamente aparece, o que, para ele, seria um tributo pago ao viés economicista do marxismo absorvido na renovação sem uma reflexão ontológica. Além desse ponto, um outro complicador ocorreu no que se refere à prática. A ida ao campo revelou as insuficiências de uma leitura do empírico, pois não se renovaram de modo concomitante, a linguagem de representação cartográfica e o conceito de espaço. Revelou também a continuidade da dicotomia homem-meio, pois a natureza não foi objeto dessa reflexão crítica tal como aconteceu com o conceito de espaço. O autor chama a atenção para o fato de não se poder apontar um geógrafo físico envolvido com o processo de renovação da Geografia.

No entanto, em uma entrevista concedida à Revista Geografia e Ensino, de 1998, Carlos Valter Porto Gonçalves avalia a grande contribuição teórica que emergiu desse movimento de renovação da Geografia:

> *Não se pode mais falar de um homem genérico que modela a paisagem sem que o veja inscrito em funções sociais (e, portanto, de poder). Esse verdadeiro axioma comanda as mais diferentes correntes das chamadas geografias críticas hoje e, sem dúvida, foi uma contribuição do marxismo para a Geografia. (GONÇALVES, entrevista dada à Revista Geografia e Ensino, 1998)*

Para Gonçalves (1998), ainda que os "ares de 78" não sejam os atuais, os geógrafos continuam produzindo uma rica reflexão crítica sobre as transformações sócio-espaciais em curso, e ele cita alguns geógrafos pós-1978 com trabalhos importantes, como, por exemplo, Rogério Haesbaert da Costa, de Niterói, e Neiva Schaeffer, de Porto Alegre. Além disso, chama a atenção para a existência de inúmeros boletins e revistas espalhados pelo país, bem como das novas questões que vêm sendo discutidas, como as

> *ligadas ao campo do imaginário, à questão de gênero, às questões lingüísticas, étnicas, das religiosidades, além de, cada vez mais se abrir um caminho até então pouco explorado, que diz respeito à Geografia Física e suas implicações jurídicas e políticas, em virtude dos tratados internacionais sobre florestas, sobre biodiversidade (Biogeografia), sobre os recursos hídricos, inclusive o mar, sobre mudanças climáticas globais (Climatologia) e suas relações com a matriz energética (Geografia da Indústria), além dos processos sociais de expansão da fronteira agrícola e suas relações com a erosão genética (relação entre migração e desmatamento provocado pela atuação concreta de diferentes classes ou segmentos de classes sociais). (GONÇALVES, entrevista dada à Revista Geografia e Ensino, 1998)*

2.3. A geografia escolar

Num momento de transformações rápidas e complexas, a Geografia deveria e poderia ser uma disciplina fundamental para a compreensão do mundo. Nos dizeres de Oliva (2003), *a Geografia, por intermédio de seu objeto de estudo – o espaço geográfico – pode, e deve oferecer elementos necessários para o entendimento de uma realidade mais ampla* (OLIVA, 2003, p.46). Todavia, e a despeito do seu valor educativo, o que se observa na realidade escolar e nas análises dos professores de todos os níveis de ensino é a consciência de que esse potencial não está sendo utilizado. Fala-se em crise, não apenas da ciência geográfica, mas a crise da Geografia escolar, factual, enciclopedista, distante da realidade e pretensamente neutra.

Em conseqüência dessa realidade e da conscientização da necessidade de mudanças no ensino, de maior aproximação entre universidade e escola, de melhor preparo dos professores para dar conta de responder aos novos desafios educacionais, muitos debates vêm ocorrendo e muitos artigos são publicados tratando dessa questão. Na realidade, é consensual que a Geografia que se ensina, em grande parte das vezes, com um discurso distante da realidade política e econômica, antes de ser um instrumento de conscientização e de construção da cidadania, vem servindo para a manutenção e a reprodução da ideologia dominante. É consensual também que o desenvolvimento da Geografia escolar, tanto quanto o da Geografia acadêmica, sempre estiveram ligados aos interesses econômicos e políticos.

Na verdade, foi ao longo do século XIX que a escola e a própria Geografia desenvolveram-se na Europa, num momento de construção dos Estados nacionais, sob a égide do discurso da burguesia industrial e do processo de construção dos grandes impérios coloniais. Portanto, mais do que pela lógica interna do conhecimento científico, esse desenvolvimento esteve ligado ao movimento social, político e econômico da sociedade.

Assim, a Geografia havia perdido espaço e prestígio até meados do século XIX, em função não apenas da criação de novas ciências cujos conteúdos encontravam-se anteriormente ligados a esse corpo de conhecimentos, mas também pelo seu caráter enciclopedista enfatizando descrições de países. A partir de então, inicia-se um processo de desenvolvimento que levou à institucionalização dessa ciência. A Geografia escolar já

constava dos programas na escola elementar e secundária ao longo do século e, com isso, houve a necessidade de formação de professores dessa disciplina. Por outro lado, nos principais países europeus, nessa época, houve um aumento considerável dos efetivos escolarizados, o que estava relacionado a conjunturas históricas.

Esses fatos remetem a duas importantes linhas de raciocínio para tentar entender o processo de desenvolvimento da Geografia. Por um lado, analisar sua função dentro de um contexto político, econômico e social e, por outro, avaliar sua institucionalização universitária a partir da Geografia escolar.

Goodson (1990), analisando a evolução da Geografia no sentido de se tornar uma disciplina acadêmica, afirma que a idéia de que as matérias escolares derivam de trabalhos de acadêmicos especialistas, muito aceita por educadores e por leigos, é uma visão que pode ser chamada de "oficial". Para ele, muitas matérias escolares precedem cronologicamente as suas disciplinas-mãe, e o seu desenvolvimento é que gera a criação de uma base universitária.

Considerando essa "visão oficial", a matéria escolar, sendo derivada da disciplina acadêmica e diante da diferença entre os contextos acadêmico e universitário, haveria necessidade de profundas adaptações e, conseqüentemente, passaria a ser vista como uma vulgarização da ciência, o que é um equívoco.

Da mesma forma, Chervel (1990) avalia que as disciplinas escolares não são apenas vulgarizações e que devem ser analisadas dentro de um contexto escolar, porque são "criações espontâneas e originais do sistema escolar" e porque este não apenas é detentor de um grande poder criativo, mas também porque ele desempenha um duplo papel na sociedade, ou seja, *ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global* (CHERVEL, 1990, p.184).

Para a compreensão mais abrangente da questão, é necessário analisar as finalidades da instituição escolar, pois:

> *A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga a dar uma instrução. Mas esta instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. (CHERVEL, 1990, p.188)*

Nesse sentido, com relação à Geografia, é pertinente a análise feita por Lacoste (1998), que denunciou o seu caráter ideológico:

> *Pois, a geografia serve, em princípio, para fazer a guerra. Para toda ciência, para todo saber deve ser colocada a questão das premissas epistemológicas; o processo científico está ligado a uma história e deve ser encarado, de um lado, nas suas relações com as ideologias, de outro, como prática ou como poder. Colocar como ponto de partida que a geografia serve, primeiro, para fazer a guerra não implica afirmar que ela só serve para conduzir operações militares; ela serve também para organizar territórios, não somente como previsão das batalhas que é preciso mover contra este ou aquele adversário, mas também para melhor controlar os homens sobre os quais o aparelho de Estado exerce sua autoridade. (LACOSTE, 1988, p.22-23)*

Esse mesmo geógrafo afirma a existência de duas geografias desde o fim do século XIX, um saber de origem antiga, percebido e dominado por uma minoria dirigente que o utilizava como instrumento de poder e, uma outra, a dos professores, *extirpada das práticas políticas e militares como de decisões econômicas* (LACOSTE, 1988, p.31) e que se desdobrou como "um discurso pedagógico de tipo enciclopédico" e como discurso científico de um saber pelo saber.

De fato, ao avaliar o processo de ampliação do ensino primário e secundário e da implantação definitiva dos conteúdos geográficos nos currículos escolares nos países europeus, observa-se a sua profunda relação com interesses políticos e econômicos. Ainda que essa discussão extrapole o interesse deste trabalho, é necessário destacar a carga ideológica que acompanha o desenvolvimento da Geografia escolar e da Geografia universitária. Capel (1988), analisando este processo nos principais países europeus – Alemanha, França e Grã-Bretanha – bem como na Rússia, demonstra que, em todos eles, os interesses econômicos e políticos foram essenciais. A título de exemplificação, mostrarei o processo na Alemanha e na França, países que inauguraram as duas correntes importantes da Geografia.

No caso da Alemanha, principalmente em função de um nacionalismo exaltado que acompanhou a derrota de 1812, o ensino foi muito valorizado com a renovação de métodos pedagógicos (métodos ativos de Pestalozzi) e serviu de modelo para outros países. Aí, desde 1860, já existia a obrigatoriedade do ensino, processo este que havia começado no início daquele século. Houve também um esforço no sentido de unificação dos programas de ensino.

Nesse país, em todos os tipos de escola[8] a Geografia estava presente nos currículos, e isso porque era vista, juntamente com a língua, a Filosofia e a História, como um instrumento importante na afirmação do sentimento de unidade alemã, já que se pretendia a unificação do país.

Para que esse sistema de ensino fosse realmente eficaz, havia a necessidade da formação de professores. Nesse sentido, também houve um esforço de melhorar a formação docente, com a criação de Escolas Normais para a preparação de professores do nível primário. Para o ensino secundário, com as reformas, houve a exigência de maior qualificação do corpo docente, aumentando o número de alunos nas universidades. Paralelamente, houve um desenvolvimento de publicações geográficas, de livros didáticos e de centros cartográficos especializados.

Dessa forma, o ensino universitário também passou por mudanças importantes, cujo marco foi a criação da Universidade de Berlim, em 1809. A organização dessa instituição serviu de modelo para as demais universidades, tanto as já existentes, como as que foram criadas posteriormente. Anteriormente essa instituição caracterizava-se pela valorização da ciência pura e pela posição central que a Filosofia ocupava. A partir de 1830, porém, teve início um grande desenvolvimento das ciências naturais, dos métodos experimentais, de novos ramos do conhecimento que anteriormente estavam ligados à Filosofia e à Medicina, bem como de laboratórios e institutos de pesquisa. Além disso, na segunda metade daquele século, o desenvolvimento econômico que ocorria no país possibilitou o aparecimento da ciência aplicada. Foi nesse momento que houve o crescimento da Geografia na universidade.

Retomando o caráter ideológico dessa disciplina, Capel (1988) analisa o desenvolvimento da Geografia naquele país e mostra que a situação criada pela unificação alemã, entre 1864 e 1871, gerou novas exigências com relação aos textos e aos cursos de Geografia nos níveis primário e secundário. Essas exigências deveriam ser atendidas pelos professores.

Portanto, a formação do império alemão fez aparecer uma nova política que impulsionou a criação de cátedras e departamentos de Geografia, tanto que, segundo o mesmo autor, em 1880, praticamente todas as universidades possuíam ensino especializado de Geografia.

---

[8] Nesse país, o sistema escolar era bem organizado, desde o ensino maternal ao ensino médio, havendo uma hierarquia escolar, com escolas obrigatórias desde os 6 anos, escolas médias, para crianças dos 10-11 anos aos 15 anos, as escolas reais e as altas escolas médias, que preparavam os filhos de famílias mais ricas para o exercício de cargos ou para a entrada na universidade. (CAPEL, 1988, p. 89)

Também na França, o desenvolvimento da educação esteve ligado ao aspecto político. No início do século XIX, ainda que as reformas educacionais e institucionais da época napoleônica tivessem permitido um grande desenvolvimento das ciências naquele país, a Geografia esteve pouco presente nesse momento. Essa disciplina tinha perdido conteúdo, como os levantamentos cartográficos que passaram a ser feitos por físicos e matemáticos. Na universidade era uma ciência auxiliar da História e os professores eram quase sempre historiadores. Muitos cientistas não a consideravam uma ciência e sim uma disciplina prática que fornecia dados a políticos, comerciantes e ao público em geral. Entretanto, a Geografia era popular em outros níveis mais elementares, ainda que estivesse ligada à descrição de países e a dados estatísticos.

Durante esse período, a sua presença no ensino básico foi principalmente em decorrência da contribuição que a educação poderia ter na formação de novos homens. Havia também a necessidade de atender a nova realidade industrial do país e assegurar a ordem social. No ensino secundário, ao lado do ensino das humanidades, foram-se instituindo ciclos em que as disciplinas científicas tornavam-se mais importantes.

Após 1870, quando da derrota pela Alemanha, houve realmente uma preocupação maior com a transformação dos sistemas escolares. Avaliava-se que a superioridade científica e técnica da Alemanha repousavam na qualidade da sua educação. Compreendia-se também a necessidade de uma melhora no nível de conhecimento da Geografia e na utilização de métodos mais ativos no seu ensino, com utilização de mapas e observações, no lugar da memorização. A partir de então, essa disciplina foi favorecida pelas reformas que se processaram no ensino daquele país. Todo esse movimento de melhora do ensino francês ligou-se à questão de controle social e, tendo em vista a desigualdade social, era necessário estender a educação para a classe trabalhadora, o que resultou na extensão da educação primária e na criação de cursos práticos e técnicos para as crianças dessa classe social. Nesses cursos a Geografia também estava presente, já que era necessária, para essas crianças, a orientação para a vida prática e, nesse sentido, a Geografia e a História tinham papel importante nos programas; na História, o necessário para formar o espírito cívico e, na Geografia, o que deveria interessar ao futuro comerciante.

É nesse contexto que a Geografia na universidade também se desenvolve. As reformas tenderam a imitar o modelo da universidade alemã. Foram criadas novas cátedras, dentre elas a de Geografia. Inicialmente os professores eram provenientes de outras áreas, principalmente da História, não tendo formação geográfica. Apesar disso, tentaram uma Geografia moderna, primeiro aprofundando na topografia, no estudo dos mapas e, posteriormente, desenvolvendo

a Geografia Física, considerada o ramo fundamental da disciplina. A necessidade de formar professores para atuarem nas escolas primária e secundária e a existência de uma forte pressão para a institucionalização da Geografia no ensino superior constituíram fatores decisivos para a afirmação do seu processo de desenvolvimento. E nesse processo, houve uma luta dos geógrafos em mostrar a importância da Geografia, principalmente para os estadistas na organização das colônias e a sua cientificidade, com a busca da delimitação do método e da teoria. Somente no último decênio do século XIX e nos primeiros do século XX, a Geografia francesa firmou-se com a sua própria personalidade, definindo-se como uma ciência integradora de fenômenos de tipos diferenciados, enfatizando a síntese e a combinação regional.

No Brasil, esse processo se deu com um atraso em relação aos países europeus, mas também aqui a Geografia escolar desenvolveu-se anterior à Geografia acadêmica e, da mesma forma, seu desenvolvimento esteve ligado a questões ideológicas.

Até o século XIX, conforme nos mostra Rocha (2000), os conhecimentos geográficos ensinados nas escolas existentes no Brasil, monopolizadas pelos jesuítas, não constituíam uma disciplina específica e eram trabalhados juntamente com a leitura e os comentários dos autores clássicos. Como o latim e o grego eram as disciplinas dominantes, os estudos geográficos ficavam como complemento, no sentido de melhor compreensão de uma obra estudada e era trabalhada dentro de uma perspectiva puramente descritiva, como a "*descrição de um território e de um povo que nele habitava*" (ROCHA, 2000, p.64).

Nas regras do Ratio Studiorium, o professor de matemática ensinaria alguma coisa de Geografia durante as aulas de Física. Nessa perspectiva, a concepção de Geografia era a Geografia Matemática. Os professores, no ensinar sobre a Terra, fariam conexões com os conhecimentos da astronomia, da cosmografia, da cartografia e da geometria.

Durante todo o período jesuítico (mais de 200 anos), portanto, a Geografia não esteve presente nas escolas enquanto disciplina escolar. Rocha (2000) ressalta ainda que os próprios jesuítas detivessem também o conhecimento geográfico utilizado pelo poder do Estado, já que eram eles os responsáveis pela produção dos conhecimentos geográficos do território da colônia. Havia, dessa forma, uma separação entre os saberes destinados ao Estado e aqueles que deveriam ser socializados nas escolas. Os primeiros ficavam restritos aos donos do poder e eram bem pouco vulgarizados nas escolas.

Foi apenas no século XIX que o ensino da Geografia ganhou importância na educação formal do país com a criação do Imperial Collegio Pedro II. Esse estabelecimento de ensino teve uma importância fundamental na educação do Brasil, pois serviu como padrão de

educação oficial do Império, formando as elites brasileiras. Continuou tendo um papel relevante após a Proclamação da República, como o de controle da qualidade do ensino secundário, bem como direcionar o ensino primário. Os colégios públicos e privados de todo o país seriam fiscalizados por esse estabelecimento e deveriam adotar seus currículos e programas. Sua origem remonta à primeira metade do século XVIII, como uma instituição de caridade. Em 1766, passou a ser um seminário, mas sobreviveu em precárias condições. Em 1831, no período da Regência, esse seminário foi reformado e entregue à inspeção da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, quando, então, foi convertido em Colégio de Instrução Secundária. Foi somente em 1837 que passou a ser o Imperial Collegio Pedro I, denominado Gymnasio Nacional entre os anos de 1890 e 1911 e voltando à denominação antiga de Collegio Pedro II em 1912, quando perde seu papel exemplar no ensino brasileiro. Criado, portanto, para ser o padrão de educação oficial do Município da Corte, serviu de "modelo para o funcionamento das aulas avulsas, dos liceus e dos estabelecimentos particulares de ensino de todas as províncias" (MACHADO, 2003, p.103), tornando-se, dessa forma, o

> *colégio padrão" do ensino secundário oficial do Brasil Império. "Através de seus programas de ensino e dos seus livros didáticos, estabelecia a equalização dos conteúdos programáticos e projetava seus métodos pedagógicos e a formação humanística para todas as partes do país. (MACHADO, 2003 p.103)*

Segundo Machado (2003), mesmo incluída no currículo dessa instituição, a Geografia escolar no Brasil era uma memorização de *nomes de cidades, rios, acidentes geográficos* (MACHADO, 2003, p.99), um conhecimento enciclopedista sem poder explicativo. Tendo por base o estudo sobre a proposta de Geografia Pátria de José Veríssimo[9], na primeira república brasileira, a autora demonstra, através das análises desse intelectual sobre o ensino no país, que inexistiam estudos de Geografia do Brasil. Em decorrência do não conhecimento do nosso território, essa disciplina, além de ser constituída de nomenclaturas, essas não eram nacionais e sim uma lista de acidentes geográficos de outros países, principalmente dos europeus. Além disso, também não existiam materiais para o estudo do país, tais como os

[9] Considerado um dos mais importantes intelectuais do final do século XIX, José Veríssimo Dias de Matos, nasceu em Óbidos, no Pará, em 1857. Por problemas de saúde cursou apenas o primeiro ano de engenharia da Escola Central no Rio de Janeiro. De volta ao Pará, em 1883, cria a Sociedade Paranaense Promotora da Instrução e, no ano seguinte, funda o Colégio Americano. Em 1890 é nomeado diretor da Instrução Pública do Estado. De volta ao Rio de Janeiro, a partir de 1891, tem como função a crítica literária e a educação, chegando a ser diretor do Externato do Gymnasio Nacional, sócio-fundador da Academia Brasileira de Letras, sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, professor catedrático de História do Externato do Gymnasio Nacional e diretor da Escola Normal. Foi um intelectual da chamada "geração modernista" de 1870, que, influenciada pelas idéias positivistas européias, fazia uma crítica à sociedade imperial. Faleceu em 1916, no Rio de Janeiro.

compêndios, manuais, mapas, Atlas, cartas temáticas, etc. Como o ensino era descentralizado, ficando a cargo das províncias, raros eram os compêndios sobre essas províncias e somente alguns eram considerados bons, aprovados e recomendados pelos conselhos diretores da instrução pública, embora só apresentassem a enumeração das cidades, a indicação dos bispados, a divisão judicial, deixando de lado as considerações sobre o quadro natural brasileiro, bem como dados sobre economia.

Em 1882, a partir da Reforma Homem de Melo, de 1881, ocorre uma mudança curricular no ensino da Geografia, mas no ensino primário, continuou a dominar "a decoração e a recitação da lição". No ensino secundário, a Geografia objetivava basicamente os chamados Exames Gerais Preparatórios, criados no Segundo Reinado (1840-1889), que vigoraram até 1889, e que possibilitavam o ingresso aos cursos superiores do Império. No ensino superior, a Geografia inexistia.

Machado (2003) nesse trabalho faz ainda uma análise dos programas de ensino de Geografia do "Colégio Pedro II", de 1882 a 1912. Considerando a Reforma mencionada anteriormente, o programa de Geografia desse estabelecimento, em 1882, constava a cadeira de Geografia em quatro anos, no primeiro, no terceiro, no quarto e no sétimo anos. No primeiro ano, eram ensinadas noções de astronomia, geodésia, geografia dos principais países e capitais do mundo, Geografia Física e Humana do Brasil e do Município Neutro. No terceiro ano, estudavam-se, na cadeira de Geografia Física, noções gerais de astronomia de geodésia e de Geografia Física do mundo, focalizando a localização das zonas quentes e o papel do clima sobre a distribuição animal e vegetal na superfície terrestre. Era dada particular atenção à América Meridional. No quarto ano, na cadeira de Geografia e Cosmografia, estudavam-se noções gerais de Geografia Humana (demografia, formas de governo, religião e cultura dos povos), de Geografia Humana das principais cidades do mundo e de cosmografia (noções de astronomia, projeções cartográficas, leis físicas). No sétimo ano, existia a cadeira História e Corografia do Brasil, na qual se trabalhava a Geografia Física e Humana do Brasil e das suas províncias. Quanto à Geografia Humana, os assuntos trabalhados eram relativos à economia e à política, sendo que, nesse item, trabalhava-se sistema de governo, instituições do Estado, Constituição do Império e Código criminal.

Através da comparação desse currículo com os demais (1892, 1893, 1895, 1898 e 1912), a autora chama a atenção para a introdução de uma metodologia de trabalho no uso da cartografia e de nova bibliografia no programa de 1895. No programa de 1912, houve um enxugamento do conteúdo programático, com redução do número de cadeiras de Geografia e do conteúdo programático de Geografia brasileira.

O que se constata na educação brasileira na Primeira República é a persistência dos antigos problemas e características. Romanelli (2002), citando Fernando de Azevedo, explica que a República foi uma revolução abortada do ponto de vista cultural e pedagógico, não ocorrendo mudanças radicais no sistema de ensino, pois também não houve renovação no comando político, econômico e cultural que continuou nas mãos dos mesmos atores. De acordo com esta autora:

> *Foi somente quando esta estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das idéias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a Primeira Guerra e acentuado depois de 1930. (ROMANELLI, 2002, p 45)*

Ainda que a expansão da educação no país desde 1930 tenha sido deficiente do ponto de vista quantitativo e qualitativo, esse momento foi importante. Até então, não existia uma estrutura de ensino, mas apenas sistemas estaduais desarticulados. O ensino secundário, sem organização, constituía-se como cursos preparatórios. Além disso, mesmo que na década anterior começassem a ocorrer reformas estaduais, no nível de poder central, limitava-se ao Distrito Federal, como modelo para os estados, sem obrigatoriedade de segui-las. Minas Gerais, por exemplo, já tinha realizado uma reforma no ensino com Francisco Campos, no período 1927-1928, mas direcionada para o ensino primário e normal.

Assim, segundo Peixoto (2003):

> *A Revolução de 30, abrindo perspectivas de mudanças no campo político, social e econômico, dá maior significado às lutas em favor da escola, iniciadas no país na década de 10.*
> *Existe neste momento, ao lado da consciência da precariedade de nossas instituições educacionais, uma crença generalizada nas possibilidades da escola no campo político-social. Ela é vista como uma instituição, por excelência, capaz de moldar o homem e de abrir na sociedade canais de acesso e de mobilidade social. (PEIXOTO, 2003, p. 42)*

É nesse contexto que o governo coloca em prática uma política educacional para todo o território nacional. Em 1931, foi promulgada a Reforma Francisco Campos que, entre outras iniciativas, criou o sistema universitário como regra de organização para o ensino superior e instituiu o ensino secundário, eliminando o seu caráter de passagem para os cursos superiores

e buscando imprimir-lhe cunho formativo. Nesse nível de ensino, os exames preparatórios foram eliminados, foram estabelecidos os currículos seriados, a obrigatoriedade da freqüência e dois ciclos com habilitações, um fundamental e outro complementar.

Com relação à Geografia, ela veio ao encontro das idéias sobre a formação de identidade nacional, de moldar o novo homem e promover a reconstrução social. É nesse momento que surgiram as Faculdades de Filosofia e a formação de pessoal qualificado para o ensino da Geografia bem como a criação de vários órgãos, dentre eles o IBGE. Até a formação dos primeiros licenciados nas universidades, o IBGE e o Colégio Pedro II organizaram os conteúdos dos programas de ensino para o país.

No ensino secundário, a Geografia foi contemplada nos seus dois ciclos, exceto no ciclo complementar para os candidatos às áreas biológicas. No ciclo fundamental, ela aparece nas cinco séries, no ciclo complementar para Direito, apenas na segunda série e, para os cursos de Engenharia e Arquitetura, aparece a disciplina "Geofísica e Cosmografia" na primeira série.

A Geografia também constou dos currículos dos cursos técnicos especiais e dos cursos normais diferenciados que passaram a existir, por exemplo, em Minas. A respeito da política educacional mineira, no Estado Novo, Peixoto (2003) mostra que, sob um discurso de eficiência, a homogeneização dos alunos em classe, em que estava implícito o processo de diferenciação, legitimou *a destinação dos "menos iguais" às classes especiais, ao ensino técnico ou simplesmente a excluí-los do sistema escolar* (PEIXOTO, 2003, p. 94). Em última análise, esse princípio levou ao reconhecimento, em 1933, do ensino técnico como modalidade do ensino primário, mas destinado às classes dominadas, ou seja, *seu objetivo consiste em oferecer à clientela das escolas noturnas – em sua maioria já engajada na força de trabalho – uma educação básica, capaz de compatibilizar as exigências da escolarização com as características sociais do alunado* (PEIXOTO, 2003, p. 99). O currículo desse curso técnico complementar se estruturava com disciplinas acadêmicas e as de preparação para o trabalho. Existiam dois tipos de cursos técnicos - aqueles ligados às escolas isoladas, com duração de três anos, e aqueles ligados aos grupos escolares, com quatro anos de duração – com carga horária das disciplinas também diferente. Assim, os programas de Geografia e História eram diferentes. No curso ligado aos grupos escolares, essa disciplina tinha início no segundo ano, com uma seqüência do próximo ao mais distante (escola, Estado e Brasil) e, no quarto ano, uma visão política do país ao longo da história e uma análise da situação do mundo (América Latina, principalmente e uma recomendação de destaque para os EUA e países europeus mais importantes). No outro tipo de curso, a História ficava resumida até o

Brasil colonial e, para a Geografia, havia palestras a fim de despertar no aluno o sentimento de *entusiasmo pela grandeza da pátria* (PEIXOTO, 2003, p.101). Essas palavras indicam bem o sentido que se dava à Geografia naquele momento político e econômico.

Com relação aos cursos normais, de acordo com Peixoto (2003), o mesmo discurso de eficiência levou à super valorização dos métodos e técnicas de ensino, chegando à reformulação do currículo dos cursos normais. Assim, pelo decreto nº 10.362/32, a formação do professor primário passou a ser feita basicamente em dois tipos de curso, o de adaptação, com dois anos de duração, e o normal, com duração de três anos, podendo ainda existir um terceiro opcional para a escola e alunos, com duração de três anos e caráter estritamente profissional. Nos dois primeiros tipos, a Geografia estava presente no currículo.

Importante também na análise sobre a Geografia escolar é o que ultrapassa a questão da carga horária e dos conteúdos. Pontuschka (1999) chama atenção para o fato de os geógrafos produzirem artigos com uma preocupação voltada para os conteúdos, mas não muito com o "como ensinar". Nesse sentido, vale a pena transitar, ainda que de forma bastante superficial, pela questão do ensino dessa disciplina.

Nessa época, as idéias da Escola Nova[10] impregnaram as discussões sobre a educação e sustentaram a nova política educacional. Nesse contexto, também a Geografia sofreu sua influência, como pode ser observado na obra de Antônio Proença[11], "Como se ensina Geografia", incluída numa coleção organizada por Lourenço Filho[12]. No seu prefácio, Lourenço Filho, ao fazer a apresentação da obra, escreve:

> *A escolha da matéria a ser primeiro tratada não foi arbitraria.Na tendência globalisadora do ensino, hoje vencedora no curso primário, pelos seus fundamentos psycologicos, e de que o systema Decroly nos dá tão feliz organisação pratica, - occupa o ensino da geographia um papel de primeiro plano. Não há, nesse systema, um ensino que de leve se pareça com o da antiga geographia de nomes ou da reproducção cartographica mecânica. O que há são conecimentos geographicos, estudos de factos geographicos.*

[10] Movimento surgido no final do século XIX nos Estados Unidos e na Europa, baseado nas idéias de Dewey, Claparède e Decroly. É uma proposta pedagógica para a renovação dos processos escolares. O centro da ação educativa passa a ser o aluno e a escola organizada para atender as suas características psicobiológicas. Os métodos têm como foco a atividade do aluno e a construção do seu conhecimento. A aprendizagem deve estar relacionada à apreensão da realidade.

[11] Foi diretor do Instituto Pedagógico "Caetano de Campos", em São Paulo e ex-diretor da Escola Normal de São Carlos.

[12] Por ser antigo e seu estado de conservação não ser dos melhores, no exemplar consultado não consta à data de publicação. Pode-se inferir pela dedicatória que a data é 1932.

Nesses escritos, podem-se ver dois fatos importantes e, ao mesmo tempo, inter-relacionados. O primeiro faz referência ao escolanovismo e o segundo mostra a ruptura com o ensino tradicional, mecânico e factual. Outras características dessa obra devem merecer um pouco mais de atenção, ainda que não se tenha a intenção de uma análise profunda da obra, mas apenas, principalmente, porque ela nos dá algumas pistas sobre como se concebia a Geografia no país, sobre o seu ensino e suas finalidades.

Primeiramente, reafirma a importância de Delgado de Carvalho, nome importante na Geografia brasileira, pois, na sua bibliografia, constam três obras desse autor: "Diccionario Histórico e Geographico do Brasil - Geografia Elementar", "Geographia do Brasil (1ª e 2ª partes)" e "Metodologia do ensino geographico". Em segundo lugar, na explicação dos motivos de se estudar Geografia, ele afirma a necessidade da utilidade do saber, coisa que não acontece com essa disciplina, pois, para ele, *o ensino de Geographia, apesar de todos os protestos dos pedagogistas, continúa a ser de palavras*. Portanto, a Geografia deveria servir como cultura geral, como auxílio no entendimento da História, como contribuição no enriquecimento da linguagem do aluno e como desenvolvimento mental[13] . Entretanto, ele chama atenção para o objetivo principal que, por força do caráter da Geografia que, "pelo menos em sua phase elementar – estudo de coisas e factos - toca nos domínios do sentimento humano", ela assume uma feição de patriotismo. A esse respeito, ele explica que, quando se estudam regiões estranhas, é o desejo de especular que prevalece, mas,

> *Quando, porém, as suas vistas se voltam para o cantinho que tem um nome que é seu e onde tudo lhe pertence, o interesse especulativo cede lugar ao sentimento de patriotismo. Então a terra não é mais igual ás outras terras e os homens não se confundem com os seus semelhantes das outras terras. Ninguém dirá que a sua patria seja melhor ou peior do que as outras patrias, porém todo mundo diz que a sua é differente das outras pátrias.*

Mas o autor vai mais além, dizendo que a virtude da conquista desse objetivo é principalmente do método e que tudo depende do professor e do livro.

> *Só o brasileiro, portanto, é capaz de ensinar a geographia do Brasil aos brasileiros, assim como só o estrangeiro é capaz de ensinar a geographia de sua pátria, na sua pátria, aos seus compatriotas.*

[13] Para ele, esse desenvolvimento era efeito do método, pois o ensino tal como era feito naquele momento, com a ordem do aprendizado invertida, iniciando pelas generalizações para depois se chegar ao concreto, ou seja, os nomes, tornava-se "exercício de pura memória".

Enfatiza, também, que todas as nações cuidam bem do ensino da Geografia nacional por causa do patriotismo, cada uma com um objetivo próprio,

> *Esta é porque tem as suas fronteiras ameaçadas, aquella é porque pensa numa reivindicação, aqull`outra é porque sente necessidade de expansão do seu território*

E, por último, acrescenta que, sendo o Brasil de grande extensão e com dificuldades de comunicação, as populações se desconhecem, assim:

> *A nossa obra, portanto, é de unificação de todo o território e de todo o povo brasileiro pelos brasileiros*.

Com relação ao ensino da Geografia propriamente dito, o autor avalia que a origem da Geografia escolar remontava à Idade Média, reduzindo-se à decoração de listas de nomes, e que foi também esta a ensinada nas nossas primeiras escolas públicas. Para ele, isso era natural, pois toda a organização do ensino brasileiro esteve ligada ao ensino francês, de onde copiávamos programas e livros, apesar de um pouco atrás em relação a este país, em decorrência da deficiência de material didático. Além de criticar a Geografia regional francesa, chamando-a de descritiva e uma "espécie de gênero literário, criado antes para deleitar do que para instruir", elogia a Suíça por ter colocado em prática as idéias de Pestalozzi, estabelecendo o ensino de Geografia sobre "bases de intuição" e fazendo da "cartographia um auxiliar indispensável ao aprendizado da matéria". E, por fim, sua conclusão didática:

> *Os nossos professores ainda vivem um tanto escravizados pelos compêndios; não há trabalho systematizado de intuição directa ou indirecta; a cartographia, ou se desenvolve independentemente da geographia, ou usurpa-lhe o lugar, deixando em segundo plano aquillo que deve constituir propriamente o saber geographico. Eis aproximadamente o nosso estado actual quanto ao ensino de geographia.*

Posteriormente, Proença discorre sobre sua proposta de ensino. Em linhas gerais, e muito esquematicamente, os pontos de maior destaque são:

a. o ensino deve partir da lei da evolução mental, do concreto para o abstrato. Na Geografia, da observação das coisas e da consideração dos fatos, descrevê-los (Geografia descritiva ou regional) para se chegar à formulação das definições, leis e

princípios. Além disso, do próximo (Geografia local) para o mais distante (descrição do mundo);

b. cada lei formulada deve ter aplicação direta;
c. embora se deva dar atenção às influências dos fatores de ordem física, o interesse deve estar concentrado no elemento humano, entretanto deve-se escolher aqueles assuntos que satisfaçam as finalidades do ensino (referindo-se ao patriotismo);
d. deve-se fazer a correlação com outras ciências;
e. o conhecimento dos fatos deve se dar pela observação direta da realidade, entretanto, como o conhecimento de uma coisa não se reduz a uma simples imagem visual, ele pode ser feito pela imaginação, desde que se trabalhe com o método analítico, utilizando-se de mapas, de estampas, ou de outros aparelhos que possibilitem a intuição indireta. No caso da Geografia local, é importante o uso de excursões, mas com um plano de estudo e objetivos previamente fixados.

Em uma outra fonte de consulta, um livro didático de Raja Gabaglia, editado em 1930 do século passado e intitulado ”Praticas de Geographia”, o mesmo espírito da Escola Nova pode ser observado. O livro foi feito para atender ao objetivo do cunho prático que deve ter o ensino da Geografia. Assim, a obra é dividida em seções, como a de demonstrações e experiências, a de determinações diversas, a de trabalhos gráficos e plásticos, a de leitura de cartas, a de dados estatísticos para serem utilizados na confecção de gráficos, a de tabelas e um glossário de termos técnicos. Todos os conteúdos são abordados, como, por exemplo, formação de dobras, rotação e translação da Terra, ação das chuvas, torrentes e enxurradas, orientação, coordenadas geográficas, fusos horários, curvas de nível, etc. Além das demonstrações das experiências, para cada tópico, uma lista de exercícios práticos.

No entanto, apesar de nesse momento, em função das necessidades econômicas e políticas, a reforma Francisco Campos e o movimento renovador conseguirem ganhos para a educação no país, a própria reforma, como afirma Romanelli (2002), refletindo a *instabilidade e as circunstâncias de caráter precário, que sempre acompanham uma tomada do poder político* (ROMANELLI, 2002, p.141), apresentou pontos críticos. E esses pontos acabaram levando a uma estrutura de ensino ultrapassada, sem um ensino técnico e científico efetivo e com um ensino altamente seletivo. Os aspectos negativos denunciavam uma política que

> *Refletia a sociedade do momento, enquanto esta também oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social, em novas bases, e a velha ordem,*

> *com a qual ainda se encontrava seriamente comprometida As classes que iam gradativamente subindo ao poder contavam entre si com a presença, de um lado, dos jovens oficiais progressistas e da nova burguesia industrial, que exigiam inovações de toda ordem, mas, de outro lado, contavam também com a presença de parte da velha aristocracia liberal, ainda apegada às velhas concepções. A expansão do ensino e sua renovação ficaram, portanto, subordinadas ao jogo de forças que essas camadas manipulavam na estrutura do poder. (ROMANELLI, 2002, p. 142)*

Em 1937, com o estabelecimento do Estado Novo, as lutas ideológicas paralisaram e o conservadorismo prevaleceu. Em 1942, com Gustavo Capanema, o governo começou a fazer reformas parciais, denominadas de Leis Orgânicas do Ensino, e que se estenderam até 1946. O ensino secundário passou a ser estruturado em um primeiro ciclo, chamado ginasial, com duração de quatro anos, e num segundo, com duração de três anos, subdividido em clássico e científico. Nesta reforma, a disciplina Geografia Geral era ministrada nas duas primeiras séries do ciclo ginasial. No segundo ciclo, tanto no clássico, como no científico, apareciam a Geografia Geral nas duas primeiras séries, e a Geografia do Brasil na última série. O ensino primário também foi desmembrado, ficando dividido em primário elementar, com quatro séries, e primário supletivo, com duas. A Geografia fazia parte do currículo dessas duas modalidades. Também no ensino normal do primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, a disciplina Geografia Geral constava no currículo no primeiro ano, e a Geografia do Brasil, no segundo. Como se pode observar, a Geografia continuou tendo importância, haja vista a sua carga horária expressiva em todos os níveis de ensino.

Nesse momento, em função da criação das Faculdades de Filosofia, já existiam professores formados para essa disciplina. Além disso, vários trabalhos e publicações do IBGE e da Associação Brasileira de Geógrafos, ambos fundados na década de 30, estavam disponíveis, chegando aos alunos de todos os níveis via professores de Geografia. Os trabalhos produzidos e publicados por essas instituições constituíam-se não apenas dos assuntos referentes às pesquisas geográficas, mas também de material pedagógico. O Boletim Geográfico do IBGE, que existiu de 1943 a 1978, possuía uma seção sobre o ensino.

A nova Constituição de 1946, num clima de normalidade democrática, estabelecia que ao Estado caberia legislar sobre as diretrizes da educação nacional. Entretanto, foi somente em 1961 que a Lei 4 024 foi promulgada. Através dessa Lei, houve a diminuição da carga horária da Geografia no ensino secundário e no segundo grau.

Entretanto, foi no governo militar que a Geografia sofreu perdas sensíveis. Por ser um regime de repressão, houve a criação de mecanismos de controle ideológico, perseguições e a veiculação de um discurso de crescimento econômico que mascarava os problemas sociais.

Nesse contexto, observa-se um esvaziamento do conteúdo político na escola. Os livros didáticos, passando por um controle ideológico, trabalhavam os conteúdos de forma superficial. Ainda que o discurso oficial fosse o desenvolvimentista, as ações na educação caminharam no sentido inverso. As decisões, influenciadas por ideologias externas e legitimadas em nome da racionalidade, foram tomadas sem um debate democrático. O número de matrículas não aumentou proporcionalmente à demanda, as condições de trabalho dos professores tiveram uma piora sensível, bem como a qualidade do ensino.

A criação do vestibular classificatório pelo Decreto nº68 908, de 1971, não só eliminou os excedentes, mas trouxe conseqüências diretas no ensino de segundo grau.

> *Proliferaram os cursinhos preparatórios aos vestibulares, especializados em dar dicas aos candidatos; vão impor novos modismos na maneira de dar aulas, se beneficiar da queda da qualidade do ensino público e, muitos deles, vão dar as mãos ao regime. A escola do segundo grau passou a ser avaliada pela sua capacidade de colocar alunos na faculdade; e como nos vestibulares as questões de Geografia eram predominantemente dependentes de memorização e despolitizadas, o reflexo negativo será muito grande. (CAMPOS, 2002, p.36)*

Além disso, a Reforma Universitária abriu a possibilidade da criação das licenciaturas curtas que começaram a ser implantadas no final da década de 60 e que se consolidaram com a Lei 5692/71, que dispôs sobre a organização dos ensinos de primeiro e segundo graus. É no contexto dessa lei que se pode analisar a direção tomada pela Geografia escolar naquele período.

Com relação à organização curricular, é importante ressaltar alguns pontos. Primeiramente, a determinação das matérias que deveriam estar contidas nos currículos desses níveis de ensino, com a existência de um núcleo comum, divididas em três grandes áreas, a de Comunicação e Expressão, a de Estudos Sociais e a de Ciências, com obrigatoriedade nacional e uma parte diversificada, atendendo às peculiaridades locais. Em segundo lugar, o caráter profissionalizante do ensino de segundo grau, diminuindo a carga horária das disciplinas mais acadêmicas em detrimento daquelas de cunho profissional. Em terceiro lugar, o tratamento metodológico das matérias contidas nos currículos, com a determinação de que estas deveriam ser tratadas como atividades (experiências vividas), até a 5ª série, como áreas de estudo (integração de conteúdos afins), nas séries finais do primeiro grau, e como disciplinas (conhecimentos sistemáticos) no segundo grau.

A criação da área de Estudos Sociais trouxe uma série de mudanças na Geografia escolar. O fato de ser composta pelas disciplinas Geografia, História e Moral e Cívica não

significou um aumento da carga horária destas, ao contrário, houve uma diminuição, já que a Geografia e a História passaram a ser trabalhadas em conjunto. Por outro lado, a introdução da Educação Moral e Cívica também contribuiu para essa diminuição. As críticas a respeito dos Estudos Sociais convergem para um mesmo ponto, o caráter ideológico principalmente da Moral e Cívica, a perda de conteúdos da História e da Geografia, em função da redução da carga horária, bem como a falta de um conceito exato do que viria a ser Estudos Sociais. De fato, a prevista integração dos conteúdos não ocorreu. Em São Paulo, houve uma disseminação maior desses nas escolas, mas, em Belo Horizonte, poucas escolas adotaram os Estudos Sociais e as que o fizeram, na verdade, foi apenas pró-forma, já que os diários de classe eram em conjunto, mas as disciplinas eram ministradas por professores diferentes. Além disso, a questão sobre a diminuição da qualificação do professor formado nas licenciaturas curtas também fez parte do rol das considerações a respeito dos Estudos Sociais. A verdadeira intenção daquela legislação, inserida no contexto da política do período, tendo em vista o significado que a História e a Geografia têm na formação de uma consciência critica, foi bem explicitada por Pontuschka (1999):

> *A criação de Estudos Sociais destinava-se a eliminar gradativamente a história e a geografia da grade curricular. As medidas legais foram tomadas pelo Conselho Federal de Educação e demais órgãos decisórios sobre o ensino em plena ditadura militar, quando a discussão dos problemas reais do país estava muito distante do grande público.*
> *A legislação imposta de forma autoritária tinha mesmo a intenção de transformar a geografia e a história em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos. (PONTUSCKA, 1999, p. 13)*

O final da década de 70 do século passado pode ser considerado o início de um processo de avaliação e de renovação do pensamento geográfico brasileiro, e isso repercutiu no ensino dessa disciplina na escola, mesmo tendo como pano de fundo a distância entre a universidade e a escola, distância essa que vem sendo discutida ao longo de vários momentos da história da educação brasileira. Desse modo, nas décadas de 80 e 90, um número significativo de produção geográfica esteve à disposição dos professores de Geografia, ainda que desconhecida para a maior parte destes, já que as condições de trabalho não permitiam e ainda hoje não permitem a aproximação com esse saber. Esse ponto também faz parte do rol das considerações sobre a deficiência do ensino em função do despreparo do professor. Também houve uma maior preocupação com as questões sobre o ensino da Geografia, fato revelado pelos vários encontros promovidos pela AGB com esse objetivo. A produção de

livros didáticos de melhor qualidade, com uma visão mais crítica dos conteúdos geográficos aumentou consideravelmente. Da mesma forma, inúmeros para-didáticos foram escritos por professores das universidades e publicados por várias editoras. Vários artigos acerca do ensino e das novas tendências da Geografia começaram a ser escritos e publicados em coleções organizadas por professores universitários.

Entramos no século XXI com velhos problemas não resolvidos, mas com uma realidade nova imposta pela nova LDB 9394/96. Nesse "pacote" [14] de medidas apresentadas pelo governo, algumas estão diretamente relacionadas ao trabalho escolar e, por isso mesmo, influenciam a Geografia na escola de forma substancial, quais seja o Sistema Nacional de Avaliação colocado em prática para os ensinos fundamental e médio, através do Exame Nacional do Ensino Médio; os Planos Nacionais de Avaliação dos Livros Didáticos; e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Com relação aos PCNs para o ensino fundamental, estes constituem uma proposta de um trabalho pedagógico. Não cabe aqui uma análise profunda dos PCNs, mas não é possível ignorá-los já que constituem a linha mestra do todo o ensino no país. E isso é possível observar nos próprios livros didáticos, que ultimamente vêm sendo editados e que são organizados de acordo com essas orientações. De qualquer forma, ainda que de maneira não uniforme no tempo e no espaço, os PCNs estão sendo utilizados como modelo de organização curricular.

As considerações da comunidade científica ligada à Geografia sobre as reformas ora em curso, principalmente dos PCNs, tendem para uma análise crítica sobre o caráter dessas mudanças. Em todas as fontes consultadas, um ponto de questionamento foi o de que, como em todo processo brasileiro, as decisões vieram de cima para baixo, sem uma discussão mais ampla que envolvesse a universidade como um todo e, principalmente, os professores que estão atuando diretamente no ensino fundamental e médio, o que dificultaria o envolvimento maior destes com a nova proposta, capaz de gerar um movimento que promova mudanças importantes.

Para alguns (Sposito, 1999), o fato de os projetos terem sido formulados por "equipes de especialistas", no caso, professores universitários, não é um problema em si mesmo. Esse consiste no fato de as propostas serem feitas a priori e depois submetidas a um debate.

[14] Este termo foi utilizado por Sposito (1999) para designar este conjunto de medidas, "com o objetivo de se observar que há, por parte do governo federal, uma clara intenção de implantar um novo perfil à educação brasileira".

Entretanto, os fóruns de discussão são restritos, em função da dificuldade de acesso às informações, ou pela rapidez das avaliações.

Outro ponto sempre colocado em relevo foi o ecletismo nas concepções da ciência geográfica, não deixando claramente explicitada a concepção de Geografia que os autores da proposta têm. Para alguns, o fato de aliar a subjetividade à objetividade no estudo da Geografia é um avanço. Para outros, no entanto, a mistura de tendências é um ponto, no mínimo, questionável. De acordo com Oliveira (1999), *há um veio humanista atravessado pelo historicismo clássico*; ao mesmo tempo há a aceitação e a crítica ao marxismo. O autor aponta, também, a existência de uma concepção fenomenológica do mundo. Para ele, *o ecletismo revela mais a ausência do que a presença de uma concepção filosófica* (OLIVEIRA, 1999, p. 50). E vai além dizendo que, conscientemente ou inconscientemente, o objetivo real da utilização de uma concepção baseada no subjetivismo é o de *formar cidadãos que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe* (OLIVEIRA, 1999, p. 54). Alerta, portanto, os professores para analisarem atentamente as concepções presentes nos PCNs.

Entretanto, aí reside outra crítica, ou seja, os questionamentos que são feitos em termos de conhecimento real dos professores à proposta e às possibilidades de implementação desta. Segundo Pontuscka (1999), documentos anteriores do MEC afirmavam a necessidade de formulação de parâmetros curriculares para regiões onde as propostas curriculares eram limitadas, mas o texto atual *é para professores de todo o Brasil, com uma linguagem para professores do Primeiro Mundo* (PONTUSCKA, 1999, p.16). Para ela, os PCNs, por serem teóricos demais, destinam-se a um grupo de professores com melhor formação e com conhecimento da trajetória da Geografia e do seu ensino e não àqueles que só têm o livro didático como ponto de referência. Isso significa que não basta disponibilizar este material, mas são necessárias outras ações para que o conjunto dos professores possa levar a cabo um ensino que dê conta de alcançar os objetivos propostos pelos PCNs.

E, como último ponto, deve-se mencionar os temas transversais, que podem ser considerados como um avanço, mas que constituem um desafio.

> *Mexe-se no currículo, mas não são pensadas as ações que ofereçam aos professores, distribuídos por todo o território brasileiro, momentos de reflexão, no sentido de valorizar a interdisciplinaridade e os trabalhos coletivos em uma sociedade e em uma organização escolar em que prevalece o individual, para não dizer o individualismo, em que as disciplinas estão extremamente compartimentadas, não considerando as fronteiras indeléveis existentes entre elas. Idéias boas são destruídas pela forma autoritária de sua implementação – sem que*

> *a escola seja considerada como um locus de produção de conhecimento e de educação permanente. (PONTUSCKA, 1999, p. 17)*

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Como foi explicada anteriormente, a disciplina Geografia ganhou mais importância no currículo escolar brasileiro a partir do século XIX, com a criação do Imperial Collegio de Pedro II. Não havia ainda no país uma preocupação com a formação de professores para o ensino secundário, o que significava uma falta de preparação para o magistério e, em particular, para a docência da Geografia.

A falta de pessoal qualificado está relacionada à inexistência de uma instituição para a formação específica desse profissional. Vale lembrar que o ensino superior no Brasil é relativamente recente, aparecendo como curso profissional e em estabelecimentos isolados a partir da vinda da corte portuguesa para o Brasil[15].

Esta realidade só foi modificada no século XX. Até a década de 1930, o Brasil continuava ainda um país agro-exportador onde, apesar de já apresentar uma maior estratificação social e uma maior demanda sobre a educação, o ensino superior no país ficava restrito às escolas profissionais (Medicina, Direito e Engenharia) e a educação secundária, a cargo ou de professores primários autodidatas, de clérigos, ou de profissionais de outras áreas que eram improvisados como professores.

A partir dessa data, ocorreram grandes transformações, tanto na sociedade, quanto no Estado. A preocupação centrava-se num esforço de industrialização e modernização do país, bem como na construção de uma unidade nacional. Para tanto, constitui-se um novo modelo institucional, com o Estado passando a ser promotor e organizador da economia e cultura, sendo forte e centralizador o bastante para eliminar interesses regionais e de classes.

De acordo com Machado (2000), o projeto de modernização que se efetivou nessa década tinha raízes anteriores. Nos anos 20, os movimentos artísticos que então ocorreram estavam fortemente marcados pelo nacionalismo. Para os intelectuais da época, a transformação da vida brasileira passava necessariamente pela construção de uma *nova e verdadeira nacionalidade* (MACHADO, 2000, p.127), o que foi debatido no movimento do modernismo. As discussões apontavam para uma crise moral econômica e social, buscando-se virtudes da nacionalidade, que seria conquistada através de uma elite intelectual devidamente

[15] No Brasil Império, foram criados cursos de Medicina e de Engenharia, bem como o de Agronomia, Química Desenho técnico, Economia, Política, Arquitetura e Direito.

preparada para construir um pensamento dominante capaz de influenciar a sociedade brasileira.

Além dessas questões, as mudanças que ocorreram na economia criaram uma maior pressão sobre o sistema escolar, tanto no sentido de sua expansão, como na formação de uma mão-de-obra que respondesse às necessidades da nova sociedade emergente. Portanto, a partir desse momento, a formação do professor tornou-se uma preocupação, e medidas legais começaram a ser efetivadas, no sentido da institucionalização da profissão.

Assim, no início da década de 30, o governo Vargas implementou uma política educacional mais articulada, criando-se o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). Seu primeiro titular, Francisco Campos, em 1931, criou o Conselho Nacional de Educação, institucionalizou a organização universitária, estruturou o ensino secundário, organizou o ensino comercial e reintroduziu o ensino religioso facultativo nas escolas públicas.

Também nesse período, foram criados outros órgãos importantes como o Ministério do Trabalho Indústria e Comércio (1930); o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1937), que hoje é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937); o Conselho Nacional de Geografia (1937), incorporado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, criado no ano seguinte; e a Universidade do Distrito Federal (1935).

Esta última, bem como a criação da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, em 1933 e a Universidade de São Paulo, em 1934, foram experiências inovadoras, apesar da política autoritária e centralizadora do governo. A criação da Universidade de São Paulo e da Escola de Sociologia e Política de São Paulo foi a efetivação de um projeto que remontava a 1926 e que tinha por objetivo preparar as elites do país e tornar a universidade o foco de uma atividade produtora de conhecimentos.

No Rio de Janeiro, em 1935, ocorreu outra experiência importante com a criação da Universidade do Distrito Federal, em abril daquele ano, pelo Decreto 5513, e mantida pela Prefeitura do então Distrito Federal, hoje Rio de Janeiro. A Universidade do Distrito Federal, tendo à frente Anísio Teixeira e fazendo parte de um projeto político dos liberais, projeto esse em conflito com as idéias dos conservadores católicos, também foi a materialização de movimentos da década anterior (criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924) e que propiciou a discussão dos problemas educacionais do país, bem como as propostas para resolvê-los). Composta por várias faculdades (escolas de Ciências, de Economia e Direito), tinha como núcleo integrador a Faculdade de Ciências com o objetivo de formar pesquisadores e a Escola de Educação, para formar profissionais para o magistério.

Nessa Universidade, a Geografia e a História constituíam um só curso que fazia parte da Escola de Economia e Direito. Nessa instituição, existiam a Seção de Ciências Sociais[16]e a Seção de Ciências Geográficas e Históricas, composta pelas cadeiras de História da Antigüidade, História da Idade Média e Moderna, Geografia Humana e Fisiogeografia.

Nos cursos de Geografia e História, foi fundamental a presença de professores de renome, como Pierre Deffontaines (inicialmente professor da USP; nos anos de 1936 a 1938, trabalhou na UDF), Lucien Febvre, Carlos Delgado de Carvalho e Fernando Antônio Raja Gabaglia.

Em São Paulo, a criação da Universidade de São Paulo (1934) também contribuiu para a mudança do perfil dos professores de Geografia e História. Entretanto, essa instituição tinha um caráter político diferente daquele da UDF, pois significou, através da criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, uma ofensiva político-ideológica das classes dirigentes paulistas que tinham sido destituídas do poder. Apesar do componente autoritário contido na instituição da USP, seu corpo docente foi recrutado na Europa, composto de intelectuais de tendência de uma esquerda liberal, como Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines. Além desses, contou também com intelectuais brasileiros, como Caio Prado Jr. e Rubens Borba de Morais. O Departamento de Geografia nessa Universidade só foi instituído oficialmente em 1945, e a orientação do ensino esteve ligada às tendências da Geografia francesa, tanto que, em 1949, pleiteava-se a constituição da cadeira de Geografia Regional naquela faculdade.

Essas experiências tiveram vida curta, pois o governo estabeleceu mecanismos de controle, não permitindo a organização de instituições educacionais e culturais autônomas, e criou um modelo de universidade, através da Lei nº452 de julho de 1937, concretizado definitivamente pelo Decreto nº 1190, de abril de 1939, na Universidade do Brasil. A Universidade do Brasil abarcou as faculdades isoladas, as escolas que já existiam e os cursos que tinham sido criados na UDF. Recebeu também não só a infra-estrutura, mas também os quadros docentes. Nesta, havia a Faculdade Nacional de Filosofia, com funções profissionalizantes de formação de professores para o ensino secundário. A Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil foi organizada, de acordo com Machado (2000), nos seguintes departamentos: de Filosofia, constando o curso de Filosofia; de Letras, com os cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas; de Pedagogia, com o curso de Pedagogia; e de Ciências, com os cursos de Matemática, História Natural, Geografia

[16] Composta pelas cadeiras de Antropologia, Economia Social, Biologia, Sociologia Geral, Psicologia Geral. (MACHADO, 2000, p.131)

e História, e Ciências Sociais. Em 1940 esta Universidade passou a servir de modelo para as demais.

Seus cursos foram estruturados em três séries, mais uma que correspondia ao curso de Didática, e formavam bacharéis e licenciados. Desde a sua criação, as finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia foram definidas como sendo: preparar os intelectuais para atividades culturais de ordem desinteressada ou tecnocientífica; preparar os profissionais para atuarem no magistério do ensino secundário e normal e realizar pesquisas. Considerando esses objetivos, o mesmo decreto-lei, regulamentou os diplomas de bacharel e licenciado, sendo que o de bacharel habilitava para o trabalho intelectual e de pesquisa.

Até 1945, a Universidade do Brasil contratou outros professores estrangeiros, principalmente franceses, como André Gilbert[17] na Cadeira de Geografia Humana, Francis Ruellan[18], com pesquisas na área de Geomorfologia, e Hilgard Stenberg, em 1945, na disciplina Geografia do Brasil. Contou também com professores brasileiros de renome, como Carlos Delgado de Carvalho[19] e Josué de Castro[20].

Foi a partir da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em São Paulo, e da Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, que teve início a formação de professores e, mais especificamente, de professores de Geografia no país, provocando uma mudança substancial, tanto no ensino, como na própria ciência geográfica.

Em Minas Gerais, a formação de professores teve início com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, apesar das dificuldades legais, financeiras e de pessoal qualificado para integrar o corpo docente, formou a primeira turma de Geografia e História em 1943, tendo sido reconhecida em 1946 e incorporada à Universidade de Minas Gerais em 1949.

A despeito das dificuldades para a manutenção e o desenvolvimento dessa primeira iniciativa, havia no Brasil um projeto de criação e expansão de universidades católicas concretizado na PUC do Rio de Janeiro e que pressupunha a fundação de outras similares em vários estados. Surgiu, então, em Belo Horizonte, em 1941, a partir dessa orientação, uma

[17] Entrou nesta universidade em 1939, ficando apenas um ano.

[18] Trabalhou entre 1940 e 1956.

[19] Transferido da UDF como professor catedrático interino de Geografia do Brasil, exonerado em 1943 e retornando como catedrático em 1945 para lecionar as cadeiras de História Moderna e História Contemporânea.

[20] Foi professor catedrático de Antropologia da UDF entre 35 e 38 e professor de Geografia Humana da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil entre 1940 e 1964.

outra Faculdade de Filosofia. Esta foi fundada por intelectuais mineiros e pelas irmãs francesas dominicanas do Colégio Santa Maria, instituição já tradicional na cidade. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Maria, que obteve autorização de funcionamento dos cursos de Filosofia, Pedagogia, Geografia e História, Letras Clássicas e Letras Neolatinas, foi o embrião da Universidade Católica de Minas Gerais, criada posteriormente em 1958.

O início da Universidade Católica em Minas Gerais data de junho de 1948, quando a Mitra Arquidiocesana criou a Sociedade Mineira de Cultura, realizou sua primeira reunião e aprovou o seu estatuto, *sociedade civil, sem fins econômicos, destinada a instituir, manter e dirigir as faculdades e demais institutos que viessem a integrar, futuramente, a Universidade Católica de Minas Gerais, e outras organizações de caráter cultural e social* (U.C.M.G. - Catálogo Geral, 1982). Enquanto a Universidade não fosse constituída, as unidades criadas ou incorporadas por essa Sociedade seriam denominadas "Faculdades Católicas de Minas Gerais". A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras "Santa Maria" foi a primeira unidade incorporada, em fevereiro de 1949. Posteriormente, outros estabelecimentos foram incorporados ou criados: a Faculdade Mineira de Direito, criada pela Sociedade e cujo funcionamento foi autorizado em 1949; a Faculdade de Ciências Médicas, também criada pela Sociedade, com funcionamento autorizado em 1951, mas sendo desligada em 1969; a incorporação da Escola de Enfermagem, fundada pela Santa Casa, em 1950; a incorporação da Escola de Serviço Social, em 1954. Após a incorporação dessas faculdades e da Escola de Educação Física (desligada em 1969), em 1958 foi proposta a constituição da Universidade, constituição essa que se deu em julho daquele ano e cujo estatuto foi aprovado pelo Presidente da República em dezembro do mesmo ano.

Dessa forma, a partir de meados da década de 40, já existiam em Belo Horizonte professores formados em Geografia e História por duas instituições de ensino superior. Os cursos de formação de professores estavam estruturados, conforme a legislação do país, com quatro anos de duração, sendo três anos de conteúdos específicos e um ano de disciplinas pedagógicas, incluindo a prática de ensino.

O quadro político e econômico do país, descrito anteriormente, permaneceu até 1946, quando houve um retorno à normalidade democrática e a promulgação de uma Constituição, segundo a qual a União ficaria encarregada de legislar sobre as diretrizes e bases da educação. Essa Constituição, cujos princípios norteadores se aproximavam dos princípios liberais que influenciaram a Carta de 1934, determinava, entre outros projetos, a descentralização do sistema educacional e a exigência de concursos de títulos e provas para o cargo de magistério.

Em função dela, foi elaborado um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação, encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1948, mas somente efetivado em 1961 na Lei 4024. Além disso, no mesmo ano da promulgação da Constituição, houve a determinação da criação nas Faculdades de Filosofia de um Ginásio de Aplicação, para a prática de ensino dos alunos de licenciatura, através do decreto-lei 9053/46, mas, apesar de todos esses acontecimentos, não houve mudanças na estruturação dos cursos de formação de professores no país.

Com a Lei nº 2594 de 08/09/1955, o Curso de Geografia e História foi desmembrado em dois, o de Geografia e o de História. E, então, a carga horária para a formação do professor de Geografia foi aumentada, possibilitando uma melhora na formação desse profissional. As disciplinas de Geografia fixadas no currículo mínimo em 1939 (Geografia Física, Geografia Humana e Geografia do Brasil) puderam ser trabalhadas em um tempo maior. De acordo com Azevedo (1988), os cursos mantiveram algumas disciplinas ligadas à História e à Antropologia, mas tendo liberdade para a introdução de novas disciplinas que fossem consideradas importantes para a formação do licenciado e do bacharel em Geografia.

Nos anos 50 do século passado, portanto, os cursos de licenciatura no país já estavam instituídos e organizados, tendo formado professores por mais de uma década. Até então, o ritmo de crescimento das faculdades de filosofia havia sido lento[21]. Em 1961, quando da promulgação da LDB nº 4024/61, existiam, no país, 70 faculdades de filosofia. Este número aumentou sensivelmente nessa década, principalmente, com a expansão da rede particular de ensino. A respeito do crescimento considerável do ensino superior no Brasil, Azevedo (1988) mostra que, de 1960 a 1980, esse nível de ensino foi o que mais cresceu no país, em termos de matrícula e de número de docentes. Na sua avaliação, a distorção foi grave, pois tal crescimento ocorreu em escolas isoladas e particulares, com menores recursos materiais e humanos[22].

A LDB nº 4024/61, fruto de um longo debate, com mudanças de rumo durante o percurso da sua tramitação, é um dos fatores que podem explicar este aumento do ensino

[21] No segundo semestre de 1949, existiam 22 Faculdades de Filosofia, sete em universidades oficiais, em Minas, Bahia, Rio de Janeiro, Paraná, Recife , Porto Alegre e São Paulo; cinco em universidades particulares, todas católicas, em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Campinas; e 10 faculdades isoladas (PEREIRA, 2000, p.42)

[22] As escolas particulares, que em 1960 detinham 47% das matrículas do ensino superior, passaram a deter 64% das matrículas. Em 1980, as universidades federais foram responsáveis por apenas 22% das matrículas e, se considerar os estabelecimentos isolados federais, esse percentual sobe para 23%. Nesse mesmo período, o crescimento das matrículas nas instituições federais foi de 798%, enquanto das escolas particulares foi de 1 737%. (AZEVEDO, 1988, p 6-8)

particular, já que, após uma grande disputa ideológica entre a corrente privatista e as progressistas[23], no seu texto final, foi assegurada *a igualdade de direitos para a escola privada, em relação à pública, tanto no que se refere à representatividade nos órgãos de direção de ensino, quanto no que se refere aos recursos para a educação* (ROMANELLI, 2002, p.182), bem como financiamento do Estado aos estabelecimentos particulares no que diz respeito à estrutura material destes. Quanto à formação do professor, apesar de permanecer a mesma estrutura anterior dos cursos, ou seja, o *modelo 3+1*, esta lei estabeleceu um currículo mínimo, de caráter nacional, para os cursos de graduação.

Em 1962, o Parecer 412/62[24], do CFE, determinou o novo currículo mínimo para o curso de Geografia. Segundo este Parecer, o bacharelado deixou de ser uma exigência obrigatória, uma vez que a profissão de geógrafo ainda não estava regulamentada.

> *O currículo mínimo de Geografia que propomos não tem em vista a profissão de geógrafo que ainda está para ser regulamentada em projeto de lei em tramitação no Congresso Nacional. Por enquanto só podemos cogitar do currículo destinado à formação do professor de Geografia nas escolas de nível médio que é, presentemente, o diploma oferecido pelos cursos de Geografia das Faculdades de Filosofia, para efeitos de exercício profissional, nos termos do art. 70 da Lei 4024. (PARECER nº412/52)*

Disso decorreu que apenas alguns cursos mantiveram o bacharelado, ou atrelado à licenciatura, ou independente dessa. A regulamentação da profissão de geógrafo e, com ela, a instituição legal do bacharelado na Geografia, ocorreram a partir de 1979, através da Lei nº 6664, de 26/06/1979 e do Decreto nº 85 138, de 15/12/1980, quando, então, o bacharel em Geografia foi considerado como um profissional com carreira própria. A partir daí, a questão da formação do geógrafo e do professor de geografia passou a ser foco de discussões.

Quanto à formação do professor, o currículo mínimo proposto pelo Parecer foi o seguinte: Geografia Física; Geografia Biológica ou Biogeografia; Geografia Humana; Geografia Regional; Geografia do Brasil; Cartografia. Das matérias Antropologia Cultural, Sociologia, História Econômica Geral e do Brasil, Etnologia e Etnografia do Brasil, Fundamentos de Petrografia, Geologia e Pedologia, Mineralogia e Botânica, duas delas poderiam ser escolhidas para compor esse currículo.

---

[23] Sobre os embates ocorridos durante o primeiro anteprojeto de Lei, os vários substitutivos e os interesses em jogo, ver ROMANELLI, 2002.

[24] Relatado pelo Conselheiro Newton Sucupira.

Nesse momento, o país estava passando por um intenso processo de modernização com mudanças na economia e na sociedade. As contradições resultantes da internacionalização da economia no período JK e a luta nacionalista de amplos segmentos da população geraram um período de grande conturbação interna e uma radicalização política que possibilitou a ação intervencionista militar em 1964.

O modelo político e econômico estruturado no regime militar foi caracterizado pela recuperação e pela expansão econômica, tendo como base uma industrialização intensiva de capital e a integração do país ao esquema centro-periferia. Para a sua efetivação, foi necessário eliminar a participação popular e aumentar o controle político. No bojo dessa política de repressão houve a aceleração do ritmo de crescimento econômico e, com ele, o aumento da demanda por educação, agravando uma crise educacional que já se encontrava em curso. A entrada maciça das empresas internacionais, juntamente com a participação do Estado na infra-estrutura e na indústria de base, fez aumentar o número de outras tantas empresas no país, ampliando a oferta de empregos. Por outro lado, com a concentração de renda e de capital, houve uma mudança nos meios de ascensão social da classe média que, até então, utilizava, para isso, da poupança e do investimento em pequenas empresas, passando à procura de ocupações no setor privado e no público. No entanto, o baixo crescimento econômico que ocorreu no princípio da década gerou também uma pequena expansão do ensino, principalmente no nível superior, o que proporcionou o problema dos excedentes e as manifestações pelo aumento de vagas na universidade. Segundo Campos (2002), em 1964, não existia escola secundária em mais da metade dos municípios brasileiros e, quando existia, era apenas nas áreas urbanas. O ensino superior ficava restrito aos grandes centros. O sistema educacional brasileiro, portanto, não era capaz de oferecer os recursos humanos correspondentes à expansão econômica.

A política educacional que se delineou no período teve como objetivo não somente medidas práticas visando à resolução de problemas imediatos, mas, principalmente, à adequação do sistema educacional ao crescimento econômico que estava se processando no país. Houve uma reorientação ideológica da educação, desejando-se do sistema educacional a formação de uma mão-de-obra com uma qualificação técnica mediana, mas disciplinada e passiva. Caberia à escola *propagandear o projeto de integração nacional, mostrar a necessidade de se completar a ocupação do território, sem protestar contra a concentração de renda e a centralização política* (CAMPOS, 2002, p.34). A racionalidade técnica utilizada pela burocracia estatal serviu para tornar os grandes projetos inquestionáveis, ao mesmo tempo em que houve um isolamento da gestão das questões públicas. O mesmo modelo foi

utilizado nos planos educacionais, e as decisões nessa área foram tomadas sem a participação da comunidade envolvida com a educação.

Para concretizar este processo de modernização, necessitava-se atrair novos investimentos do exterior e, para que isto pudesse ocorrer, houve a "colaboração externa", com a realização de acordos entre o Ministério de Educação e Cultura e a *United States Agency of International Development* (USAID), que foram assinados e executados entre 1964 e 1968, sendo que alguns vigorariam até 1971. Essa colaboração foi feita no sentido de ajuda financeira e de assessoria técnica para a formulação da política educacional. A estratégia utilizada não foi a de uma ação direta, mas, de acordo com Romanelli (2002), a de uma atuação que *implicava doutrinação e treinamento de órgãos e pessoas intermediárias brasileiras, com vistas obviamente a uma intervenção na formulação de estratégias que a própria AID pretendia fosse adotada pelos dirigentes, órgãos e instituições educacionais* (ROMANELLI, 2002, p.210). A ação destes acordos se deu no ensino primário, com a assessoria de técnicos americanos, no treinamento de técnicos rurais, no controle, produção e distribuição de livros para as escolas, na assessoria para a expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores do ensino médio. Os objetivos predominantes nos programas da AID direcionavam-se, entretanto, para o ensino superior, havendo uma proposta clara de reformulação desse nível de ensino, visando a uma dependência com as instituições americanas. É nesse contexto que se encontra a Reforma da Universidade pela Lei nº 5540/68.

Durante esse período, medidas foram sendo progressivamente tomadas, no sentido de captar recursos para a educação e dar nova organização ao ensino superior, no que diz respeito à economia de recursos e à maior produtividade. Para captar recursos para o nível primário, instituiu-se, pela Lei 4440 de outubro de 1964, o salário-educação, contribuição das empresas correspondente a uma cota para cada um de seus empregados, que se tornou obrigatória para empregadores da rede pública e particular, em 1965, pelo Decreto-Lei 55 551. Quanto ao ensino superior, o governo determinou, em 1966, pelo Decreto-Lei nº 53, que houvesse mudanças na organização das universidades, concentrando o ensino e a pesquisa básica em sistema comum para toda a universidade e, a formação profissional e a pesquisa aplicada em unidades próprias, o que significou a criação de um ciclo básico para áreas afins e o ciclo profissional. Além disso, foi criado um órgão central para supervisionar o ensino e a pesquisa. Em 1967, o Decreto-Lei nº 252 determinou a estruturação de cada unidade universitária em departamentos, reunindo disciplinas afins, mas também modificou a organização da representação estudantil e proibiu as manifestações dos estudantes.

A legislação referente ao movimento estudantil provocou uma radicalização de posturas e ações, transformando-o em um movimento político, o que levou a uma resposta repressiva do governo com o Ato Institucional nº5 e o Decreto-lei nº 477. O Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, foi de maior abrangência, atuando sobre todo cidadão brasileiro, com a eliminação de todas as garantias individuais e dando ao presidente da República plenos poderes de atuação sobre o Executivo e o Legislativo. O Decreto-lei nº 477, de fevereiro de 1969, por sua vez, ficou restrito às universidades e proibiu manifestações de caráter político ou de protesto ao corpo discente, docente e administrativo.

Quanto às reformas na educação, no final de 1967, foi criada uma Comissão Especial para avaliar os problemas educacionais, planejar e propor medidas para melhor aplicação das diretrizes governamentais, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT). O seu posicionamento ideológico sustentou todas as reformulações que ocorreram no ensino superior e que se materializaram na Lei 5540/68. A nova organização, determinada por essa lei, apenas reafirmou os princípios e as mudanças já implementadas pela legislação anterior. Através dessa lei, portanto, houve a instituição do vestibular unificado, do ciclo básico e do sistema de créditos, em que a composição curricular ficava dependente dos interesses particulares dos alunos, já que passaram a existir as disciplinas obrigatórias e as optativas. Extinguiu-se a cátedra, incentivou-se formalmente a pesquisa, mas não se modificou o *modelo 3 + 1* dos cursos de licenciatura, apesar da separação das disciplinas de conteúdo didático-pedagógicas em unidades de ensino diferentes. Isso porque houve a extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a criação dos Institutos[25], das Faculdades[26] e dos Centros [27] e, dentro de cada unidade universitária, os Departamentos[28] . Dessa forma, a Faculdade de Filosofia ficou desmembrada num conjunto de unidades, e a seção de pedagogia transformou-se numa unidade profissional, a Faculdade de Educação.

---

[25] Unidades de ensino e pesquisa em um setor de conhecimento fundamental. Suas finalidades são: ministrar nas respectivas áreas de conhecimento o ensino do ciclo básico para toda a universidade; ministrar o ensino de disciplinas do ciclo profissional dos cursos desses estabelecimentos.

[26] Destina-se a ministrar o ensino de ciclo profissional de um ou mais cursos de graduação de uma profissão geral, além de outros como: pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento, treinamento profissional, atualização, extensão universitária e outros.

[27] Formados pela reunião de unidades universitárias cujos objetivos de ensino e pesquisa se circunscrevem a uma área ou a um conjunto de áreas do mesmo caráter profissional, científico, filosófico, literário ou artístico, bem como pelos órgãos suplementares a eles vinculados e se destinarão a coordenar o planejamento e a execução das atividades técnicas, docentes e de pesquisa dos órgãos integrantes. (Teixeira, 1989)

[28] São subunidades de ensino e de pesquisa, constituídos de pessoal e material relativos à reunião coerente de disciplinas em um campo bem definido de conhecimentos.

A sugestão do Grupo de Trabalho sobre a expansão do ensino universitário foi a criação de cursos de curta duração para cobrir áreas com carência de profissionais, ou cuja formação era atendida por cursos "longos e dispendiosos". Essa sugestão foi atendida pela instituição do ciclo profissional composto tanto por cursos de curta duração, quanto pelos de longa duração. Ao mesmo tempo, propôs a diminuição da procura pelo ensino universitário através da formação técnica em nível médio. Essas orientações foram consagradas na Lei 5692/71, que, apesar de dirigida para o ensino de primeiro e segundo graus, possibilitaram mudanças consideráveis nos cursos de formação de professores.

Os anos 70 do século passado, considerados os anos do "milagre econômico", de intenso processo de crescimento econômico, foram acompanhados de uma rápida modernização, mas com o aprofundamento da internacionalização da nossa economia e uma concentração de rendas sem limites. Continuou o aumento da demanda por mão-de-obra mais qualificada e, com ela, uma maior pressão sobre o sistema educacional. Nesse contexto, o discurso governamental foi de valorização da educação, mas os investimentos no setor não acompanharam o crescimento da demanda. Ao contrário, desde o final dos anos 60 do século passado, o que ocorreu foi a deterioração das condições de trabalho do professor. Este, em função da introdução de uma nova lógica capitalista nas escolas, foi perdendo a sua autonomia. Os salários tiveram uma queda progressiva, provocando a necessidade de um aumento da carga horária de trabalho e, conseqüentemente, uma sobrecarga de atividades. Essa desvalorização acompanhou e/ou foi determinada pelas mudanças que ocorreram na formação dos professores com as mudanças institucionais que vieram ocorrendo.

Desde a Lei nº 4024/61, a Geografia já vinha perdendo espaço como disciplina escolar, tendo sua carga horária diminuída em todas as séries do ensino médio, ficando no colegial apenas em uma ou duas séries do curso secundário. A Lei 5692, no entanto, trouxe ainda mais modificações, tanto na carga horária da disciplina, quanto na formação do professor, principalmente em decorrência da institucionalização das licenciaturas curtas, já que dispôs sobre a exigência da licenciatura específica de Estudos Sociais para o ensino de primeiro grau, permitindo a habilitação para lecionar em áreas afins, através do princípio da polivalência. Essas, apesar de serem institucionalizadas por essa lei, já existiam anteriormente, desde 1965, em instituições superiores, em geral isoladas e de ensino privado (SCHÄFFER, 1988). O parecer 683/66, por sua vez, aprovou a autorização ou o reconhecimento de cursos de curta duração em escolas que já mantivessem licenciaturas plenas, sendo que as primeiras seriam uma extensão dos seus próprios cursos.

O Parecer 154/67 assim explicitou o objetivo das licenciaturas curtas:

> *As Licenciaturas de 1º Ciclo foram instituídas por este Conselho, à vista de indicação do Cons.º Newton Sucupira (in Documenta 31, pág. 107 e sgs.), com o objetivo de "treinar o maior número de professores com o mínimo de habilitação necessária e no menor tempo possível". Aumentando o âmbito e diminuindo a profundidade dos cursos, procurou-se criar, ao lado dos portadores de licenciaturas completas, "um tipo de professor polivalente para o ciclo ginasial", formado a curto prazo, que seja capaz de desdobrar-se para lecionar várias disciplinas afins. Espera-se com isto "aliviar o sensível déficit de pessoal docente qualificado" que não apenas "obriga à improvisação (...), em detrimento dos padrões de ensino", como "entrava a expansão da escola média". Daí, como solução menos precária que o simples exame de suficiência, a permissão para que os licenciados de 1º ciclo possam ensinar até mesmo em nível colegial, embora somente onde e quando não houver diplomados com licenciaturas completas.*

De acordo com Schäffer (1988), na década de 1970, o Conselho Federal de Educação emitiu uma série de pareceres, normas, indicativos e resoluções sobre as licenciaturas curtas. O parecer 554/72 que determinou os currículos de Estudos Sociais fez a distinção entre as licenciaturas curtas para o primeiro grau e as plenas. O parecer 977/72 reafirmou a direção das licenciaturas curtas e abriu caminho da plenificação dessas licenciaturas.

Na primeira metade dos anos 1970, além das alterações institucionais já descritas, privilegiou-se a dimensão técnica do processo de formação do professor. Essa tendência pode ser comprovada pela valorização das metodologias e técnicas pedagógicas, bem como por uma carga horária maior da Psicologia nos currículos de formação de professores. Ao mesmo tempo, no âmbito do funcionamento da escola, houve uma maior separação entre as instâncias de concepção e de execução. Isso se deveu à Lei 5692 que determinou a presença de supervisores e orientadores na estrutura escolar. De acordo com Pereira (2000), *esse procedimento legitimou a intervenção de especialistas científicos da educação, sublinhando o trabalho do professor com características apenas técnicas* (PEREIRA, 2000, p.52). No final dessa década, no entanto, em função do próprio contexto do país e de uma nova concepção de educação, passou-se a considerar a prática do professor condicionada às questões históricas, políticas e econômicas e às condições materiais de trabalho.

A mudança que a entrada em vigor das licenciaturas de curta duração provocou na formação do professor foi amplamente debatida. É consensual dentro da academia que as mudanças curriculares provocadas pela lei 5692/71 trouxeram sérios prejuízos para a educação. O primeiro deles diz respeito à carga horária insuficiente para a formação adequada do professor. Nos Estudos Sociais, com duração mínima de 1200 horas, além das disciplinas geográficas, ainda constavam do currículo as disciplinas História, Fundamentos de Ciências Sociais, Filosofia, Teoria Geral do Estado, Organização Social e Política do Brasil. Outra

crítica diz respeito ao próprio conceito do conteúdo de Estudos Sociais que, além de não ter sido suficientemente esclarecido, não propiciou uma abordagem que pressupunha uma integração. Na prática, o conteúdo ficou reduzido a informações estanques de Geografia, História e outras mais, sem inovações metodológicas. Os livros didáticos também não conseguiram realizar a integração prevista.

Uma das justificativas adotadas para a implantação da disciplina Estudos Sociais – carência de professores habilitados em regiões menos desenvolvidas – não procede. Segundo Azevedo (1988), em 1981 existia 203 cursos de Estudos Sociais no país. Entretanto, as regiões Sudeste e Sul, exatamente as mais desenvolvidas, detinham 75% destes cursos, assim distribuídos: 74 em São Paulo, 26 no Rio Grande do Sul, 20 em Minas Gerais e 11 no Rio de Janeiro.

Em Minas Gerais, em 1979, existia a graduação de Estudos Sociais em Além Paraíba, Araxá, Belo Horizonte, Boa Esperança, Curvelo, Divinópolis, Formiga, Itabira, Itajubá, Itaúna, Ituiutaba, Juiz de Fora, Luz, Machado, Mariana, Ouro Fino, Pará de Minas, Ponte Nova, Sete Lagoas, Três Corações, Uberaba, Uberlândia e Varginha, sendo que naquele ano os cursos de Itabira e Ponte Nova foram desativados.

Em 1982, a Universidade Católica de Minas Gerais possuía dois campi, o de Belo Horizonte e o de Coronel Fabriciano, além de cursos de Licenciatura em Curvelo, Mariana, Pará de Minas, Ponte Nova e Luz. Essa universidade, portanto, mantinha cursos de Estudos Sociais não só em Belo Horizonte, mas em outras cidades mineiras.

Segundo Azevedo (1988), em 1980, existia um projeto do Conselho Federal de Educação que previa

> *a formação de professores de História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, para o 1º e 2º graus, em cursos de Estudos Sociais, com habilitações plenas nestas quatro áreas, extinguindo as licenciaturas plenas em Geografia e História e transformando-as em habilitações do curso unificado de Estudos Sociais. (AZEVEDO, 1988, p. 14)*

Esse projeto estava relacionado à avaliação que o próprio Conselho Federal de Educação fazia da deficiência da formação de professores em Estudos Sociais. Tal projeto, depois de arquivado temporariamente, reapareceu no Parecer de nº 635/83, que autorizava uma instituição paulista a transformar seu curso de Estudos Sociais em licenciaturas plenas de Geografia, História e Educação Moral e Cívica, mantendo, portanto, os Estudos Sociais como ciclo básico.

Entretanto, de acordo com os dados do Catálogo Geral da Universidade Católica de 1982, essa universidade já oferecia naquela data tanto a licenciatura curta em Estudos Sociais, como as licenciaturas plenas em Geografia e História. Para o curso de Estudos Sociais, a carga horária era de 1740 horas, sendo 390 horas de disciplinas do ciclo básico, e 255 horas de disciplinas pedagógicas, e mais 930 horas para a licenciatura de 2º grau, sendo 160 horas de disciplinas pedagógicas. O currículo do curso de Estudos Sociais nessa Universidade era composto da seguinte forma:

a. um primeiro ciclo composto pelas disciplinas Comunicação e Expressão, Educação Física, Iniciação Filosófica I e II, Introdução aos Métodos Quantitativos, Metodologia do Trabalho Científico, Psicologia, Sociologia;
b. um segundo ciclo com Cultura Religiosa I; Elementos de Geografia do Brasil I e II; Elementos de Geografia Física; Elementos de Geografia Humana; Elementos de Geografia Regional I e II; Estudo de Problemas Brasileiros I e II; Filosofia; Fundamentos de Cartografia; Fundamentos de Ciências Sociais; Fundamentos de Petrografia, Geologia e Pedologia; Geo-História; História Antiga I; História Contemporânea I; História do Brasil I e II; História Medieval I, História Moderna I; Organização Social e Política Brasileira; Teoria Geral do Estado; e as matérias pedagógicas, ou seja, Didática I e II, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau I, Psicologia da Educação I e II e Prática de Ensino (Estágio Supervisionado).

No curso de Geografia (licenciatura de 2º grau) as disciplinas eram: Cartografia; Cultura Religiosa II, Fundamentos de Petrografia, Geologia e Pedologia II; Geografia Biológica; Geografia do Brasil, Geografia Física I e II; Geografia Humana I e II, Geografia Regional; Metodologia Geográfica; Didática III; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau II e Prática de ensino.

Dessa forma, passaram a existir no país dois tipos de licenciatura plena em Geografia e História, uma no modelo tradicional e a outra pela via da plenificação. Para Azevedo (1988), as segundas apresentavam, além das críticas já mencionadas, mais um ponto complicador, a impossibilidade de o aluno fazer o bacharelado. A qualidade do professor caiu e, da mesma forma, a qualidade do ensino.

Por outro lado, a autora, avaliando os cursos de licenciatura do modelo tradicional, considerados como melhores na formação do profissional, aponta deficiências nestes, dentre as quais, as mais importantes são a qualidade do corpo docente nem sempre adequada ao ensino de 3º grau, faltando à formação em nível de pós-graduação; predomínio de métodos expositivos, de ensino factual; excesso de disciplinas a cargo de cada professor; dissociação entre ensino e pesquisa; inexistência ou raridade de pesquisa; isolamento dos cursos; falta de articulação entre a universidade e os demais níveis de ensino.

A década de 1980 foi uma década de mudanças e de crise. Os anos anteriores trouxeram à tona as contradições existentes no padrão de acumulação capitalista hegemônico até então. As bases de sustentação política desse modelo que já vinham sendo questionadas desde o final da Segunda Guerra, mas que não chegaram a se materializar em um novo tipo de Estado, começaram a ser desmontadas com a chegada ao poder de Tatcher, na Inglaterra, e de Reagan, nos Estados Unidos, em 1979. O discurso neoliberal ganhava força, e as políticas apregoadas como salvação da crise foram se consolidando.

Para o Brasil, foi a década da "crise do milagre", mas foi também a da redemocratização do país. No campo educacional, contestou-se a pedagogia tecnicista e sua suposta neutralidade e desvinculação dos aspectos políticos e sociais. Os debates giravam em torno da denúncia da crise da educação e da ênfase do caráter político da prática pedagógica. Também foi um momento de grandes discussões a respeito dos cursos de licenciatura.

Em 1980, na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, instalou-se o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador criado com o objetivo de articular a reformulação dos cursos de Pedagogia. Entretanto, a partir de 1983, esse movimento estendeu-se para os demais cursos de licenciatura e permaneceu por toda a década.

Com relação à formação do professor de Geografia, em 1981, foi criado um Grupo de consultores de Geografia e História, vinculado à SESu/MEC, que manifestou oposição insistente à legislação referente à licenciatura curta e ao projeto de extinção dos cursos de História e Geografia. O posicionamento desse grupo foi divulgado no documento final do "Projeto Diagnóstico e Avaliação do Ensino de Geografia no Brasil", em dezembro de 1984. Dessa forma, para Schäffer (1988), a crítica aos Estudos Sociais teve uma dimensão importante, pois levou a uma avaliação preliminar das licenciaturas específicas e apontou para a necessidade de uma reflexão sobre a qualidade do ensino de Geografia e História.

Além dessa problemática, uma outra questão ganhou relevância. Pereira (2000), analisando a trajetória da formação de professores, mostra que, em meados da década de 1980, a formação técnica do professor voltou a ter importância, e um novo elemento foi

inserido nos debates, qual seja a relação teoria e prática na formação de professores. Nessa relação, a prática sempre foi considerada um conhecimento menos importante que o teórico. Esse é um problema que continua sendo debatido na atualidade quando se trata dos cursos de formação de professores, pois ainda existe uma dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura e, dentro da própria licenciatura, entre os conteúdos específicos e os pedagógicos, incluindo os referentes à prática.

Azevedo (1988), analisando a questão da formação do licenciado e do bacharel em Geografia, avalia que o ideal seria formar um profissional que seja ao mesmo tempo geógrafo e professor. Ela defendia um curso diferenciado em determinado momento, com a inclusão de disciplinas específicas de bacharelado e licenciatura, que é o formato atual do curso de Geografia da UFMG saído da reforma curricular de 1974. Entretanto, em 1988, data do seu artigo, a autora considera que existiam problemas no currículo do curso, já que este estava ultrapassado, tendo mais de 20 anos de vigência.

Uma outra questão presente nas discussões dessa década e ainda hoje presente é a que diz respeito à articulação entre ensino e pesquisa. Azevedo (1990), fazendo uma avaliação dessa questão nos cursos de Geografia e, especificamente, no da UFMG, aponta a necessidade da associação entre ensino e pesquisa para a qualidade do ensino, pois, sem isso, o ensino fica factual, livresco e acadêmico. Entretanto, segundo essa professora, a pesquisa, na maior parte dos Departamentos de Geografia, continua incipiente por vários motivos, que vão desde a falta de tradição e valorização da pesquisa no país, até o regime de trabalho dos docentes das instituições universitárias particulares. Além do mais, a atividade de pesquisa para os discentes muitas vezes ou não é prevista na formação de bacharéis e licenciados, ou só é evidenciada pela presença de uma disciplina sobre pesquisa, sem que haja atividade aplicada como monografia ou trabalho de graduação. Entretanto, essa já integra os currículos de várias universidades brasileiras. Na UFMG, as disciplinas Geografia Aplicada A, para a licenciatura, e Geografia Aplicada B, para o bacharelado, com níveis diferentes de exigência, além de outras de instrumentalização técnica e metodológica, oferecidas ao longo do curso, são os canais utilizados pela universidade para a iniciação dos alunos de graduação na pesquisa. Os alunos elaboram uma monografia que é apresentada para uma banca examinadora. Dessa forma, a atividade de pesquisa discente pode ser realizada, apesar da existência de problemas, tais como

> *o desencontro entre as exigências do professor e a capacidade do aluno de realmente realizar uma atividade de pesquisa (muitos alunos têm um nível muito*

> *baixo, o que compromete o resultado do trabalho); leque limitado de opções para o aluno, uma vez que nem todos os professores orientam o trabalho de graduação. (AZEVEDO,1990, p.25)*

Nos anos 1990, várias instituições de ensino superior criaram espaços permanentes de discussão a respeito das licenciaturas, com propostas de modificação curricular, numa tentativa de superar o esquema tradicional do *modelo 3 + 1* que, apesar de todos os debates e pesquisas na área de formação de professores, continuou persistindo nesses cursos. A despeito de toda a discussão e propostas, a educação no país e, especificamente a licenciatura permaneceram em situação de crise.

Com o processo de redemocratização do país, foi aprovada a Lei nº 9394/96, que estabelece novas diretrizes e bases para a educação nacional. Refletindo o cenário mundial, marcado pela globalização, este estatuto legal traduz, em grande parte, compromissos assumidos pelo país com organismos internacionais, visando a solucionar questões fundamentais do nosso sistema escolar.

Como já foi mencionado, desde os anos 1970, vêm ocorrendo transformações importantes na economia política do capitalismo. Para Harvey (2004), o conjunto das práticas de controle do trabalho, das tecnologias, dos hábitos de consumo e da configuração de poder político-econômico, denominado de fordista/keynesiano, que serviu de base a um período de expansão capitalista (1945 a 1973), entrou em colapso e, a partir de então, teve início um novo sistema de produção e marketing que pode ser chamado de regime de acumulação flexível[29]. Avaliar essas mudanças é muito importante, pois elas se situam não apenas no plano material, mas também no plano das idéias, na consciência da mudança de um tipo de trabalhador e de um tipo de homem, o que nos remete à questão da educação. Como afirma Harvey (2004):

> *A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho*

[29] De acordo com esse autor, um regime de acumulação "descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução de assalariados". Para que um regime de acumulação seja mantido em funcionamento, é necessário que os comportamentos de todos os agentes político-econômicos inseridos no processo tenham uma mesma configuração e, para tanto, este tem de ser materializado em forma de "normas, hábitos, leis, redes de regulamentação, etc. que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução", que tem o nome de regime de acumulação. (HARVEY, 2004, p.117)

> *de Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. (HARVEY, 2004, p. 119)*

Dessa forma, o modelo fordista/keynesiano apresentando características específicas no processo de produção com a produção em massa de bens homogêneos, com uniformidade e padronização, tem como conseqüência, seu processo de trabalho baseado no alto grau de especialização de tarefas, no disciplinamento da força de trabalho e na divisão entre a produção e a concepção. Essas características orientaram todo um processo de formação de mão-de-obra e, conseqüentemente, de propostas educacionais.

A esse respeito, Peixoto (2003) mostra a influência do Taylorismo já na Reforma Francisco Campos (1927-28) em Minas Gerais. Apesar de esta reforma atingir principalmente o ensino primário e o ensino normal, é interessante considerar sua ideologia. No texto legal, estão previstas todas as dinâmicas do trabalho escolar, identificados os procedimentos da entrada e da saída dos alunos na escola, a forma como o professor deveria lecionar, *de pé, em movimento pela sala, despertando a atenção do aluno* (art. 309, Regulamento do Ensino Primário, In PEIXOTO, 2003, p.37), e as determinações a respeito da cor das paredes, do tipo de carteira e do quadro-negro. A tomada de decisões ficava a cargo dos órgãos de direção do ensino, cabendo à escola a execução das normas, execução essa controlada por um sistema de inspeção. Segundo Peixoto (2003), a aplicação destes princípios à educação leva a um sistema em que a educação é organizada para preparar o aluno para as demandas da sociedade e

> *nesse sistema, tarefas como seleção de métodos, conteúdos, etc. são consideradas excessivamente complexas para ficar a cargo do professor. Cabe criar todo um sistema que garanta, em nome da eficiência, da modernização, o controle e a fiscalização das decisões mais importantes e dos passos adequados à sua execução nas unidades escolares. (PEIXOTO, 2003, p.40)*

No que diz respeito à formação do professor, a organização das licenciaturas tendo por base a racionalidade técnica, em que *o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico* (PEREIRA, 1999, p. 111-112), estava em conformidade com o capitalismo fordista-keynesiano. De acordo com Pereira (1999), a formação do professor era, pois, constituída por um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que forneceriam as bases para sua ação. O estágio supervisionado seria a fase de aplicação de tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula (PEREIRA, 1999, p. 112).

Entretanto, em meados da década de 60, esse modelo deu provas de ser incapaz de conter as contradições do capitalismo. Essa incapacidade, de acordo com Harvey (2004), pode ser explicada pela sua rigidez em vários aspectos: nos investimentos de capital, na produção em massa, nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho, e nos compromissos do Estado.

Assim, diante dessa conjuntura, um outro modelo começou a ser gestado para responder aos desafios da nova fase do capitalismo. O novo regime de acumulação flexível, de acordo com Harvey (2004), é marcado pela oposição à rigidez do fordismo e *se apóia na flexibilidade nos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo* (HARVEY, 2004, p. 140). Além disso, a acumulação flexível envolve um movimento que o autor denomina de "compressão do espaço-tempo" em que a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitou que as tomadas de decisões: privada e pública se tornassem rápidas e difundidas imediatamente num espaço cada vez mais ampliado.

Por outro lado, o acesso ao conhecimento técnico e científico, que sempre foi importante na competição capitalista, assumiu nova dimensão, pois, num mundo de rápidas transformações, o conhecimento de novas técnicas torna-se uma vantagem competitiva. Assim, o *próprio saber se torna uma mercadoria-chave a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas* (HARVEY, 2004). Isto pode ser avaliado pelo incremento da produção organizada de conhecimento, que vem assumindo um cunho comercial, na medida em que as pesquisas nas universidades passam a ser subsidiadas pelo capital corporativo. Essas mudanças vieram acompanhadas e/ou promovidas pela ascensão de uma política neoliberal, que prega o "Estado Mínimo" no que diz respeito aos gastos sociais e à mediação entre capital e trabalho, mas interventor para viabilizar a reprodução do capital e para a despolitização da sociedade como forma de manter a estabilidade de um sistema que, na verdade, tornou-se instável pela especulação financeira exacerbada.

O novo momento, portanto, além de transformações importantes na organização das empresas e dos mercados, trouxe mudanças substanciais no mundo do trabalho. A flexibilidade e a mobilidade trouxeram maiores possibilidades de controle sobre a força de trabalho, além da imposição de novos regimes e contratos de trabalho também mais flexíveis, já que a classe trabalhadora tornou-se enfraquecida pelo aumento do desemprego e pelo solapamento da organização sindical. Além disso, a transferência de produção para regiões sem tradição industrial possibilitou a implantação de trabalhos flexíveis que posteriormente

foram transplantados para as regiões centrais, sendo aí impostas. O desemprego estrutural, o aumento da economia informal, os ganhos modestos de salários reais, o crescimento do trabalho em tempo parcial, dos empregados casuais e temporários e da sub-contratação, a exploração da força de trabalho feminina são também outras características desse modelo. Nas regiões periféricas, essas características tornam-se mais exacerbadas.

A inserção do Brasil nesse quadro político, econômico e social mundial deu-se através da colocação em prática dos mandamentos do "Consenso de *Washington*". Iniciou-se a abertura comercial do país com o fim do protecionismo, o desmonte dos serviços já exíguos do Estado, as privatizações indiscriminadas, inclusive no setor educacional.

Nesse contexto, a formação do professor sofre profundas modificações[30], sendo objeto de amplos debates. As modificações no mundo do trabalho trazem a exigência de um novo profissional. Um modelo alternativo de formação de professores – o modelo da racionalidade prática - vem ganhando espaço na literatura especializada, em que há uma mudança na visão do professor. Nesse modelo,

> *o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas locus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados. (PEREIRA, 1999, p. 113)*

Segundo esse autor, as atuais políticas de formação de professores, no país, estão em consonância com essa nova concepção As novas propostas curriculares, elaboradas a partir da exigência legal de 300 horas para a prática de ensino, rompem com o modelo anterior, na

[30] Entre os dispositivos complementares da Lei nº 9394/96 que regulamentam a formação do professor estão: a Resolução CNE/CP 02/6/9 que dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do ensino Fundamental, do ensino Médio e da educação Profissional em nível médio; Resolução CNE/CP 01/99, de 30/9/99 que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação; Decreto 3276, de 6/12/99 que dispõe sobre a formação de nível superior de professores para atuar na educação básica; Parecer CNE/CP 009/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP 027/2001 que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001; Parecer CNE/CP 028/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001; Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP 2/2002 que institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Em julho de 2002, o Conselho Nacional de Educação, baixou a Portaria CNE/CP 2/2002 com a finalidade de instituir uma Comissão a fim de estabelecer diretrizes operacionais para a formação de professores para a educação básica e apresentar estudos sobre a revisão das Resoluções que dispõem sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes do currículo dos ensinos Fundamental, Médio e da educação Profissional em nível médio e sobre os Institutos Superiores de Educação.

medida em que a prática, entendida como eixo da preparação do docente, deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Isto significa que o ponto de partida das discussões teóricas é a experiência concreta, numa tentativa de articular teoria e prática. No entanto, Pereira (1999) alerta para o fato de que *o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica* (PEREIRA, 1999, p. 114), pois, a prática pedagógica contém também conhecimentos teóricos.

Além da questão anterior, o autor chama a atenção para o fato de que a necessidade de habilitar os professores em exercício efetivo pode levar a uma lógica de improvisação, em que a prática pode ser compreendida como formação em serviço. Esse, aliás, é um outro ponto polêmico na lei, já que essa permite às instituições de ensino superior fornecer programas especiais de formação pedagógica aos portadores de diplomas em outros cursos de nível superior de graduação plena, para atuação nos ensinos Fundamental e Médio, com uma carga horária total de 800 horas (sendo 400 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 horas de prática como componente curricular e 200 horas de estágio curricular supervisionado), considerando ainda a possibilidade de redução da carga horária do estágio supervisionado, se o aluno já exercer atividade docente regular na educação básica. Isso caracteriza nitidamente uma política de aligeiramento na formação de professores e um empobrecimento dessa formação.

Para completar esse quadro, a Lei 9394/96 pressupõe que os cursos de licenciatura para a formação de professores para os anos finais do ensino Fundamental e do ensino Médio serão "organizados em habilitações polivalentes ou especializados por disciplina ou área de conhecimento", o que poderia ser avaliado como a reedição dos Estudos Sociais.

Um outro fato também muito debatido e questionado e que complementa os dois pontos acima indicados é o relacionado à determinação de que a formação do professor seja norteada pela noção de competência, que apresenta vários significados, significados esses que se relacionam as posturas políticas e ideológicas. Ramalho Nuñez e Gauthier (2003), analisando as idéias que perpassam o conceito de competência, têm uma avaliação positiva do seu significado. Apesar de reconhecerem as relações dessa categoria com o mundo do trabalho, em que o conceito é marcado por sua origem empresarial, para eles a visão de competência aplicada ao professor vai muito além, *uma vez que a escola, as agências formadoras, não são empresas produtivas de bens materiais, e sim simbólicos* (RAMALHO NUNËZ, GAUTHIER, 2003, p.69). Para eles, o termo competência assume, nesse caso, o sentido de

> *capacidade manifestada na ação para fazer com saber, com consciência, responsabilidade, ética, que possibilita resolver com eficácia e eficiência situações problemas da profissão. A competência envolve saberes, habilidades, atitudes, valores, responsabilidade pelos resultados, orientada por uma ética compartilhada. (RAMALHO, NUNËZ, GAUTHIER, 2003, p.70)*

Entretanto, na avaliação de outros estudiosos, a noção de competência como norteadora da formação de professores tem uma relação profunda com um determinado projeto de sociedade. Essa é a direção da avaliação de Sheibe (2003) que, citando Kuenzer (2000), aponta o significado do conceito de competência no mundo do trabalho na nova sociedade global, vinculado a uma concepção produtivista e pragmática da educação, em que está implícita a mensuração dos resultados imediatos diante de uma situação de resolução de problemas. Nesse sentido, o significado de competência como norteador do processo de formação dos professores deve ser analisado tendo como referência as modificações ocorridas na sociedade capitalista nas últimas décadas.

A mesma relação ocorre com a questão dos currículos. Os currículos mínimos previstos na Lei 5540/68 foram extintos dando maior autonomia às universidades na fixação dos seus currículos. Para tanto, em 1997, os professores universitários foram convocados a apresentarem propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, ainda que, de fato, as diretrizes já vinham sendo determinadas por dispositivos legais, como já foi explicitado anteriormente. Em artigo de 1998, na Revista Geografia e Ensino, do Departamento de Geografia da UFMG, o professor William R. Alves, analisando o currículo do curso de graduação em Geografia da UFMG, coloca vários questionamentos a respeito da organização deste[31], como a existência de uma fragmentação–dispersão; de lacunas e precariedades na formação, com relação aos conteúdos e à fundamentação dos

[31] Nesta instituição existe um curso diurno de Geografia, em que são oferecidos a licenciatura e o bacharelado, e um noturno, em que só existe a licenciatura. Nas palavras deste professor, a grade curricular é composta exclusivamente por disciplinas que são bastante homogêneas na duração e no seu correspondente em valoração, os créditos, com exceção da "Prática de Ensino em Geografia" e daquelas intituladas "Geografia aplicada (A e B)", conhecida como monografias. Há uma constância no volume de disciplinas por semestre, em torno de 6 no diurno e entre 4 e 5, no noturno, só reduzindo nos últimos períodos. Quanto aos conteúdos, há uma categorização, existindo as disciplinas de conteúdo, referenciadas em conceitos ou categorias, as instrumentais, que são voltadas para a manipulação dos conteúdos e que se referem à dimensão técnico-operacional da formação, e as mistas em que as duas dimensões anteriores são congregadas, como a "Prática de Ensino" e a "Geografia Aplicada". Essa estrutura é constituída por um núcleo, com disciplinas específicas e complementares, e pelos "acessórios". O curso apresenta três fases, uma primeira, o ciclo básico, em que há maior proporção de disciplinas que correspondem a um conteúdo introdutório em relação às Ciências Humanas, mas há também as chamadas disciplinas específicas do núcleo, não havendo disciplinas complementares; uma segunda, o "tronco" do ciclo profissional, em que há maior concentração de disciplinas de conteúdo específico da área de conhecimento, mantendo algumas disciplinas do tipo "acessório"; e a fase final do curso, em que tem maior proporção de disciplinas que não são do núcleo específico. (ALVES, 1998, p.82, 83, 84)

conhecimentos; desequilíbrio na oferta de disciplinas optativas; um currículo justaposto, com uma lógica de etapas encadeadas; uma prática inserida na especialização em áreas, o que causa muitas críticas e descontentamento, na medida em que não *contribui para uma pluralidade necessária a uma formação mais consistente perante os desafios postos na realidade atual* (ALVES, 1998, p.87).

Apesar das críticas a respeito desse modelo curricular, nos debates que se processam dentro das universidades, aparecem posições favoráveis à flexibilização como solução para os problemas citados, o que vem ao encontro das propostas da lei. Para Alves (1998), essa flexibilização tem um cunho ideológico ligado às mudanças do capitalismo. Por outro lado, se a lei permite maior flexibilidade nos processos de formação, aumenta os dispositivos de controle do profissional, através de vários mecanismos, como, por exemplo, a avaliação institucional (SAEB, ENEM).

Um último ponto a ser mencionado diz respeito à criação dos Institutos Superiores de Educação, que passam a atuar ao lado das universidades na formação de professores. A criação de um novo "lócus" para a formação de docentes, à margem dos centros de pesquisa, institui redes diferenciadas de formação de professores. O caráter estritamente profissional desses institutos que, segundo Rocha (2000), tem a intenção de *fazer de tais instituições formadoras locais de não pesquisa* e, no máximo de *incentivar estudos voltados para solucionar problemas práticos* (ROCHA, 2000, p. 72), reduz a formação do professor, traduzindo, assim, seu desprestígio profissional. Ao lado disso, pode gerar uma atitude de descompromisso por parte das universidades em relação à formação de profissionais para atuar no sistema escolar. Pode ainda estimular a proliferação de instituições privadas de nível duvidoso que, visando a lucros rápidos, estruturam cursos de licenciatura a baixos custos, piorando a condição profissional do professor. Finalmente, segundo Rocha (2000), o fato de a lei determinar que os centros universitários e as universidades podem criar seus Institutos Superiores de Educação é um problema no que concerne à questão do bacharelado, uma vez que se concretiza a separação entre este e a licenciatura, com prejuízos importantes para a última. Já se fez referência anteriormente à questão da estruturação desses dois cursos, em que os debates giravam em torno de uma aproximação entre eles, buscando-se um currículo mais homogêneo, apesar de resguardar as especificidades dos cursos, no sentido de proporcionar uma formação mais completa em termos de atividade de pesquisa. Ao mesmo tempo, o autor julga que o bacharelado corre o risco de ser eliminado, uma vez que

> *tais cursos deverão, na lógica de autonomia universitária, (entendida como sendo a captação re recursos por parte de instituições públicas de ensino superior visando o seu próprio custeio e manutenção) buscar recursos principalmente na iniciativa privada, através da venda de produtos, pesquisas, assessoria, consultorias, etc. (ROCHA, 2000, p. 74)*

Em uma conjuntura mundial assim caracterizada, é possível, pois, perguntar se as políticas adotadas pelo governo brasileiro, que se coloca em concordância com esse modelo internacional, poderiam ser diferentes. Ao mesmo tempo, considerando a trajetória dos cursos de licenciatura no país, particularmente dos cursos de Geografia, e a realidade do nosso sistema escolar, julgamos oportuno indagar sobre as reais possibilidades de se colocar em prática esse modelo de formação inspirado na epistemologia da prática. Entretanto, os debates e os questionamentos, que significam, em última análise, uma participação da população diretamente ligada à educação, são extremamente importantes na implementação de uma política para a formação de professores. Nesse sentido, as afirmações de Romanelli (2002) continuam pertinentes:

> *...enquanto a modernização econômica implicar, como é o caso brasileiro, intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o do treinamento e qualificação de mão-de-obra. O outro papel, aliás o mais importante, que é o da formação de pesquisadores e desenvolvimento da pesquisa aplicada, continuará na penumbra, relegado a plano secundário.(Romanelli, 2002, p.55-56)*

> *...a modernização, se ajudou a mudar os atores da cena política, a redefinir, pelo esforço, a expansão econômica com vistas a uma melhor integração do Brasil no processo de desenvolvimento do capitalismo, tem, contudo,colaborado para que, através do produto acabado que a universidade e o ensino de modo geral proporcionam, o país se mantenha na periferia desse processo. (Romanelli, 2002, p.259)*

4. APORTES TEÓRICOS

Para além das considerações sobre os cursos de licenciatura no país, dos seus problemas, das suas características que persistem ao longo dos anos e da tomada de consciência da necessidade de modificações estruturais na formação inicial que possam ir ao encontro das exigências de uma sociedade e de uma escola em transformação, faz-se necessário buscar uma outra perspectiva de análise saindo da concepção clássica de que essa formação se limita aos cursos de licenciatura, mas esse é um processo que ocorre ao longo de uma trajetória profissional. O trabalho, a prática nas diferentes escolas, vai ensinando e complementando a formação do professor. É nesse sentido que Garcia (1999) fala em *processo de desenvolvimento profissional*, cujo conceito tem uma conotação de evolução e continuidade. Esse desenvolvimento profissional que se dá a partir de múltiplas interações é também a construção de uma identidade profissional.

A despeito da dificuldade de trabalhar com essa noção, é importante frisar alguns de seus elementos constitutivos. Para Dubar (1997), não existe uma identidade individual e outra coletiva, mas uma identidade social, que é uma articulação entre uma transação interna, do indivíduo consigo mesmo, e uma externa, entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage. Isso significa que o núcleo interior do sujeito, suas características próprias e exclusivas, não é autônomo, mas é formado pela relação com outras pessoas. Assim, Dubar (1997) define a identidade como *o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições* (DUBAR, 1997, p.105). Portanto, *é no seio de múltiplas interações que a identidade emerge como uma função combinatória inacabada* (CARROLO, 1997, p.27).

Para Dubar (1997), mesmo que as várias socializações dos indivíduos sejam essenciais, as esferas do trabalho e da formação cada vez mais constituem domínios importantes das identificações sociais. Carrolo (1997) avalia que a socialização profissional corresponde a um

> *processo iniciático ou de conversão de uma identidade anterior a uma nova identidade visada, implicando um duplo subprocesso, biográfico e relacional. Passa necessariamente por várias fases e pressupõe no interior de um mesmo dispositivo de formação o desenvolvimento de percursos individuais diferenciados de auto-reconhecimento profissional. (CARROLO, 1997, p. 29)*

Considerando, pois, a formação de um professor como um desenvolvimento profissional centrado numa perspectiva que é também pessoal e dentro de um contexto de múltiplas relações, valores e normas próprios da profissão docente, utilizei, como referencial teórico, autores que trabalham nessa linha teórica. São eles: António Nóvoa, Maurice Tardif, Michaël Huberman. Por se tratar de um estudo de trajetória, utilizei também a noção de habitus de Bourdieu.

O trabalho de Nóvoa (1992) está ligado a uma perspectiva de renovação nos modos do conhecimento científico, numa abordagem que investe nos sujeitos, nas suas vivências, na construção do seu modo de ser pessoal e profissional, contrapondo-se às formas anteriores de se estudar a profissão docente. Para esse autor, a crise de identidade dos professores reside numa forma de ver a profissão docente como um conjunto de competências e de capacidades, realçando apenas a dimensão técnica da ação pedagógica. Isso significou a eliminação da perspectiva de desenvolvimento profissional. Existe, pois, uma diferença fundamental entre "formar" e "formar-se".

É nesse sentido que, para Nóvoa (1995, p. 25), *a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal* (NÓVOA, 1995, p. 25). Assim, a formação inicial, mesmo sendo muito importante na constituição do ser professor, pois, como ele afirma *mais que o lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, é o momento chave da socialização e da configuração profissional* (NÓVOA, 1995, p. 25), ela é apenas uma preparação, uma etapa introdutória. Essa etapa introdutória deve ter uma perspectiva crítica e reflexiva que possibilite a autoformação e estimule a emergência de uma cultura profissional entre os professores e de uma cultura organizacional nas escolas.

A formação, portanto, depende de processos educativos, mas é, sobretudo, uma construção permanente que se dá ao longo de uma vida. Dominicé[32], citado por Nóvoa. (1995, p.25), afirma que *o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais*. Essa construção, esse percurso *implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional*. Isto significa a

[32] DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation. Paris: Éditions L'Harmattan*.1990, p149-150.

impossibilidade de separar o profissional do pessoal e de se ignorar a prática como local de construção dessa identidade profissional.

Portanto, a identidade não é um produto acabado, mas "um processo de construção de maneiras de ser e estar na profissão", sendo, dessa forma, mais adequado falar em processo identitário, em que cada pessoa vai construindo, ao longo do tempo, uma maneira própria de ser professor, vai dando um sentido à sua vida pessoal e profissional. Assim, pode-se falar em desenvolvimento pessoal que é, ao mesmo tempo, um desenvolvimento profissional, já que existem espaços de interação entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais.

Cada professor tem, pois, uma maneira própria de ser e estar na profissão, seus modos próprios de organizar as aulas, de utilizar materiais pedagógicos, de se relacionar com os alunos, ou seja, *um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional* (Nóvoa, 1992, p. 16). A forma de ensinar de cada um está intimamente relacionada com o que se é como pessoa,

> *e as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 2002, p. 17)*

Dessa forma, a maneira como cada pessoa constrói seus conhecimentos, sua relação com a vida, em suma, suas experiências pessoais são determinantes na construção do seu eu profissional, que se dá ao longo de um percurso profissional, inserido num percurso de vida. Ao mesmo tempo, considerando a formação como processo, é necessário reafirmar a prática profissional como espaço de produção de saberes e de formação.

Nesse sentido, Nóvoa afirma que o processo de formação profissional deve ter como eixo de referência o projeto das escolas, pois é aí que se dá esse processo de formação, o que significa a existência de uma perspectiva não apenas individual, mas também coletiva. A criação de espaços de construção coletiva de saberes é importante para a afirmação de valores próprios da profissão. Essa dimensão coletiva é fundamental para a construção de uma profissão autônoma na produção de valores e saberes, de controle sobre o trabalho, o que também está relacionado ao processo identitário. Segundo o autor, apesar de a organização das escolas ser um entrave à construção de um conhecimento profissional partilhado,

> *este é o único processo que pode conduzir a uma transformação de perspectiva e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes. A*

> *formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida. (NÓVOA, 1995, p. 26)*

A consideração sobre a necessidade de construir uma profissão autônoma está relacionada à própria história da profissão docente. A função docente, desenvolvida inicialmente como apêndice de uma ocupação religiosa, passa ao controle do Estado que, ao substituir o corpo docente religioso por um corpo de professores laicos, não introduziu mudanças substanciais nas normas e nos valores da profissão. Ao contrário, ao longo do tempo, o que se viu foi um aprofundamento do controle exercido sobre os docentes. A elaboração dos saberes dos professores foi feita no sentido de um saber técnico, produzido por outros agentes, da mesma forma que as regras da profissão, primeiramente determinadas pela Igreja e, posteriormente, pelo Estado. O próprio desenvolvimento das ciências da educação foi utilizado para se ter um controle maior sobre os professores, já que possibilitou uma visão tecnicista do docente, em que a capacidade de reflexão e de criação foi colocada em segundo plano. Por outro lado, a expansão escolar, o aumento do pessoal docente, a função da escola em formar elites também foram fatores de "desprofissionalização" do professorado. É necessário ainda mencionar o fato de que essa profissão está sob a influência de dois processos, o de proletarização e o de profissionalização, o que torna a profissão detentora de uma grande ambigüidade. Para completar o quadro, houve uma intensificação nas atividades dos professores, o que os levou a buscarem modos de adaptações que, em última análise, propiciaram a perda de autonomia e a depreciação de suas experiências e saberes como fatores de determinação de uma categoria profissional.

Portanto, para Nóvoa, é fundamentalmente importante que os professores se assumam como profissionais reflexivos, possuidores de um conhecimento específico, responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional e protagonistas reais na concepção e implementação de políticas educacionais. É importante também demarcar a atuação do professor dentro das escolas, local em que pode concretizar a sua efetiva autonomia.

> *As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projetos. (NÓVOA, 1995, p. 28)*

Tardif (2002) considera que, para a compreensão da natureza do ensino, é necessário considerar a subjetividade dos atores envolvidos nessa atividade, bem como desenvolver uma

perspectiva que centre os estudos na profissão e na relação dos professores com a docência. Para ele,

> *um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.. (TARDIF, 2002, p. 230)*

Segundo o autor, os professores têm uma posição estratégica dentro do sistema de relações das sociedades modernas na medida em que, nestas, a produção de conhecimentos é acompanhada necessariamente pelo processo de formação. Entretanto, a visão tradicional proveniente da separação entre produção e transmissão de conhecimentos coloca o professor numa posição secundária nessa sociedade, o que de fato não é verdadeiro. O professor não é um mero repassador, pois a prática docente é o espaço privilegiado da construção de saberes. Entretanto o reconhecimento desses não é fácil, uma vez que são múltiplos e provenientes de diferentes fontes.

Os saberes da formação profissional são adquiridos nas instituições de formação de professores. São saberes ligado às ciências humanas e às ciências da educação, que não apenas produzem conhecimentos, mas também os incorporam à prática do professor. Nessa prática, no entanto, também são utilizados outros tipos de conhecimentos que se articulam aos primeiros e que são denominados de pedagógicos. Esses últimos podem ser considerados como doutrinas e concepções referentes à prática e que orientam a atividade educativa.

Os saberes disciplinares, também oriundos da formação inicial, dizem respeito aos saberes "socialmente definidos e selecionados pela instituição universitária", produzido pela comunidade científica e que se apresentam sob a forma de disciplinas específicas de cada área do conhecimento.

Quanto aos saberes curriculares, estes dizem respeito aos saberes sociais definidos pela escola e pelos órgãos responsáveis pela organização do sistema escolar, correspondendo aos objetivos, conteúdos e métodos. Esses devem ser aprendidos e aplicados pelos professores.

Os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos no contexto do trabalho cotidiano. Produzidos através da experiência, são incorporados pelo professor e constituem as habilidades pessoais e profissionais que se manifestam na sua prática diária. Materializam-se

num estilo de ensino próprio e diferenciado. Para o autor, esses saberes são os mais valorizados pelos docentes, na medida em que os demais, produzidos na maior parte das vezes fora da escola e não validados pela prática, fogem ao controle dos professores. Tais saberes são, portanto, saberes práticos, produzidos na e pela prática, constituindo-se como *um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões* (TARDIF, 2002, p. 49).

A atividade dos professores, fonte dos saberes experienciais se dá num contexto de múltiplas interações, que definem as condições da profissão. Por um lado, estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes. Assim sendo, não existe uma forma única de relacionar e resolver questões pertinentes ao ensino, ao contrário; as situações emergentes são transitórias e variadas, o que exige dos professores uma capacidade de improvisação, uma habilidade pessoal de relacionamento humano. Por outro lado, essas interações ocorrem num espaço institucional, a escola, também portadora de símbolos, regras, hierarquias e todo um movimento específico para o seu funcionamento. E, finalmente, nessa atividade existem normas e obrigações que fundamentam a função docente e que devem ser conhecidas e respeitadas. Ao mesmo tempo, a formação desses saberes, a acumulação dessas certezas, não é um processo individual, ela se dá em situações de partilha de experiências com outros professores.

A prática profissional, assim caracterizada, permite o desenvolvimento dos saberes experienciais e, ao mesmo tempo, dá validade a estes. Entretanto, Tardif acrescenta na sua análise uma outra dimensão importante dessa prática cotidiana, a de avaliação dos outros saberes em confronto com as situações reais da sua experiência profissional. Nesse sentido, os saberes adquiridos na formação inicial não são simplesmente eliminados, mas avaliados criticamente em confronto com as situações vividas, retraduzidos e incorporados à prática. Assim,

> *a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retoalimentação) dosa saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos estes saberes retraduzidos e submetidos ao processo de avaliação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2002, p. 53)*

Tomando por base a enunciação marxista da transformação que o trabalho produz no próprio trabalhador, o autor considera que, no caso específico do professor, ao ensinar, ele vai construindo a sua própria identidade. É ao longo de uma trajetória profissional que uma pessoa vai se tornando um professor, em relação a si mesma e aos outros, *com sua cultura, seu ethos, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc.* (TARDIF, 2002, p. 57) Dessa forma, ganha relevância a carreira profissional como lócus de constituição do saber trabalhar e do tornar-se professor.

Considerando a carreira como a trajetória de indivíduos numa ocupação, tendo, portanto, uma seqüência de fases de integração nessa cultura profissional, esta apresenta uma dimensão objetiva e uma dimensão subjetiva. A dimensão objetiva refere-se às normas, às atitudes e aos comportamentos específicos de cada profissão que devem ser interiorizados pelos indivíduos no exercício profissional. A dimensão subjetiva diz respeito à forma como os indivíduos definem e constroem sua carreira, às adaptações e alterações pessoais, às normas e aos papéis impostos pela realidade de uma profissão. Assim, para Tardif: *a carreira é fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem.* (TARDIF, 2002, p. 81)

Nesse sentido, esse autor analisa a importância da fase inicial da carreira dos professores, tomando por base pesquisas de vários outros autores, dentre os quais se destaca Huberman (1995) [33].

As pesquisas realizadas por Tardif, Lessard e Lahaye (2002) com professores mostram características importantes da fase inicial da carreira, como a forte estruturação do saber experiencial, a crítica aos saberes adquiridos da formação inicial, a aprendizagem com outros profissionais mais experientes, a delimitação dos territórios de competência e atuação do professor, o conhecimento e a aceitação dos limites pessoais.

> *"O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura esta ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são sobretudo as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores. Eles mencionam competências de liderança, de gerenciamento, de motivação." (TARDIF, 2002, p. 89)*

[33] As idéias desenvolvidas por Huberman (1995) serão explicitadas posteriormente, já que este autor é utilizado como referencial teórico dessa pesquisa.

Um outro aspecto importante com relação aos saberes experienciais, colocado por Tardif, diz respeito às fontes pré-profissionais desses saberes. Tendo por base a noção de *habitus* de Bourdieu[34], e afirmando que a formação do indivíduo se dá em toda a sua história de vida, o autor identifica as várias fontes de aprendizado que compreendem as várias experiências de socialização nas quais se constrói uma identidade pessoal, como as experiências familiares, àquelas vividas em relação a outros grupos e as escolares. Nesse sentido, é importante realçar o fato de que os professores durante os vários anos que correspondem à sua escolarização já estão imersos no seu ambiente de trabalho, criando, a partir dessas experiências escolares, uma série de representações sobre a educação, sobre o ensino e sobre a profissão.

Tendo por base as considerações feitas anteriormente, é importante ressaltar que o tempo é fator importante na edificação dos saberes docente. Assim, os saberes profissionais não são apenas plurais, mas também temporais sendo *adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira* (TARDIF, 2002, p. 103). Dessa forma, expressando a dimensão temporal, o autor afirma que esses saberes são, ao mesmo tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. São existenciais, porque um professor pensa *com a vida, com o que foi com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, de lastro de certezas* (TARDIF, 2002, p. 103). São sociais não apenas porque provenientes de várias fontes de socialização, adquiridos em tempos sociais diferentes, mas também porque legitimados por grupos sociais, como, por exemplo, os pesquisadores universitários. São pragmáticos, porque intimamente ligados ao trabalho e à pessoa do trabalhador, e é através do cumprimento das funções específicas dos professores, no âmbito das interações entre estes e os outros atores educacionais, que tais saberes são mobilizados e modelados. *Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira* (TARDIF, 2002, p. 106). É nesse sentido que o autor avalia que o ensino é uma questão de estatuto, não no sentido contratual, mas no aspecto normativo do papel a desempenhar na função de professor. A idéia de estatuto remete, dessa forma, à questão da identidade do docente, pois esta é modelada de acordo com a imposição de normas e de regras que definem os papéis e as posições dos atores. Para Tardif (2002), só se pode compreender a questão da identidade dos professores inserindo-a na história dos próprios

[34] Aqui vamos apenas citar essas fontes descritas por Tardif, já que as idéias de Bourdieu vão ser também trabalhadas como referencial desta pesquisa.

atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional, pois a trajetória social e profissional destes

> *ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar estes custos e assumi-los. Ora, é claro que este processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerarem-se como tais aos seus próprios olhos. (TARDIF, 2002, p. 107)*

Ao buscar compreender a formação do professor, entendida como processo identitário, a noção de *habitus* de Bourdieu torna-se imprescindível. Essa noção de *habitus* tem uma posição de destaque na construção teórica de Bourdieu, já que ela permite a articulação entre o individual e o social, entre as estruturas internas da subjetividade e as estruturas sociais externas, o que constitui um aspecto fundamental da contribuição teórica desse autor.

Essa perspectiva desenvolvida por Bourdieu tendeu a reunir tendências teóricas aparentemente opostas, a fenomenologia, que apreende *o mundo social como mundo natural e evidente sobre o qual, por definição, não se pensa e que exclui a questão de suas condições de possibilidade* e a estruturalista, que *constrói relações objetivas que estruturam as práticas e suas representações* (Bourdieu, 2003, p.39). Buscando, pois, escapar do reducionismo inerente a essas concepções, Bourdieu desenvolveu o que ele denominou de "conhecimento praxiológico" que tem como objeto

> *não somente o sistema de relações objetivas, mas também as relações dialéticas entre estas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e tendem a reproduzi-las, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. (BOURDIEU, 2003, p.40).*

Para ele, *o conhecimento praxiológico não anula as aquisições do objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que este conhecimento teve de excluir para obtê-las.* (Bourdieu, 2003, p.40) Assim, o objetivismo metódico seria necessário em toda pesquisa, porquanto permite a construção de realidades objetivas. Entretanto, ao convertê-las em totalidades criadas fora da história individual, coloca os indivíduos como meros executores de regras e papéis de modelos pré-determinados. Seria, então, necessário ultrapassar essa perspectiva que conduz a uma relação mecanicista.

Nesse sentido, Bourdieu desenvolveu uma sociologia em que o sujeito se apropria do sentido da sua experiência de vida e passa a ser um "agente", termo empregado pelo autor para eliminar o distanciamento deste do mundo social. Assim:

> *O sujeito, longe de ser esta transcendência radical de que falam certos filósofos, está engajado, envolvido num mundo que não pode ser mantido à distância e que impõe um horizonte de possibilidades de fazer (de assumir, de realizar, de diferir, de anular, etc). (PINTO, 2000, p.48)*

É, pois, dentro dessa concepção teórica que o conceito de *habitus* está inserido, conceito esse que foi sendo construído a partir de suas experiências de campo na Argélia e do trabalho teórico daí decorrente. Esse conceito foi introduzido na sua teoria pela retomada da noção aristotélica da "hexis", equivalente ao *habitus* grego, noção utilizada

> *para designar uma qualidade estável e difícil de ser removida, que tinha por finalidade facilitar as ações dos indivíduos. No entendimento dos escolásticos, o habitus, por si próprio não executa nenhuma operação, no entanto, ela a facilita. Segundo eles, o habitus é adquirido através de execuções repetidas de determinados atos, o que supõe a existência de um aprendizado passado. (MARTINS, 1990, p.67)*

Ao retomar uma palavra da tradição, embora pouco utilizada, o autor afirma ter por base a convicção de que o trabalho científico pode e deve ser cumulativo e que a busca da originalidade a todo custo impede uma justa atitude para com a tradição teórica. Para ele:

> *A capacidade de reproduzir ativamente os melhores produtos dos pensadores do passado pondo a funcionar os instrumentos de produção que eles deixaram é a condição do acesso a um pensamento realmente produtivo. (Bourdieu, 1989, p.63)*

Ao mesmo tempo, o emprego do conceito de *habitus* serviu para dar uma direção à pesquisa, enfatizando as capacidades criativas e ativas deste e do agente, não de um espírito universal, mas de um agente em ação, pois como ele afirmou,

> *o habitus, como indica a palavra é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista), o habitus, a hexis, indica a disposição incorporada, quase postural. (Bourdieu, 1989, p. 61)*

Portanto, retirado de um conceito da tradição, o conceito de *habitus* foi sendo progressivamente construído. De acordo com Accardo e Corcuff (1986), é possível

reconhecer uma evolução no conceito, com construções teóricas bastante diferentes. Parte de formulações deterministas como a apresentada na sua obra A Reprodução, de 1970, em que o habitus foi definido como um princípio gerador e unificador de condutas e opiniões, que tende a reproduzir as condições objetivas da sua produção. Posteriormente, esse conceito ganhou uma característica mais maleável, na medida em que Bourdieu afirmou que o habitus cria variedades de soluções para situações novas. Por outro lado, a partir de uma utilização específica, adquiriu um alcance universal,

> *tornando-se uma maneira global de examinar os dados mais diversos submetendo-os à questão recorrente de saber como e em que limites se verifica o ajustamento entre estruturas objetivas e as estruturas interiorizadas, incorporados pelos agentes sob a forma de um senso prático que facilita a orientação nos domínios concernentes da existência social.(Pinto, 2000, p.39)*

Assim, para Bourdieu, as condições materiais de existência, relativas a uma condição de classe, que são apreendidas sob a forma de regularidades, produzem o habitus,

> *sistemas de disposições duráveis estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (Bourdieu, 2003, p. 53-54)*

Como sistema de "disposições duráveis", ele não é inato, mas sim apreendido ao longo de uma história individual e coletiva. Isso significa que atitudes, inclinações a perceber, a sentir, a fazer e a pensar, que se tornam uma maneira de ser, são interiorizadas a partir de experiências passadas, a partir de um processo de vida. São duráveis, pois produzem um efeito de histerese, ou seja, um efeito que continua a se prolongar após o fim da causa que o gerou. Dessa forma, as experiências primeiras de socialização ganham um peso importante na constituição do habitus.

> *Diferentemente das avaliações eruditas, que se corrigem depois de cada experiência segundo rigorosas regras de cálculo, as avaliações práticas conferem um peso desmesurado às primeiras experiências, na medida em que as estruturas características de um tipo determinado de condições de existência é que – pela necessidade econômica e social que elas fazem pesar sobre o universo relativamente autônomo das relações familiares, ou melhor, no interior das manifestações propriamente familiares dessa necessidade externa (interditos, preocupações, lições de moral, conflitos, gostos, etc.) – produzem as estruturas do habitus que estão, por*

> *sua vez, no princípio da percepção e da apreciação de toda experiência ulterior. (Bourdieu, 2003, p. 56-57)*

O habitus, portanto, como produto de uma história individual, produz práticas em conformidade com experiências passadas. São as experiências passadas que geram um efeito de "proteção" do habitus contra as transformações, proteção esta que é feita a partir de uma seleção das informações e situações novas, ou pela rejeição daquelas que forem capazes de colocar em questão as anteriormente acumuladas. Sob este ponto de vista, pode-se falar que ele se abriga, tanto quanto possível, das crises e das situações conflitantes, buscando um meio onde exista um "*universo relativamente constante de situações próprias a reforçar suas disposições"*. Em conformidade aos esquemas gerados pela história individual e coletiva,

> *(...) ele assegura a presença das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, mais que todas as regras formais e todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância através do tempo. (Bourdieu, 1989, p.72. In Accardo e Corcuff. - tradução nossa).*

Entretanto, não se pode afirmar que as estratégias produzidas por ele sejam absolutamente conscientes e determinadas pelas condições objetivas que o estruturam. O habitus, mesmo estando relacionado a uma condição material externa ao sujeito que funciona como condicionamento que estruturam as práticas e as representações, não está totalmente limitado por eles. Ao contrário do hábito (noção que está relacionada ao sentido do habitus), que é repetitivo, mecânico e reprodutivo, o habitus pressupõe uma capacidade de criar estratégias imprevisíveis diante de situações novas, uma capacidade de transformação, não sendo, de forma alguma, um "destino de uma vez para sempre definido". Existe, pois, a possibilidade de ajustamentos que, por sua vez, podem determinar modificações duráveis no habitus, mesmo que limitadas pelo fato de este definir a percepção que o determina.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que é um princípio gerador de estratégias que permitem o enfrentamento de situações imprevistas, mas gerando práticas determinadas por "antecipação implícitas de suas conseqüências", tendo como base as "antigas condições de produção do seu princípio de produção", essas ações não se constituem como uma verdadeira intenção estratégica. As práticas podem encontrar-se ajustadas a chances objetivas sem que haja um cálculo ou uma estimativa consciente das possibilidades de sucesso que estas podem ter. Assim, explicitando as respostas do habitus, é possível dizer que

> *elas se definem em primeiro lugar em relação a um campo de potencialidades objetivas, imediatamente inscritas no presente, coisas a fazer ou a não fazer, a dizer ou a não dizer, em relação a um vir a ser, que ao contrário do futuro como"absoluta possibilidade" (Möglichkeit), no sentido de Hegel, projetado pelo projeto puro de uma "liberdade negativa", se propõe com urgência e pretensão existir excluindo a deliberação." (Bourdieu, 2003, p. 54)*

Portanto, a prática de um agente não pode ser vista "*como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutíveis ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos, "modelos", "normas" ou "papéis*", porque ela é *o produto da relação dialética entre uma situação e um habitus* (Bourdieu, 2003, p. 57). Isso possibilita a realização de tarefas extremamente diversificadas, na medida em que se transferem analogicamente esquemas, permitindo resolver problemas de uma mesma forma e fazer correções dos seus resultados.

Por outro lado, como as condições de existência semelhantes produzem *habitus* se não totalmente, pelo menos parcialmente semelhantes, em todos os indivíduos de um mesmo grupo ou classe, as práticas coletivas são, ao mesmo tempo, universais e particulares. Universais porque são harmonicamente ajustadas, e particulares, porque esta homogeneização só ocorre dentro daquele grupo, o que determina a sua especificidade, distinguindo-o dos demais.

> *Se está excluído que todos os membros da mesma classe (ou mesmo dois dentre eles) tenham tido as mesmas experiências e na mesma ordem, é certo que todo membro da mesma classe tem maiores chances do que qualquer membro de outra classe de ter-se defrontado, como ator ou testemunha, com situações mais freqüentes para os membros dessa classe. (Bourdieu, 2003, p. 71)*

Entretanto, as práticas e as representações produzidas pelo mesmo esquema, longe de serem impessoais e intercambiáveis, são singulares. Os habitus singulares de cada membro de uma classe refletem a diversidade na homogeneidade. O habitus se faz por uma série cronologicamente ordenada de estruturas, em que cada uma, sobrepondo-se à anterior, vai provocando transformações nas primeiras. As experiências *se integram na unidade de uma biografia sistemática que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar* (Bourdieu, 2003, p. 72). Mas, como a história de um indivíduo está inserida numa história coletiva de seu grupo ou de sua classe, o habitus individual pode ser considerado como variante estrutural do habitus de grupo, guardando as especificidades das trajetórias individuais. Assim,

> *O estilo pessoal – marca particular dos produtos de um habitus, práticas ou obras – é um desvio, regulado e às vezes codificado, em relação ao estilo próprio de uma classe, embora remeta ao estilo comum não somente pela conformidade (à maneira de Fídias que, segundo Hegel, não tinha "modos"), mas também pela diferença que constitui todo "modo". (Bourdieu, 2003, p.72)*

Os estudos de Huberman em relação à docência tiveram início no final da década de 1970, ainda que as suas investigações sobre o ciclo de vida fossem anteriores. Sua opção conceitual pelo estudo da docência foi estruturada na perspectiva da carreira, vista como um processo e não como uma série de acontecimentos, pois, mesmo que a literatura a esse respeito delimite uma série de seqüências nas carreiras individuais, não significa que todas as pessoas tenham que passar por essas seqüências na mesma ordem. Para ele, utilizar o conceito de carreira permite a comparação de pessoas de diferentes profissões, tem a vantagem de ser mais restrito que o estudo da vida de indivíduos, além de permitir uma abordagem que envolva aspectos psicológicos e sociológicos. O estudo de uma carreira é, portanto, o estudo do *percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações).* Esse estudo permite *compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e, são, ao mesmo tempo, influenciados por ela* (Huberman, 1992, p. 38). Mesmo considerando uma gama de fatores de ordem pessoal, social e histórica que impossibilitam traçar uma seqüência universal de fases que balizam uma carreira docente, ele avalia que a carreira do professor do ensino secundário, objeto do seu estudo, apresenta algumas constantes. Entretanto, apesar disso, é importante atribuir um estatuto flexível a todas as "fases" perceptíveis na progressão de uma vida profissional.

Assim, Huberman (1992) identificou no seu estudo[35] sete fases perceptíveis na carreira do professor: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, a fase de pôr-se em questão, a de serenidade e distanciamento afetivo, a de conservantismo e lamentações, e a de desinvestimento.

Segundo o autor, a entrada na carreira, quando os professores tomam contato inicial com a sala de aula, se dá de forma homogênea. Os dois ou três primeiros anos de ensino são considerados como um estágio de sobrevivência e de descoberta, aspectos que, na maior parte

[35] A pesquisa de Huberman foi feita apenas com professores europeus do ensino secundário, ou seja, com pessoas não envolvidas no setor administrativo. Considerando que a idade é uma variável "vazia", tomou por base na delimitação e seqüência das fases, outros fatores como os psicológicos, os culturais, os sociais e os físicos, tendo como conduta metodológica, estudar influências combinadas e não influências únicas ou dominantes. Optou por ouvir quatro gerações de professores, entre os 5 e os 40 anos de experiência, que viveram estruturas institucionais e acontecimentos históricos diferentes e que lecionavam disciplinas também diferentes.

das vezes, são vividos concomitantemente. A sobrevivência está relacionada ao "choque do real", à confrontação com a complexidade da situação profissional, à percepção da distância entre os ideais e as realidades do cotidiano da sala de aula. Por outro lado, o aspecto da descoberta está ligado ao entusiasmo inicial, à experimentação, ao fato de estar em uma situação de responsabilidade, de se sentir colega num corpo profissional. Abrangendo esses dois perfis, tem-se o momento da exploração que, no caso do ensino, é limitada por parâmetros institucionais.

A fase de estabilização corresponde ao estágio do "comprometimento definitivo", da "tomada de responsabilidades", um momento de transição entre duas etapas distintas da vida. É, ao mesmo tempo, uma escolha subjetiva e um ato de nomeação oficial. Nesse momento, as pessoas tornam-se professores aos olhos dos outros e aos seus próprios olhos. Para Huberman (1992), esse ato não é uma escolha fácil, porque escolher pressupõe "eliminar outras possibilidades", mesmo que não seja por toda a vida, mas por um período de 8 a 10 anos. Significa também a pertença a um grupo profissional, em que há a afirmação diante dos colegas, o que significa maior liberdade na profissão, um sentimento de confiança e conforto. Essa fase acompanha a consolidação pedagógica e é percebida em termos positivos pelos indivíduos. Segundo o autor, a partir dessa fase, os percursos individuais parecem divergir mais.

Assim, existiria a fase de diversificação e de experimentação. Os professores se lançam em experiências pessoais, diversificam materiais de ensino, modos de avaliação, seqüência dos programas, etc. Tornam-se mais motivados e dinâmicos, tecem críticas ao sistema. Na verdade, buscam novos desafios que os façam eliminar o perigo da rotina.

A fase de pôr-se em questão, segundo Huberman (1992), é difícil de ser caracterizada e de ter delimitado as suas origens. Para ele, as pessoas não têm muita consciência do que está a ser posto em questão e os sentimentos podem ir desde uma sensação de rotina até uma crise existencial. Por tratar-se de uma fase com múltiplas facetas, não existe uma definição única. Para uns é a monotonia, mas para outros pode ser o desencanto o fator que desencadeia o questionamento. E ele se dá aproximadamente entre o 15º e o 25º anos de ensino. Questionar, portanto, significa fazer o balanço de uma vida profissional, em que aparecem as possibilidades de continuar na carreira, ou buscar outro percurso. O autor deixa claro que nem todas as pessoas passam necessariamente por esse momento, assim como o questionamento não é sentido da mesma forma por homens e por mulheres.

A fase seguinte, a de serenidade e distanciamento afetivo, corresponde mais a um "estado de alma" e, apesar de uma "lamentação" em relação ao período de ativismo, os

professores apresentam uma serenidade em situação de sala de aula. Sentem-se menos preocupados com as possíveis avaliações dos outros e parecem ter parece ter chegado à aceitação de si mesmos tal como são e não como os outros querem. Pode-se dizer que o nível de investimento diminui e torna-se inversamente proporcional à sensação de confiança e serenidade.

Na seqüência dessa fase, vem o conservantismo, em que os professores, estando numa faixa etária entre 50 e 60 anos, queixam-se bastante de quase tudo, dos alunos, do ensino, da política educacional e dos colegas.

Os estudos empíricos não demonstram uma homogeneidade nestas reações, nem nas faixas etárias, pois não necessariamente os professores mais velhos são os mais conservadores. Portanto, não se pode enquadrar todos os professores num mesmo perfil, necessitando um estudo dos antecedentes de cada um, ou seja, a história pessoal e a história do meio em que cada um se movimenta.

Finalmente, Huberman (1992) aponta um fenômeno de recuo e interiorização no final da carreira profissional. Para ele, a postura é positiva, pois *as pessoas libertam-se progressivamente, sem lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica* (Huberman, 1992, p. 46). Ainda que não se possa avaliar que os professores, no final da carreira, atuem de forma diferente de outros profissionais, não existem evidências empíricas suficientes que demonstrem existir uma fase distinta de desinvestimento na carreira docente.

É importante chamar a atenção para o fato de que este autor, mesmo desenhando uma seqüência normativa no ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário, não criou um modelo linear e monolítico, mas fala em "tendências centrais". Haveria fases de transições, crises, etc. que perpassariam a carreira dos professores e que afetariam um grande número destes.

Além desses autores, utilizei também dos estudos realizados por José Contreras, José M. Esteve, Júlio Emílio Diniz Pereira e Gilson R. de M. Pereira, a respeito da formação do professor e do próprio docente.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Considerando o meu objetivo, buscar compreender o professor de Geografia, procurei analisar o processo de formação desse profissional. Entretanto, acreditando que essa formação não se restringe à formação inicial, mas constitui-se como um processo de desenvolvimento profissional, a ênfase recaiu na trajetória profissional/pessoal, já que o aperfeiçoamento profissional está intimamente ligado ao desenvolvimento pessoal. Como esse desenvolvimento é diferenciado e pessoal, torna-se necessário analisar o percurso profissional de cada professor. Tal percurso, no entanto, se processa num contexto de múltiplas interações que ocorrem no cotidiano, não apenas do trabalho, mas de outros contextos sociais. Assim, foi importante também analisar estas relações e as suas influências em cada trajetória.

Tendo em vista a natureza da pesquisa, optei por uma abordagem qualitativa que trabalha envolvendo a subjetividade dos atores, em *um nível de realidade que não pode ser quantificado* (Minayo, 1994, p. 22), pois cada percurso profissional é único e permeado de significados, motivações, crenças, valores e atitudes. Essa abordagem vem se contrapor a uma visão positivista da ciência, paradigma predominante da constituição da própria modernidade, que se organizou em torno das ciências naturais. Entretanto, como afirma Minayo (1994), *a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer; ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realização* (Minayo, 1994, p. 11). Assim, em contraposição à objetividade do positivismo, conseguida mediante a utilização de instrumentos matemáticos, padronizados e pretensamente neutros, temos na vertente qualitativa a preocupação em *compreender e explicar a dinâmica das relações sociais* e, para tanto, trabalhar *com a vivência, com a experiência, com a cotidianeidade* (Minayo, 1994, p. 24).

Trabalhar com a vivência e com a experiência significou ouvir aqueles que de fato viveram essas experiências, os agentes - no sentido explícito empregado por Bourdieu - sujeitos que se apropriam do sentido da sua experiência de vida. Dessa forma, privilegiei as fontes orais, ou seja, os professores de Geografia, utilizando, para recolher as informações desejadas, a entrevista semi-estruturada. Daí resulta uma série de observações pertinentes a essa escolha.

O primeiro ponto diz respeito às especificidades das fontes orais. Para Thompson (1992), não se deve avaliar a evidência oral da mesma forma com que se avaliam os outros

tipos de evidência histórica, isto porque tratar as fontes orais como um documento a mais *é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado* (Thompson, 1992, p.138). Mas, mesmo que se queira considerá-las como qualquer outro documento histórico, é imprescindível que se tenha em conta que as demais fontes também têm seus vieses.

> *Em suma, as estatísticas sociais não representam fatos absolutos mais do que notícias de jornais, cartas privadas, ou biografias publicadas. Do mesmo modo que o material de entrevistas gravadas, todos eles representam, quer a partir de posições pessoais ou de agregados, a percepção social dos fatos; além disso, estão todos sujeitos as pressões sociais do contexto em que são obtidos. Com essas formas de evidência, o que chega até nós é o significado social, e este é que deve ser analisado. (THOMPSON, 1992, p. 145)*

Para esse autor, o que distingue essa fonte é, primeiramente, o fato de ser oral e transmitir *sua empatia ou combatividade humana, sua natureza essencialmente tentativa, inacabada* (Thompson, 1992, p. 147). O testemunho falado não se repetirá de modo exatamente igual em outro momento e esta *ambivalência o aproxima muito mais da condição humana* (Thompson, 1992, p. 147). Outra característica fundamentalmente importante é que ela é geralmente retrospectiva, pois os sujeitos atribuem um significado social a fatos e eventos relatados. Essa atribuição de significados pode ser no caso de entrevistas que remontam há muito tempo, influenciada tanto pelas mudanças de valores e normas que alterem as percepções dos indivíduos, quanto pela questão da memória.

Portanto, um segundo ponto que se faz necessário discutir ao se utilizar das fontes orais é o sentido da memória. Como afirma Rousso (2002), *a memória, no sentido básico do termo, é a presença do passado* (Rousso, 2002, p.94), mas uma presença que envolve uma reconstrução psíquica e intelectual que significa, de fato, uma representação seletiva deste. Nesse sentido, Thompson (1992) mostra que o processo da memória depende não apenas da capacidade de compreensão do indivíduo, mas também do seu interesse. A compreensão é que faz com que um indivíduo possa reconstruir num tempo posterior alguma aproximação daquilo que vivenciou, mas, *quanto mais significativo um nome ou um rosto, maior a probabilidade de que seja lembrado; os outros é que são gradualmente descartados da memória por um processo muito lento de esquecimento* (Thompson, 1992, p. 152). Portanto, paralelo ao processo seletivo, existe sua contrapartida, o processo de descarte. Assim, podem-se levantar questionamentos sobre a fidedignidade das fontes orais, principalmente porque os fatos em si não são lembrados exatamente como aconteceram, mas passam por um processo

muito subjetivo de reconstrução. Da mesma forma, Kenski (1995), analisando o sentido da memória individual, avalia que as recordações, quando recuperadas, ganham um novo sentido, pois o passado vivido é recuperado no momento presente e, portanto, elas são relativizadas pelas condições atuais e nunca caracterizadas como realidade.

Para Thompson (1992), a natureza da memória traz consigo muitas armadilhas, mas oferece também recompensas no momento em que se esteja *preparada para apreciar a complexidade com que a realidade e o mito, o objetivo e o subjetivo, se mesclam inextrincavelmente em todas as percepções que o ser humano tem do mundo* (Thompson, 1992, p. 179). Portanto, mais importante do que um fato em si é como ele é vivenciado e lembrado na imaginação.

Um terceiro ponto diz respeito à própria entrevista, não no sentido estritamente técnico, mas naquilo que Bourdieu (1997) alerta sobre os vieses desse procedimento - a interação entre o pesquisador e o pesquisado. E nessa relação, mesmo que na situação de pesquisa não exista a intenção de violência simbólica, sendo uma relação social, ela exerce efeitos sobre os resultados. Ainda que, procurando criar uma relação em que se tenta "reduzir ao máximo a violência simbólica", o fato de o pesquisador estabelecer as regras e estar em uma posição diferenciada faz com que se estabeleça uma dissimetria que tem que ser levada em consideração. A esse respeito, Portelli (1997) alerta para o fato de que, numa entrevista, os pesquisadores é que freqüentemente são as pessoas investidas de autoridade que se dirigem a outras sem autoridade oficial. *Na maioria dos casos, o poder, o status e o prestígio – reais ou imaginários – oferecidos por nossa profissão interferem no desempenho do trabalho* (Portelli, 1997, p. 20). Ele adverte que deve ser feito um esforço para se criar um ambiente propício para que os narradores possam optar por relatar o que percebem como verdade. A criação dessas condições passa necessariamente pelo respeito à pessoa com quem naquele momento se está relacionando, o que envolve o aprendizado de saber ouvir, e não só ouvir o que se acha essencial, mas, principalmente, o que o narrador acha que é importante. Envolve também um relacionamento de maior confiança entre pesquisador e entrevistado, o que relativiza a busca da neutralidade tão alardeada pelas técnicas de pesquisa. Essa avaliação de Portelli (1997) vem ao encontro de Bourdieu (1997), já que, para esse último, *todos os procedimentos e todos os subterfúgios, que podemos imaginar para reduzir a distância, têm seus limites* (Bourdieu, 1997, p. 699), mesmo no caso da escolha de entrevistados entre pessoas conhecidas ou pessoas apresentadas por pessoas conhecidas, pois a familiaridade e a proximidade social *assegurariam a existência de diversos laços de solidariedade secundária próprios a dar garantias indiscutíveis de compreensão simpática*. (Bourdieu, 1997, p. 699) Portanto,

> *Quando nada vem neutralizar ou suspender os efeitos sociais da dissimetria ligada à distância social, não se pode esperar conseguir obter declarações tão pouco marcadas quanto possível pelos efeitos da situação de pesquisa senão ao preço de um trabalho incessante de construção. (Bourdieu, 1997, p. 699)*

Este trabalho de construção torna-se mais bem sucedido quando o pesquisado se sentir estimulado a ser o que ele é, e isto só é conseguido através do tom e do conteúdo das perguntas e de uma relação de empatia com o entrevistado. Para tanto, é necessária uma compreensão,

> *exercida de maneira ao mesmo tempo inteligível, tranqüilizadora e atraente de apresentar a entrevista e de conduzi-la, de fazer de tal modo que a interrogação e a própria situação tenham sentido para o pesquisado e também, e sobretudo, na problemática proposta. (Bourdieu, 1997, p. 700)*

Entretanto, o autor chama a atenção que a obtenção dessa compreensão é feita na e pela prática, ao longo de uma experiência com entrevistas. Ao mesmo tempo, Bourdieu (1997) avalia que, mesmo tendo o domínio sobre todos esses fatores, é imprescindível uma atenção ao outro, a capacidade de considerar e valorizar a sua singularidade.

No que se refere ao desenvolvimento da pesquisa, a partir da delimitação do objeto, buscou-se a delimitação do marco histórico para situar a investigação. Considerando que as relações que se processam no cotidiano do professor não são limitadas à sala de aula, mas mantêm uma ligação com todas as questões mais amplas da sociedade e, considerando também que houve mudanças intensas na sociedade, principalmente a partir da década de 50, delimitou-se um intervalo de tempo que, sendo significativo, poderia nos ajudar a entender a constituição do professor de Geografia. A partir de várias reflexões, determinou-se a década de 50, do século passado, como ponto de partida do estudo, tomando como referência as transformações na sociedade brasileira iniciadas nesse período.

O segundo momento foi a busca de parâmetros que fossem representativos na escolha dos atores. Assim, tomou-se como referência os critérios propostos por Nóvoa (1992) que definem o magistério como profissão: o seu exercício a tempo inteiro ou como ocupação principal; o estabelecimento de um suporte legal para o seu exercício; a criação de instituições específicas para a formação de professores; e a constituição de associações profissionais de professores. Nesse sentido, os atores escolhidos são professores de Geografia que, mesmo

estando em algum momento da sua carreira exercendo funções administrativas dentro da escola, têm ou tiveram o magistério como ocupação principal.

Por outro lado, no que diz respeito à escolha dos professores, levou-se em consideração as diferenças existentes nas condições de trabalho dos docentes dos vários níveis de ensino, desde a carga horária, o valor da hora/aula, as exigências das escolas com relação à participação dos professores nas atividades escolares e extra-escolares e, conseqüentemente, na possibilidade explícita de aperfeiçoamento deste profissional, seja por exigência legal, seja pela própria condição de trabalho. Dessa forma, todos os professores deveriam ter sua atuação preferencialmente nos níveis de ensinos Fundamental e Médio.

Além dessas diferenças, houve a preocupação em avaliar as especificidades do trabalho em escolas públicas e em escolas particulares. Isso porque o próprio regime de trabalho, a organização e o objetivo das escolas e o perfil do alunado são fatores que interferem na atuação do professor. Portanto, os professores, além de terem se mantido na educação básica, deveriam, necessariamente, trabalhar nas duas redes de ensino, a particular e a pública.

Outro ponto também determinante na escolha dos professores foi o fato de serem profissionais respeitados, que atuaram ou atuam em instituições de renome em Belo Horizonte, valorizadas socialmente e consideradas pela sua excelência, principalmente tendo em conta o resultado no vestibular.

Considerando o período a ser analisado - da década de 1950 até os dias atuais -, elegeu-se, como marco da pesquisa, a época da formação inicial dos professores e da sua inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, os marcos históricos considerados foram a LDB 4024/ 61, a LDB 5692/72 e a LDB 9394/96.

A LDB 4024/61, apesar de não mudar a estrutura dos cursos no que se refere aos conteúdos específicos e à formação do professor, trouxe modificações nos currículos dos cursos de graduação e introduziu os currículos mínimos de caráter nacional.

A LDB 5692/72, mesmo não legislando especificamente sobre os cursos de graduação, introduziu importantes mudanças no ensino básico e interferiu substancialmente nos cursos de formação de professores. Ao determinar no ensino de primeiro grau um núcleo comum dividido em três grandes áreas, criou uma nova modalidade de curso de licenciatura, que, inspirada no princípio de polivalência, habilitava o professor para lecionar em áreas afins.

A LDB 9394/96, por sua vez, trouxe modificações importantes na formação de professores. Além de romper com o esquema 3+1, introduzindo a Prática de Ensino, com no mínimo 300 horas, ao longo do curso, deu mais liberdade às instituições de organizarem seus

currículos, em função da extinção do currículo mínimo. Permitiu também às instituições a criação de programas de formação pedagógica aos portadores de diplomas em outros cursos de nível superior para a atuação nos ensinos fundamental e médio com uma carga horária total de 800 horas, podendo ter uma redução do estágio supervisionado para alunos que já estivessem atuando na educação básica. Previu ainda a organização de cursos de formação de professores para o ensino Fundamental e o ensino Médio em habilitações polivalentes ou especializadas por disciplina ou área de conhecimento.

Considerando todas as variáveis acima mencionadas, foi, então, feita a delimitação dos atores da pesquisa. Assim, foram escolhidos quatro professores:

a) um professor formado sob as diretrizes curriculares determinadas por legislação anterior à LDB 4024/61;
b) um professor formado durante a vigência das disposições legais da LDB 4024/61;
c) um professor formado em Estudos Sociais pelas determinações da LDB 5692/72;
d) um professor formado sob vigência da LDB 9394/96.

Feita a escolha dos atores da pesquisa, foi construído um roteiro de entrevista constando os diversos pontos que seriam importantes para reconstituir a trajetória profissional dos professores. Nesse aspecto, foram valorizados todos os fatores que estivessem em jogo, desde a opção pelo curso de licenciatura na área de Geografia, pois aí já poderiam ser detectadas as influências de socializações e representações anteriores dos atores e que poderiam ser condicionantes do percurso posterior. Houve a intenção também de avaliar a formação inicial, fazendo uma relação desta com as experiências concretas da prática profissional. Em última análise, procurou-se cobrir toda uma gama de situações e relações possíveis que caracterizassem a trajetória profissional, conforme indica o roteiro em anexo.

Considerando a complexidade da profissão docente, avaliou-se a necessidade da utilização de outros dados que possibilitariam uma visão mais consistente das diversas dimensões da profissão, tanto no que diz respeito à formação inicial do professor, como da prática cotidiana. Além disso, esses dados poderiam contextualizar as falas dos professores e servir de referência para uma discussão da realidade objetiva que se impõe aos sujeitos na sua trajetória.

Nesse sentido, numa primeira etapa, foi feita uma pesquisa bibliográfica, reconstituindo a trajetória da ciência geográfica no mundo. Da mesma forma, buscou-se

analisar essa trajetória no Brasil, as questões discutidas em várias épocas e as principais mudanças que ocorreram no pensamento geográfico brasileiro.

Também, através de pesquisa bibliográfica, buscou-se analisar o processo de escolarização da Geografia. Procurou-se, desta forma, contextualizar sua evolução nos principais países europeus, principalmente naqueles em que essa ciência foi primeira institucionalizada e que serviu de base para o seu desenvolvimento em outros países. Posteriormente, enfatizou-se esse processo no Brasil, avaliando a sua inclusão e permanência nos currículos escolares ao longo dos vários momentos econômicos, sociais e políticos da vida brasileira, não apenas na questão da sua carga horária, mas também como veio sendo trabalhada com os alunos.

Pesquisou-se ainda sobre a formação do professor de Geografia, tendo como marco a criação das primeiras Faculdades de Filosofia no Brasil, mas enfatizando, principalmente, os cursos de licenciaturas em Belo Horizonte, na Universidade Federal e na Universidade Católica, as duas mais tradicionais instituições de ensino superior nessa capital.

Nessa fase de pesquisa, foram consultados ainda alguns documentos, como a legislação pertinente e os anais da Universidade Católica de Minas Gerais.

Posteriormente, teve início a fase das entrevistas. Como os critérios já tinham sido determinados, restava, portanto, decidir quem seriam os entrevistados. Considerando o que Bourdieu (1997) coloca como um ponto importante para diminuir a violência simbólica de uma entrevista, a familiaridade do entrevistado com o entrevistador, todos os professores ou já eram conhecidos, ou foram indicados por pessoas conhecidas. O professor mais antigo na profissão, bem como o mais recente, foi escolhido por indicação. Com os demais, já existia uma convivência profissional anterior. Assim, foram selecionados os quatro professores, identificados por pseudônimos: Antônio, Fernanda, Marô e Lígia.

Antônio, aposentado desde o ano 2000, entrou para a universidade no final da década de 50, depois de ter feito um outro curso superior. Começou o seu curso de Geografia na Universidade Católica. Por motivos pessoais, transferiu-se para a Universidade Federal, na qual terminou a sua graduação. Já trabalhava como professor à época da sua graduação em Geografia. Foi professor do Colégio Estadual durante várias décadas, chegando a ser diretor desse estabelecimento por algum tempo, mas aposentando-se na docência. Foi também professor de um renomado curso preparatório para o vestibular.

Fernanda entrou para a Universidade Federal de Minas Gerais, em 1961. Foi professora primária durante o período da sua graduação e já trabalhava como professora de Geografia antes de se formar. Trabalhou nas redes estadual, municipal e particular.

Aposentou-se primeiramente na rede pública, abandonando definitivamente o magistério em 2003.

Marô fez o curso de Estudos Sociais na Pontifícia Universidade Católica, na década de 80. Por questões familiares, durante um período relativamente longo, trabalhou nas primeiras séries do Ensino Fundamental, quando decidiu fazer um curso superior. Iniciou sua carreira como professora de Geografia nessa mesma década, como professora universitária. Abandonou esse nível de ensino, indo trabalhar na rede municipal. Concomitantemente, trabalhou na rede particular e, posteriormente, tendo deixado a escola municipal, fundou um curso preparatório para o vestibular. Atualmente exerce a atividade docente apenas neste "cursinho".

Lígia entrou para o curso de Geografia, na Universidade Federal em 1997. Durante a licenciatura, trabalhou em um projeto da universidade, na educação de jovens e adultos. Ainda na graduação, foi professora em um curso pré-vestibular da UFMG. Professora da escola pública desde 2002 e, a partir de 2003, de uma importante escola católica em Belo Horizonte.

Ao entrar em contato com esses professores e explicar o objetivo da pesquisa, eles prontamente aceitaram participar como atores desse estudo. Em momento algum, houve qualquer restrição por parte deles. Foram marcados o horário e o local, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas de Fernanda e Marô foram feitas nas respectivas residências, a de Lígia na minha casa, mais próxima do seu local de trabalho, e a de Antônio, onde funcionava o curso pré-vestibular em que trabalhou, no centro de Belo Horizonte. Cada entrevista teve a duração de aproximadamente duas horas e foi feita em dois encontros com cada professor. Os depoimentos foram gravados para posterior transcrição. Uma primeira providência foi a obtenção de autorização escrita para publicação e utilização das gravações para uso de futuras pesquisas.

Posteriormente às entrevistas, os depoimentos foram transcritos e teve início a fase da análise destes. A transcrição, como afirma Szymanski, Almeida e Prandini (2002), sendo um *esforço de tradução de um código para outro, diferentes entre si* (Szymanski, Almeida, Prandini, 2002, p. 74), teve uma primeira versão, com o registro da fala de cada entrevistado, tal como ela se deu. Houve o cuidado de mostrar essa versão aos entrevistados, que leram seus depoimentos e, em alguns casos, eles mesmos fizeram uma primeira "limpeza" no texto original. Decidiram o que poderia ser publicado, eliminando, na maior parte das vezes, o nome dos colégios trabalhados, de suas cidades de origem, ou das pessoas citadas. Dessa forma, os nomes utilizados na identificação dos atores não correspondem à realidade.

Em seguida, foi feita uma outra versão dos depoimentos, quando se fez uma segunda "limpeza", mas, dessa vez, olhando os vícios de linguagem. Ela foi a menor possível, sem substituição de termos, para que mantivesse o sentido exato da fala do professor. Essa segunda versão foi, por sua vez, uma primeira leitura mais atenta do texto como um todo, no sentido de familiarização com as experiências narradas. Outras leituras de cada entrevista foram feitas para captar a essência do que foi lido.

A partir de um diálogo entre os dados levantados e os estudos teóricos realizados, iniciou-se a fase de organização desses dados, separando as falas que se referiam ao mesmo assunto, num procedimento denominado de "explicitação de significados" (Szymanski, Almeida, Prandini, 2002). As falas sobre estes assuntos, em todas as entrevistas, apresentaram-se diluídas ao longo do depoimento. Foi necessário, então, um trabalho de reorganização das entrevistas. Como o trabalho foi realizado no computador, a princípio foi feita uma legenda, utilizando cores diferenciadas para cada assunto. Esses agrupamentos deram origem às seguintes categorias de análise: escolha da profissão; formação inicial; entrada na profissão; a escola pública; a escola particular; prática pedagógica; participação em movimentos sindicais; representação da profissão; e representação da educação.

Após o agrupamento das categorias, foi feita, ao final de cada uma dessas, uma explicação do que estava sendo falado. No entanto, muitas vezes algumas falas poderiam ser incluídas em mais de uma categoria, assim, existiu uma sobreposição de símbolos em um mesmo trecho do depoimento. Ao mesmo tempo, em algumas entrevistas, apareceram assuntos bem específicos, o que não ocorreu em outras. Este é o caso, por exemplo, das características sociais e políticas do país na época da universidade ou na carreira que foram importantes e, portanto, mencionadas, apenas pelos professores que estudaram e/ou iniciaram a profissão na década de 60. É o caso também das mudanças na prática pedagógica que não apareceram, por razões óbvias, no depoimento da professora mais recente na profissão. Nesses casos, como se trata de um estudo de trajetórias, os fatos foram considerados como significativos apenas para as pessoas que o citaram. Por outro lado, essas constatações acabaram levando à necessidade de fazer uma subcategorização, como no caso da prática pedagógica que foi subdividia em recursos didáticos, inclusive livros didáticos, e mudanças ao longo do tempo, no caso da escola particular e pública. Como uma professora havia trabalhado tanto na rede municipal quanto na estadual, no seu depoimento a escola pública foi subdividida.

A última etapa foi a construção da trajetória de cada professor, a partir de um diálogo entre os dados coletados e os estudos teóricos realizados. Nela, buscou-se organizar as falas,

interpretando-as à luz dos referenciais teóricos. Em todas as trajetórias, iniciou-se com a "escolha do curso" e, posteriormente, a "formação inicial", mas, a partir daí, a seqüência não foi a mesma, pois dependeu muito da especificidade de cada professor. Assim, como era esperado, cada trajetória, constitui-se como única e, portanto, bastante diferenciada das demais. Entretanto, cada professor, em sua singularidade, reflete em suas trajetórias os caminhos e (des) caminhos da profissão docente e da educação escolar no país.

6. A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

6.1. Antônio

> *Olha o primeiro compromisso com a Geografia foi o educar, e eu já eduquei bastante, mas eu continuo curioso.*

Antônio já era formado em Administração quando resolveu fazer o curso de Geografia. Sobre as motivações que o levaram a fazer um outro curso superior, ele diz que:

> *Eu fiz o curso de Geografia para complementar o curso de Administração. Eu fui procurar o curso de Geografia, para complementar a área de ciências sociais. Eu tinha feito o curso de administração e sempre me preocupei muito com a parte econômica, e o meu objetivo era especializar em Geografia Econômica.*
>
> *Para complementar a área de ciências sociais que ficou faltando, exatamente isso.*
>
> *Este foi o fundamental, o segundo ato, a segunda razão, foi que eu sempre tive muita curiosidade com o mundo. E quem tem curiosidade no mundo tem que levar em consideração o aspecto geográfico e depois histórico. Estas foram as duas razões fundamentais.*
>
> *Mas eu fiz Geografia, porque a Geografia era uma curiosidade muito grande. Sempre gostei muito de cinema, filmes. Então, isso estava ligado ao estudo geográfico, viagens, muita coisa. O que abre a curiosidade da pessoa é Geografia e História. Acho mais a Geografia ainda.*

Como ele afirma, sempre gostou muito de filmes e de viagens, o que estava relacionado à Geografia. Ao mesmo tempo, entender o mundo passava pela questão dos aspectos geográficos e depois históricos. Essa sua forma de sentir e perceber o mundo já eram disposições interiorizadas a partir das experiências passadas. Ele já tinha feito um curso voltado para uma área econômica, mas, de certa forma, não foi o esperado, pois ficou faltando a área de ciências sociais. Portanto, a preocupação com a sociedade já era presente quando se

decidiu pela Geografia. Ao mesmo tempo, já trabalhava como professor em um curso técnico, que explica também sua procura por um curso de licenciatura[36].

> *Comecei dando aula de economia, foi sim...Iniciação à Economia no curso técnico que tinha essa matéria. Mas no fundo era quase uma Geografia.*

Iniciou o seu curso de Geografia na PUC e, posteriormente, transferiu-se para a UFMG.

> *Comecei na Católica e terminei na UFMG. O problema de distância, a Católica era mais perto de onde eu trabalhava. Posteriormente, eu troquei, por razões mais práticas.*
>
> *Eu fazia a Católica e, por razões praticas, eu passei para a UFMG, mas eu tive de prestar um vestibular novo porque a UFMG ficava assim, se eram 50 vagas, entrava no inicio do ano 50 alunos e terminava com aquele número, não tinha nenhuma chance de entrar no meio do curso. Então eu fiz o primeiro, segundo, terceiro e quarto na PUC, prestando novo vestibular.*
>
> *Não era vestibular genérico, era específico.*

Como as datas não são muito precisas (mesmo depois de um outro encontro em que se tentou examinar melhor as datas), o professor ingressou na PUC quando esta ainda era denominada Faculdades Católicas de Minas Gerais, pois só passou a ser universidade em julho de 1958. Considerando o seu depoimento, na época da sua entrada, a faculdade ainda chamava "Faculdade de Filosofia Santa Maria".

O curso, até a Lei nº 2594 de 08/09/1955, ainda era o de Geografia e História. A partir dessa Lei, ele foi desmembrado. Com o desmembramento, houve melhorias na formação do professor, pois a carga horária para cada curso ficou maior. Neste momento ainda estava em vigor o currículo mínimo proposto em 1939 que era composto de Geografia Física, Geografia Humana e Geografia do Brasil. Mesmo mantendo algumas disciplinas ligadas à História e à Antropologia, havia a liberdade da introdução de outras que fossem consideradas importantes na formação do profissional.

Com relação à sua formação inicial e à estrutura do curso de Geografia após o desmembramento, Antônio explicita que:

---

[36] Quando perguntado se já trabalhava como professor antes de fazer sua pós-graduação, ele respondeu: *Muito antes*.

> *Formei em 60... 62.*
>
> *E eu fui da segunda turma, que separou Geografia e História. Por isso o currículo ampliou bastante e ficou mais rico, separou da História. Era curso de Geografia e História na segunda turma da UFMG. Ninguém leciona mais.*
>
> *Separou e enriqueceu muito o curso. Aumentou o número de matérias, colocou Cartografia duas vezes. No, primeiro e segundo tivemos Cartografia. Cartografia, interpretação de mapas. Ficou muito especializado o curso de Geografia que eu acho que ainda tem que ser separado.*
>
> *Tanto que foi a primeira turma que teve Estatística, Não tinha, olha que absurdo! Depois puseram mais matérias novas, mas, pois é, Computação, isso tudo é agora. Agora tem Computação.*
>
> *A minha formaram nove.*

Ainda falando sobre o curso de graduação, ele mostra a ênfase que era dada ao curso e à organização deste. Formava-se na licenciatura e no bacharelado, sendo que a licenciatura era feita à parte, após os conteúdos específicos de Geografia.

> *Tinha bacharelado.*
>
> *Eu fiz todos em um tempo só. Tanto, que no último ano eram oito matérias. Era muito pesado. Engraçado, hoje eu não vejo falar em reprovação. Tem?*
>
> *Eu fiz de uma vez só. Era apertado! Tinha aula no sábado.*
>
> *...a parte de Geografia era específica.*

Entretanto, apesar de ter bacharelado, o curso tinha um direcionamento muito específico para o magistério.

> *Era mais pobre do que o atual, porque visava a Geografia mais para educar, o educando tinha que completar o quadro de educação geral básica, Geografia do Brasil.*
>
> *A estrutura do curso era muito boa, mas visava exclusivamente o educador. Geografia voltada para a educação completa.*

É importante considerar que, de acordo com Haddad (1988), a idéia dos fundadores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era a de que esta estivesse ligada às funções culturais, preparando intelectuais para o desenvolvimento da pesquisa e o cultivo do saber. Entretanto, a política oficial enfatizou a preparação de professores para o ensino secundário e normal. Sobre essa questão, Romanelli (2002) explica que, até a década de 30, em função das características econômicas da nossa sociedade, o sistema educacional era acentuadamente

dualista, dualismo este que estava em equilíbrio com a demanda da sociedade. A viabilidade de um sistema está assentada em sua coerência interna e externa. Esta última está relacionada à sua capacidade de responder às solicitações do sistema econômico vigente. No contexto brasileiro de industrialização dependente e com importação de tecnologia, a solicitação é para a formação de recursos humanos para o trabalho especializado e não para a formação de pesquisadores. Portanto, *o divórcio entre o ensino e a pesquisa no país esteve, até certo ponto coerente com o tipo de solicitação que o sistema econômico vinha fazendo à escola* (Romanelli, 2002, p. 67). Esse equilíbrio foi quebrado quando a ordem social vigente começou a ser pressionada pelas camadas emergentes, mas a forma como o Estado tentou resolver os problemas educacionais levou a uma expansão do ensino, porém o mesmo ensino vigente até 1930. Desde a criação da Faculdade de Filosofia, na década de 30, houve uma grande expansão de faculdades de Filosofia cujos cursos estavam organizados com a dupla função de preparar para a pesquisa e para o magistério. Entretanto, estes cursos não ofereceram condições para se realizar bem nenhuma das duas finalidades, porque não tinham corpo docente qualificado, nem equipamentos, hipertrofiando, por conseguinte, as atividades didáticas teóricas. Essa ênfase, portanto, continuava presente no momento da graduação de Antônio, principalmente porque a pesquisa no país continuava incipiente, praticamente não existindo cursos de pós-graduação, o que só veio a ocorrer de maneira mais sistemática na década de 70.

Além dessa característica de ser voltado para a formação do professor, o curso de Geografia apresentava atividades práticas.

> *Eu fiz bastante. Não tanto quanto hoje, porque hoje faz mais. Fizemos muita excursão. Eu lembro que eu tinha entusiasmo com relação ao petróleo e nós fomos duas vezes em Cubatão. Era grande na época. Quando construiu a de Betim, nós fomos à de Betim. Nós fomos a duas siderúrgicas. Nós fomos à USIMINAS. Era trabalhoso o curso. Eu lembro que eles falavam que "não era difícil, mas era trabalhoso".*

Então, tendo terminado a sua graduação, foi para Viçosa, em 1961.

> *Foi em uma instituição que abriu a bolsa, eu disputei a bolsa e fiz Economia Agrária, porque eu queria especializar em Geografia Econômica.*
>
> *Eu fiz na época, porque eu queria especializar numa faixa, por isso que eu fiz. Tanto é que, quando eu vi que não seria aproveitado no mercado, que não havia chance, eu larguei. Eu passei, eu tenho diploma do curso, só não tenho a tese.*

> *Comecei a fazer. A coleta de dados eu fiz. Passei três meses colhendo dados. Para fazer estudo de um distrito de Viçosa, que se chamava São José... Não sei se virou cidade, porque tudo vira cidade. Até uma rua vira cidade. Acho que foi isso, fiz dois meses de pesquisa. Tabulei aquilo. Quando eu vim pra cá, venceu o prazo e eu fiz exame para o Colégio Estadual, aí eu perdi.*
>
> *Eu fui lá porque a instituição chamava Serviço Social Rural, que ia preparar a Reforma Agrária no Brasil, dentro do espírito anti 64. Queimaram tudo, o diretor foi para o Rio. A polícia foi procurar ele. Não vieram procurar ele aqui não. Em 64, eu lembro disso.*
>
> *Se eu terminasse a tese, eu acabava na cadeia (risos). A tese era de agronomia. Eu tô aqui, um tanto de terra parada lá, tem de dar um pouco de terra para produzir.*

Este depoimento do professor é bastante significativo do ponto de vista do momento em que o país vivia. O período do governo Juscelino Kubitschek, segundo Neves (1997), foi marcado pela crença no futuro, apesar do aprofundamento das contradições sociais. *Nacionalismo, modernização distributiva e reformas sociais eram expressões que exaltavam a mudança e a integração do povo como sujeito ativo em um processo que pretendia ter a marca da renovação* (Neves, 1997, p. 57). A sociedade civil estava mobilizada e com crescente influência sobre as decisões do governo. O movimento nacionalista acabou por se transformar em um movimento reformista, cujo principal baluarte no Congresso Nacional era a Frente Parlamentar Nacionalista de grande heterogeneidade política e representativa de organizações da sociedade civil, como a UNE (União Nacional dos Estudantes), os sindicatos, as Ligas Camponesas e as comunidades eclesiais.

Também para Iglésias foi uma fase significativa na história recente do Brasil, pois foi de fato um governo liberal, *afirmando-se talvez o mais democrático de todos* (Iglesias, 1993, p. 269). Apesar de audacioso nas metas desenvolvimentistas, não implicou, contudo uma alteração da estrutura da sociedade, principalmente porque a forma no campo permanece a mesma. A característica mais marcante da estrutura fundiária brasileira foi, e continua sendo a extrema concentração da propriedade fundiária. Em um trabalho publicado originalmente em 1960, Caio Prado Jr. (1978a), utilizando dados censitários de 1950, mostra, grosso modo, essa desigualdade na distribuição de terras no país através dos seguintes dados: os grandes estabelecimentos agropecuários (200 ha e mais) correspondiam a 9% do número total de estabelecimentos, mas ocupavam 75% da área, enquanto os pequenos estabelecimentos (menos de 100 ha) representavam 85% do total e ocupavam 17% da área recenseada; os estabelecimentos médios (de 100 a 200 ha), 6% do número total, ocupavam 8% da área. Segundo o autor, como o recenseamento foi realizado tomando por base os estabelecimentos e não os proprietários, assim como não foi considerada a distinção entre terras próprias e

arrendadas, esses dados não refletiam de modo real a verdadeira condição de concentração de terras no Brasil. É largamente conhecida a origem dessa característica, sendo, portanto, o *reflexo da natureza de nossa economia, tal como resulta da formação do país desde os primórdios da colonização, e como se perpetuou, em suas linhas gerais e fundamentais, até os nossos dias* (Prado Jr., 1978a, p. 47-48). Em função dessa concentração uma massa muito grande de trabalhadores rurais sem terra e sem condições para ocupar terras alheias a título de arrendatário faz *pender a balança da oferta e procura de mão-de-obra decisivamente em favor da procura*, impondo suas condições nas relações de trabalho, o que explica os *ínfimos padrões do trabalhador rural brasileiro* (Prado Jr., 1978a, p. 17-18).

Nesse contexto, as tensões no campo acabaram por originar as Ligas Camponesas no Nordeste que se espalharam por outras partes e provocaram conflitos. Em outro artigo também publicado originalmente em 1960, Prado Jr. (1978b) avalia que a questão da reforma agrária naquele momento vinha ganhando impulso, de um lado *por pressões vindas de baixo*, de outro, por *iniciativas oficiais direta ou indiretamente estimuladas por aquelas pressões* (Prado Jr., 1978b, p. 127). Os conflitos sociais estavam ocorrendo de forma crescente em várias regiões do país, levando as esferas oficiais a se mobilizarem. Dessa forma, existiam vários projetos de lei e representações de órgãos administrativos, particularmente a Comissão Nacional de Política Agrária.

Em 1959, foi criada a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), cuja proposta para a questão agrária não era a ênfase na estrutura fundiária propriamente dita, mas a implantação de um programa de irrigação, incorporação de novas terras e intensificação dos trabalhos de pesquisa. Prado Jr. (1978 a) faz uma crítica a essa política, pois, para ele, avaliar que a elevação do nível tecnológico pudesse resolver todos os problemas é um erro, porque a técnica é um meio que não pode ser avaliada em termos absolutos sem considerar uma série de circunstâncias que a fazem ou não recomendável em dada situação. O progresso tecnológico não significa necessariamente uma melhora nas condições de vida do trabalhador, podendo, à vezes, agravá-las.

Entretanto, a ação dos movimentos da sociedade civil, com suas reivindicações reformistas, era incompatível com o modelo econômico concentrador e internacionalista implementado por Juscelino Kubtschek, o que causou uma contraposição de segmentos de empresários, latifundiários, investidores internacionais e militares. No início da década de 60 do século passado, a situação ficou ainda mais complicada com a entrada de Jânio Quadros e seu vice João Goulart. Com a renúncia de Quadros, Goulart toma posse, num contexto politicamente conturbado. Suas ações são criticadas tanto pela “direita” que o ataca como

subversivo, como pela "esquerda", cujas críticas apontam-no como comprometido com o imperialismo e o latifúndio (Iglesias, 1993). Pela ação das Ligas Camponesas, a sindicalização chega ao campo. *A ação Popular (AP), congregando setores avançados da Igreja, luta nas cidades e nos campos, com vitórias assinaláveis* (Iglesias, 1993, p. 291). Em 1962, os sindicatos ganham vigor com a criação do Comando Geral dos Trabalhadores e, em 1963, com a criação da Superintendência de Política Agrária, a reforma agrária ganhou peso, mas constitui-se como o maior fantasma dos proprietários rurais.

Para Prado Jr. (1978b), nesse clima de recrudescimento das questões fundiárias, em 2 de março de 1963, através da Lei nº 4 914, foi promulgado o "Estatuto do Trabalhador Rural". Ele deixa clara a surpresa que teve com o inesperado estatuto, pois estava tramitando no Congresso Nacional um grande número de projetos relativos ao trabalhador rural. A despeito das suas críticas à lei, ele avalia que seus efeitos seriam consideráveis, caso essa fosse aplicada com o devido rigor. O mais importante, contudo, é mostrar que a questão da luta dos camponeses constituía um elemento importante na vida política do país. A posição dos grupos de "esquerda" no Brasil era de radicalização e não de aceitação de medidas paliativas.

Portanto, é nesse contexto de luta dos trabalhadores rurais que Antônio vai para Viçosa fazer sua pós-graduação. De acordo com explicação do professor, esse curso foi feito na Universidade de Viçosa, que na época chamava-se Escola Superior de Agronomia de Viçosa, e que recebia verbas dos Estados Unidos. O órgão federal – Superintendência da Reforma Agrária – iria aproveitar o aluno formado em Viçosa para o projeto da reforma agrária, porque não existia pessoal qualificado para trabalhar com esse projeto. Considerando que o golpe de 64 veio pôr fim a esse estado de coisa no país, eliminar a mobilização popular e "colocar a casa em ordem" para a retomada do crescimento econômico via internacionalização, as palavras do professor ficam bem contextualizadas. Além da caracterização do período, o depoimento do professor esclarece sua postura política, a sua procura pela pós-graduação na área de economia rural, mas principalmente nos mostra a relação desse envolvimento político com a opção pelo curso de Geografia. É nesse sentido que Bourdieu (2003) chama atenção para as experiências de socialização que são interiorizadas, tornando-se um sistema de disposições duráveis que vão determinar a prática dos sujeitos, sem que essas sejam, um produto de obediência a regras. De fato, a entrada no curso já é um prolongamento da sua postura política, como pode ser percebido pelas suas palavras.

> *Partido de Esquerda. Não no Partido Comunista, mais nacionalismo.*
>
> *Pelo mesmo motivo. A Geografia veio depois. Defesa de minério, defesa de recurso mineral, defesa de água, defesa financeira. Nossa Senhora! O país é saqueado! A senhora imagina o seguinte: sabe quanto de capitais que o Brasil tem fora? Cento e trinta e cinco bilhões de dólares, que foi produzido aqui e está fora. Outra coisa, nós pagamos quase cento e cinqüenta milhões de juros de dividas por ano. Vai embora e não fica nada. Esse negócio de achar que vai resolver a violência, não resolve não, mentira! Quando aperta é que compra viatura, aumenta o numero de policiais. Isso não resolve nunca! O que vai embora... A mesma coisa de você ganhar R$ 1.000,00 e ficar com R$ 100,00 no bolso, pagar R$ 900,00. Como é que você vai sobreviver?*

A sua visão de mundo e posicionamento crítico sobre a época do regime militar e toda a trajetória posterior do país fica clara neste trecho.

> *Eu dou detalhes (risos). Me lembro que era no Catete, não, era perto do Flamengo. Um prédio enorme! E a Revolução Agrária não sai nunca! Eu não acredito não. Não vai sair não. O Lula, que brigou pela Revolução Agrária, hoje está enganando. E a Revolução Agrária tem que sair, porque os problemas da cidade, não estão na cidade, estão no campo. Essa favelização, violência. Eles vêm para cá para ganhar a vida. Eles têm razão! Porque lá faliu. A cidade não agüenta isso não! São Paulo dentro de cinco anos explode. Eles vão expulsar a população, não tem lugar para ninguém, não tem emprego, não tem nada. E quem vem não vem preparado para lutar, e vira bandido. Nos EUA sabe o que foi feito? O juiz, com um revólver assim, com as carruagens em volta, estrangeiros imigrantes, quem chegar primeiro tem lugar, pega o melhor lugar que é o que tem água. É o melhor para a plantação. Nos EUA foi assim. Não teve problema nenhum, "A Marcha Para o Oeste". Então lá, antes de ser um país potência industrial, foi uma democracia agrária. Matou a fome, exportou e cresceu.*

Ao mesmo tempo, no quadro de efervescência política, encontra-se o abandono do curso antes de terminar sua pesquisa e a entrada para o Colégio Estadual. Segundo o professor, em 1962, com a renúncia de Jânio Quadros, ele volta a Belo Horizonte e faz o concurso para o Estado. Como ele não havia terminado a sua pesquisa, ainda ia terminá-la, e veio a "Revolução", ele, então, abandonou definitivamente o projeto[37].

[37] A princípio o professor afirmou que o concurso para o Colégio Estadual tinha ocorrido em 1964, no ano da revolução. Posteriormente, essa data foi corrigida para o ano de 1962. Nesse sentido, é importante analisar o fato de ele condensar na memória dois eventos distintos em apenas um. Este momento da vida de Antônio coincidiu com um período profundamente conturbado da vida nacional. Foi um período de lutas sociais, mas, politicamente, de um desequilíbrio imenso, pois correspondeu à renúncia de Jânio Quadros, à subida de João Goulart e, pouco depois à "Revolução", que veio pôr fim à participação popular. Como a história pessoal de Antônio esteve sempre ligada a uma participação maior nas questões sociais do país, inclusive sendo filiado a um partido de "esquerda", e por estar fazendo um curso ligado à reforma agrária, os fatos se misturaram, pois foram significativos e estiveram ligados ao mesmo problema.

> *Eu só larguei porque eu fiz Concurso para o Estadual. Eu falei assim "Esse curso é muito avançado!" Com essa revolução, a Reforma Agrária, eu ia ser um desertor super. Voltar atrás é impossível. Aí, abriu o concurso. Eu fiz o concurso em uma semana. Cheguei aqui e estava o Edital. Eu fiz e passei. Aí, tive que fazer a opção "ou você fica aqui, ou volta".*
>
> *Voltando de Viçosa.*
>
> *Por acaso tinha o Edital. Tinha doze anos que não tinha concurso. Doze vagas, quatorze candidataram, pois não passaram?*
>
> *Eu desisti disso. Dei sorte fiz exame para o Colégio Estadual, fui o sétimo e porque não pude preparar. Cheguei aqui num dia, o Edital fechava às 17 horas. Cheguei de manhã, fui ao colégio e me inscrevi, um programa imenso! Nossa Senhora! Tem que dar certo!*
>
> *Eu me lembro que o primeiro concurso que eu fiz para o Estado eram quatorze candidatos e eu fiquei exatamente no meio, 7° (sétimo), eu vim do interior, fiquei em sétimo lugar. O Estado ficava sem aula por causa disso. Eu entrei já com um bom número de aulas por isso.*

A entrada para Colégio Estadual é um momento fundamental na trajetória de Antônio. É o momento em que ele fez a sua opção definitiva pelo magistério. Esta fase representa o que Huberman (1992) chama de estágio de estabilização, que corresponde ao comprometimento definitivo da pessoa com o ensino, estando ligado a um ato administrativo, a nomeação oficial. É aqui que "passam a ser professores", tanto em relação aos outros, como em relação a si mesmos. Para esse autor, o fato de escolher ser professor nem sempre é uma escolha fácil, porque pressupõe eliminar outras possibilidades de atuação profissional e, numa abordagem psicanalítica, ela significa a opção por uma identidade profissional e a renúncia a outras identidades. Antônio deixa claro esse comprometimento definitivo com a profissão docente quando afirma que:

> *Eu tive a oportunidade de mexer na área de Geografia Econômica, através do curso de Economia. Depois da revolução, eu desiludi e fiquei só com a Geografia mesmo. Trabalhando como profissional de Geografia.*

Ao mesmo tempo, a fase anterior, da sua vida como professor, parece não ser tão significativa do ponto de vista profissional, pois ele apenas cita o fato de já trabalhar em uma escola particular, mas não tece comentário algum sobre o seu trabalho naquele período.

> *Comecei a trabalhar no Estado, mas já trabalhava em escola particular.*
>
> *Trabalhei numa escola na Avenida Paraná eu não me lembro mais...Hoje se chama Colégio Brasileiro. Tinha outro nome.*

Assim, Antônio inicia sua carreira no Colégio Estadual. Ele mostra o funcionamento do Colégio com relação aos "novatos", na época da sua entrada.

> *O Estado foi àquela surpresa, o tratamento era diferente. Tinha uma hierarquia com certa distância, que eu achava bom. Isso acabou a seriedade. Na verdade poderia ser catedrático, mas tinha um passado. Não chegava a catedrático fácil não.*
>
> *Os catedráticos nos orientavam dia e noite.*
>
> *Eles tinham obrigação. Era como se fosse na Administração Pública: estágio probatório, só que não reprovava. Era legal, mas não era prático. É legal isso, se você faz Medicina, você faz dois anos de estágio, você não pode assinar para dar receita. No começo você não pode assinar você não pode crescer. Aquilo é o "Generalato". Você só se forma general se passar por aquele crime. Eu passei por isso. Não tinha professor medíocre, o medíocre sabia. Muita gente boa formada desapareceu, desiludiu do Estado por causa desse estágio probatório técnico. Era legal isso, mas não se levava a sério. Os catedráticos foram morrendo, desapareceu o catedrático. Agora tem o mestre, eu tive isso, essa sorte eu tive.*
>
> *Aí este estágio de acompanhamento... Porque eram gênios! Então eles acompanhavam a gente e a gente observava muita a experiência deles. Experiências boas.*

Esse período de "treinamento" que o professor menciona é bem explicitado em Tardif (2002). De acordo com esse autor, os saberes docentes são plurais e provenientes de várias fontes. Todavia, aqueles que os professores mais valorizam são os chamados saberes experienciais, adquiridos na prática, em confronto com o cotidiano da profissão. No entanto, esses saberes não são fruto de certezas subjetivas e individuais, mas são formados através das relações com seus pares, ou seja, *através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores* (Tardif, 2002, p. 52). Essa experiência coletiva faz com que esses saberes ganhe uma objetividade, na medida em que as certezas subjetivas sejam sistematizadas e se transformem num discurso de experiência que possam ser formadoras de outros docentes. Nessa mesma linha de raciocínio, Nóvoa (1995) também mostra a necessidade de partilhar os saberes que é *um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão* (Nóvoa, 1995, p. 26). O acompanhamento dos jovens professores pelos catedráticos era uma situação que permitia objetivar os saberes da experiência, sendo, portanto, muito importante, o que fica evidente nas palavras de Antônio.

Ao mesmo tempo, ele avalia a sua formação em relação à sua atividade profissional.

> *Foi bom, mas acho que ficou falho. Eles davam o programa que eles gostavam. É o programa oficial da Escola, que era do Estado (agora mudou muito!). Era um programa baseado no deles. Tinha muita coisa nova.*
>
> *Eu lembro que eles pelejaram dando um ano inteirinho o solo como se eu fosse geólogo. Era muito exagero. Claro! Era uma cultura boa, mas não era prático para botar para aluno, não!*
>
> *Havia algum choque, mas o objetivo comum era a educação. Tinha que educar para a Geografia.*

A forma como o professor analisa a sua formação em confronto com a profissão nos remete ao que Tardif (2002) afirma sobre a prática cotidiana como fonte dos saberes experienciais. Esses saberes são construídos em situações de múltiplas interações que ocorrem num espaço institucional portador de regras e símbolos. Ao mesmo tempo, para esse autor, a prática profissional tem uma dimensão importante que é a de avaliação dos outros saberes que formam o "saber docente". É exatamente, nas situações do cotidiano da profissão que os professores *retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstratos ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra* (Tardif, 2002, p. 53). Na verdade, ao fazer esta adaptação, o professor está fazendo uma transposição didática, tornando os conteúdos científicos assimiláveis pelos alunos. É nesse sentido que Moraes (2002) fala na impossibilidade de estabelecer uma equivalência perfeita entre o universo acadêmico e o universo da escola, em função das diferenças das suas finalidades, portanto, na transposição o conhecimento científico é recontextualizado. Isso fica claro na fala de Antônio quando avalia que o aprendido no seu curso de Geografia era *uma cultura boa, mas não era prático para botar para aluno*.

O Colégio Estadual era, na verdade, uma escola considerada modelo de padrão de qualidade. Tanto os salários quanto o status do professor eram diferenciados. A pertença a um grupo tão destacado de professores, era muito importante e decisiva, na constituição da identidade profissional do docente daquele estabelecimento.

> *No meu tempo, sim! Era primor, era modelo! Era ensino de excelência. Eu sabia que a aula que eu dava lá era a mesma que eu dava no colégio particular, mas o espírito era outro, Uma pequena universidade de curso médio. Universidade de curso fundamental. "Vamos bater um recorde e tal?" (Medicina sempre foi difícil no vestibular). Em uma turma de trinta e seis passaram trinta e sete, ninguém entende isso até hoje, porque a turma era só de trinta e seis, mas tinha um que tinha repetido por muitos anos, saiu do colégio, foi para um particular, mas freqüentava o ambiente, ia lá, pegava exercício e passou também. É medico hoje E ele passou também. Foi levado. Passaram acho que 30 em Medicina, outros em Direito.*

> *Então, se você tivesse um maior número de aulas. Tem gente que estava bem lá, só vivia daquilo. Então, forma um bom professor, forma um bom aluno, forma um bom colégio. Hoje, quem vai lecionar por três salários mínimos? Vai para começar, quem está começando, saí e não volta nunca. Fazer o que lá dentro? Pegando alunos da manhã e da tarde, dando aula em um laboratório de biologia. Não é porque quer, é porque não tem condição.*
>
> *Era um bom projeto! Era totalmente educativo. Até o problema de indisciplina era difícil. Alunos muito inteligentes, só de famílias... Era geral, mas eram só alunos de bom nível. Que estão hoje no Santo Antônio, no Loyola, não procuram a escola pública porque ela fracassou. Então, um aluno de bom nível, não tinha problema de disciplina porque a escola era trabalho, subia a rampa, tinha que trabalhar.*

Entretanto, começou a ter uma mudança na carreira do docente naquele estabelecimento, as cátedras foram desaparecendo a partir de 1965, e foi criada uma progressão horizontal, além do achatamento salarial.

> *...65 pra cá. Isso foi envelhecendo e não criou mais a Cadeira. Então a gente entrava lá, professor do 2° grau... Tinha uma classificação... A,B e C ou A, E e C. Acho que sou E, no último grau. Mas ficava nisso. Era o tempo! Não tinha que fazer prova. É uma classificação mais horizontal do que vertical. Então não adiantava. Aí que tá, não estuda mais, tô seguro aqui, e no Estado cinco anos não manda embora... Isso também pesou muito, em piorar o professor. E piorou financeiramente. Não é o aluno que piorou em si não.*

Então, veio a decadência desta escola.

> *Eu passei a transição do Colégio Estadual dos velhos coordenadores catedráticos. E na transformação do colégio, infelizmente piorou bastante o ensino. O governo fez descaso, abandonou o colégio e o governador foi aluno do Colégio Estadual. Ele foi aluno do colégio, eu lembro. Só não foi meu aluno, porque ele fez engenharia, eu dava aula nas ciências humanas e Direito. Eu estava nas humanas e ele fez exatas. Eram três: ciências biológicas, ciências humanas de um lado e ciências exatas do outro lado.*
>
> *Dizem que estão querendo recuperar, mas eu não acredito.*

Essa decadência se materializou em diversos fatos que foram bem explicitados pelo professor, que chegou a ser diretor do Colégio Estadual nesse momento de efetiva decadência.

> *Pois é, mas só essa experiência de orientação já ajuda a salvar a casa. Quando eu fui diretor, eu queria levar cinco dos antigos pra lá. Assinar contrato, para salvar o colégio. É um patrimônio fora do comum! O Estadual, lá cadê a diretora, cadê a programação, cadê o material? Quer dizer, era modelo sem querer. Extra-oficialmente era modelo.*

> *Depois de 70. Em 80 arrebentou. Começou dar crise. Ninguém ligou para ensino no primeiro ano. Tem que colocar o professor. Teria que colocar um agente da educação. O aluno passa. Quatro ou cinco gerações. Você tem que tratar do agente em primeiro lugar. Esse negócio de colégio bonito. Não. Lá é um palácio, mas a gente não tinha essa idéia. Você pode fazer o ensino em um lugar pior do que esse. Ensino é o que você vai aprender. Para ensinar tem que ter material, livro. No colégio tinha 10 anos que não comprava um livro. Eu comprei... Fui lá... Ah! Não posso comprar porque não tenho dinheiro! Como é que você pode fazer isso num colégio igual àquele, que é uma universidade de ensino médio, se não tem um laboratório? Não tem um serviço de alto-falante? Controlava o aluno gritando. (risos)*
>
> *Eu fui diretor para ver se acabava a decadência. Só que eu desiludi. Falei: "agora não tem jeito..." Um supermercado, era idéia, porque tem uma rampa, podia subir com o carrinho na rampa e descer. Imaginava isso no colégio. Aí, o Minas Tênis Clube quis arrendar o colégio para utilizar a quadra de esportes porque eles iam construir... Ia levar dois anos para eles construírem o Minas I. Eu achei que era uma boa idéia pra salvar o colégio.*
>
> *E eu via as madames subindo essa rampa. "Vai ser um sucesso!" (risos). Ante a visão de acabar com o colégio seria um palácio, uma beleza!*

Esta fase do colégio que o professor relata vem ao encontro da modificação causada pela Lei 5692/71, que determinou o nivelamento desse estabelecimento com as demais escolas estaduais. É nesse sentido que ele fala que era um modelo extra-oficialmente, pois o colégio foi transformado em uma escola de 1º e 2º graus. Paralelamente, houve um rebaixamento dos salários que até então eram diferenciados. Na década de 80, a decadência se pronunciou em função da chamada "Escola Aberta", quando a escola estadual acolheria qualquer aluno que tivesse no seu itinerário cotidiano a passagem por essa escola. Esse projeto, que o governo considerou como uma proposta de democratização do ensino foi, na verdade, uma pseudodemocratização, já que o número de matrículas cresceu, bem como aumentou a heterogeneidade do corpo discente das escolas, sem que houvesse, em contrapartida, um real investimento nessas escolas e na qualidade do ensino. Pereira (2001) faz uma leitura desse processo tomando por base a teoria de Bourdieu. Para ele, não houve uma democratização na abertura do sistema de ensino para uma população majoritariamente de origem social modesta, mas uma *translação das posições relativas*, pois numa sociedade na qual os diplomas são raros, em função da própria origem social da maioria dos indivíduos, a distinção cabe aos escassos diplomados. Mas quando esses diplomas se estendem a uma grande parcela da população, *a distinção cabe aos agentes cujos diplomas são mais valorizados*, o que acaba por anular *o efeito de compensação cultural que a escola possa propiciar aos possuídos* (Pereira, 2001, p.39-40). Para ele, portanto, mais do que o resultado de políticas educacionais, essa experiência contraditória é uma das tendências mais marcantes das sociedades contemporâneas. É nesse sentido que Antônio se queixa da falta de verbas para

o funcionamento de uma escola que ele ainda considerava como *uma universidade de ensino médio*.

Entretanto, ele mostra que, apesar da decadência do colégio ser mais pronunciada nas décadas de 70 e 80, a entrada dos militares no poder determinou uma mudança substancial nesse estabelecimento e, principalmente nas disciplinas relacionadas à área de humanas, que teoricamente permitiam uma visão mais crítica da realidade.

> *O Colégio Estadual era um colégio de humanidades profundas, ciências... Três cursos: clássico, científico e... nessas duas áreas. Quando teve a revolução, foi transformado em uma Escola Técnica! Puseram tecnologia, pesquisa não sei o quê, não sei o quê. Aí rachou. Fim da meada. Não virou nem curso técnico, nem curso de humanidades.*
>
> *Foi, eu me lembro. Diminuiu História, Geografia, tudo para colocar pesquisa! Desenho, prática, não sei mais o que, música. Eu não era contra aquilo, não. Era à parte do prédio. Você faz aquilo, volta e faz mais um ano de canto. Várias matérias para preparar técnicos, para ninguém chegar à universidade.*

Nesse contexto, deu-se muita ênfase à tecnologia. Ao mesmo tempo, esse direcionamento para o curso técnico determinado pela Lei 5692 estava dentro da proposta de diminuir o acesso à universidade. Nesse sentido, Romanelli (2002) faz uma análise do modelo econômico e político do país nessa época, mostrando a relação desse modelo com as mudanças preconizadas por essa Lei. De acordo com a autora, as contradições engendradas pelo governo Kubitschek levaram à necessidade de uma definição dos rumos do desenvolvimento do país. A opção adotada pelo governo militar foi a de uma nova orientação política e econômica que eliminasse os obstáculos à inserção definitiva do país na esfera de controle do capital internacional. Assim, esse processo implicou uma redefinição das funções do Estado, que, por sua vez, esteve ligada a uma redefinição da vinculação centro-periferia, que teve como pressuposto uma melhor integração dos países periféricos no mercado mundial. A modernização que se propôs levar a cabo é a expressão dessa integração centro-periferia, modernização que já se vinha desenvolvendo e que tinha como base os hábitos de consumo da população, especialmente, das classes altas e médias. Esse processo, por sua vez, esteve relacionado à educação, que passou por uma aceleração do ritmo de crescimento da sua demanda social, provocando um agravamento da crise do sistema educacional, principalmente porque a demanda de qualificação de nível médio crescia em ritmo mais acelerado do que a oferta. Então, numa etapa seguinte, o governo começou a tomar medidas práticas, em curto prazo, para enfrentar essa crise.

Esse enfrentamento se deu tendo por base a ajuda técnica norte-americana, cujo direcionamento ideológico e prático consubstanciou-se na reformulação do modelo de educação primária e média. Assim, as reformas previstas na Lei 5692/71 levaram à criação de uma escola única de 1º e 2º graus, sendo que o primeiro grau, além da educação geral, tinha por objetivo a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho, e o segundo grau, a habilitação profissional de nível médio.

A crítica de Antônio é dirigida a essa transformação do colégio em escola profissionalizante que acabou levando à descaracterização do Colégio Estadual enquanto uma escola de "humanidades", sem conseguir ser uma escola técnica. Daí a sua fala: "não virou nem curso técnico, nem curso de humanidades". A instituição perdeu sua identidade.

Com o processo de deterioração da escola pública vieram as greves e o crescimento dos movimentos sindicais. Como mostra Pereira (2001), a extensão do acesso ao ensino ocorreu paralelamente à desvalorização da profissão docente. A ampliação do acesso à escola e, simultaneamente, a degradação dos bens e serviços oferecidos, levaram os usuários do ensino público a uma formação cultural de qualidade inferior e de fracas credenciais no mercado dessas. Uma manifestação dessa degradação está na desvalorização do magistério, pois, *condenados à posse de credenciais pouco valorizadas, professores e professoras também revelam-se à análise como consumidores de bens culturais desvalorizados* (Pereira, 2001, p. 42). Assim, os professores da escola pública e, mais ainda, do Colégio Estadual que, anteriormente tinham uma distinção dentro do sistema público de ensino, viram uma desvalorização salarial e uma queda do prestígio profissional. Com relação a essa decadência do Colégio Estadual e os movimentos sindicais, tanto do país como um todo, como da categoria profissional específica, Antônio assim se expressa:

> *Eu sinto pena! Porque tem solução, mas não resolve. Não é negócio de colocar bilhões ali. Põe dinheiro ali vira um palácio, qualquer coisa que fizer vira lixo. Pra que? Não precisa disso não. Tem que pagar bem o professor e manter a coisa. Nós tivemos uma greve lá. E os serventes não tinham dinheiro. Então nós mobilizamos os professores. O professor não veio. Precisava da passagem. O porteiro abria, a servente limpava, nem ensino, nem saúde, nem segurança... Por isso está como está, e ainda vai piorar.*

E como ele fala, sua participação nesses movimentos foi indiretamente, mas deixa bem claro também sua orientação política.

> *Indiretamente. Quando fundaram a CUT, eu fui convidado, porque eu era de um movimento mais brando do que a CUT. A CUT fez muita coisa. Fundou o PT hoje, mas eles são muito radicais. Eu lembro deste "Dulci", eu o vi passar fome no Colégio Estadual. Um mês... Não chegou a passar um mês, em uma greve de fome para aumentar o salário dos professores. Quase que ele morre! Não deu certo. Eles eram muito radicais. Greve nossa de professor só vai ter efeito no dia que você fizer uma coisa, não dar nota ao aluno. Porque o aluno fala com o pai. Então o pai que vai brigar com você. Mas parar de dar aula, vai ser um prejuízo. Prejuízo para o aluno e para você. O dia que ele falar: "A minha arma é essa!" Agora o que eu faço, vou para o colégio e não dou nota. Quando chegar o fim do ano. "Meu filho quer passar, quer transferir, quer fazer vestibular..." Essa é a arma! É o que nunca se fez. Porque parar e ir pra Praça Sete agitar... Pra que? Atrapalhar o trânsito. Vai irritar os outros. Irritar a sociedade. Porque o problema é nosso, não é da sociedade.*
>
> *Eu acho que eu fui sócio da CUT, no início. Tem tanto tempo que eu já esqueci. Tinha dentro do Colégio Estadual um movimento fortíssimo.*
>
> *Mais ligado ao espírito da APPMG. Dentro e fora do colégio. As greves saíam, só sabia quando tinha greve quando os alunos do Central iam pra Praça Sete.*
>
> *Porque no Instituto de Educação tinha um movimento muito forte de luta, só que o pessoal está aposentando e já desiludiu. Brigaram e desiludiram.*
>
> *Querendo a mesma coisa, mas por outro caminho.*
>
> *Depois eu paguei caro! Porque no primeiro ano que eu fui diretor eu contornei uma greve com esse espírito. "Quer fazer faça!" Aí eu contornei. No segundo ano não teve jeito. Agora também não. Se está ruim hoje, depois vai ficar pior. Ficou pior! Mas eu consegui. Porque perseguiram muito o colégio. Tiraram coordenação, tiraram diretor de turno. Para voltar isso foi uma luta! Como é que você pode dirigir um colégio com 5.300 alunos, isso é uma cidade! Cidade tem delegado, prefeito e padre para controlar. Cinco mil e tantos alunos sem ter colaboradores? Não funciona não! No Instituto tinha uma vantagem porque tinha um diretor de manhã, um de tarde e um de noite. E um diretor de um curso especializado, que tinha para agüentar isso tudo.*

Em Minas Gerais, a partir da criação da CUT (Central Única dos Trabalhadores), passaram a existir duas associações representativas dos professores, a União dos Trabalhadores de Ensino (UTE) e a Associação de Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG); esta segunda, fundada em 1931, ano de expectativa e de crise provocada pela Revolução de 30 e, em que, segundo dados da própria associação, várias escolas estaduais tinham sido fechadas. Foi neste contexto, portanto, que se criou uma associação de professoras primárias. Em 1981 houve a reformulação de seu estatuto e passou a se chamar Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG). A UTE, hoje Sind-UTE, sempre teve uma orientação petista, enquanto a APPMG congregava uma série de tendências de "esquerda", mas majoritariamente do Partido Comunista do Brasil (PCB). Essas associações não apenas estavam ligadas a partidos diferentes, mas também tinham estratégias diferenciadas. A análise de Pereira (2001) sobre a situação do professorado em São Paulo nos

ajuda a compreender o movimento sindical em Minas Gerais, porque as tendências foram parecidas. Esse autor, analisando o conflito bipolar de duas entidades representativas do professorado de São Paulo, o Centro do Professorado Paulista (CPP) e a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), mostra que, em função da mudança das disposições da categoria, mais inclinada à reivindicação profissional, sobretudo salarial, as quais estavam mais próximas às estratégias de luta da Apeoesp, acabou dividindo o monopólio da representação com esta última entidade. A estratégia da Apeoesp era a de valorizar o profissionalismo e a de aproximar a identidade do professor à de um trabalhador mais genérico. Em Minas, a União dos trabalhadores de Ensino (UTE) apresentava uma estratégia como a da Apeoesp, por isso a alusão de Antônio à postura mais radial dos representantes da UTE. No entanto, como explicou posteriormente, ele não esteve ligado à APPMG, porque na época em que começaram as greves, os professores do "Estadual" tinham um movimento próprio, e como foi explicado acima, esta entidade congregava mais as professoras primárias. Por isso, também, ele fala no movimento forte que existia no Instituto de Educação.

Entretanto, a atuação de Antônio não se restringia à escola pública, pois começou a trabalhar primeiro na escola particular e, posteriormente ao concurso para o Estado, ele continuou na rede particular.

> *Em uma particular, mas depois eu fiz concurso e fiquei paralelo na escola estadual e particular.*
>
> *Trabalhei no Colégio"A", trabalhei na Faculdade"B", ajudei a fundar a universidade. Lá só não teve curso de Geografia porque o pessoal era todo de História, não separou com medo de enfraquecer a faculdade. Agora é Geografia, três a quatro anos. Eu havia brigado pela ecologia.*

Na rede particular, um estabelecimento que marcou decisivamente a sua vida foi o pré-vestibular.

> *Depois no Cursinho "P". Eu fundei o "P". Todo o "P" foi fundado com o espírito do Estadual. Fundaram um cursinho para preparar gente do Estadual para passar no vestibular. A competição era grande, vinte e cinco, e trinta por vaga. Era pior do que hoje, pior. Só tinha Federal e Católica. Estourando, o pai podia pagar e fazia Católica. Mas tinha que ser na Federal, porque não existia mais escola. Acho que eles fundaram o "P" em 63/65.*
>
> *Eu fiquei até dois anos antes de acabar. Mas também acabou porque o povo foi aposentando.*
>
> *Era um prolongamento do Estadual, na medida em que o aluno procurava o cursinho para passar no vestibular.*

Esse curso preparatório para o vestibular foi de grande significado para Antônio, por vários fatores: pelo fato de ser um prolongamento do Colégio Estadual, de ser uma cooperativa e, portanto, ter participação no empreendimento e, porque, mesmo depois de aposentar nas outras escolas, ele continuou lecionando neste estabelecimento.

> *Cursinho é diferente e não tem exercício, não tem prova, não tem trabalho. Tem muito trabalho. Assim, se você quiser fazer exercício, passa no vestibular fazendo exercício. E tem outra coisa, depois a gente tem aquela carga pior, mas que eu acho que é o mais sério, que é a prova aberta. Essa é que decide o destino do aluno. É essa que deveria ser obrigado, porque a múltipla escolha, além de sorte, ela é muito teórica. Acho o critério de avaliação muito falho. Agora, a redação depende dele, depende do raciocínio crítico que ele faz, do assunto que cai. Se sabe o assunto, bem, se não sabe, não adianta.*
>
> *Mas é porque é difícil! É para nível superior. Quase pós-graduação, tanto é que os cursinhos sabendo disso, eles dão um mês antes só de questão aberta. Aqui era assim. Era praxe no "P", quando vai chegando próximo, aquelas áreas que, na Geografia, são obrigatórias na segunda etapa, a gente dá um curso, quase que à parte. É uma repetição do outro, mas com o juízo critico mais forte. Com questões mais difíceis. Que exige raciocínio e uma boa redação.*
>
> *Olha o "P" era uma cooperativa. Então eu entrei... Eu não pude sair, porque quando eu entrei, eu não pude sair porque entrei para a cooperativa. Era obrigação. Mas tem cursinho que coloca trezentos alunos em uma sala de aula. Agora o sindicato obrigou colocar microfone. Ajuda, mas é um negócio meio sem graça. Hora de falar alto, falar baixo, segurar, mas eu já dei aula para duzentos alunos e é desagradável. É o dobro e paga bem, mas acaba com a pessoa. Agora, não, porque está desmoralizado. Trezentos alunos, ninguém vai, cobrando R$ 50,00. O cursinho antigamente era um salário mínimo, pouco menos que o salário, era o mínimo. Hoje está cobrando R$ 60,00 no supletivo.*
>
> *Isso mata a pessoa. Mata!*
>
> *A minha curiosidade foi tão forte que eu me lembro quando o cursinho apertou demais. Tinha concorrência. Eram quatro cursinhos, era muita concorrência. Eu fiz uma viagem para a Europa, porque tinha Geografia, não sei porque tirou, dos países. Detalhinho, detalhinho da indústria na França, em tal lugar na Inglaterra. Eu fui por causa disso! Fiquei quarenta e cinco dias na Europa. Olhando essas coisas para ver se era verdade (risos). Eu me lembro que eu me entusiasmei muito com uma siderurgia na Alemanha. E caiu no vestibular uma vez sobre isso. Mas eu acho que a prova de Geografia é exagerada, é para pós-graduação. Dizem eles que você tem que peneirar muito para pegar o melhor. Não sei se esse é o critério não. E às vezes a múltipla escolha exige mais inteligência que a outra. A outra exige preparação pessoal. A senhora nunca trabalhou num cursinho, não?*

Vários pontos neste depoimento são passíveis de uma análise mais pormenorizada. Primeiramente, ele chama a atenção para a diferença do trabalho no cursinho. Quanto ao ritmo e ao conteúdo, o cursinho trabalha tendo como base o vestibular. De acordo com Campos (2002), a partir da Lei nº 68 908/71 que criou o vestibular classificatório, os cursos preparatórios para o vestibular proliferaram e impuseram novos modismos de dar aulas, cuja

especialidade foi a de dar dicas aos candidatos. Por isso, Antônio fala que não existiam provas nem trabalho, mas exercícios para treinar o aluno para o vestibular. Tanto que o programa seguido é aquele estipulado pelas universidades. Como foi dito anteriormente, em uma determinada época, os alunos tinham pouca opção de universidade, portanto, os programas da UFMG e da PUC constituíam, e ainda hoje, de modo geral constituem os referenciais de conteúdos dos cursos preparatórios para o vestibular. Como na Universidade Federal existe uma segunda etapa com provas de questões abertas, os cursinhos montam uma programação especial de "treinamento" para os alunos, visando a essa segunda etapa de provas. Para Antônio, essa fase é a mais cansativa, e isso se deve ao fato de que ela ocorre em janeiro, época de férias escolares. Dessa forma, o período letivo desses cursos não coincide com o das demais escolas, e o professor fica com um período de descanso reduzido. Por outro lado, ele avalia que as questões abertas do vestibular estão em um nível de profundidade maior, e as de Geografia são exageradas, é para pós-graduação.

Um outro aspecto ainda realçado é o relacionado às condições de trabalho no cursinho que causa muito estresse. Além do fato já citado, esse estresse está relacionado ao número de alunos por sala que torna o trabalho do professor extremamente cansativo, além de eliminar uma análise mais profunda dos conteúdos e tornar a relação professor-aluno muito impessoal.

Um terceiro ponto significativo é o relacionado ao número de estabelecimentos de ensino superior que proliferou no país. A esse respeito, Azevedo (1988) mostra que, de 1960 a 1980, esse nível de ensino foi o que mais cresceu no país, tanto em número de matrículas, quanto em número de docentes. Essa distorção torna-se mais grave quando se considera que tal aumento ocorreu nas escolas isoladas e particulares. Ainda que se enfatize o ensino superior, é importante mencionar que a questão do público e privado no país está revelada em toda a história da educação brasileira. Na sua dissertação de mestrado, Negreiros (2004), fazendo uma retrospectiva da interpenetração das esferas públicas e privadas no país, mostra que, durante a Colônia e o Império, como o Estado não demonstrava muito interesse na educação, esta ficou como monopólio da Igreja. Somente a partir da Constituição republicana de 1891 é que a questão do público e privado começou a ser debatida e, em conseqüência dos embates, houve a incorporação do ensino laico na Constituição, sem garantir a sua gratuidade e assegurando liberdade do ensino privado. Também nos anos 30, ocorreram conflitos entre interesses desses dois segmentos, mas a Constituição de 1934 acabou mediando esses interesses, continuando a assegurar o direito do ensino privado. O aumento do ensino particular tem seu fundamento desde a tramitação da LDB 4024/61, quando já havia um

embate entre correntes privatistas e progressistas. Essa Lei, por sua vez, assegurou igualdade de direitos e financiamento estatais para a escola particular.

Entretanto, mais recentemente, o que se tem visto é uma verdadeira hipertrofia de escolas privadas no ensino superior. Esse movimento se insere num quadro mais amplo de política mundial e brasileira, com a hegemonia da visão neoliberal. O neoliberalismo, apesar de ter suas bases no fim da Segunda Guerra Mundial, tem uma expansão a partir do final dos anos 70, quando o então modelo de acumulação capitalista já em crise desde o início desta década, possibilita a ascensão dessa corrente de pensamento. Se por um lado o neoliberalismo é constituído por uma série de estratégias de alternativas diante da crise do capitalismo, por outro propõe modificações ideológicas das organizações sociais. Colocando-se em oposição à intervenção estatal, abre espaço para uma desregulamentação da economia no sentido de viabilizar a reprodução do capital. Dissemina-se a idéia da inexorabilidade do seu projeto de sociedade e a de considerar a empresa estatal como ineficiente e, em oposição, a empresa particular como eficiente, além de criar uma desigualdade social sem limites. No contexto da educação, a visão é a de que o modo de gestão das empresas privadas é a melhor forma de sair de uma crise do sistema educacional que tem por base a falta de eficiência e de produtividade. Assim, as políticas neoliberais preconizam a diminuição do papel do Estado na área educacional, abrindo espaço para a proliferação de escolas privadas. No Brasil, no início dos anos 90, com Collor, tem início a penetração mais sistemática deste ideário, mas acabou ganhando expressão no governo Fernando Henrique. Tal questão também é mencionada por Antônio, que faz uma forte crítica à criação de escolas de nível superior no país, bem como aos atuais cursos de pós-graduação.

> *Desmoralizou por causa da escola particular. Eu não sou contra elas, não. O governo fracassou, alguém tem que fazer este trabalho. Ela tem que dar um bom curso. Será que estas têm um bom curso?*
>
> *O Estadual tem um mérito também. O Estadual que fundou a Faculdade "X", o espírito do Estadual foi pra lá. Jogou meia dúzia de gente boa em cada área e fundou aquilo. Trabalharam feito animais, trabalharam muito e não recebiam nada. Das escolas particulares a "J" tem mais propaganda, mas a Faculdade "X" forma gente boa também. A "J" preocupa muito em manter a hegemonia, pra manter a hegemonia tem que dar alguma coisa em troca. Muito bico que vem pra cá só quer dinheiro.*
>
> *Tem um município aqui (eu não tenho nada contra eles) Brumadinho, tem uma rua só, tem universidade. Só tem uma rua. Ela vive da mineração inclusive o núcleo da mineração fica longe da cidade. A cidade fica vazia. A cidade nunca comportou um cinema. Igreja tem que ter! Só mantém a Igreja e a Prefeitura, mais nada. Fundou uma faculdade! Não posso falar também porque eu não sei.*

Então, comentando sobre os cursos de graduação com duração de dois anos que recentemente vêm aparecendo em propagandas, ele fala:

> *Então é milagre! Dois anos e meio é pós-graduação séria. Pós-graduação com aula e tese. Isso é sério, dois anos e meio. Esta pós-graduação de final de semana, sair daqui e ir até o interior de São Paulo, só se for pós-graduação de turismo, viagem (risos). Você leva 5hs para chegar lá, fica o dia inteiro e volta no domingo à noite. Que negócio maluco esse?*

Ao mesmo tempo, ele faz um paralelo entre a escola particular e a escola pública, mostrando que à medida que diminui a atuação do Estado, o privado acaba tomando o lugar do que anteriormente era de competência do ensino público.

> *A escola particular na verdade tem menos compromisso com o ensino. O Estado tinha um compromisso total. Isso também não tem hoje, pelo contrário. Está virado. Não sei como está agora, mas tem mais compromisso, não só com a educação, mas com o futuro. O que o pai paga, paga é a confiança, tem certeza que vai educar o filho. Escola particular tomou isso do Estado.*

È importante ressaltar nesse depoimento o seguinte trecho: "o que o pai paga, paga é a confiança". Ele explicita bem a questão embutida nas discussões sobre o público e o privado. Os argumentos favoráveis à escola privada, ainda que atualmente estejam relacionados também ao discurso do custo/benefício, estavam assentados exatamente no direito de as famílias escolherem o gênero de educação mais conveniente para seus filhos, cabendo ao Estado proporcionar os meios para tal opção (Negreiros, 2004).

O mesmo aconteceu com os cursos preparatórios para o vestibular que, para Campos (2002), tornaram-se quase uma obrigação em função da queda da qualidade do ensino público. Isso fica claro no depoimento de Antônio, quando ele fala que o cursinho em que trabalhava era um prolongamento do Estadual, que foi criado para *preparar gente do Estadual para passar no vestibular*.

Ainda com relação a esses cursos, apesar de Antônio avaliar o nível de estresse proporcionado pela competição acirrada entre os cursinhos, para ele, isso constituiu uma motivação, um incentivo para buscar novos conhecimentos, levando-o, inclusive, a fazer uma viagem à Europa para ver de perto aquilo que estava ensinando. Entretanto, pode-se observar que a curiosidade é que foi mesmo o fundamental nas suas opções pessoais e profissionais, curiosidade esta já explicitada no momento da escolha pela Geografia e que continua como uma matriz de percepções não só do mundo, mas da Geografia e da profissão de professor. Ao

mesmo tempo, para ele a Geografia aguça a curiosidade, ou seja, as disposições do *habitus* são reforçadas pela própria Geografia. Dessa forma, ao falar sobre as características pessoais que interferiram na sua trajetória profissional, ele assim se exprimiu:

> *Tem. Me obrigou a fazer viagens internacionais. Eu fiz muita viagem por isso. Geografia abre a curiosidade fora do comum.*
>
> *Quero ver os Alpes, quero ver as Cataratas do Niágara. Eu só não fui pro Japão, por várias razões, também as condições pioraram muito.*
>
> *Estou realizado. A gente tem curiosidade de ver e vai. Eu só não tive curiosidade de ver Hollywood, porque acabou. Aquela Hollywood quando eu era menino, via cinema e que vibrava com aquilo. Mas hoje acabou e a TV acabou com o cinema.*

Na verdade, essa curiosidade é o que se pode chamar de envolvimento, participação nas questões importantes e significativas. Por isso, ele fala que tal característica levou-o também a participar de um partido político. Esse modo de ser do professor e que está relacionado à sua maneira de ser na profissão é o que Nóvoa (1992B) afirma ser a construção do processo identitário, em que cada pessoa constrói ao longo do tempo sua própria maneira de ser professor, ou seja, seu modo de organizar as aulas e de utilizar materiais pedagógicos é *uma segunda pele profissional*, pois essas opções *desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser* (Nóvoa, 1992B, p.16-17). Isso pode ser observado nessa sua ligação com as questões práticas, com a participação, que estão presentes na sua prática profissional ao longo de sua trajetória.

> *Olha, no 2° grau eu me lembro disso, não se sabe orientação bem. Como olha o sol, se é para direita, para esquerda. Mas se der uma bússola e um mapa, ele não sabe orientar. Isso depende de trabalho prático. E não é bicho-de-sete cabeças, não. Qualquer soldado raso é obrigado a saber disso como domínio profissional. Ele no mato, como é que ele vai se orientar? É o bê-a-bá da Geografia.*
>
> *Outra coisa, o que causa muita curiosidade, mas não é pela Geografia em si, é pelos problemas internacionais. Tem um jogo de futebol na Coréia. Porque que a hora de lá, não é a mesma daqui? O fuso horário é importante para saber sobreviver. Claro que, se ele não souber aquilo, ele não vai morrer, não, mas a curiosidade é muito grande em cima disso. Tem um jogo fora do Brasil, e telefonam perguntando: "Por que é essa hora?" Porque não tem diferença de meia hora. O fuso horário é caracterizado para cada hora do fuso. Não tem quebrado não. Só tem aviação que usa isso, mas nós, não. É a hora certa. Fica estudando aquilo, hora, minuto e segundo. Não existe isso, não. Caiu dentro do fuso, é uma hora! Mas o fuso já é pra evitar isso. A não ser que vai fazer curso de piloto. Eles olham grau, minuto e segundo. Mas é obrigação. Uma diferença de grau, se ele ia descer na Pampulha, ele desce no Barreiro. A diferença é grande. O fuso horário já foi feito pra isso. Porque o número de cidades é muito grande, se a gente começar com minuto e segundos, não vai ter fuso certo. Tem alguns fusos que eles dão volta, para*

> *colocar uma cidade dentro do fuso para não prejudicar outras. Foi uma das idéias mais inteligentes, essa do fuso horário.*
>
> *Trabalho mesmo, prático. Eu cheguei a fazer modelo em sala de aula para exposição, um trabalho de gesso. Montar relevo, montanha, rio, solos. Todo fim de ano tinha exposição.*
>
> *No primeiro ano um menino perguntou: "Por que é redonda a terra? Deus fez redonda". Como é que é a prova? Não precisa. Porque o satélite saiu, bateu a foto e mostrou aquilo. Mas antigamente tinha que provar tudo. Exigia mais e mais. Menos informações, mais raciocínio. Hoje tem satélite, tudo bem, tirou uma foto da Terra, está aqui. Mas e antes disso? Porque as provas são muito funcionais! A curvatura da Terra, o navio sumindo. Aquilo que é abrir a inteligência. Ele era mecânico. O primeiro livro do David que ele lançou com a fotografia do homem na Lua. É o avanço tecnológico. Chegaram à conclusão sobre a redondeza da Terra, mil anos depois, mais. Aquilo que eu acho inteligente, que tinha observação, curiosidade para ver o eclipse. Bateu o eclipse na Terra e pareceu redondo lá. Se minha sombra é a minha projeção, até a posição, logo, ainda tinha uma que menino não entendia. Se todos os corpos que a gente examina, olha no telescópio são redondos, a Terra é satélite, tem que ser redonda, não é obrigado , mas tem que ser! Ninguém ensina isso mais...*

Apesar de fazer uma diferenciação na forma de trabalhar a Geografia Humana e a Geografia Física, ele continua afirmando a necessidade de atividades práticas.

> *Mais aula expositiva. Sempre teve trabalho, mas mais aula expositiva. Porque eu acho que para aprender Geografia, que é diferente da História, que exige muita leitura, a nossa também exige, mas exige trabalho prático. Analisar mapa gráfico, atlas, trabalhar com livro texto (não sobre o aspecto literário, mas sobre o aspecto da Geografia em si). Hoje com texto. O texto que cai é literário, é português. Adjetivo, sentido de palavras. Agora, um texto que caia questão da Geografia, precisa saber as questões especificas da Geografia. Até o próprio relevo que é muito combatido, tem leis próprias. A Terra funciona com leis científicas. Então precisa de ter essa base. É a mesma coisa de se estudar a língua portuguesa, se não se domina as categorias gramaticais. E a matemática, se não se sabe operações. Geografia, se não sabe interpretar, procurar o fenômeno onde ele está no mundo, utilizar o mapa, o atlas, isso é fundamental. É saber. Orientação.*

Nesse depoimento fica explícita a divisão entre Geografia Física e a Geografia Humana, inclusive na forma de trabalhar. Para Vlach (1991), essa divisão que existia, e ainda é predominante nas nossas escolas, está baseada na concepção da "Geografia Tradicional" que, além da mencionada dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana, consiste na seqüência quadro natural – população – economia, em que o mundo é descrito de forma compartimentada. Apesar da presença deste paradigma da Geografia Tradicional, é interessante como Antônio vê e sente a Geografia, que é também como ele vê e sente o mundo. Assim, o fundamental na Geografia é a interpretação, mas também a orientação, "procurar o fenômeno onde ele está no mundo" e a sua aplicação prática. É necessário

trabalhar as categorias específicas da Geografia, as leis que regem os fenômenos, porém, acima de tudo, o ensino tem que estar voltado para atividades que desenvolvam o raciocínio e, para tanto, tem que ser atividades práticas. Quando o conteúdo está relacionado à vida, às coisas que acontecem no mundo, o aluno tem "curiosidade" e essa curiosidade leva à aprendizagem. A Geografia deve desenvolver habilidades específicas, principalmente a de observação e de interpretação, o que novamente leva as atividades práticas.

Implícito nesta prática de Antônio está à visão de um pensamento reflexivo cujas raízes remontam ao pragmatismo de Dewey[38], em que a validade e a legitimidade de um conhecimento estão na sua utilidade e na existência de um objetivo que deve ser perseguido. Existe, pois, uma relação entre a ação e o pensamento, que vem da necessidade de solucionar um problema e que é o ponto de partida do mecanismo de reflexão. No desenvolvimento deste pensamento reflexivo, a curiosidade é um elemento de extrema importância, pois é a partir dela que o indivíduo interage com o meio e recebe estímulos, sendo a base de estruturação da experiência. E é tendo por base a experiência e a observação contínuas que o conhecimento deve ser construído.

Nesse sentido, ele avalia o papel da tecnologia que, mesmo tendo uma importância grande no mundo, de certa forma elimina o raciocínio, eliminando, portanto, o processo de aprendizagem.

> *Hoje não tem graça, hoje é mecânico, foi ai, bateu em tantos quilômetros, a foto da Terra. Quer ver? Eu acho bonita aquela do Golfo do México. Não tem mentira, mas isso é agora, e há trinta anos, sessenta e um, mais de cem anos atrás? A senhora sabe que a Igreja para engolir que a Terra girava e que era redonda, os sábios da Igreja (risos) tiveram problemas na época (risos). "Isso é mentira e tal..." Custaram, mandaram o Galileu para queimar na Inquisição por causa disso. O avanço tecnológico foi fora do comum. Eu não tenho, não quero e não me interessa, mas diz que tem um celular que fala e vê a pessoa. Isso eu vi em um filme há cinqüenta anos atrás. O cara bolou isso. Ele chegava na televisão e apertava e falava pelo telefone. Diz que foto não vai precisar revelar mais, não. Tira foto assim, aí a senhora passa para o papel. Tem um aparelho que vai acoplar no celular que é uma impressora. Nossa que avanço!*

E de novo ele retoma a questão do utilitarismo do conhecimento:

> *Pois é, eu acho maravilhoso, minha curiosidade vai para a prática. Isso para a vida é prático? Não, eu acho que a roda fez mais revolução.*

[38] Esta questão foi tratada por Juliana Naves Fenelon na sua dissertação de mestrado apresentada pelo Programa de Mestrado em Educação da PUC-MG, em 2004. (FENELON, Juliana Naves. **Saberes docentes em construção:** percepções dos professores sobre o trabalho com a pedagogia de projetos. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC.MG.)

Entretanto, apesar de valorizar as atividades práticas e o raciocínio, ele avalia que houve transformações na sua forma de trabalhar e que estão relacionadas às mudanças não apenas institucionais, mas também da própria sociedade.

> *Mudou por uma primeira razão: diminuíram o número de aulas, isso aí atrapalhou, porque gasta tempo. E acho que essa foi à razão fundamental da coisa. A gente procura trabalhar praticamente hoje, mas menos do que foi há anos atrás. Eu me lembro, por exemplo, que a Geografia eram três aulas no primeiro ano do segundo ciclo. Depois eram duas aulas no segundo ano do segundo ciclo, e três, até quatro. Depois, na introdução para o vestibular genérico, passaram até para quatro aulas, com aulas só para exercícios. Hoje diminuiu, está pela metade. É duas, duas, duas. Em seis aulas é impossível o trabalho prático. Resultado: a gente enche o aluno de trabalho prático para casa e o aluno acaba não fazendo, ou se faz é copiado. Tem muito pouco valor o trabalho feito fora da observação do professor. É o pai que faz, a mãe que ajuda, é o outro que copia, entrega xerox (que é um absurdo!). Chegou a isso. A indústria do xerox é um absurdo para o ensino. Copia páginas de um livro e entrega com a cara limpa.*
>
> *Até que desmoralizou. Essa fase eu nem acompanhei, porque Internet generalizou de uns cinco anos pra cá. Eu já parei de trabalhar.*
>
> *Eu sempre lecionei mais no 2° grau, primeiro e segundo ano... E...Eram dois, dois, dois depois passou para dois, dois, e três por causa do vestibular. Valorizou muito a Geografia quando ela foi incluída em todos os vestibulares. Porque estava apenas na História, Geografia e Economia, depois ficou genérico como é hoje.*

Considerando os aspectos avaliados pelo professor como responsáveis pelas mudanças, dois fatos chamam a atenção. O primeiro diz respeito à mudança na carga horária da disciplina Geografia. Como ele trabalhou mais com o ensino médio, no Colégio Estadual "Central" e nos cursos preparatórios para o vestibular, a sua fala se dirige para esse nível de ensino. Então, ele faz alusão ao vestibular único, como um fator de valorização da Geografia, na medida em que começou a estar presente nas provas para todos os cursos universitários. A Lei nº 5540/68 que dispôs sobre o ensino superior, criou também o vestibular unificado. Entretanto, ao mesmo tempo, Antônio fala de diminuição de carga horária da disciplina Geografia, o que impossibilitou um ensino prático da forma como era realizado anteriormente. Na verdade são dois fatores que ocorreram praticamente paralelos no tempo e que fundamentam a sua fala. Por um lado, o vestibular unificado propiciou uma carga horária maior para a Geografia, mas, por outro, o ensino profissionalizante introduzido pela Lei 5692/71 fez diminuir o número de horas/aula das disciplinas mais acadêmicas, na medida em que as escolas de segundo grau adaptaram seus currículos à nova exigência da lei.

O segundo fato está relacionado às mudanças tecnológicas da sociedade moderna, primeiro o xerox e, mais recentemente, a internet. Como explica Lima (2003), o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola criou um tipo de educação paralela. Nesse sentido, Kenski (2003) avalia que, no período atual de desenvolvimento tecnológico, nessa "sociedade da informação", a nova tecnologia é voltada para a produtividade da informação, em que as mudanças tecnológicas são muito rápidas. Nessa nova sociedade que tem como base a indústria de comunicações, a lógica capitalista repousa na aquisição permanente de novas tecnologias e equipamentos, que rapidamente tornam-se obsoletos. Esse novo capitalismo leva a uma nova lógica de consumo e de produção de novos hábitos que originam a necessidade de adaptação constante das pessoas ao novo, ao incerto. Na busca por avanços e inovações, pessoas, objetos e equipamentos são descartados. Moldados por essa nova visão de mundo, os indivíduos vão se tornando mais iguais, *consumindo e sendo consumidos na velocidade avassaladora com que, sem pensar, sem analisar, sem criticar, paradoxalmente apoiamos ou resistimos ferrenhamente aos impulsos dessa nova ordem cultural e social* (Kenski, 2003, p. 92). Como existe uma grande oferta de dados e informações disponíveis, é necessário que haja consumidores que, para tanto, devem valorizar estas informações, transformá-las em objeto de desejo. Nesse novo contexto, há uma mudança do papel do professor, pois este perde um espaço como provedor de conhecimentos, já que não pode competir com a velocidade e a profusão das informações. Entretanto, diante dessa nova lógica do capitalismo e desse novo momento tecnológico, a preocupação dos educadores precisa ser a de contribuir para a formação de cidadãos com *autonomia e conhecimento suficientes para a compreensão e análise crítica do papel das novas tecnologias* (Kenski, 2003, p. 95).

É sobre esse aspecto do consumo da informação sem uma análise mais crítica que Antônio avalia a importância do professor como orientador das atividades práticas. Entretanto, ele explicita que, como não se tem mais tempo suficiente em sala de aula para acompanhar os alunos nessas atividades, esses simplesmente consomem as informações disponibilizadas pelas novas tecnologias sem fazer uma análise crítica. E ele complementa seu pensamento avaliando a transformação que percebeu ao longo da sua vida de professor.

> *Os alunos antigamente tinham menos informações. E tinham relativo juízo critico. Hoje ele tem muitas informações e pouco juízo crítico. Essa que é a tônica da coisa. O aluno de até 20 anos atrás tinha menos informações, agora ele tem um batalhão de informações. Mas tinha juízo critico. Ele não evoluiu proporcionalmente ao volume de informação que se tem. Só vendo o jornal da Globo, tem quinhentas*

> *informações em um dia. E como é que vai se fazer juízo crítico? Diminui esta capacidade.*
>
> *Facilitou muito, os meios de comunicação em todos os formatos. É um batalhão de informações para poucas conclusões e pouco juízo crítico. Por isso eu acho que o ensino piorou muito. Porque o aluno tem que ter juízo crítico. A criança tem! Quando ela aprende a andar, aprende a falar... Então, diminui um pouco o juízo crítico. Essa é a experiência real que eu passei.*

Para ele, no entanto, mesmo com todas essas transformações, a tecnologia não substitui o professor.

> *Muito! Percebi, sim. Hoje a metodologia evoluiu muito, ela utiliza muito das modificações tecnológicas. Eu vi o cinema 16 mm, eu vi gravador, mapas melhoraram muito. As editoras avançaram muito. Hoje tem livro de Geografia à vontade. Isso evoluiu muito de uns tempos pra cá. O ensino não melhorou, mas utilizou muita tecnologia. Me lembro quando apareceu a máquina de 16mm. Falava-se "Ah! Eu vou descansar". Vai descansar e colocava um filme lá. Eu acho que a informática não vai substituir. O computador... são meios auxiliares, sem substituir o calor humano. Isso é impossível! Não tem jeito. Porque a escola moderna utiliza tecnologia avançada, não é só computador, não. E-mail, computador, a consulta é muito mais rápida. Em vez de ir à biblioteca, procurar um livro consulta. Mas eu acho muito reduzido.*
>
> *Ele tem que dar mais exercícios, mais esforço para enfrentar essa condição, mas não acredito muito no excesso de tecnologia, ele não vai eliminar o professor nunca! Essa experiência eu tenho. Quando veio o cinema 16mm, eles falavam: "Ah! Nós vamos ficar livres! Agora vamos aprender Geografia com isso!" Não! Não se tirou o calor humano do professor. Depois veio o vídeo, a mesma coisa, veio a Internet. Isso tudo ajuda, mas são meios auxiliares que não tiram a função do professor. Porque a gente tem medo que acabe com o professor, mas não acaba nunca.*
>
> *Foram introduzidos alguns meios, mas não substituiu, continuou. Esse medo não precisa ter não. Não tem como substituir, não tem jeito. É a mesma coisa de substituir um médico. Tem máquina para tudo, mas ele quer um parecer com visão, dar um veredicto final. Máquina não opera ninguém, ajuda. Eu fiz operação na vista. Sentei lá, levou uns quarenta minutos, o médico só controlou. Ele falou: "No tratamento você vai ter que fazer isso". A máquina não fala, não opera catarata. Você coloca uma lente. Eu enxergo com a lente. Tem uma máquina que para auxiliar é muito bom, mas não substituiu o calor do médico e a responsabilidade também não. Ligou esta lá montada, mas, e aí?*
>
> *Eu não acredito, por exemplo, sinceramente que não, na educação à distância. Isso é uma chantagem. Educação é uma experiência, é um exemplo, Claro! Pode fazer isso, mas é um...Vou transformar a educação em algo mecânico. Nos EUA eles usam muito isso, mas eles não têm cultura boa. A inveja que eles têm, até o europeu, do brasileiro, é porque, por ser um país subdesenvolvido ainda - e tem que ser realista nisso - está a caminho do desenvolvimento, mas o Brasil tem uma cultura muito grande.*

Nesse depoimento fica clara a importância que Antônio dá ao que Tardif (2002) chama de saberes da experiência. Segundo esse autor, o saber docente, apesar de estratégico, é

um saber desvalorizado em função de vários fenômenos relacionados, em última instância, à impossibilidade de os professores controlarem os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. Em função disto, ele avalia que para os professores os saberes adquiridos através da experiência profissional constitui os fundamentos de sua competência. Esses saberes experienciais, que se manifestam num "saber-ser*"* e num "saber-fazer", pessoais e profissionais, desenvolvem-se num contexto de múltiplas interações. O professor não atua sozinho, mas em contato com outras pessoas, principalmente os alunos. Para Tardif (2002), *a atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida*, mas *num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes que são passíveis de interpretação e decisão* (Tardif, 2002, p. 50-51). Interpretar e decidir sobre as questões da sua prática exige um saber diferente daquele sobre um objeto de conhecimento ou sobre uma prática no sentido de objetivá-la. Exigem a *capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas* (Tardif, 2002, p. 51). É nesse sentido que Antônio chama a atenção para o fato de que a tecnologia, apesar de ajudar no trabalho, não elimina a presença do professor, não substitui a tomada de decisões, a responsabilidade e o calor humano. Da mesma forma, ele avalia a educação a distância como algo mecânico que elimina a relação interpessoal e o exemplo, fatores determinantes na educação.

Ainda com relação a esse saber experiencial, é possível identificar na fala de Antônio sobre as leituras na área de Geografia, o que Tardif (2002) analisa sobre esse saber, ou seja, que ele é permeável e integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do percurso profissional, portanto, evolutivos e dinâmicos que se transformam e se constrói. De fato, parece que as leituras teóricas na Geografia foram ficando para trás e ele foi construindo um saber prático, principalmente porque cita autores que ele mesmo diz serem clássicos e de edição antiga, mas, ao mesmo tempo, valoriza mais os livros que usava para o trabalho com os alunos.

> *Aqueles livros clássicos que a gente lia durante o curso! Depois comprava para usar aqui.*
>
> *Usei muito, mas a gente fazia material. Na escola de 2° grau, comprar livro é meio difícil, a gente fazia muita apostila, ajudava muito. O curso sempre foi trabalhoso, tanto para o professor quanto para o aluno. Geografia é um curso trabalhoso.*
>
> *Eu pensei em trazer, porque a memória não está boa, não tenho certeza plena. Para trabalhar era o Aroldo de Azevedo. Depois entrou David Márcio fez sucesso!*

> *Mudou o ramo da Geografia pôs a Geografia Pictórica, livro com muito desenho, com fotografia. Era uma coisa muito maçante, mas o David fez uma revolução. Eu lembro de ter lido o Demartone. Aquele com sobrenome francês...Pierre Deffontaine (que deu aula aqui), mas eu quero falar não é isso não! Esqueci o nome. Só sei que o Demartone foi... Eu tinha dois volumes. Ele era mais físico e o outro era humana.*
>
> *O Demartone era bem mais prático. Acho que eu ainda tenho, mas é uma edição bem antiga.*

Com relação aos livros didáticos, o professor chama a atenção para as mudanças nesses livros, principalmente porque passaram a usar fotografias e desenhos, o que foi uma verdadeira "revolução".

> *Era Aroldo de Azevedo, depois veio o David Márcio que fez uma revolução.*
>
> *A mudança... Foi bom, foi bom. Modernizou muito. Era muito bom, mas era maçante, páginas e páginas, não tinha um gráfico, um exemplo prático com fotografia. Ele fez uma revolução. Agora não, tem livro que não acaba mais. Eram poucos, depois dele veio aquele tal de Julierme que parou, Vitarele também na linha dele, mas que pararam. Vinte ou mais, porque quem fez revolução depois, nos últimos anos que eu trabalhei, foi um japonês. Hiromi Nakata e o Celso Amorim (qualquer coisa Amorim). Marcos Amorim. Eram os dois. Muito exercício. Eles já brilharam por causa do exercício. Depois do vestibular todos têm. Aqui tem um que fez um livro muito bom. Mas acho-o muito exagerado. Tem muito exagero. Tem umas fórmulas trocadas.*
>
> *Tem muito livro com erro de gabarito. Eu falo com o aluno: o gabarito é importante? Mas não é não. Eu até dou o gabarito. Mas quero saber como você chegou até aqui. Gabarito não... Vestibular tem gabarito. Eu pego de vez em quando com os alunos e eles ficam um ano inteirinho para fazer aquilo. E apresenta gabarito errado. Eles voltaram atrás umas três vezes em Geografia.*

É interessante notar que, para o professor, a mudança real aconteceu quando os livros didáticos passaram a ser mais atraentes, mais práticos. Da mesma forma, ele chama a atenção para o fato de os livros começarem a ter uma série de exercícios, tornando-se generalizados após o vestibular. Pode-se pressupor que ele esteja se referindo ao vestibular unificado. Por outro lado, deve-se ressaltar que de novo aparece a questão da importância que o professor dá ao raciocínio do aluno, pois para ele o "gabarito" não é o mais relevante, mas, sim, como o aluno chegou até a resposta da questão. Este é um ponto recorrente em todas as falas de Antônio e constitui, de fato, um habitus, uma maneira própria de ser professor, de trabalhar a Geografia.

Voltando à questão das leituras na Geografia, pelos autores citados pelo professor, pode-se perceber a linha teórica do seu curso de graduação, muito voltada para a Geografia francesa que predominava no meio acadêmico brasileiro. O fato de ter professores franceses

nas universidades das principais cidades do país, Rio de Janeiro e São Paulo, mas também aqui em Belo Horizonte, foi um fator determinante desta tendência da Geografia francesa. Apesar de esta corrente baseada nas concepções de La Blache estar preocupada com a divisão da Geografia entre a Física e a Humana e, por isso, enfatizar os estudos regionais, pois, através destes, a unidade ocorreria, continuou prevalecendo à dualidade. Na verdade, foi nos anos 70 que esse paradigma começou a ser mudado, quando um grupo de geógrafos começou a trabalhar a Geografia Teorética que utilizava procedimentos quantitativos. Mas também foi no fim dos anos 70, mais especificamente em 1978, com o Terceiro Encontro dos Geógrafos, promovido pela Associação dos Geógrafos do Brasil, que houve de fato a renovação da Geografia brasileira, com a incorporação de novas tendências como a fenomenologia e o marxismo. Entretanto, é importante salientar que a AGB, mesmo sendo considerada como uma instância de produção e difusão do conhecimento geográfico no país, pelo menos para os intelectuais, teve pouca influência no meio dos professores que estavam em exercício nas escolas de ensinos Fundamental e Médio. Antônio faz uma alusão à existência dessa associação, mas não acompanhou o processo de discussão nessa, como ele afirma:

> *...tinha uma moça muito boa de serviço. Casada com um cabeludo, professor de Geografia. Que tem aquela coisa com a França. Eu não sei se ela foi. Eu perdi o contato. Quando forma, cada um vai cuidar da sua vida. Às vezes tinha uma reunião num negócio da Geografia, mas eu acho que acabou. Tinha um órgão, uma sociedade...*
>
> *Ainda tem? Faz excursão no mês de julho.*

Por outro lado, com relação às mudanças que ocorreram na Geografia, o professor põe em evidência a questão ambiental que ganha espaço no discurso geográfico.

> *A transição, eu passei a transição de um processo para outro. Principalmente com a Ecologia. Eu me lembro que eu dava aula no Colégio Estadual, estava tendo um negócio de plantar árvore lá. Era consciência ecológica que estava despertando. Sem haver propaganda. Toda turma que saía plantava uma árvore. Tinha isso em Viçosa. Eu não choquei porque eu vi isso em Viçosa. Plantava uma árvore, ficava lá. Aquilo ali era coisa séria. O aluno vai lá de vez em quando, o ex-aluno... É uma consciência ecológica. Despertou nesse período, década de 70 pra cá.*
>
> *Na época era muito bom, mas a Geografia modificou muito, porque ela assumiu uma responsabilidade nova que é a Geografia ligada à Ecologia. Ecologia hoje decide os destinos do mundo. Então, valorizou muito a Geografia, mudou o aspecto, mudou o roteiro, ampliou mais o currículo. O professor hoje tem que ter uma visão muito boa de Ecologia.*
>
> *Nós ainda não estamos levando a sério, dentro de alguns anos, todas as prefeituras serão obrigadas a manter uma equipe especializada em Ecologia: um geógrafo e*

> *um biólogo. Isso é lei. Parece que em Nova Lima já tem. Tem uma pessoa de Geografia e de Biologia que trabalhou aqui com a gente. E dependendo do número de problemas dentro do município e do número de habitantes, aumenta mais.*
>
> *Agora tem uma coisa, não quero saber de aula mais. Impacto ambiental, problema de mineração...Virou...O geógrafo é meio ecologista, meio geólogo. Agora sobre este aspecto, pode enriquecer muito, sem tirar de outras matérias. Enriqueceu o aspecto profissional e aumentou a responsabilidade do formando.*
>
> *Matemática é mentirosa. (risos) Para que equação do 2° grau, trigonometria, então o que ele aprendeu, ontem, 14 ou 15 graus, o livro dele de cinqüenta anos atrás é a mesma coisa. Evolui, mas é mais mecânica. A nossa não tem nada de mecanização. A variabilidade de soluções é muito grande. Então, hoje para a Ecologia, a Geografia nasceu de novo. Eu não estou entusiasmado porque estou aposentado. Esse negócio de impacto ambiental é coisa séria, só pode salvar o globo terrestre, para a gente não sofrer mais dentro de 50 anos, tem que trabalhar hoje. Ecologia agora. Não estou entusiasmado, não estou fazendo concurso, não estou disputando com ninguém, não estou disputando emprego. Todos dos grandes países se preocupam com isso, porque a Ecologia é uma coisa séria para eles, para nós, não!*

De fato, a questão do meio ambiente começou a ganhar destaque com a Conferência de Estocolmo sobre o Meio Ambiente, em 1972, que ocorreu sob a égide teórica do pensamento do Clube de Roma, nascido em 1968, e congregando cientistas, economistas e funcionários governamentais. Os estudos desse grupo enfatizavam o crescimento demográfico como fator de pressão sobre os recursos naturais, vistos a partir de então como finitos. Seus opositores, no entanto, defendem a tese de que o padrão de produção e consumo e as bases tecnológicas do modelo de desenvolvimento econômico são os responsáveis pelas ameaças ambientais. É importante ressaltar, desta forma, a relação profunda entre o modelo de desenvolvimento econômico adotado até então, o modelo fordista, e a exploração dos recursos naturais, pois este paradigma tecnológico pressupunha, para sua expansão, uma grande quantidade de recursos naturais, principalmente energéticos. Para Rampazzo (2001), a deterioração ambiental é um processo. Não é uma conseqüência inevitável do progresso científico, mas uma característica do modelo econômico predominante. Essa autora, citando Furtado (1991), explica que na década de 70 ocorreram três rupturas dentro da economia mundial que interromperam o ciclo de expansão capitalista do pós-guerra. A primeira delas foi a tecnológica, em função do esgotamento do paradigma técnico-econômico fordista, com a queda da produtividade da indústria. A segunda relacionada ao sistema financeiro, quando, em decorrência do declínio da economia americana frente às economias japonesa e européia e a posição do dólar como moeda internacional, os Estados Unidos abandonaram o sistema de paridades fixas. E a terceira ruptura que ocorreu com o primeiro choque do petróleo, interrompendo o crescimento de uma economia mundial baseada em uso extensivo de recursos naturais.

Entretanto, o diagnóstico pessimista do esgotamento das reservas de recursos não renováveis apontadas pelo Clube de Roma ficou temporariamente afastado, até a década de 80 do século passado, quando a *comprovação empírica da destruição da camada de ozônio, a mensuração do desmatamento e o aumento da temperatura do planeta* (Rampazzo, 2001, p. 167) fizeram ressurgir a tomada de consciência dos limites materiais ao crescimento. Assim, a partir do final dos anos 80, teve início uma série de fóruns de discussões e propostas concretas para a questão ambiental. Entretanto, apesar do intenso debate e das propostas, poucos avanços concretos ocorreram e os problemas globais aparecem cada vez mais na mídia, sinalizando a necessidade de avanços concretos para o desenvolvimento sustentável. Em 1997, na Conferência Internacional sobre o "Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade", realizada na Grécia, foram identificados alguns fatores responsáveis pelo agravamento da situação da vida no planeta, dentre eles, aqueles relacionados ao crescimento e à pobreza da população mundial, às pressões sobre o meio ambiente pela indústria e modalidades de cultivos mais intensivos, aos conflitos sociais, políticos e religiosos, e ao próprio conceito de desenvolvimento, bem como à forma como ele é medido (Gadotti, 2000, p.33).

Além destas mudanças apontadas pelo professor durante a sua trajetória profissional, ele faz uma análise sobre a profissão docente.

> *Mas piorou. Aqueles que nos educaram tiveram muito melhor.*
>
> *Estão acabando com a profissão. Nós temos que nos preparar para o fim. Eu já estou no fim mesmo, então, deixa acabar então (risos).*
>
> *Jesus Cristo! Eu já dei sessenta aulas por semana. Mas tem gente que dá setenta. Cara de pau! Eu não fazia isso não porque eu sempre corrigi exercício, levava para casa e corrigia. Isso eu segui muito de uma tia. Eu tinha uma tia que era muito severa. Ela era professora... Já que você escolheu isso pra sofrer, tem que sofrer sério (risos). Exercício podia atrasar, mas entregava. Provas...Mas trabalhei paralelo.*
>
> *O trabalho prático, trabalhar na sala de aula muito exercício para casa, mas mais obrigações. Fui louco, terminava uma aula e a outra era prática. Estudo dirigido, não este que o PT colocou agora. Como é que chama, tem um nome ai... Que tem na Prefeitura.*
>
> *Não, mas eu acho que mais o professor. Você tem um pacto, existe este sistema. O aluno, para ficar livre daqui, para passar, ele finge que esta aprendendo. O professor finge que ensina, aí fica tudo bem. Existe esse papo também. Isso eu aprendi na profissão. Eles falavam isso, eu não acreditava, mas é verdade. É só não levar bomba, passando dando nota, às vezes nem vai à sala de aula. Tem esse papo, e tem que acabar com isso (risos). Eu finjo que ensino e ele finge que aprende e fica tudo bem.*

> *Tem que pensar sobre isso também, mas eu acho que não. Porque se está ruim a culpa é nossa. Por que, por exemplo, motorista de ônibus, teve sempre relativamente um bom salário? Ele sabe lutar, porque ele pára o ônibus, toda a sociedade vai brigar por ele, não é o patrão não. Se a sociedade toda reclama. O dia em que a sociedade brigar pelo professor vai melhorar. Acho que foi em 65, o professor ganhava onze salários mínimos de piso. Você entrava hoje, com onze salários mínimos, quase R$ 3.000,00 de piso! Agora mais 5% sobre todos os anos e não sei o quê, era um bom ordenado, Hoje está reduzido a três salários. Acho que é dois e meio, nem chega a três. Como é que deixou cair assim? É culpa nossa.*
>
> *Acho que é. O governo não está aí, não. O governo do Brasil só faz as coisas sob pressão. Ele governa quando quer, dentro da disponibilidade dele. Agora, se houver uma ou outra pressão. Por que o metalúrgico ganha bem? É porque a categoria é forte. Bancário era forte e ganhava bem, mas hoje acabou. A máquina substituiu e foi embora. Nós tivemos oitocentos mil bancários, hoje tem trezentos mil. A senhora que trabalha, aperta ali na máquina. Ele não faz nada! O gerente, ele só assina. O resultado, a classe fracassou.*

Pelo seu depoimento pode-se verificar que sua visão é extremamente pessimista. Ele avalia que a situação profissional ainda vai piorar e faz alusão ao fato de que a sociedade não apóia o professor, mostrando a perda do prestígio social deste. Ao mesmo tempo mostra a queda dos salários relacionando-a a falta de uma organização mais combativa dos professores. Essa fala demonstra claramente como esse professor vê a situação ambígua do magistério. Pereira (2001), analisando a "miséria de posição" dos agentes do magistério oficial de São Paulo, mostra que esses, como categoria profissional dominada, funcionários do Estado e profissionais do simbólico, abordam ambiguamente suas dificuldades materiais e simbólicas. No seu discurso existem duas vertentes, uma delas, como categoria dominada, mal remunerada e inclinada a ressaltar as reivindicações salariais. Outra vertente, como *funcionários do Estado, componentes de uma pequena nobreza estatutária declinante, e como agentes do campo simbólico, universo sem dúvida prestigioso e prestigiado* (Pereira, 2001, p. 31), apresentam suas dificuldades evocando seus interesses como interesses gerais de toda a sociedade. Para esse autor, a categoria do magistério oficial está destinada a uma "miséria de posição" que significa estar ligada *à ocupação de uma posição dominada em um espaço social que, considerado globalmente, pode situar-se bem alto na hierarquia do prestígio social e dos ganhos que dele decorrem* (Pereira, 2001, p. 32).

Apesar de Antônio se referir à profissão como um todo e não apenas ao magistério público, no seu discurso podem-se perceber as duas vertentes identificadas acima. Quando ele afirma que o dia em que a sociedade brigar pelo professor[39], a situação vai melhorar, ele está se referindo à importância da educação e do professor na sociedade. Mas, ao mesmo tempo,

[39] Mesmo que ele esteja comparando uma greve de motorista de ônibus a uma greve de professores, não se pode dizer que no caso da greve dos motoristas a sociedade brigue pelos seus interesses. O que de fato acontece numa greve de motoristas é a reclamação da sociedade e não envolvimento nas suas questões.

ele coloca a categoria dos professores como qualquer categoria de trabalhador e faz alusão a um tipo de reivindicação bastante ligada à questão salarial. Inclusive, afirma que a culpa da piora das condições do magistério se deve à falta de combatividade e organização das entidades representativas do professorado.

Ele trabalhou como professor durante 47 anos e, no Colégio Estadual, durante 42 anos, a maior parte dentro da sala de aula.

> *Eu não quis aposentar, fiquei lá, com este objetivo de passar para frente um pouco da experiência. Cheguei a ser diretor, mas não aposentei. A lei diz que tem que ficar quatro anos, e eu fiquei dois anos e meio só.*
>
> *Alguns foram, porque eu fui coordenador e dois anos diretor, o resto, sala de aula mesmo. Cursinho, também em sala de aula mesmo! Cursinho era o seguinte, era diretor de departamento, mas tinha que dar aula. Eu parei de dar aula em 2000.*

Entretanto, mesmo tendo uma visão negativa da profissão, ele diz que voltaria a ser professor e explica por quê.

> *Seria. Não tenho arrependimento nenhum, não. Piorou muita a profissão, mas piorou tudo no Brasil, médico, engenheiro. Eu tive quase na Escola de Engenharia. E passava, na época passava. Escolhi porque gostei.*
>
> *Eu acho que seria por causa da curiosidade. Eu acho que a matéria que causa mais curiosidade na gente é a Geografia e Biologia. Biologia por causa da gente é o médico, a doença, o medo da morte! Isso é a Biologia! Eu acho que a curiosidade de Biologia está ligada a isso. Ao sistema de vida animal e vegetal e etc. A Geografia é o mundo! Mesmo o historiador, ele tem que ter um domínio da Geografia mais ainda.*
>
> *Voltava por causa dessa curiosidade.*
>
> *Eu não tenho arrependimento nenhum. Faria novamente o curso por causa da curiosidade. Evidentemente eu iria pensar em sobrevivência. Porque está cada vez mais difícil a sobrevivência. Mas não tenho não. Me considero realizado, tanto que, mesmo velho, continuo estudando e lendo ainda. Só não desenvolvi o negocio de sensorial. Acho que isso é muito teórico. Meia dúzia faz isso e está bom.*

Mesmo já estando aposentado, a sua "curiosidade" persiste o que faz com que ele continue acompanhando os acontecimentos do mundo e do país.

> *Eu tenho curiosidade. Ainda agora eu tenho que comprar a Folha de São Paulo, que está trazendo o resultado dessa Conferência que está tendo lá. Agora eles estão preocupados com o problema mineral do Brasil. Eu tenho tanta curiosidade, que eu*

> *mexi com partido político por causa disso. A defesa do que é do Brasil. Esse país não tem nenhuma condição de estar na miséria.*
>
> *Olha o primeiro compromisso com a Geografia foi o educar, e eu já eduquei bastante, mas eu continuo curioso ainda. Sabe, eu leio muito, procuro. Estou muito preocupado com a Geografia.*
>
> *Compro, leio. Procuro olhar. Quando me interessa, eu levo mais a sério, quando não interesso eu fico só sabendo.*

Curiosidade, senso prático, envolvimento com as questões sociais e políticas são características marcantes na forma do *ser professor* para Antônio. Essas disposições duráveis que funcionam como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações, o habitus (Bourdieu, 2003), foram apreendidas, ao longo da vida profissional e pessoal, tornando-se uma maneira de ser, uma identidade profissional. E por efeito de histerese, elas persistem mesmo após ter deixado a profissão. E, ao longo dessa vida profissional, foram vários fatores entrelaçados que criaram essa identidade. O momento político e o econômico que viveu foram importantes não apenas na opção definitiva pela profissão, mas também na visão da Geografia e do ensino. Outro fator fundamental foi o fato de ter trabalhado durante muitos anos no Colégio Estadual, numa época em que ser professor deste estabelecimento era um diferencial. As condições de trabalho nesse colégio modelaram definitivamente a sua prática e a sua visão da profissão. Da mesma forma, o curso pré-vestibular foi fundamentalmente importante na constituição do ser professor, pois o professor de "cursinho", pelas características específicas dessa modalidade de ensino, tem um modo de trabalhar diferenciado, como ele próprio demonstrou. E essa maneira de perceber as coisas, o mundo, fica clara no discurso do professor, pois sempre que se manifesta sobre algum fato, ele relaciona tal fato com as questões pertinentes à Geografia. Portanto, a sua postura frente ao mundo é uma postura de um professor de Geografia. E é como professor de Geografia que ele fala da educação.

> *Eu a acho fundamental. Eu acho que entre a educação e saúde, as duas são prioritárias. Uma não é superior à outra. É claro que sem saúde o cara não pode educar. Também, se ele tiver saúde e não tiver educação, não adianta nada. Porque a educação influencia na saúde. Você tomar remédio certo na hora certa. Eu acho que as duas são fundamentais, prioritárias. Eu não acredito em desenvolvimento sem educação. Por exemplo, o Japão e a Coréia. A senhora sabe que a Coréia é metade de Minas Gerais. A Coréia não tem analfabeto, três por cento, nós estamos com vinte por cento, ainda com este esforço todo. Agora a Coréia exporta mais que o Brasil. Como é que pode? Menor que o Brasil e exporta mais do que o Brasil. Virou Tigre por causa disso.*

> *Acabou a guerra, então eles falaram: "Não temos nada, então vamos educar o povo".A educação genérica básica e tecnológica. Veja o sucesso do Japão. O Japão recebeu a bomba atômica em 1945, no dia 07/08. Eu lembro que eu estava na escola falaram: "Jogaram uma bomba atômica, mataram muita gente!" Os meninos ainda falaram: "Tomara que mate mesmo!" Que a gente era meio que contra o Japão, pressão americana, o Brasil era contra o Japão. Resultado: dez anos depois o Japão levantou. Porque tinha especialização. Os americanos ficaram arrependidos, porque mataram muita gente, e colocaram dinheiro lá. Eles falam que colocam dinheiro em países da África, mas não adianta nada! Não tem mão-de-obra especializada, não tem cultura para adquirir, para comprar as coisas. Até para o consumidor a educação... Porque o seguinte, a economia é o seguinte: produção, circulação e consumo. Não adianta produzir se não tiver consumo. Para ter consumo bom, é preciso ter educação boa.*

6.2. Fernanda

> "*A Terra é um planeta maravilhoso, por mais que o homem tente destruí-la. Ela é maravilhosa! Não existe coisa mais bonita no universo, no meu universo não tem".*

Fernanda nasceu na década de quarenta do século passado, no interior de Minas, onde completou sua formação de nível médio. Queria continuar seus estudos fazendo Agronomia, mas, em função das condições sociais da família, bem como da existência de uma sociedade tradicional no sul do estado, optou por fazer o curso de Geografia, porque este também estava ligado à "terra", sua área de interesse.

> *Na realidade, eu gostaria de ter feito um curso de Agronomia, mas, na década de 60 meu pai falou assim pra mim: "minha filha você não tem terra, eu não sou fazendeiro. Você acha que vai formar em Agronomia e vai arrumar trabalho aqui no sul de Minas, com este pessoal tradicional, do tempo do onça? Vai ser uma coisa difícil". Naquela época, eu acho que os negócios agrários não eram assim como hoje. Aí, eu fiquei procurando uma coisa que eu desse conta de fazer e que fosse aproximado, alguma coisa ligada à terra. Ai, eu pensei em fazer Geografia.*

Da mesma forma, em função das condições sociais e das dificuldades de se mudar para o estado de São Paulo, veio morar em Belo Horizonte e prestar vestibular na UFMG, no início da década de 60.

> *A princípio eu queria ter ido para Campinas (que é muito perto da minha cidade), mas como lá era difícil alojamento - na época você tinha que ficar em pensionato,*

> *essas coisas assim - eu tinha uma amiga que era de Três Pontas, filha do juiz, e ela vinha para Belo Horizonte, então, viemos nós duas juntas e meu irmão, que veio comigo também para fazer Engenharia. Então prestei vestibular na UFMG. Eu não podia fazer em outro lugar porque não tinha dinheiro para pagar. Passei na UFMG, que na época era Universidade de Minas Gerais, não tinha nem o Federal. E por lá eu fiquei...*

As escolhas de Fernanda nos remetem a situações específicas de sua própria existência. O fato de a família não ser de proprietários rurais impossibilitava a prática de uma profissão de agrônomo, profissão esta intimamente ligada à terra. Isso significava que, necessariamente, deveria exercer a profissão em estabelecimentos de outros proprietários da região. Entretanto, é possível avaliar que a sua ligação com a terra e com as atividades agrárias possa ter uma correspondência com o fato de viver no sul de Minas, região tradicionalmente voltada para a agropecuária.

Ao mesmo tempo, ela procurou um curso que "desse conta de fazer". Esse "desse conta" pode estar ligado a dois fatos que, de uma certa forma estão relacionados. O primeiro deles diz respeito à opção por fazer um curso de licenciatura que possibilitaria ter uma profissão que, eminentemente feminina, estaria ajustada às condições da sociedade daquele momento. Na década de 1960, no mercado de trabalho rural, a mulher estava presente apenas nos momentos de colheita. Na verdade, o campo não incorporava nem o homem, nem a mulher, a não ser para tarefas muito simples e mal remuneradas. Apesar das transformações que ocorreram na sociedade brasileira, a docência ainda era considerada uma profissão apropriada para a mulher. Essa questão está relacionada, em parte, ao caráter paternalista da sociedade brasileira. Em um estudo sobre a educação da mulher no Brasil e a feminização do magistério, Louro (1997) mostra as diferenças na educação feminina e masculina e chama a atenção para o fato de que os cursos normais criados em meados do século XIX, destinados, a princípio, para ambos os sexos, foram aos poucos formando mais mulheres. Para a autora isto pode estar relacionado ao processo de urbanização e industrialização que fez aumentar as oportunidades de trabalho para os homens. Ainda que com restrições ao trabalho feminino, houve a necessidade da incorporação da mulher nesse mercado de trabalho. A imagem feminina construída pela moral religiosa levava ao ideal da maternidade e à ação educadora dos filhos. Para não representar riscos à vida familiar, haveria a necessidade de proteção que se efetivava em restrições e cuidados para com as normalistas, para que a sua profissionalização não entrasse em choque com a sua feminilidade. Dessa forma, o magistério passou a ser entendido como uma atividade de amor, de entrega e de doação, além de ser uma ocupação transitória e um trabalho de um só turno, próprio ao atendimento das obrigações

domésticas das mulheres. Essa imagem do magistério e suas conseqüências persistiram, de modo que ser professora, em fins dos anos 50 e início dos anos 60, ainda era uma possibilidade para a profissionalização da maioria das mulheres. Isso fica bem explicitado na fala de Fernanda, quando menciona a observação do seu pai em relação à dificuldade de ela trabalhar como agrônoma naquela região.

O segundo fato, relacionado ao primeiro, diz respeito às chances reais de entrar para a universidade. Como a sua formação tinha sido a de professora primária e como esse curso naquela época era muito específico, não constando do seu currículo uma série de disciplinas existentes no curso secundário e que dariam mais chances de competir em um vestibular, sua opção pode ter sido direcionada para um curso com pouca concorrência, o que não elimina a questão da escolha pela Geografia estar ligada à sua área de interesse. Isso pode ser comprovado quando ela, falando sobre o curso de Geografia, afirma que este tinha poucos alunos e as turmas eram reduzidas. Apesar de não completar todas as vagas, era um curso muito apertado, e usa a expressão "por incrível que pareça".

> *Eu me lembro que no começo eu tinha uma certa dificuldade, porque este curso era muito apertado, por incrível que pareça. E como a universidade não preenchia vagas na época e porque ela não era obrigada a fazê-lo, a nossa turma era muito pequena.*

Em segundo lugar, a situação financeira da família não permitia que ela fosse para uma outra cidade em que os gastos com a sua manutenção fossem incompatíveis com as suas condições sociais. Um alojamento de baixo custo em Campinas significava viver em pensionato, o que não parecia razoável para a família, deixar uma menina nova morar sozinha em outro estado. Assim, veio para Belo Horizonte com um irmão e uma amiga. Ao mesmo tempo, e pelo mesmo motivo, procurou uma universidade pública. Nesse sentido, a noção de *habitus* de Bourdieu permite a compreensão dessas escolhas, já que, como um sistema gerador das práticas e das representações, ele é apreendido ao longo de uma história individual, estando ligado às condições objetivas. Inscritas em condições materiais da existência de Fernanda, essas escolhas foram ajustadas às chances objetivas.

Quanto ao curso de Geografia da UFMG, este tinha uma organização que remetia à criação da Universidade do Brasil, modelo de universidade criado em 1937 e concretizado pelo Decreto nº 1190, de 1939. Nessa universidade havia a Faculdade de Filosofia que também se tornou padrão para as demais faculdades. A estrutura dos cursos de licenciatura então vigente – e que permaneceu por longa data no país - era o conhecido como "3+1", em

que os alunos cursavam três anos de conteúdo específico e, posteriormente, mais um ano de matérias pedagógicas e Prática de Ensino.

> *A formação de professor só era depois. Eram três anos de curso. Quem não queria ser professor ia fazer pesquisa, isso e aquilo. Quem quisesse ser professor ia fazer o curso, que na época se chamava Didática, onde você tinha as matérias pedagógicas e as praticas de sala de aula que eram no Colégio de Aplicação, em que a gente dava aula. Eu estudei na FAFICH, que era aqui na Carangola. E hoje onde é o Teatro Universitário. Naquela casa ao lado, lá que era o Colégio Aplicação, porque quando foi para o campus, eu já tinha saído há muito tempo.*

Em 1961, com a Lei nº 4024, houve a criação de um currículo mínimo para os cursos de licenciatura, mas a estrutura destes – *modelo 3+1* – permaneceu a mesma. A existência de um Colégio de Aplicação, citado pela professora para as práticas de sala de aula, data de 1946 (Decreto-Lei 9053/46). É importante ressaltar o fato de que nessa época o bacharelado deixou de ter existência obrigatória. Esse só foi instituído legalmente pela Lei 6664/79 e pelo Decreto nº 85138, de 1980. Com relação à regulamentação da profissão de geógrafo, Fernanda comenta sobre o fato, deixando claro também como era a estrutura do curso de graduação.

> *Eu fiz tudo direitinho e depois eu saí. Ela até hoje é ligada ao CREA (como é que é o CREA, eu não sei qual é a sigla... Regional de Engenharia). Acho que foi na década de 70, foi bem na década de 70, não me lembro quando que a profissão de geógrafo foi regulamentada. Então você tinha que apresentar esta documentação, histórico escolar, ter o diploma. Eu tenho dois diplomas, um no final do terceiro ano e um do curso de Didática que eu fiz. Eu levei lá na Escola de Engenharia, no CREA.*

Segundo Fernanda, o curso era muito acadêmico, apesar de ter atividades práticas realizadas em trabalhos de campo que levavam ao desenvolvimento de habilidades importantes e que vão estar presentes posteriormente em toda a sua trajetória profissional.

> *Eu aprendi estas coisas todas, era altamente acadêmico. Você tinha que chegar à noite nas discussões, por exemplo, em Itabirito que a gente ia muito, fazer relatório. Ele já dava um roteiro do que você tinha que observar. Aí, fazia o relatório, e era tudo em grupo, e daí você tinha que fazer o texto. Você tinha que apresentar um trabalho que era do grupo, que era a partir daquilo que você viu.*
>
> *Era acadêmico, mas ao mesmo tempo desenvolvia muito na gente um sentido de observação das coisas. Mas o curso de Geografia era muito acadêmico. Tinha estas praticas de Geografia Física, que eu me lembro.*

Os trabalhos de campo, ainda que cansativos, possibilitavam sair da rotina da sala de aula em direção a um aprendizado prático, o que foi de extrema importância na sua formação.

> *Então, por exemplo, você ia estudar o Quadrilátero Ferrífero de Minas Gerais. Você ia lá, você descobria onde era a inclinação das camadas, qual que era a idade daquela rocha, daquela área, daquela formação geológica. Você tinha que saber direitinho as questões da vegetação, ligadas àquilo.*
>
> *Eu me lembro que uma vez nós fomos lá em Rio Acima. Eu não sei como é que é hoje lá, e qual é a companhia mineradora que explora lá. Na época, a gente teve permissão para entrar, porque eu acho que já tinha uma companhia mineradora explorando ali. Era uma área de recurso mineral, era um negócio fantástico. Só para você ter uma idéia, tinha até grafite. Carvão mineral... Tinha isso. E lá com era muito alto... Mármore, calcário... Tinha mármore, calcário não tinha... E muito ferro, muita rocha que contém ferro, tinha muita coisa legal. E a gente ficou lá um tempo, uns dias ali nas proximidades, para a gente poder estudar esta área fantástica. E eu me lembro que foi a primeira vez na minha vida que eu vi com meus próprios olhos, os chamados "campos de altitude", que a gente ouvia falar e não sabia... Exatamente lá por causa da altitude. E muita área, como é que eu falo... Com este cerrado típico, uma biodiversidade enorme. Na época, esta palavra biodiversidade eu não sei se já existia, ou se existia, ela não era mencionada. A gente falava em riqueza vegetal, mas não usava esta palavra biodiversidade.*
>
> *Outros lugares que também a gente estudava muito e que eu detestava que eu tinha pavor era a área calcária. Este professor francês que a gente tinha, ele gostava muito, ele achava lindo aquilo de entrar nas grutas. Eu uma vez entrei na região, acho que foi em Pedro Leopoldo, não sei bem o lugar, naquela região ali. Tinha que deitar no chão para poder entrar nessa bendita gruta. A gente se amarrou para não perder, era um horror.*

Ainda sobre o curso de graduação, Fernanda afirma que esse foi muito bom, com professores excelentes, inclusive estrangeiros, dando oportunidades de obter um bom conhecimento. Em 1961, ano de entrada de Fernanda para a Universidade o currículo do curso de Geografia sofre mudanças, em função da aprovação da Lei nº 4024. Essas mudanças são consubstanciadas no Parecer 412/62. De acordo com esse Parecer, no currículo mínimo constava a Geografia Física, Geografia Biológica ou Biogeografia, Geografia Humana, Geografia Regional, Geografia do Brasil, Cartografia. Além dessas, poderiam ser escolhidas mais duas outras dentre as seguintes disciplinas: Antropologia Cultural; Sociologia; História Econômica Geral e do Brasil; Etnologia e Etnografia do Brasil; Fundamentos de Petrologia, Geologia e Pedologia; Mineralogia e Botânica. Àquela época, pelo menos quando Fernanda iniciou sua graduação, prevalecia à organização curricular da legislação anterior. O curso de Geografia já estava desmembrado da História, e seu currículo mínimo ainda era o que tinha sido fixado em 1939, contendo as disciplinas Geografia Física, Geografia Humana e Geografia do Brasil. Azevedo (1988), avaliando o currículo de curso, mostra que quando houve a separação dos cursos de História e Geografia, houve a manutenção de disciplinas

ligadas à História e à Antropologia, mas podendo ser introduzidas outras que fossem consideradas importantes na formação do licenciado e do bacharel. Os depoimentos de Fernanda nos mostram essa organização:

> *Tinha Geografia Física, que era Geomorfologia, que eu hoje gosto muito de estudar porque eu tive um professor fantástico, que era o Getúlio Vargas Barbosa. Ele era fantástico! Tinha Geografia Humana e Geografia Regional. O que mais que tinha... Tinha uns fundamentos de Geografia, mas eu não me lembro muito. Antropologia a gente estudava também. Eu tive até acho que dois anos de Antropologia Cultural. Estudava História, História Econômica. Eu acho que era esta base. História Econômica Geral e História Econômica do Brasil. Eram estas as matérias básicas. Tinha Cartografia. Era isso que eu estou me lembrando que era a base... Cartografia a gente tinha, era até com um professor francês.*

Entretanto, a formação pedagógica deixava a desejar. As disciplinas eram cansativas, sendo feitas porque eram obrigatórias.

> *Agora, depois que eu fui fazer o curso de Didática, que a gente foi aprender estas matérias pedagógicas, era junto com todo mundo da escola, todos os cursos. Eram umas aulas chatíssimas, terríveis, horrorosas... Era horrível! Mas a gente tinha que fazer essas matérias, para ter licenciatura plena. A gente fazia porque era obrigatório, porque era uma porcaria, uma bobeira.*

Essa questão colocada pela professora nos remete às discussões a respeito da formação do professor no Brasil. Nas análises sobre os cursos de licenciatura, uma crítica recorrente é a existência de uma dicotomia e desarticulação entre os conteúdos específicos e os pedagógicos, inclusive os referentes à prática. Para Pereira (2000), os problemas inerentes aos cursos de licenciatura persistem desde a sua criação e mesmo, atualmente, a exigência legal de 300 horas de Prática de Ensino não significa que a visão da sobreposição do "como ensinar" ao "o que ensinar" vá ser superado apenas pela implementação dessa exigência legal.

Por outro lado, segundo Fernanda, o curso tinha um enfoque muito grande na Geografia Física. Pode-se observar também que a sua estrutura estava relacionado à própria lógica interna do conhecimento geográfico então em vigor no Brasil, aquele denominado de "Geografia Tradicional", em que havia uma divisão entre a Geografia Física e a Geografia Humana, não havendo uma articulação destes conteúdos. Apesar de gostar muito da parte humana, aprendeu muito de Geografia Física por causa dos professores.

> *E eu gostava muito de Geografia Humana. As coisas de economia me chamavam muita a atenção, mas o que aprendi muito bem, inclusive por causa dos trabalhos de*

> *campo, porque o Getúlio era muito esforçado e uma pessoa de muito conhecimento, foi Geomorfologia. Geomorfologia era subdividida, tinha Petrografia, Geomorfologia Histórica... A disciplina era dividida, era secionada em várias partes. Então, isso eu aprendi muito bem. Ele era muito exigente, e além dele ser muito exigente, ele era um professor que levava a gente para fazer trabalho de campo. A gente fazia muita excursão nesta área aqui de Belo Horizonte, Quadrilátero Ferrífero... E eu aprendi muita coisa.*
>
> *Eu me lembro muito que o professor de Geografia Humana, ele trabalhava muito a questão de população e urbanização, porque foi a época que o Brasil começou a se urbanizar, na década de 60, a se urbanizar mesmo, quando a população rural e a urbana se assemelharam. Mas o enfoque era bem acadêmico.*

Ao mesmo tempo, independente das exigências da faculdade, ela fazia leituras na área da Geografia Humana que era a de seu maior interesse, e isso por causa das suas tendências políticas, bem como das condições sociais e políticas do país naquela época.

> *Na época eu era socialista, sabe? Então, estas coisas de História Econômica, formação de América Latina - isso me chamava muito a atenção – de Brasil, porque que a gente sempre foi Terceiro Mundo. Então essas coisas que eu comecei a aprender na escola, eu comecei a procurar fontes, e eu fui atrás... Eduardo Galeano que era uma pessoa famosa, um escritor famoso na época. O Caio Prado e o Celso Furtado. Então eu começava a ler essas coisas e eu gostava, mas mais por minha conta do que realmente o que a faculdade exigia. Eu gostava muito.*

Esse trecho da fala de Fernanda é bastante significativo, principalmente relacionando-o à sua escolha pela Geografia. A afirmação de que era socialista, afirmação que vai aparecer em outras circunstâncias posteriores, nos leva a avaliar que a escolha por Geografia já estava relacionada a uma tendência de interesse pelo social, fato que, por sua vez, possibilitou um aprofundamento de conhecimentos através de leituras específicas. Isso fica claro quando a professora observa que suas leituras ultrapassavam as exigências da universidade e que eram feitas porque gostava do assunto. De acordo com Bourdieu, o habitus, produzido por condições da existência anterior, determina as percepções e a apreciação das experiências ulteriores. Esse "gosto" por alguns assuntos está vinculado a características anteriores que levaram à procura do curso de Geografia. Esse, por sua vez, reforçou tais características, como uma forma de ajustamento.

Por outro lado, um outro fator somou-se para a constituição do habitus, ou seja, as condições políticas, econômicas e sociais da época. Nesse sentido, é importante ressaltar as condições políticas brasileiras no final da década de 50 e início da década de 60. A segunda metade dos anos 50 do século passado, que, de acordo com Neves (1997), ficou conhecido como "Anos Dourados", foi um período de intensa mobilização da sociedade civil. Foi um

tempo de utopias em que se acalentava um projeto de transformação econômica e social para o país, e se combinavam nacionalismo, modernização distributiva e reformas sociais. A crescente mobilização popular ocorria, ainda que no bojo de um autoritarismo paternalista de um governo populista. Essa "utopia de modernização" permitiu, portanto, maiores possibilidades de participação popular e organização ativa de partidos políticos. Assim, a juventude desse período foi uma geração com consciência e liberdade políticas, o que explica não apenas o gosto de Fernanda por leituras relacionadas às questões sociais, como pelos autores lidos. Da mesma forma, explica a ebulição política na universidade, as lideranças e os movimentos estudantis, citados pela professora.

Em função da estruturação da universidade, as disciplinas pedagógicas eram feitas juntamente com estudantes de outras áreas, o que possibilitava um conhecimento maior entre as pessoas. Ao mesmo tempo, não havia a matrícula por disciplina, e os estudantes permaneciam ao longo do curso com uma mesma turma. Esses fatos possibilitavam a formação de lideranças importantes no movimento estudantil e um ambiente de efervescência política.

> *Na época, antes da reforma universitária, a gente seguia com uma turma só, então tinha liderança. Era uma turma só. Você entrava na faculdade no primeiro ano, e seguia com esta turma até formar. Então você fazia amizade, os lideres apareciam, tinha muita vida política a faculdade.*
>
> *A Faculdade de Filosofia e Letras da UFMG tinha uma vida política e cultural muito intensa na época. Aí quando a gente ia fazer o curso de Didática, ajuntava todo mundo dos outros cursos também. Aí que eu conheci este pessoal todo.*
>
> *A faculdade não era aquela coisa monstruosa, você tinha contato com muita gente e, no curso de Didática, você tinha contato com muita gente, então você conhecia todo mundo. Eu tenho amizades daquela época, que são de outros cursos, por causa disso, dessa questão, que a universidade ainda nos modos antigos.*

Mesmo que a sua participação política não fosse muito ativa, Fernanda faz uma avaliação importante do regime militar instaurado no país e das suas manifestações na reforma universitária e na vida política da universidade. O Golpe Militar de 64 veio abafar a mobilização dos alunos, criando um ambiente de perseguições e de eliminação das lideranças. A reforma universitária, com a separação das turmas através da matrícula por disciplina, foi uma estratégia que acompanhou as ações dos militares. Essa questão política vai estar presente em outras situações da vida profissional de Fernanda, influenciando a sua postura enquanto profissional.

> *Depois que veio a Revolução, e veio a reforma universitária, eu acho que a vida política da universidade caiu muito, porque na época que eu estudei era terrível. Na época da Revolução foi uma época muito difícil. Foi terrível, por conta da postura da maioria dos estudantes, na época. Era uma postura, assim bem... Tinha os da extrema direita e tinha os socialistas mesmo. Tinha aqueles que apanhavam na rua, que gostavam de sempre estar no movimento. Eu nunca estive no movimento de rua, porque eu tinha um medo danado. Mas a gente sempre participava de assembléias, tomadas de decisões na universidade.*
>
> *Então eu tenho a impressão que depois desta época, isso na escola, não teve mais, porque os líderes foram retirados, e quando você não tem (eu penso assim), quando cada ano que passa você está com um grupo diferente (por conta de horário, por conta das disciplinas que são apresentadas, que você vai fazer ou não) aí, eu penso que isso faz com que não haja uma identificação de liderança muito grande. Porque os líderes, eles têm que cada vez mostrar o trabalho deles para um outro grupo diferente. Então eu acho que é mais difícil. Então eu acho que... Acho não, eu tenho certeza que essa reforma universitária foi para acabar com liderança em universidade mesmo. A meu ver, não sei agora como é, mas na época anterior à Revolução, a universidade tinha mais força e os estudantes também, eles eram muito mais participantes que atualmente.*

Quanto à ciência geográfica, a AGB tinha um papel marcante tanto na organização de congressos, quanto nas publicações. Entretanto, o que chamava a atenção era a ênfase na Geografia Física.

> *Olha, a Geografia na época tinha, acho que tem até hoje, a Associação dos Geógrafos Brasileiros, onde todo ano tinha Congresso (eu recebi muitas vezes convites pra ir), acho que tem até hoje. Todas as vezes que a gente fazia um trabalho de campo, a gente apresentava trabalho, e alguns trabalhos eram publicados nos Boletins de Geografia, nestas revistas da Associação dos Geógrafos Brasileiros, AGB. Mas o que dava ênfase na época, (não sei se era por conta dos professores que a gente tinha) era muito importante à questão da Geografia Física.*

Da mesma forma, o IBGE tinha destaque com as suas publicações. Pela fala de Fernanda, essas obras foram consultadas mesmo depois de ter terminado a graduação. Isso demonstra a importância do IBGE na formação dos professores de Geografia, tanto pela qualidade do material publicado, quanto em função de serem mais acessíveis pelos preços mais baixos.

> *Outra coisa que me chamou muito a atenção, mas isso eu gostei depois que saí da faculdade, quando eu comecei a estudar sozinha, foi Climatologia, mas isso eu aprendi mais sozinha do que na faculdade. Porque eu comecei a ler, me interessar, aí eu ia atrás das coisas. Biblioteca, porque eu não tinha dinheiro para comprar livro. Comprava esses do IBGE, que eram muito baratos, que eu fui atrás e gostava muito.*

Durante o período em que cursava a universidade, trabalhava como professora primária para poder manter os estudos. Era uma vida difícil, pois trabalhava na periferia, ganhava pouco e sempre com atraso no pagamento.

> *E também, na época, eu era professora primária. Estudava e trabalha. E trabalhava como professora primária em periferia. Não sei nem o nome do bairro hoje... Era pra lá do Padre Eustáquio, atravessava a BR. Ia todo o dia. Eu saia da faculdade e ia pra lá. Eu estudei, mas tinha que trabalhar e tinha que estudar, mas isso pra mim foi ótimo. A gente é nova, a gente aceita tudo, não é? Na época, o Estado não pagava direito, demorava não sei quanto tempo para pagar. A gente achava tudo maravilhoso (risos). Eu ia com todo amor e carinho.*

Ao mesmo tempo, desde o início da faculdade, em 1963, trabalhava em escolas de alunos de baixa renda. Para ela esse foi um momento significativo da sua vida, pois aí aprendeu muito, o que influenciou no seu desempenho profissional posterior.

> *Quando eu era estudante, quando eu era socialista, eu trabalhei junto com uma turma enorme, era gente que depois fez até nome. Trabalhei nas chamadas... Campanha Nacional de Educandários Gratuitos. Hoje esta escola existe ainda com outro nome. Foi onde eu fui buscar tempo de serviço. Trabalhei muitos anos. Trabalhei primeiro na Gameleira. Desde o primeiro ano que eu entrei na faculdade, a gente começou a trabalhar... Lógico que a gente tinha entrado no primeiro ano e dava aula para a quinta série. Era adulto. Era uma escola para quem não tinha como pagar, que tinha que trabalhar e, então, estudava a noite. Elas funcionavam à noite.*
>
> *Depois eu fui trabalhar lá na Concórdia, no bairro Concórdia. O Paulo Miranda era o diretor. Tinha uns socialistas que depois foram embora para a Rússia, que também trabalhavam lá. Na época que estourou a Revolução, eles foram para a Rússia. E lá era aquela escola tradicional, porque você não tinha material. Que material que você tinha? Era o livro didático, o quadro, giz e atlas. A gente procurava fazer na época aulas mais acessíveis. A gente fazia sempre reuniões no fim de semana. Os professores... Tinha pedagogos lá também, tudo da faculdade e ninguém ganhava nada. A gente assinava ponto, mas não recebia.*
>
> *Então, este assinar ponto pra mim foi a melhor coisa que aconteceu, porque eu ganhei, quando eu fui ver minha papelada para ver se eu aposentava pelo INSS, eu entrei com a contagem de tempo de lá e o INSS averbou, porque o fiscal vai lá ver se é verdade. Mesmo sem ter carteira assinada, mesmo trabalhando de graça (eu nunca recebi nada e também nunca paguei nada ao INSS) o meu tempo de serviço contou. E isso foi ótimo para mim, porque eu tive contato com pessoas diferentes de mim na época, pessoas que tinham que trabalhar e estudar, adultos, que inclusive eram mais velhos que eu (eu era uma menina). Mas eu fui ganhando prática de como se trabalha, como é que é. Isso pra mim foi ótimo! Eu adorava trabalhar na Concórdia, eu achava a maior maravilha. Tinha os momentos sociais, que a gente ia ao sábado. Chegava às férias, quem pintava e lavava o colégio era a gente, então, era um negócio muito bom. Biblioteca, a gente arrumava livro e levava. Era muito interessante.*
>
> *Quando eu fiz concurso para o Colégio Estadual, eu não lembro se isso valeu algum ponto, acho que não.*

Os dois momentos acima descritos podem ser considerados como uma fase inicial da carreira de Fernanda. Um como, professora primária e o outro como professora de Geografia. Percebe-se o entusiasmo pelas atividades exercidas, um grande envolvimento com as escolas e com as atividades extra-classes. De acordo com Huberman (1992), essa fase inicial da carreira é a de descoberta e de confrontação com a realidade profissional. Para Fernanda, a confrontação com a realidade, o "choque do real", está vinculado às dificuldades pela inexistência de materiais didáticos e pelo fato de a escola ser tradicional. Entretanto, o aspecto da descoberta que Huberman chama a atenção, e que se traduz como o entusiasmo inicial, foi muito mais forte, já que achava uma "maravilha" trabalhar naquela escola.

Desses relatos de Fernanda, pode-se observar também que a sua postura política foi determinante no início da sua carreira como professora de Geografia. Por ser "socialista" ela assumiu uma atividade sem remuneração, mas de grande significado, pois trabalhava com adultos carentes e trabalhadores, sem boas condições sociais. A questão do ser socialista, já discutida anteriormente, é uma característica própria que vai determinar posturas específicas como profissional, o habitus, que como *princípio gerador e estruturador das práticas e das representações, que podem ser reguladas e regulares sem ser o produto da obediência a regras* (Bourdieu, 2003, p. 53-54). É neste sentido que também Nóvoa (1992B) afirma a existência de espaços de interação entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. As experiências pessoais de cada um são determinantes, na construção do eu profissional. Assim, é possível avaliar suas opções profissionais como um prolongamento da vida pessoal, pois ela "era socialista" e, como tal, acreditava nesse trabalho que era, acima de tudo, um trabalho social. Existia um envolvimento profundo coma escola e seus objetivos, inclusive nos fins de semana e nas férias.

Conforme ela mesma afirma, essa experiência foi fundamental já que foi ganhando prática, foi aprendendo como se trabalha. Sobre essa questão, Tardif (2002) avalia que a prática é *um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão.* É através dela que o professor *filtra e seleciona os outros saberes* (Tardif, 2002, p. 53). Para esse autor, *o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais* (Tardif, 2002, p.33). Nos relatos anteriores sobre a sua formação, a professora deixou claro que o curso universitário tinha lhe dado um bom embasamento teórico. Ela, em nenhum momento, aponta dificuldades de conteúdo, mas enfatiza a

importância da experiência. Como foi dito anteriormente, a sua formação pedagógica foi ruim, *as aulas eram chatíssimas, terríveis, horrorosas*. As disciplinas eram feitas porque eram obrigatórias, mas eram *uma porcaria, uma bobeira*. Assim sendo, a prática nestas escolas foi responsável pelo aprendizado profissional. Esse fato é também analisado por Tardif, pois, segundo esse autor, os saberes experienciais são os mais valorizados pelos professores e são produzidos no contexto do trabalho cotidiano e incorporados pelo professor. Isso fica claramente demonstrado na fala de Fernanda, pois, para ela foi um momento de buscar meios mais interessantes de dar aulas, já que o colégio era muito tradicional, não disponibilizando materiais didáticos que pudessem melhorar o ensino. Já nesse momento é possível verificar uma preocupação da professora em buscar métodos mais ativos. Ainda que dentro de uma perspectiva de construção de um saber experiencial, essa postura está relacionada à sua formação, já que o curso de Geografia dava ênfase aos trabalhos práticos e ao desenvolvimento da habilidade de observação, o que vai acompanhar toda a sua trajetória posterior.

Ao terminar o curso, inicia-se uma outra etapa na sua vida profissional, com a entrada para o Colégio Estadual.

> *Logo que eu saí da Faculdade, o Colégio Estadual abriu concurso. Era o Colégio Estadual de Minas Gerais, não era ainda essa loucura que é hoje. Aqui em Belo Horizonte tinha um, o Colégio Estadual Central, era o Colégio Estadual de Minas Gerais. Eu fiz concurso pra lá e, logo que a gente fez concurso, o Estado abriu alguns anexos do Colégio Estadual de Minas Gerais para funcionar em bairros mais distantes, como, por exemplo, Gameleira (que na época era distante e que até hoje tem ali), na Sagrada Família, na Serra. Eu morava na Nova Suíça, foi logo que eu me casei, e eu fui trabalhar na Gameleira.*

Apesar da experiência anterior, esta fase de sua carreira é a que de fato se pode falar em formação de sua identidade profissional, pois ela afirma categoricamente que foi no Colégio Estadual que começou de fato a sua vida de professora. Sentir-se professora é sentir-se pertencente a um grupo profissional. Esta fase é a que Huberman (1992) chama de "fase de estabilização", em que o professor se compromete efetivamente com a profissão e está relacionada ao ato administrativo como uma nomeação oficial. Além de significar a "pertença a um grupo profissional", nessa fase há o aumento do grau de liberdade e de possibilidades de enfrentamento de situações mais complexas.

> *Quando eu fiz o concurso pro Estadual e fui trabalhar no Colégio Estadual, foi aí que começou mesmo a minha vida de professora. Assim mesmo, de professora, eu*

> *não sei nem se na época chamava primeiro ciclo, acho que era primeiro ciclo, segundo ciclo, não sei como chamava, porque eu acho que não era ensino Fundamental que chamava. Isso eu já não me lembro mais. E fui lá pra Gameleira.*

A importância do Colégio Estadual na vida desta professora é muito grande. Foi nesse colégio que aprendeu realmente a ser professora. Começou no ensino básico para "adquirir prática". Esta era uma forma de funcionamento do Colégio Estadual naquela época. O professor fazia concurso e ia dar aulas nos "anexos" onde funcionava o que hoje é denominado ensino Fundamental. Depois de algum tempo poderia ser transferido para o "Central", o que representava uma promoção, já que este estabelecimento de ensino era extremamente conceituado, o que dava status ao professor.

> *Trabalhava com o Fundamental, porque o ensino Médio era pra gente que já tinha mais prática de profissão, essas coisas assim. Dentro do Estadual, tinha essa... Acho que era legal isso, porque a gente tinha que adquirir prática para poder trabalhar no segundo grau. E eu trabalhei na Gameleira e, naquela época, devido também ao número de alunos (havia uma preocupação de todo mundo estudar), as escolas tinham um primeiro turno de manhã, tinham um turno intermediário, que era até três da tarde, depois tinham um que começava às sete da noite e tinha o turno da noite. De dia funcionavam três turnos. Tinha um intermediário. E eu trabalhava geralmente no intermediário e no seguinte. E trabalhei com quinta série. E também, já não lembro mais quais eram as minhas turmas, eu sei que eu trabalhei muito tempo com a quinta série, lá na Gameleira.*

Posteriormente, em função de questões familiares, transferiu-se para outra unidade do Colégio Estadual.

> *Depois eu fui transferida... Eles abriram um colégio estadual lá na Lagoinha, também anexo do Estadual Central. Não tinham separado ainda. Eu fui para a Lagoinha, porque eu tinha mudado para o Padre Eustáquio, fui morar lá na casa da minha sogra, para ajuntar dinheiro para comprar um apartamento (risos). Como lá era mais perto, eu pedi transferência pra lá. Aquilo lá é uma história à parte na minha vida. Aquilo lá era uma loucura. Não tem nada a ver com pedagogia, mas eu vou te contar. A gente trabalhava num porão. A escola era no porão do Sindicato dos Trabalhadores de Tecelagem. O Sindicato dos Tecelões! Então (risos), lá no Sindicato dos Tecelões a gente trabalhava no porão. A gente chamava o Estadual Central de "Casa Grande" e a gente trabalhava na "Senzala" (risos). A gente chamava lá de "Senzala" (risos). Ai lá eu tive alunos brilhantes. Naquela escola, às vezes até uns me chamam na rua, mas eu não me lembro. Eles eram quase da minha idade, porque, quando eu trabalhava lá, eu tinha vinte um, vinte e dois anos e eles tinham quatorze (risos). Eram da quarta série na época e eu gostava demais. Os alunos eram ótimos, eram excelentes. Era muito bom trabalhar lá.*

No início da década de 70 do século passado, já estava trabalhando no "Estadual Central" com o ensino Médio. Ela gostava de trabalhar ali e acreditava no que fazia. O

ambiente de trabalho era estimulante e propiciava um crescimento. E isso porque havia uma variedade de posturas políticas, o que para ela era de suma importância, principalmente porque os embates eram ideológicos, não passando pelo lado pessoal, o que demonstrava um amadurecimento político. Foi tão importante que ela colocou os filhos para estudarem nesse estabelecimento.

> *E eu gostava muito do Estadual. Por causa disso, quando eu pus os meus filhos para estudarem no Estadual - embora eu já trabalhasse em colégio particular - eu tinha condição de colocar meus filhos em colégio particular por causa do Sindicato. Eu quis colocar lá para eles aprenderem a conviver com diversas correntes políticas, porque eu achava que isso para o pensamento deles era importante. E o Colégio Estadual pra mim, até hoje "eu amo de paixão". Eu não sei como é que é agora, fui lá à festa de não sei quantos anos (cem anos) do Colégio Estadual Central, mas, na época que eu trabalhei lá era muito prazeroso por causa disso. Tinha brigas homéricas entre os professores. Nas assembléias, era briga, depois saía todo mundo pra jantar. As brigas eram ideológicas e políticas, mas nunca pessoais. Depois é que veio briga pessoal, já coisa mais recente, mas enquanto eu trabalhei lá, não.*
>
> *Os meninos que saíram de lá aprenderam - que eu acho importantíssimo mesmo - essa convivência com professores de diversos tipos, com pensamentos diversos, e eles podiam escolher o que eles queriam seguir. O que estava mais de acordo com o pensamento de cada um. E eu acho que isso foi uma coisa que hoje em dia na escola eu não sei se existe. Deve existir porque o professor não é um boneco que chega lá e não passa o que ele pensa para os outros, mas eu acho que o Colégio Estadual tinha isso de bom.*

Nessas narrativas, estão misturados fatos de grande significado pessoal e profissional para Fernanda. Tal como para Antônio, o Colégio Estadual foi marcante na sua vida profissional e serve de referência a todas as análises que ela faz das outras escolas. De fato, o Colégio Estadual não foi apenas importante para Fernanda, mas foi um marco no ensino de Minas Gerais. Herdeiro do antigo Ginásio Mineiro era considerado uma escola padrão de qualidade. Seus professores tinham uma remuneração diferenciada em relação às demais escolas e tinham um status de professor universitário. Nesse contexto, fazer parte do quadro de professores deste estabelecimento era extremamente importante e significativo.

Entretanto, houve uma decadência da escola pública no país, fato este mencionado por Fernanda. No bojo desse movimento mais geral, também o Colégio Estadual passou por um declínio. Essa decadência também foi apontada pelo professor Antônio. Nesse processo, até mesmo o novo nome que foi dado ao colégio – Escola Estadual Governador Milton Campos – traduz uma perda na identidade. Entretanto, para aqueles que trabalharam, estudaram ou mesmo conviveu, com a presença desse estabelecimento que foi um marco da educação em Belo Horizonte, ele continua sendo Colégio Estadual Central e seus anexos.

> *Como aconteceu no Estadual, o colégio M começou também a entrar em decadência. Mas enquanto foi um colégio mais sério... Não é culpa do colégio ele não ser sério, é culpa da estrutura que veio do sistema, daquilo que foi sendo imposto aos colégios públicos. Houve um desmantelamento dos colégios públicos. Não foi por conta de professor ou de aluno, porque o que vinha de cima pra baixo, você tinha que aceitar.*

Apesar de ótimos alunos, bom ambiente de trabalho e heterogeneidade de pensamento e de postura política, o momento político e econômico que o país vivia com a ditadura militar interferiu muito na sua prática. No início sentiu muita dificuldade.

> *E depois que veio 64, isso já foi depois de 64, veio a Revolução, quer dizer, logo que eu comecei a trabalhar, veio a Revolução. Eu comecei a trabalhar em 63 e veio a Revolução. Eu falo que foi uma coisa muito difícil pra mim, porque eu estava acostumada a trabalhar naqueles colégios de periferia.*

Nas escolas, além de um controle do conteúdo, existiam alunos e professores informantes. Isso levou a um esvaziamento das questões sociais.

> *Então, houve a época em que tudo, como é que eu posso falar, era muito vigiado. As coisas deviam ser enquadradas, era tudo muito determinado pela direção da escola (sei lá se eles também sofriam alguma pressão política pra isso).*
>
> *Acho que isso é resquício da época da Revolução, quando realmente o que era importante era saber cálculo, era isso, aquilo e aquilo outro... O social foi inteiramente massacrado, porque não era legal para a Revolução você começar a descobrir as questões sociais. Eu me lembro que quando eu comecei a levar para os meninos textos (lá no Estadual, que eu tinha segundo ano) de questões de população, sobre a população do Nordeste, sobre crescimento de população e falar sobre o Malthusianismo, estas teorias populacionais, foi uma coisa, com muito cuidado, o que eu ia entregar e o que eu ia falar, porque nas escolas, tinham os estudantes profissionais (principalmente no Estadual que tinha muito)... Os profissionais que estavam ali de espiões. E professores também.*
>
> *Estudo dirigido, que na época, alguns anos atrás, a Magda Soares tinha defendido tese, eu não sei se era de mestrado, sobre estudo dirigido. Então, eu tinha muita coisa que eu consegui com ela sobre os métodos de estudo dirigidos. A gente fazia muito estudo dirigido com os meninos, mas era muito difícil você conseguir levar a aula pra certa realidade brasileira, isso não podia.*

Ao mesmo tempo, e como um prolongamento do exposto anteriormente, houve uma desvalorização das disciplinas que trabalhavam com os aspectos sociais e que levavam a uma conscientização, como é o caso da Geografia.

> *E, na época também, muitas disciplinas, por exemplo, a Geografia e a História principalmente, foram muito desvalorizadas em função da valorização de ciências como a Matemática, por exemplo. E Português era Gramática, não se valorizava, por exemplo, a Literatura. Porque isso, na minha analise, naquela época e, cada vez que passa mais, ainda é. Porque Matemática (eu acho maravilha quem sabe Matemática), mas a Matemática hoje pode levar a pensar no ser humano, não sei como é que é, mas na época, a Geografia podia levar a pensar em condições sociais, a História levava você a pensar no passado e no presente, na evolução da sociedade. Você poderia levantar questões, fazer questionamentos sobre as condições da sociedade brasileira. Porque através da Geografia você pode fazer tudo isso, não é? Fazer levantamentos, na época nem se falava, nem existia você falar de Índice de Desenvolvimento Humano. Você só falava em desenvolvido e subdesenvolvido analisando questões econômicas e o Brasil começou na época, desenvolver, por conta da Revolução.*

> *Tinha lá, o que eles inventaram que era a Moral e Cívica, que era uma coisa idiota, que os meninos detestavam. Tinha Organização Social e Política do Brasil. Os meninos tinham horror, porque o Estadual era um colégio que tinha professores de todas as correntes políticas possíveis e imagináveis, e a gente convivia muito bem.*

> *Então a partir da década de 70, ou antes, mesmo porque eu senti muito isso na década de 70 que eu já comecei a trabalhar aqui no Central com o segundo grau, depois de 73, eu senti muito isso, que a Geografia e a História eram disciplinas desvalorizadas porque levavam a pensar o social. Ao passo que Matemática não levava a isso. Química não leva a isso, Física na época não levava a nada disso. Então essas disciplinas foram supervalorizadas, e disciplinas como Geografia, História e Literatura, por exemplo, ficaram muito desvalorizadas. Mesmo entre os colegas, a gente não era visto como pessoa que tivesse conhecimento.*

Os depoimentos acima nos remetem à questão da desvalorização da Geografia traduzida na Lei 5692/71. Neste momento, houve a diminuição da carga horária da Geografia e da História e a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica. Em conseqüência, os conteúdos dessas disciplinas foram esvaziados e controlados, bem como os livros didáticos. Essa desvalorização também se manifestava pela inexistência de material, pois as verbas, quando chegavam, não eram dirigidas para a área de Geografia. Ao mesmo tempo, e em função dessa desvalorização, Fernanda teve um grande esforço de afirmação como professora de Geografia. O sentimento de estar sendo inferiorizada por ser professora de uma disciplina pouco valorizada socialmente e, principalmente no meio dos professores, esteve presente por longa data, pois, como afirma, ela passou praticamente duas décadas com o sistema, a escola e os professores inferiorizando a Geografia. Essa dificuldade e a conseqüente necessidade de afirmação foram uma constante na sua trajetória que teve início na década de 1960. Ela reporta à época da ditadura, como já foi explicitado, mas aparece posteriormente na Escola Municipal Marconi, já no final da carreira. Como ela mesma diz, o tempo da ditadura terminou, mas a desvalorização persistiu, porque no Brasil ainda há práticas colonialistas. No entanto, ela não sentiu esse desrespeito com a Geografia na escola particular, pelo menos em uma delas, talvez porque nessa escola o aluno estaria sendo preparado para o vestibular e,

nesse contexto, todas as disciplinas deveriam ter a mesma importância, já que o vestibular é "único". Entretanto, ela afirma que a valorização da disciplina foi um processo de luta dos próprios professores de Geografia, que buscaram mudanças e reafirmaram a importância dessa disciplina.

> *Tirando "o gostar"... Eu já te falei na vez passada, como que foi difícil pra gente pra mim que comecei na década de 60, como que foi difícil. Porque você era tolhida, tinha que seguir só livro, você não tinha material. E você ainda era olhada como inferior aos seus colegas de ciências exatas. Eu passei praticamente duas décadas da minha vida, com os outros professores e mesmo o sistema, as escolas, inferiorizando a Geografia. Diminuindo o número de aulas, achando que não era uma disciplina importante. Não dando as verbas que vinham as coisas que chegavam, nunca era pra gente. Pra gente conseguir mapa, essas coisas antigas... Na biblioteca, você mandava aluno pesquisar, tinha aquelas coisas, mais do "tempo do onça". Eu acho que, pelo menos, na década de 60 e 70, a Geografia foi muito desvalorizada. Eu acho que a gente começou a perceber que a gente que tinha que brigar por conta da disciplina da gente em escola pública a partir da década de 80 que a gente começou a valorizar. Porque se a gente ficasse lá parada e só por conta daquela... De receber o que a gente recebia de sentir inferiorizado, a gente ia continuar desse jeito. Embora a gente tivesse com poucas aulas com relação à Matemática, que é aula todo dia, Física. Português eu acho que tem que ter aula todo dia. Mas a gente ficava inferiorizado demais, e eu não sei... Bom, eu já expliquei porque que foi, mas continuou do mesmo jeito! Do mesmo modo que ainda tem político antes ainda da Revolução, tanto de direita quanto da esquerda, azucrinando, atrapalhando, ainda hoje tem coronelismo no Brasil, ainda tem estas práticas antigas, colonialistas. Dentro de escolas ainda existem práticas que inferiorizam as ciências de cunho humano, essas ciências da terra e só valorizam Química, Física e Matemática. Eu acho um absurdo isso. Uma vez eu tive uma discussão com um colega meu lá no colégio da Prefeitura por conta disso, porque eu defendi um aluno. Eu falei assim: "Gente, ele é um ótimo aluno! Ele não é bom em Matemática, mas ele é um aluno bom. Ele não vai fazer nunca na vida dele o que precisa de muita Matemática. Acho que seria o momento de ajudar este aluno". Aí, o professor de Matemática começou a querer (com uma educação que lhe era peculiar) a querer me inferiorizar, porque eu era professora de Geografia. Eu fui ficando muito chateada e virei para ele e falei assim: "Fulano! Quanto que você ganha por mês aqui no Colégio? Você está cansado de saber! Pois, é você ganha a mesma coisa que eu. Com toda a sua sabedoria em Matemática, você não está ganhando mais do que eu, você está ganhando o mesmo tanto que eu, porque você se acha superior a mim? Eu não me julgo uma profissional ruim, não. Eu sou uma ótima profissional, estou fazendo o melhor, o possível. Eu acho que Geografia é tão importante quanto a Matemática. É só você ligar as duas coisas. É só você ligar que uma coisa precisa da outra. A sua Matemática é baseada em quê? Na Terra, na superfície terrestre! O que è a Terra? Eu também estou ensinado Terra. Então, em vez de achar que você é melhor, julgue-se igual. Pode ser que você seja mais inteligente do que eu. Eu não me julgo não, você sabe que o cérebro tem dois hemisférios, cada um está voltado para alguma coisa. Só Leonardo da Vinci e outros gênios desenvolveram os dois hemisférios". Ele ficou de boca calada, porque não soube responder. Ficou um negócio chato, sabe? Ficou um ambiente meio assim. Mas eu não me arrependi de ter criado* este *ambiente. Eu acho que eu fiz muito bem, porque (risos) nós somos olhados como se fôssemos professores de segunda categoria. Agora, eu não senti muito isso dentro do Colégio C, porque eu nunca dei aula lá no ensino médio. Eu não senti isso, nos conselhos de classe, que a matéria Geografia era inferior ás outras. Lá no colégio, eu não senti isso, não, se tem, eu não senti. Se tem lá no segundo grau, eu não sei, porque eu não senti isso, nesta minha trajetória no colégio, não. Pelo contrário. Sempre foi valorizada,*

> *quando eu era chamada, Maria conversava comigo. Eu conversava com outros colegas, eu não senti isso, não. Mas em escola publica, eu senti muito isso!*

Foi somente no início da década de 70 do século passado que começou a trabalhar numa escola particular, um colégio pequeno, onde trabalhou durante dez anos.

> *E eu trabalhei, praticamente até 73, só em escola pública. Em 73 foi que eu comecei a trabalhar em escola particular.*
>
> *Eu comecei a trabalhar em escola particular, em 1973, lá no Instituto A, porque meus meninos estudavam lá e, quando a dona Suzana abriu o ginásio, ela me convidou para trabalhar com ela. E lá foi a Fernanda pra lá.*
>
> *Ele começou pequeno, então eu era professora de Geografia. Tinha eu e mais outra pessoa, depois quando o colégio foi ampliando é que foi aumentando, mas era também, assim, a direção sempre confiou no meu trabalho.*
>
> *E eu trabalhei lá dez anos, dez anos.*

Posteriormente, trabalhou em outros dois estabelecimentos particulares, em um deles entrou em 1984 e ficou até aposentar-se, em 2003. No Colégio B a sua passagem foi curta, a experiência não foi gratificante, e a professora apenas mencionou o fato sem que fizesse outras considerações a este respeito. No entanto, no Colégio C, uma escola católica, sua experiência foi longa e importante. Entrou para substituir uma professora e, no ano seguinte, ficou definitivamente.

> *O frei veio conversar comigo quando eu fui dispensada no fim do ano, logicamente, porque eu estava substituindo. Ele falou comigo assim: "Dona Fernanda, a senhora vai voltar! E eu falei:" Eu espero "voltar..." Ele era uma gracinha! Foi quando me deram aulas no outro ano. Do qual eu saí no ano passado, mas que trabalhei com muita alegria, muita satisfação. Adorei trabalhar lá, adoro lá! (risos).*

Retomando os fatos relatados anteriormente, o início efetivo na profissão se deu em escola pública. Posteriormente é que Fernanda inicia sua trajetória na escola particular, especificamente em 1970. A partir dessa data, ela passa a trabalhar concomitantemente na rede pública e na rede privada. Esse longo percurso nas duas redes de ensino possibilitou à professora estabelecer comparações entre o trabalho desenvolvido nos dois tipos de escola. Assim, para Fernanda, existem diferenças fundamentais no trabalho de uma escola pública e de uma escola particular. Na escola pública, o professor tem mais liberdade de criar, maior autonomia.

> *E lá eu achei diferente, porque colégio particular era muito (como é que eu falo) era muito direcionado. Era tudo assim, muito seguir programa, seguir cronograma, plano de aula. No Colégio Estadual o que você fazia você tinha um programa, você fazia no começo do ano junto com todos os professores. Porque era muita gente, tinha coordenador. Lógico que tinha que seguir a programação oficial, mas a gente combinava o que ia fazer. Lógico que não era igual. Ninguém dava aula igual ao outro ou fazia o que o outro queria fazer, mas o assunto, os objetivos (Ah! Ainda quero te falar da questão dos objetivos na época), eles tinham que ser seguidos. E as provas, eu não lembro se as provas eram as mesmas, eram as mesmas paras as turmas de cada professor, não eram provas únicas para todos os professores de Geografia de terceiro ano, por exemplo.*
>
> *Eu tinha tantas turmas, e o que eu fazia para as minhas turmas, passava pela coordenação que dava uma olhada, via direitinho, mandava para a gráfica. Não era prova única. Cada um fazia do jeito que queria, do jeito que enfocava as coisas. E no colégio particular, não. Então, eu fazia era* ***slide*** *na época. No Estadual a gente projetava* ***slide****... Filme não existia, porque os colégios não tinham. O Estadual tinha sala de projeção, tinha tudo, então, quando a gente conseguia um filme, e na época era só propaganda do Governo e a gente não queria passar.* ***Slides****, a gente mesmo mandava fazer, pagava um dinheirão pra fazer e passava os* ***slides*** *e explicava para os meninos. Era aula que eles achavam maravilhosa. Mas era um negócio assim, giz do trabalho em sala de aula. É, no Instituto não tinha excursão, no Colégio Estadual a gente fazia. Lá não tinha nada disso, era aquele negócio de sala de aula, tradicionalíssimo. Aquelas coisas tradicionais.*

A questão da autonomia é extremamente relevante na constituição da identidade profissional do professor. Nesse sentido, na análise de Contreras (2002), a reivindicação da autonomia na educação ultrapassa a questão trabalhista. A racionalidade imposta ao trabalho professor não significa apenas um processo de dependência externa, mas principalmente porque esta coisifica os valores e as pretensões educativas. Esses valores, ao contrário de servirem como orientadores internos da prática, transformam-se em orientadores externos que levam a resultados previsíveis, ou seja, que instrumentalizam a prática do ensino. Tal instrumentalização leva ao rompimento da relação interna entre a prática e a sua finalidade. As situações de sala de aula requerem do professor uma avaliação e uma decisão que estão ligadas às suas próprias interpretações e convicções. As decisões autônomas devem ser entendidas como um exercício crítico de deliberação, uma qualidade de vida, uma construção permanente que se concretiza na forma de os indivíduos se relacionarem. Portanto, a relação entre autonomia e profissionalidade *é uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidades para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais* (Contreras, 2002, p. 195).

Na mesma direção, com relação às diferentes escolas e as possibilidades de crescimento pessoal, Nóvoa (1995) explica a importância dos projetos das escolas no processo

de formação profissional, pois a criação de espaços de construção coletiva de saberes é fundamental para a afirmação de valores próprios da profissão, para a construção de uma profissão autônoma. Isso pode ser observado na fala da professora, quando ela afirma a possibilidade de discussão entre os professores de Geografia no Colégio Estadual, sem necessariamente haver uma imposição de conteúdos e de formas de trabalhar. Esses fatos possibilitavam um crescimento profissional e reafirmavam a prática como local de produção de saberes. Isso não ocorria na escola particular, onde havia um controle dos "programas, dos cronogramas e dos planos de aula". Ainda de acordo com Nóvoa (1995), o *desenvolvimento dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projetos* (Nóvoa, 1995, p. 28).

Em 1986, Fernanda começa a trabalhar na Prefeitura de Belo Horizonte, ou seja, em uma outra rede de ensino que, apesar de pública, tem diferenças marcantes em relação às outras experiências. Inicialmente trabalha numa escola de periferia e, posteriormente, numa escola mais central. A entrada para a escola municipal foi um choque e, como ela explica, não foi em decorrência do fato de ser uma escola pública, mas pelas características da organização e do tipo de aluno. Naquele momento ela trabalhava com duas realidades bastante diferentes – de um lado, uma escola particular de elite e, de outro, uma escola de periferia com outro tipo de aluno e ainda por cima desorganizada - causando comparações e até certo desespero.

> *Na Prefeitura foi uma história à parte. Eu fiz dois concursos para a Prefeitura. O que foi à parte não foi a questão de ser colégio público, porque eu já estava acostumada com o Estadual. O que me levou a um espanto muito grande foi que eu comecei a trabalhar lá à noite. E eu achei o colégio muito esquisito, em termos de organização. Sabe, eu saía do Colégio B e ia pra lá. Era um choque! Porque eu trabalhei com umas turmas de quinta série e uma quinta série que, na realidade, era tão fraquinha que não sabia... Eu me lembro que... Eu esqueci o nome da pedagoga que trabalhava lá... Era gente muito boa! Ela falava assim pra mim: "Com os alunos daqui você não pode usar períodos muito compostos, porque eles entendem só quando é um período simples." Olha que loucura, então aquilo me chocou muito! Eu falei: "Meu Deus, como é que eu vou trabalhar?" Então, eu entrei...*
>
> *Essa realidade que há muito tempo, desde o tempo que eu era estudante, que eu já não tinha perto de mim, me fez mudar um pouco ali naquele colégio. Era um lugar que não tinha condição. À noite (eu não sei se com você era assim também) não tinha condições de você fazer grandes coisas. Era um negócio cruel... Era livro, caderno e quadro... Você não tinha como trabalhar e era difícil, porque, além de você não ter material, não tinha também uma receptividade por parte dos meninos. Então, eu falo que lá, pra mim... De manhã era um pouco melhor, trabalhar de manhã foi um pouco melhor, mas eu ficava frustrada demais! Eu entrava na sala e pensava "Meu Deus, o que é que eu estou fazendo aqui?" Eu não sabia o que eu estava fazendo ali. Embora tivesse alunos interessados, mas eu acho que grande maioria ia lá pra poder merendar, pra jantar ou pra encontrar. Era um lugar social, era um encontro. E eu sentia muito isso. Por isso que eu te falo, não havia método que você pudesse empregar. Eu consegui muito pouco naquele colégio. E eu detectei, no turno da manhã, dois alunos da sétima série que não sabiam ler. Que um dia eu pensei, acho que estes meninos não estão sabendo nada. Eles têm*

> *dificuldade porque eles não sabem ler. Acho que vou mudar o método, aquele mais antiquado do mundo. Vou pedir pra ler o texto. E eu descobri dois alunos que não sabiam ler. Não era brincadeira, e eles eram ótimos em Português, eles tinham notas ótimas em Português. Eu cheguei no conselho de classe quando eu falei isso, eu vi a nota deles em Português. Eu não sei que professora que era, e nem vou falar quem, mas eu falei assim: "Se eles são bons em Português e não sabem ler, eu é que vou deixar de recuperação?Pode passar!" Sabe, isso me frustrou demais, aquele negócio daquele colégio! Fiquei muito frustrada com isso...Eu percebia que ou eu entrava naquele trem louco, não sei se existia um acordo que não era escrito, mas era através do olhar, entre professor e aluno, ou eu era louca, massacrada, eles iam me bater! "Levava ali na flauta". Porque, era aquilo mesmo, era uma leitura, passava no quadro, copiava do quadro, corrigia exercício. Não passava disso. Eu acho que eu falo que é uma coisa diferente na minha vida, porque esta fase de metodologia já tinha acabado há muito tempo! E, no entanto, eu tive que voltar a ela, lá no colégio D..*

Aqui também a noção de habitus de Bourdieu nos ajuda a refletir a questão da experiência da professora Fernanda. Como ela mesma afirma a experiência adquirida nos anos de trabalho no Colégio Estadual, com maior organização, liberdade, autonomia e, principalmente alunos melhores, permitiu uma prática de investimento em qualidade de ensino, em criatividade. Considerando, pois, o habitus como sistema de disposições interiorizadas no decorrer de experiências sociais repetidas, funcionando como uma matriz de percepções, apreciações e ações, este determinou uma forma de trabalhar específica da professora. Portanto, o modo de perceber a escola e o ensino foi moldado pelas experiências anteriores, o que gerou o "choque" com a nova realidade. Por outro lado, ela teve que se ajustar à situação, pois, como ela afirma, ou *eu entrava naquele trem louco*, ou *eles iam me bater*.

Posteriormente, transferiu-se dessa escola de periferia para uma outra escola municipal mais central, o que possibilitou um trabalho melhor e mais gratificante. O colégio já dispunha de maiores recursos, ainda que não o suficiente. Os alunos eram melhores e havia possibilidade de criar novas situações de ensino.

> *Depois eu fui pro Colégio M. Lá no M, já foi diferente. Eu já entrei dando aula no segundo grau... Primeiro e terceiro ano. Organizei toda a programação do terceiro ano, que não estava organizado e lá eu trabalhei bem. Já tinha também acesso à televisão, a filme. Tinha uma sala lá, um auditório que tinha televisão. Lá eu já fiz trabalhos melhores com os meninos. Também, levando o menino a trabalhar, levando ele a descobrir as coisas. De vez em quando, à noite, eu dava umas aulas diferentes. Quando tinha eclipse lunar, eu levava todo mundo e explicava eclipse. Então tinhas essas coisas e era legal. Mas esse processo, de falta... Tinha computador e não tinha como usar e, então, eram aquelas aulas. Elas ficaram intermediárias entre uma aula mais tradicional e uma aula onde se fazia um estudo dirigido, que eles podiam trabalhar também em grupos, que depois apresentava o trabalho. Eles gostavam muito de fazer trabalho em grupo. Eu não mandava fazer em casa! Eu dava três aulas para os trabalhos serem feitos. E depois mais outro*

> *tanto pra poder apresentar e cobrava aquilo depois em uma prova e isso dava resultado. Eu tive bons alunos no M, até começar a decadência dele.*

Considerando toda a sua trajetória nos vários tipos de estabelecimentos onde atuou, Fernanda avalia que houve modificações importantes na sua prática docente. Para ela, vários fatores são responsáveis por essas diferenças. Inicialmente, a ditadura militar que impunha dificuldades de trabalhar numa perspectiva de maior conscientização. Outros fatores também são apontados, como as condições de trabalho nas diferentes escolas, as mudanças na tecnologia disponível para o professor, dentre outras. No que diz respeito aos anos da ditadura, principalmente naqueles em que esta estava sendo implantada, anos de grande controle e perseguições, os depoimentos anteriores já mostraram as dificuldades encontradas pela professora. Da mesma forma, já foram identificadas algumas diferenças entre a escola particular e a escola pública. Entretanto, a professora afirma enfaticamente a diferença dos anos 60 e 70, quando o ensino era mais acadêmico e, posteriormente, quando a tecnologia trouxe maiores possibilidades de trabalho.

> *Ah! Muda, porque, na década de 60, era uma coisa mais acadêmica, o professor aqui, o aluno lá, você dava uma aula expositiva, passava um esquema no quadro, depois você passava exercício para saber se o aluno aprendeu. Você mandava ele ler o texto do livro e você fazia questões sobre aquele texto. Mas, atualmente, mesmo dentro do colégio C, eu usei este processo (você sabe disso) a gente pegava atlas, fazia trabalho com atlas, você induzia muito.*
>
> *Você tinha que, por exemplo, era muito difícil escolher textos, porque na época não tinha a tecnologia que tem hoje (que eu acho maravilha). Você trabalhava com, você trabalhava com cartazes que você às vezes tinha que ir atrás (eu até depois vou te dar uns ótimos que são mais recentes). Você trabalhava fazendo mapas com os meninos, que você passava no mimeógrafo e levava. Você fazia gráfico com eles, no papel milimetrado. Eles aprendiam fazer com a gente. A gente dava textos quando queria dar uma aula diferente.*
>
> *Como não tinha tecnologia nenhuma, era terrível! Eu hoje, analisando as coisas que a gente fazia, exigia muito do aluno, de saber aquilo. Não era decorado, mas era mais questionário que a gente dava, perguntas e respostas. As provas não tinham textos, por exemplo, não era assim, era uma coisa muito tradicional. Os textos vieram depois, quando, já no Central, e depois em outras escolas.*
>
> *Quando veio a ter televisão dentro de sala de aula, e você podia levar filme, e hoje em dia você tem muitas possibilidades de levar filmes bons de Geografia, de meio ambiente, de população, IDH, que eu tenho aí tudo isso... Que eu levava. Então, você passa o filme e sua aula é visualizada. A questão da visualização, eu acho que é mais da metade do passo para poder aprender, porque você está vendo aquele fato. E, hoje, os adolescentes de hoje, e mesmo a gente... A gente gosta de visualizar as coisas... Então, o só ouvir não leva muito à atenção. A visualização leva à atenção, à fixação. Nos últimos tempos no colégio C, quando eu passava um filme, eu não passava um filme inteiro, eu falava: "Olha, caderno e lápis na mão porque nós vamos trabalhar, nós vamos ver o filme, mas a gente vai analisar". Eu passava um tanto e explicava aquilo. Aí os meninos tomavam nota... Você entendeu isso*

> *aqui?Ah! Eu não percebi isto aqui... Eu voltava o filme para ele poder perceber, entendeu? Então eu acho que isso... Quando eu cobrava na prova parecia fácil. Por quê? Porque eles já tinham prestado atenção, já tinham assistido. Isso era inadmissível, na década de 70, você não tinha isso. Você não tinha televisão na sala de aula, você não tinha nada. Então, houve uma modificação muito grande neste aspecto. E este processo de eu trabalhar também mudou.*
>
> *Sabe, eu cheguei à conclusão que a aula expositiva é necessária, mas não pode ser usada sempre. Eu acho que ela deve ser usada o mínimo, porque os meninos trabalhando aprendem mais. Eu evoluí neste sentido, porque eu tive tecnologia a meu favor.*

Para ela, a tecnologia foi um ponto positivo, pois possibilitou sair de um ensino tradicional, que, para ela é o acadêmico, para novas formas de trabalhar em classe. Ela avalia que os audiovisuais permitem a visualização dos fatos, visualização essa que melhora o aprendizado, pois *só o ouvir não leva muito à atenção.* Por outro lado, o professor pode fazer análises mais profundas que levem o aluno a perceber melhor o que está sendo ensinado. Essa característica de Fernanda de buscar métodos em que o aluno possa observar e participar mais é uma constante, mesmo que os recursos didáticos tenham sido modificados.

Faz também outras considerações a respeito do uso de tecnologia, ou melhor, da não existência desta em algumas escolas, dificultando o trabalho do professor. Por sinal, essa foi uma das dificuldades encontradas na profissão.

> *Agora em relação à minha vida, o que eu tive muita dificuldade, eu acho que as escolas públicas não te dão é o material didático, isso é muito complicado. Ou você tem que produzir... Você não tem um computador em sala de aula, você não tem televisão nas salas de aula. As escolas são muito grandes, você tem que ficar marcando horário para você ocupar, então, às vezes você está colocando uma coisa que daqui quatro dias já não é aquilo que você quer naquele momento. A dificuldade de material, eu tive ao longo da minha carreira, principalmente em escola pública. Muita dificuldade... Não tinha material... E, na Escola A, não tinha material. Tinha lá um projetor de **slides**, inclusive eu mandei fazer um tanto de **slides**, acho que deixei lá. E eles compraram **slides**, o colégio comprou, mas era uma coisa assim que não era aquilo que você queria para você dar aula. É por isso que eu gosto de fabricar os **power point**, porque na hora que você passa você escolhe o que você quer para você dar aula. Eu acho que hoje é uma maravilha, você disponibilizar. No Colégio C mesmo, eu acho uma maravilha, porque você tem um material, você tem um computador, você tem aquela sala de informática que eu usei demais. Fiz muita coisa lá que eu gostei, muito. Eu acho que isso é fantástico na vida do professor hoje em dia. Eu usei muito desta tecnologia, eu achei que me ajudou muito. Os meninos também gostam muito. Então, fica uma aula gostosa por causa disso.*

Além desse fato, e considerando o cotidiano da profissão, a professora, fazendo uma análise das suas dificuldades, mostra outros pontos relevantes. Um deles está relacionado à distância entre universidade e escola. Esse distanciamento deixa o professor defasado em

termos de conteúdo e das discussões a respeito de novas abordagens e metodologias. Para ela, quando o professor fica isolado, só trabalhando, ele não consegue acompanhar as questões que estão colocadas na universidade. Isso acaba determinando que o professor tenha que procurar novas formas de aprendizagem muito por "ensaio e erro", quando, na verdade, muita coisa já foi discutida e testada, o que poderia facilitar o trabalho pedagógico. E ela realça muito a questão pedagógica, pois, quanto ao conteúdo, como já se tem mais experiência, é mais fácil encontrar sozinha os caminhos que podem levar a um conhecimento mais atual. Essa também é uma questão muito debatida, e vários estudiosos mencionam esse distanciamento. De modo geral, muito se tem falado sobre os problemas da má formação dos professores, de uma defasagem de conteúdo e do livro didático como uma fonte quase exclusiva de pesquisa. Ao lado de novas publicações sobre o ensino de Geografia, tem-se colocado como um canal importante de informação e de relacionamento entre pesquisas na universidade e professores do ensino fundamental e médio a Associação dos Geógrafos Brasileiros a partir de 1987, com o Iº Encontro Nacional sobre o ensino de Geografia, o chamado "Fala, Professor". Entretanto, como Oliva (2003) explicita, *a escala de sua influência é pequena e deve ser ampliada* (Oliva, 2003, p.41). É interessante notar que Fernanda não faz referência à AGB como um fórum de discussões e de renovação do ensino da Geografia, o que nos permite avaliar que realmente é necessário um maior envolvimento desta associação com os professores. Quanto à relação da universidade com a escola, parece permanecer apenas como discussão e proposta.

> *Eu sinto que, ao longo da minha carreira, eu sinto falta, a gente já pediu também lá no Colégio C, eu não vou falar a palavra reciclagem, porque ela já está um tanto assim... É uma coisa tão boba, não é isso (mas eu gostaria de ter tido ao longo da minha carreira de professora) que as escolas oferecessem, principalmente agora com tantas modificações que ocorreram, encontros com o pessoal das universidades, o pessoal não só da área de Geografia, mas também de ciências afins, Pedagogia também, métodos diferentes, porque as coisas que ofereceram pra gente, eu achei que foi muito pouco... Eu gostaria de ter tido mais. Então, estas coisas que a gente vai ter que buscar através de ensaio e erro. Às vezes é uma experiência que já está pronta. É uma coisa que já está feita, já está testada. E a gente como professora de dentro de sala de aula, a gente fica testando as coisas. O que dá certo, o que não dá, principalmente nesta área de metodologia. Agora em área de conhecimento, não, porque, depois que a gente adquiriu uma determinada prática que a gente vai ler que a gente vai fazer pesquisa, a gente tem mais facilidade, pra pesquisar a gente já vai sabendo das coisas. Você vai aprendendo, vai atualizando o seu conhecimento.*
>
> *Eu sinto muita falta. Eu acho que as escolas deveriam colocar a universidade em contato com a gente, pelo menos uma vez por ano ou senão duas vezes. Ao invés de ficar só com aquela questão de dias letivos com os alunos, que nem no Colégio C que faz no mês de julho, aquilo deveria ser reservado para os professores, porque é dia letivo. Por esta ultima LDB, os dias letivos são também para que os professores*

> *adquirirem mais conhecimento. Eu acho que deveria ter um contato maior da universidade com os professores dos ensinos Fundamental e Médio. Acho que a gente ia ganhar muito com isso. Acho que a dificuldade que eu tive que eu senti ao longo da minha vida profissional, foi isso. Acho que a gente tem que ter este contato para poder ficar a par do que está acontecendo na universidade. E também da evolução que há que você só trabalhando não consegue. Por mais que você queira, você não consegue.*

Outro fato que representa uma dificuldade para Fernanda diz respeito ao número de alunos por sala, principalmente nas escolas particulares, o que diminui a possibilidade de trabalhar em grupos, ou mesmo, como já foi mencionado, de fazer trabalhos de campo.

> *Eu sempre tive muita dificuldade com trabalho em grupo, eu nunca conseguia. Lá no Estadual, sim, porque eram 25 alunos numa sala de aula (quando trabalhei com segundo, terceiro ano), porque na Unidade II, as salas são pequenas aquela parte voltada para Felipe dos Santos... 25 alunos, não cabe mais que isso. Era uma maravilha você trabalhar com 25 alunos! Trabalhar com grupos de cinco alunos porque você vai a todas as carteiras e trabalha com os meninos.*
>
> *Em colégio particular, eu nunca conseguia, é uma frustração que eu sempre tive, de não concluir um trabalho. Eu fazia aquele trabalho e sentia que estava faltando alguma coisa neste trabalho. Parecia que estava difícil de costurar aquelas conclusões todas.*

Entretanto, é possível perceber uma superação dessa dificuldade ao longo de sua trajetória, pois, mais no final da carreira, já conseguia resultados positivos com trabalhos em grupo, inclusive com os alunos produzindo textos e com a utilização de uma terminologia específica. Isso denota o caráter reflexivo de sua prática. A avaliação constante da sua prática e a insatisfação com os resultados levou Fernanda a mudanças importantes no seu modo de trabalhar com os alunos. Isto pode ser considerado um processo de (trans) formação, pois, segundo Nóvoa (1995) a *formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico (*Nóvoa, 1995, p.28). Ele chama a atenção para o fato de que a formação profissional se faz ao longo de uma carreira, *através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas*. Para esse autor, *os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais* (Nóvoa, 1995, p. 27), ao contrário, eles são complexos e únicos, obrigando a decisões até mesmo conflituosas. Pode-se perceber aqui, pois, uma mudança de "habitus", uma passagem de um modelo de maior atenção e rigor quanto à disciplina, para uma postura mais liberal, dando prioridade ao aprendizado dos alunos, em detrimento da organização mais tradicional da sala. Esse fato pode estar relacionado também à fase profissional em que Fernanda se encontrava nesse momento, como ela mesma explicita *o que eu fazia nos últimos tempos*. Esta fase, que Huberman (1992)

chama de *serenidade e distanciamento afetivo*, leva os professores a se tornarem menos vulneráveis à avaliação dos outros, o que pode fazer abaixar o nível de investimento na medida em que a confiança e a serenidade aumentam. Entretanto, apesar de mais confiante para inovar, nada indica pelos depoimentos de Fernanda que essa fase tenha sido acompanhada de uma diminuição no investimento profissional, ao contrário, ela continuou com uma grande vibração com relação aos resultados obtidos com as novas práticas.

> *Depois, com o passar do tempo, quando eu fui... Levava aluno na UFMG, levava aluno pra fazer excursão, eu comecei, passava filme. Comecei muito a trabalhar a questão ambiental, eu achei que foi legal. E eu percebi uma coisa, eu tinha que fazer, ou eu deixava os meninos gritarem, mas trabalhar, ou eu ficava brigando com eles o tempo todo. Então, o que eu fazia nos últimos tempos, eu montava grupos com assuntos e dentro dos mesmos assuntos, partes diferentes daquilo que a gente tinha estudado (sempre aquilo que a gente tinha estudado). Eu nunca joguei as coisas para os meus alunos, antes eu dava uma aula expositiva, ou passava um filme. Depois é que eles iam fazer o trabalho, também dirigido e deixava os meninos acontecer. Berravam, gritavam aquela barulhada, mas saía cada trabalho! Os últimos trabalhos que eu fiz, eu trouxe para casa alguns, porque eu achei - depois eu vou te dar uns para você ver - grandiosos! Tanto que a Joana não quis corrigir a parte de português, porque ela falou que os meninos estavam usando muitos termos técnicos e que eles tinham copiado de algum lugar. Eu falei: "Você está muito enganada, esses meninos fizeram dentro de sala de aula, junto comigo. Lógico que os termos técnicos estão ai, porque eu usei atlas. Eu usei o atlas e eles fizeram textos sozinhos, tanto que tem erros de Português, que eu dei para você corrigir". Português ia dar três pontos no trabalho. A Helena corrigiu a parte de Português... Mas ficaram... Eu tenho o rascunho e o que eles passaram a limpo. Então, eu acho que levar o aluno a trabalhar é a melhor coisa que existe, porque eles aprendem e não esquecem mais, porque eles fizeram aquilo. Nos últimos tempos, no Colégio C, eu fiz muito este tipo de trabalho de filme, de computador, de leitura de livro, porque eles não gostam de ler. Sétima série não gosta de ler, então eu fazia, sim, exercício de leitura, tirar do livro. E eu queria que fosse do livro. "Ah! Eu vou fazer um trabalho e vou tirar do computador". Eu dizia: "Pode, mas eu quero todos os dados que eu estou pedindo, sublinhados, você vai ter que sublinhar o que eu estou pedindo. Porque eu não vou dar nota em uma coisa que outra pessoa fez. Como é que eu vou dar a nota para um cara que escreveu e colocou coisas da Internet? Não posso. Mas eu quero saber se você entendeu, se você estudou tudo quanto for coisa que eu estou pedindo você vai ter que sublinhar". Então, eu acho que, mesmo assim, leva ao aprendizado.*

É interessante chamar a atenção para o fato de que ao longo de sua carreira, Fernanda está sempre buscando métodos que permitam ao aluno visualizar os fenômenos estudados. Para ela este tipo de aprendizagem é fundamental. Essa preocupação aparece em várias etapas da sua trajetória e pode ser remetida à própria formação acadêmica, já que na graduação as disciplinas que mais aprendeu e que deram a ela uma base sólida de conteúdo foram aquelas com atividades práticas. Essa tendência vai persistir e, mesmo quando não é possível sair com os alunos para trabalhos práticos, ela utiliza outras estratégias como *slides*, filmes e, mais recentemente, computador. Esse habitus professoral tem relação com as experiências na

graduação ou até mesmo anterior a ela, uma vez que o fato de ter procurado fazer um curso relacionado à "terra" já demonstra uma característica própria relacionada à observação e à análise da paisagem, característica essa que persiste na vida pessoal, estando presente em circunstâncias fora da sua vida profissional. É nesse sentido que para Nóvoa (1992B), é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. As opções que cada pessoa tem que fazer como professor, cruzam com a maneira de ser como pessoa e *desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser* (Nóvoa, 1992B, p.17). Observação e encantamento com a natureza se misturam no pessoal e no profissional de Fernanda. As viagens feitas fazem parte da sua vida pessoal, mas, ao mesmo tempo, ela leva essas informações e o entusiasmo para a sala de aula.

> *Eu pegava livros, mesmo de Geografia Física, de universidade. Ia à biblioteca, via lá a questão da meteorologia. Teve uma época que eu estava com mania de massas de ar... Deslocamento de massas de ar (risos)... Tudo que caía na minha mão sobre massas de ar eu lia. Eu achava aquilo maravilhoso, entendeu? Fantástico! Aí ia seguindo. Depois que veio o computador, eu começava ver lá no clima-tempo como é que era. Eu acho fantástico! Eu adoro estas coisas! São coisas que a gente observa e que você está vendo, eu acho isso legal!*
>
> *E eu quando eu viajo, eu fico com raiva de gente que não presta atenção nas coisas que estão ao lado. Todas às vezes, todas as viagens que eu faço. Por exemplo, se eu estou em um grupo aqui no Brasil ou na Europa, onde é que seja eu estou num grupo de gente, em vez de ver paisagem, pega a cortininha do ônibus e fecha! Não presta atenção! Aquilo pra mim é a morte! Porque eu vejo todos os detalhes. Tudo me encanta tudo me chama a atenção! Eu adoro isso! (risos)*
>
> *Quando eu fui ao Itambezinho, agora passa na televisão todo o dia, foi uma emoção tão grande pra mim, porque eu sempre quis conhecer aquele Cânion. Eu me senti tão pequena aquilo é tão maravilhoso! Eu saí quatro e meia da manhã de casa, voltei quase oito da noite. Meus sobrinhos mais novos que eu não quiseram ir comigo. Eu fui lá com um grupo que eu nem conhecia quem era. Mas que coisa maravilhosa! Que dia feliz que eu passei. Cheguei toda enlameada, o tênis todo sujo. Porque a gente pisa, vem água e tem uns lugares que o chão fica encharcado, lá no alto do Planalto, mesmo naquela vegetação rasteira, aquela floresta de pinheiro. Gente, aquilo me encanta profundamente. Eu adoro estas coisas! (risos) Quando eu vejo que as pessoas não estão prestando atenção, viajando e as pessoas não estão nem aí, aquilo pra mim me mata. Eu fico magoada, porque eu queria que todo mundo participasse desta beleza. A Terra é um planeta maravilhoso, por mais que o homem tente destruí-la. Ela é maravilhosa! Não existe coisa mais bonita no universo, no meu universo não tem. Eu acho a maior maravilha. E eu queria ser professora de Geografia. Eu amo de paixão, eu adoro estas coisas! Eu fui num dos lugares que eu levei, inclusive tem um estudo lá no Colégio C, de um negócio que eu fiz lá no computador que eu pus uma fotografia minha de um dos vulcões do Chile. Ô gente, aquilo pra mim foi... Quando eu atravessei aqueles dois parques na Argentina, no Chile, aquela cordilheira, vulcões, aquela coisa grandiosa. Aí, eu fui ver* in loco*, morainas, o povo nem sabia o que era, mas eu fui lá olhar. Todo lugar que eu parava eu tinha que ver. Lava solidificada, cachoeira... Lava solidificada em cima de cachoeiras. Gente aquilo ali pra mim era a coisa mais linda do mundo! Eu tinha uma vontade que meus alunos estivessem ali para a gente sentar, pra gente ver tudo aquilo. Eu sou uma entusiasmada com essas coisas (risos). Eu adoro! Eu, toda viagem que eu faço eu vou lá, eu olho, quero ver como é que é. Aí eu penso,*

> *sabe? Até aqui na Serra do Rola Moça eu gosto! Eu vou lá e acho aquela coisa grandiosa! Eu acho a maior maravilha!*

Considerando a relação pessoa-profissional, uma outra passagem da sua fala nos mostra esta relação e, mais que isso, a percepção que Fernanda tem deste fato. Pode-se perceber que o fato de estar sempre buscando uma mudança na metodologia é uma característica muito pessoal que acaba se misturando à característica profissional. Por outro lado, Fernanda avalia que professor é resistente às mudanças de método e enfoque, mas ela nunca teve medo de mudar, o que evidencia aquilo que Nóvoa (1992) fala sobre as diferenças do modo como cada professor encara a profissão. Segundo ele, *os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda* (Nóvoa, 1992, p. 17), e que a gestão pessoal do equilíbrio entre a "rigidez" e a "plasticidade" é que determina esses modos distintos de ver a profissão e, conseqüentemente, de estar na profissão. Chama atenção também para o fato de que a adesão pela moda pode levar à dispensa de compreender o processo de transformação em curso, alertando para a necessidade de precauções, ainda que as mudanças sejam necessárias. Para Fernanda, isso também é importante, pois ela não afirma que aceita as mudanças passivamente, mas, ao contrário, "vai atrás para poder melhorar" aquilo que acha necessário fazer.

> *Eu nunca tive medo, nestes anos todos, de mudar. Nunca tive medo. Professor é resistente às mudanças de métodos, mudança de enfoque e de usar outras coisas, mas eu nunca tive medo. Todas às vezes, que vieram leis pra modificar isso, eu sempre fui atrás para poder melhorar aquilo que eu queria fazer. Eu nunca tive medo. Se hoje em dia, eu tiver que voltar para a sala de aula e me mandarem estudar um trem mais maluco eu vou atrás, para poder fazer aquilo que eu acho que é necessário fazer. Eu não tive medo... Eu trabalhei 30 anos ininterruptos.*

Acompanhando as mudanças na prática pedagógica de Fernanda, ocorrem também mudanças na Geografia, que dizem respeito principalmente ao enfoque dado na Geografia escolar. Essas, por sua vez, acompanharam os momentos de mudanças na Geografia acadêmica no país. È possível perceber claramente na sua fala essas transformações. Primeiramente, ela fala de uma Geografia subdividida em Física e Humana, livresca e acadêmica.

> *Eu não me lembro muito bem como é que era no começo, na década de 60. A gente seguia um programa, mas eu não sei como é que era o enfoque se era mais em relação... Acho que era mais Geografia Física, População, Economia. Tudo muito,*

> *muito teórico. Porque eu te falei dos textos que a gente levou, já estes textos são da década de 80, porque antes era um negócio muito livresco, acadêmico.*

Posteriormente, ela mostra uma mudança de enfoque, em que se dava mais atenção às questões humanas, deixando em segundo plano a Geografia Física.

> *Seguir livro, agora eu me lembro que, na década de 80, eu não sei por que, houve alguma mudança. Começou ocorrer uma mudança de perspectiva, não sei por que, se foi até pela evolução do momento político. Acho que você se lembra disso também. A gente começou a enfocar mais uma Geografia Humana e Econômica. Os livros mudaram. A parte física ficou muito diluída, uma coisa pequena. E veio o enfoque econômico, de desenvolvimento, de Terceiro Mundo. Então a gente mostrava muito isso.*
>
> *Quando era Geografia Humana, a gente ficou muito preocupada com subdesenvolvimento, com questão desenvolvimentista. Os livros traziam muito este enfoque histórico. Então, entrava muito em questão histórica. De vez em quando, os professores brigavam com a gente, lá no Colégio C, questão do socialismo, a questão do espaço do sistema Socialista. Então com as modificações que ocorrem no mundo, essas coisas foram ficando um pouco, eu não acho que sem importância, mas eu acho que elas foram sendo modificadas demais!*

Esse momento relatado por Fernanda, em que houve a preocupação com as questões históricas, do "Terceiro Mundo", encontra respaldo no movimento de renovação da Geografia no Brasil, no final dos anos 70 do século passado. No bojo de um movimento mais amplo de questionamento, Milton Santos e outros intelectuais brasileiros buscaram novos objetos e novas temáticas que dessem conta das transformações na realidade econômica e social do Brasil e do Mundo. Nas teorizações de Milton Santos, o espaço ganha uma noção de historicidade, em que a ênfase é colocada no processo de produção do espaço pela apropriação da natureza pela sociedade. A partir de então, os livros didáticos começaram a tratar de aspectos econômicos e sociais, com uma análise mais crítica, fato também evocado pela professora.

E, num terceiro momento, surge a questão ambiental que ela considera o caminho certo que a Geografia começou a trilhar, já que, através dessa linha, a Geografia conseguiu a interação necessária para se analisar o mundo, qual seja, a relação entre o trabalho do homem e o meio ambiente. Existe uma preocupação em integrar o "físico" e o "humano", e, na Geografia, o que se estuda é esta interação.

> *Recentemente, eu não sei quando... Eu acho que ficou mais legal, por causa do enfoque na questão do meio ambiente, porque assim dá a interação ser humano e o meio ambiente. Esta interação que eu acho legal. Porque na Geografia, você estuda*

> *isso! Um dos princípios é esta interação que existe entre o ser humano... Não o ser humano, mas a sociedade e o meio ambiente.*
>
> *Eu acho que agora a Geografia encontrou um caminho certo. A preocupação ambiental, a preocupação com o trabalho do homem. Como é que ele está desenvolvendo nessa sociedade, como é que ele está organizando este espaço. Porque que este espaço é mal organizado. Quando a gente vai olhar isso, a gente vai ver que está também dependendo do processo de colonização, que, por exemplo, o continente americano sofreu a África, os paises colonizados. Esta questão ambiental é uma questão que hoje a gente esta vendo os problemas que esta má organização do espaço ocasionou. Eu acho que agora a Geografia está no caminho certo! Estudar esta interação sociedade e meio ambiente. E tentar consertar aquilo que está errado, nesta interação. Eu acho isso fantástico! Acho que este é o caminho certo!*
>
> *Quando agora, na década de 90, que começa mesmo este enfoque ambiental, eu acho que aí chegou ao caminho certo. Acho que a gente tem que estudar na Geografia é isto, o estudo da sociedade e as transformações que ela realiza no meio ambiente.*

Fernanda registra outras transformações que também ocorreram na profissão docente e que foram responsáveis pela piora das condições de trabalho do professor. Essas transformações são conseqüências das mudanças sociais, econômicas e políticas das sociedades contemporâneas que, segundo Fontoura (1992), materializam-se numa complexidade crescente das funções atribuídas ao professor. Nesse sentido, Esteve (1992) avalia que, diante dessas mudanças, os professores reagem de maneiras variadas, que ele chama de *mal-estar docente*. Ele enumera nove indicadores básicos que resumem estas mudanças que se referem ao desenvolvimento de novas concepções de educação, e três que se referem, a variações ligadas ao trabalho escolar. Alguns desses elementos enumerados por Esteve estão presentes na fala desta professora e que interferiram não apenas no seu trabalho cotidiano na sala de aula, mas também na sua trajetória profissional. Um ponto realçado nos depoimentos é o que diz respeito à *inibição educativa de outros agentes de socialização* (Esteve, 1992, p. 100), quando afirma a mudança do conceito de disciplina para os pais. Dessa forma, o professor acaba por se encontrar num embate entre os limites que não são dados pela família e a necessidade de estabelecimento desses na escola e, principalmente, na sala de aula.

> *Tudo o que a gente tem hoje é a falta de educação, para todas as camadas sociais. Do período militar, eu acho que a palavra disciplina foi muito mal empregada, porque disciplina significava aquela disciplina rígida militar. Então quando acabou aquele período, a questão disciplina parece que ficou, assim, mandar a mãe para o inferno. Então, as pessoas entenderam que tinham que fazer o que quisessem. Que os filhos podiam fazer o que quisessem, e que dentro da escola podia ser feito o que quisesse, porque tudo o que você pudesse exigir parecia que você era conivente com o período passado que tinha acabado. Eu estou pensando isso. As coisas ficaram muito abertas, e eu acho que isso está errado, porque, em todos os lugares você tem que ter disciplina. Lógico que não tem que ser uma disciplina militar, mas tem que*

> *ter uma hierarquia. Aluno é aluno, professor é professor. O diretor da escola é diretor da escola, sim. Os professores, igual a gente luta por isso, a escola tem que ter aquela interação entre professores e a direção. A direção não pode resolver qualquer coisa, e jogar no professorado, não. As tomadas de decisão têm que ser em conjunto. Agora você tem que mostrar para o aluno que ele é aluno e que você o professor. Você é autoridade, sim. Porque dentro da sua sala de aula, você é autoridade sim. Nem o pai dele pode ir lá, nem o diretor pode entrar na sua sala de aula se você não permitir. Eu sou desta opinião, isto não quer dizer que você seja rígida, é uma questão de direito. É uma questão de hierarquia. Uma questão de disciplina. No mundo inteiro, tem hierarquia. Eu penso assim.*

Entretanto, também pode ser detectada uma reivindicação de autonomia, quando fala que, dentro da sala de aula, o professor é autoridade. É este o sentido que Contreras (2002) trabalha na questão da autonomia como qualidade da relação profissional. Para esse autor, o docente, diante de situações que requerem uma tomada de atitude, se vê obrigado a tomar decisões de acordo com um juízo próprio. Isso significa que *ninguém pode nem deve substituir o que em última instância decide um professor em sua classe* (Contreras, 2002, p. 196). Essa reivindicação da professora não passa pelas discussões referentes ao profissionalismo cujo modelo é o das profissões liberais e que, em última análise, é a defesa de critérios e competências estabelecidos por um grupo fechado. Ao contrário, a reivindicação de Fernanda está relacionada à questão de preservar um espaço próprio do professor contra decisões arbitrárias de direção, mas apontando para o fato de que essas decisões devem ser tomadas em conjunto.

Outros aspectos realçados por Fernanda dizem respeito ao acúmulo de funções do professor, à piora das condições de trabalho e à menor valorização social deste. Como Esteve (1992) avalia, o status social é estabelecido por critérios econômicos, em outras palavras, pelo salário. Com a desvalorização salarial, o professor é obrigado a lecionar um número excessivo de aulas, o que, conseqüentemente, tem reflexos na qualidade do ensino. Essa perda da qualidade do trabalho escolar é explicitada por Fernanda como a impossibilidade de melhorar os materiais didáticos, de inovar métodos. É nesse sentido que Nóvoa (1995) analisa a tensão que os professores vivem em relação a dois processos antagônicos a que estão submetidos – a profissionalização e a proletarização. Nesse processo de proletarização o autor sublinha dois elementos importantes. O primeiro se refere à intervenção de especialistas e a orientação tecnicista no trabalho do professor. O segundo está relacionado à intensificação do trabalho dos professores que leva à perda das capacidades e à depreciação da experiência.

> *Foi a mesma coisa, uma revolução no ensino, só que a gente tinha que seguir o que se chamava, o que era chamado de "objetivos". Então, nestes objetivos que a gente*

> *recebia os verbos que você teria que usar para fazer um trabalho (valia para todas as disciplinas, mas a Geografia tinha também... tem um nome específico).*

> *E outra coisa também, quanto mais provas você corrige, menos tempo você tem de levar coisa nova pra dentro da escola. A não ser que você tenha doze aulas, quinze aulas por semana e fosse bem remunerada por essas quinze aulas, aí você poderia fazer quantas provas a escola exige levar um monte de texto, de novidade. Inventar um monte de coisa para fazer dentro da sala de aula, pra melhorar o nível de aprendizado. Mas com 50 alunos dentro de sala de aula e você tendo que dar não sei quantas aulas por semana, é impossível! Então, a gente não se deve cobrar muito com relação a isso, não, porque não tem jeito, desde que a escola é escola, é assim mesmo, não tem jeito de mudar muito isso não (risos).*

Além disso, é possível também perceber na sua fala o que Esteve (1992) chama de *mudança de expectativas em relação ao sistema educativo*, ou seja, o ensino de massas não consegue assegurar um trabalho adequado ao nível do aluno, o que leva à diminuição da motivação deste para o estudo e à menor valorização do sistema educativo. Isso torna difícil o processo ensino-aprendizagem, pois alunos desmotivados acabam atrapalhando o andamento das aulas.

> *Estou pensando numa coisa aqui, a questão de prática pedagógica, que é uma coisa que a gente cobra muito. A gente descobre que poderia fazer uma aula melhor, poderia usar métodos diferentes. Mas eu não sei como é que é um colégio público hoje, me aposentei em 98, mas é a questão do número de alunos na sala de aula. Quando você tem uma sala com 50, 45 alunos, não dá para você fazer muita coisa ali não. Eu acho que é difícil você ficar criando muita coisa, trabalhos em grupo, joguinhos, essas coisas que pedagogos gostam muito. Não tem condição, é muita gente dentro de sala de aula, e a gente ainda tem que cuidar da disciplina deste monte de gente. É uma coisa difícil, como é difícil esta coisa de exercício, você dá visto no exercício de todo mundo. Você ficar brigando com aluno, que está prestando atenção, ou que não está prestando atenção. Então uns aqueles que te incomodam muito, você chama atenção, mas outros, você às vezes nem sabe o que está fazendo. Você deixa lá porque está quieto, não está atrapalhando pelo menos.*

Por outro lado, um outro ponto destacado e que também outra vez nos remete a Esteve (1992), é o aumento das contradições no exercício da docência. Para esse autor, a ruptura do consenso sobre a educação levou a não se integrar nas escolas às exigências opostas derivadas de diferentes modelos educativos. Isso, por sua vez, faz aumentar as críticas ao professor, independente do modelo assumido por ele. Paralelamente a isso, ocorre uma modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, pelo fato de a educação não ter cumprido a promessa de um futuro melhor, grande parte da sociedade culpa os professores pelos fracassos e imperfeições do sistema de ensino.

> *Na época não tinha muita interferência de pai e mãe, tinha conselho de classe, tinha lá aquela questão que você não pode ser rigorosa demais. Eu tive fama de rigorosa a minha vida inteira. Mas eu tenho muito senso de justiça, sabe. Então eu comparo muito trabalho de um com o outro, essas coisa assim. Eu fazia isso lá. Mas nunca na vida, por parte da direção, teve algum atrito comigo, nem pai, nem mãe nem nada. Mas eu andava dentro daquilo que o colégio queria.*

Algumas dessas características do magistério, apontadas anteriormente, foram responsáveis pela impossibilidade de fazer investimentos na sua profissão. A realidade de ter de trabalhar em várias escolas e com uma carga horária excessiva impossibilitava fazer cursos que melhorassem a profissão, ou mesmo exercer outras atividades que poderiam ser mais gratificantes. Esse fato é decorrente não apenas dos baixos salários do professor, mas também de uma situação pessoal, pois não tinha condições de diminuir o número de aulas em função dos compromissos familiares. Ao mesmo tempo as escolas não investiam na formação do professor, não havendo liberação para este fazer algum curso de especialização. Assim, entre o aperfeiçoamento e a sobrevivência, Fernanda teve que optar pela última.

> *Mas eu não lembro mais, porque, depois que eu comecei a trabalhar no Colégio C, eu não tinha hora pra nada! Trabalhava o dia inteiro. Eu não ia mais.*
>
> *Eu não tinha condições de seguir aquilo tudo por causa dos meus horários de trabalho. Teve uma ocasião que eu pensei até em trabalhar, porque eu fui chamada para trabalhar na universidade. Tinha um convênio do Estado com a universidade e era mais para área de ciências. Eu ia freqüentar umas aulas, já com o conhecimento que eu tinha de Petrografia. A gente tinha que dar aulas para professores nas cidades de interior para melhorar o ensino de Ciências, de Geografia. Mas eu não quis ficar não. Eu não tinha condições de ficar o dia inteiro nestes lugares porque eu tinha que trabalhar em dois lugares. Eu não trabalhava só no Estado, então eu tinha que ficar lá o dia inteiro. A questão de você ter que trabalhar e a questão de você querer melhorar na sua profissão é um negócio que não casa muito bem. Porque, se você tem que trabalhar as escolas não te liberam, as escolas particulares não te liberam. A não ser que você deixe uma quantidade de dias de aulas e aquele dinheiro vai te fazer falta. Eu optei em estudar sozinha por causa disso, porque não tinha condição mesmo de deixar. Na época pagando casa, pagando tudo quanto era coisa, não tinha condição de deixar.*

Apesar disso, e dentro das disponibilidades exíguas, em função da grande carga de trabalho, ela freqüentou várias palestras. Algumas delas foram proveitosas e trouxeram novos conhecimentos. Entretanto, como ela mesma afirma, em várias oportunidades, os cursos que freqüentou não estavam à altura das suas expectativas, o que fazia diminuir a motivação, principalmente considerando o pouco tempo disponível para tais atividades.

> *Eu já não me lembro mais. Quando eu estava no Colégio Estadual, tinha muita... Eu ia muito nessas palestras, cursos assim de tantas horas, mas eu não me lembro mais. Eu sei que eu fiz, que eu ia a lançamento de livro, até livro de História, que a*

> *pessoa vinha e dava algumas aulas, alguma coisa. Não posso dizer que tenha sido aula, esses últimos que eu assisti, até da Editora Moderna, mas não me lembro o nome do autor. Mas eram assim palestras interessantes, sabe? Cursos com estas questões de população, de crescimento populacional, urbanização.*
>
> *Teve um curso que eu fui, na primeira palestra e eu achei tão bobinho, que até o Silvão me ligou e perguntou se eu não ia mais. Não vou, não, pois estou achando que estou sabendo mais do que aquele povo que está lá (risos). Eu comecei a ficar chata, (risos) porque eu esperava uma coisa e vinha outra... Eu me lembro que eu freqüentei um sobre população, sobre urbanização. Sobre Geografia Física, quase nunca. Eu lia muito por minha conta (que nem eu te falei).*
>
> *Fui em muitas palestras na Escola de Arquitetura, que tinha na década de 70, tinha palestras sobre urbanização. Porque estava no auge do crescimento das cidades.*

O acúmulo de trabalho não determinou, entretanto, um não investimento na profissão. A professora, em momentos diferentes da sua trajetória, refere -se a uma busca constante de informações em várias fontes: livros, revistas, jornais e, mais recentemente, a internet. Mas sempre foi um trabalho individual, um trabalho de pesquisa relacionado a uma necessidade pessoal e não apenas em busca de títulos. Nesse sentido, Nóvoa (1995) chama a atenção para o fato da importância que deve ter o investimento na pessoa e saber da experiência, pois *a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal* (Nóvoa 1995, p. 25).

> *Naquele livro de geomorfologia que a gente comprou, eu achei aquele livro fantástico. Quando você quer procurar alguma coisa e você vai lá (aquele da USP), olha, observa. Agora estas coisas que acontecem no mundo, estas modificações que ocorreram, estas questões globalizantes, a gente tem muito acesso hoje pela internet, jornal, revista, elas são informações que, se você quiser levar pra frente, você leva. Eu acho que hoje está bem mais fácil você adquirir estes conhecimentos.*

A esse respeito, toda a trajetória de Fernanda é marcada por uma reflexão crítica sobre a sua prática, profissão, escolas e sobre a educação. E nesse processo ela foi construindo a sua identidade profissional que é também a sua identidade pessoal. Como afirma Dubar (1997), não se pode reduzir as identidades sociais a estatutos de emprego e a níveis de formação porque *um indivíduo desde a infância, herda uma identidade sexual, mas também uma identidade étnica e uma identidade de classe social que são as dos seus pais (Dubar, 1997, p.11).* Ao longo de toda a experiência de vida, as diversas formas de socialização também constroem uma identidade. Todavia, os espaços de formação e profissionais são fundamentalmente importantes na construção das identidades porque *elas são construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego,*

sistemas de trabalho e sistemas de formação (Dubar, 1997, p. 239). Implicam também a aquisição da *identidade para si* e da *identidade atribuída por outrem*.

Assim, quando falamos em identidade profissional, estamos falando também de habitus, pois este, sendo um sistema *de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes* (Bourdieu, 2003, p. 53), é produto de uma história individual e produz práticas em conformidade com as experiências vividas. Essas experiências se dão em contextos variados, dentre os quais o ambiente de trabalho. Nesse sentido, recapitulando a trajetória de Fernanda, podem-se determinar situações específicas que marcaram a construção dessa identidade profissional.

Inicialmente, a condição feminina e a condição social da família determinaram a escolha do curso, a escolha do local onde estudar e a escolha da profissão. Um segundo momento, a sua formação acadêmica, em que a estruturação do curso, as atividades desenvolvidas neste e as leituras foram referenciais importantes na sua prática posterior, na qual sempre predominou a busca de métodos mais ativos, de atividades de observação e da análise para desenvolver nos alunos habilidades que adquiriu ao longo da sua formação universitária e que ela considera fundamental. Paralelamente, as questões políticas e sociais do mundo e do Brasil que influenciaram não apenas as suas leituras, mas a visão da Geografia e sua postura como pessoa e professora. Essas foram fundamentais, no seu entendimento sobre o ensino, o que determinava o trabalho de conteúdos voltados para uma reflexão sobre as questões sociais. O mesmo pode ser dito com relação à Geografia enquanto ciência, quando ao avaliar a questão ambiental hoje na Geografia, ela afirma que esta envolve a organização do espaço pela sociedade, que é do que a Geografia trata. Na sua análise, essa organização é produzida não por uma relação "natural", mas pelo trabalho do homem através da história.

Um outro momento foi o Colégio Estadual, pois todas as suas referências profissionais estão centradas nessa escola. A sua maneira de ser professora foi moldada e desenvolvida nessa escola onde tinha autonomia para decidir sobre o planejamento e a execução de atividades educativas. Em praticamente todas as falas sobre a sua trajetória, ela compara as outras escolas ao Colégio Estadual. Ele inclusive determinou a sua postura em relação à própria educação dos filhos, pois a sua opção foi a de levá-los a conviver com a diversidade, de respeitá-la.

E ainda um outro estabelecimento foi importante para Fernanda, a escola C, onde trabalhou por longos anos, cuja organização, um tanto quanto tradicional, também teve influência na sua prática. Mas aí também se pode perceber um movimento em direção à renovação de métodos.

Ao mesmo tempo, a luta pela valorização da Geografia e de sua pessoa como professora dessa disciplina também estabelece um importante fator na constituição da sua identidade. É nesse sentido que Nóvoa (1992B) fala que *a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão* (Nóvoa, 1992B, p.16).

Mas, no seu depoimento, verifica-se também uma influência muito grande das experiências educativas anteriores à formação profissional no seu habitus e que vai ser materializada na sua representação do papel que a educação deve ter.

> *Eu sou de uma época antiga que tinha canto orfeônico nas escolas. Eu aprendia... Escrever música tinha que ler, você cantava. Era uma delícia! Eu aprendia aquilo, que o seu colega depende de você. Se você erra vai fazer todo mundo errar. Se você não presta atenção, vai fazer os outros errarem também. Esse senso de responsabilidade você tem que ter.*

Pode-se perceber também, nessa trajetória, um amálgama dos aspectos pessoais e profissionais, em que, de fato, não se consegue separar o que é específico de cada um, ao contrário, esses aspectos se entrecruzam. Em várias passagens da sua fala isso se torna muito explícito, pois a todo o momento ela é ao mesmo tempo a Fernanda pessoa e a Fernanda professora.

Em conseqüência de todo esse processo de construção dessa identidade profissional, Fernanda faz uma avaliação do ser professor, em que está presente a perspectiva de relações pessoais produzindo transformações e crescimento, característica presente em todos os aspectos relatados por ela.

> *Olha, eu sempre amei ser professora. Adoro, acho que é a coisa melhor que tem. Eu não me vejo em outra profissão. Eu vou a banco, ontem mesmo eu fui e estou vendo um povo lá no caixa, eu falei: meu Deus! Se eu fosse bancária, ficar num lugar fechado o dia inteiro pegando em dinheiro, mexendo com computador. Eu ia morrer! Eu acho que não existe (pra mim)... Eu não queria ser outra coisa na minha vida, eu adoro a minha profissão. Adoro estar no meio de adolescente, por mais que eles sejam irreverentes, isso e aquilo. Eu acho fantástico, eu gosto de ver o desenvolvimento deles, do começo do ano até o fim do ano. Pego aqueles meninos que chega à sétima série (eu gosto muito de sétima série, ninguém gosta, eu gosto), você pega aqueles meninos que saíram da sexta série, com aquelas coisas de quantas linhas? Você pega aqueles meninos e fala: "eu não sei quantas linhas, escreve o que você quer. Ah! Fernanda, eu não sei escrever! Escreve o que você entendeu". Quando eu pego uma prova e vejo que o menino entendeu, aquilo pra mim é a maior satisfação na vida. Eu não falo mal da minha profissão. Eu nunca falei. Eu já ganhei pouco. A gente é mal remunerada, a gente poderia ganhar mais, porque o trabalho da gente é de muita responsabilidade, mas não há nada melhor no mundo do que você tratar com ser humano. O ser humano, você pega aquela meninada, cheia de vida, de alegria... Gente, isso é muito bom! Por mais que a*

> *gente reclame deles é uma alegria estar no meio deles. Você não envelhece, porque você está sempre com aquele povo te contando história. Você vai vendo, como que as coisas modificam no mundo e você está ali de testemunha, participando destas transformações. Eu amo! Eu não queria ter outra profissão na minha vida! Eu adoro ser professora! Por outro lado, eu não tenho muita coisa na minha vida, na questão material, mas tudo que eu tenho eu consegui com o meu salário de professor. Eu acho ótimo! Você está sempre aprendendo, renovando. Vai estar sempre conversando com seus colegas, que eu acho assim maravilhoso! Eu não queria ter outra profissão, não, eu acho ótimo! Se eu tivesse que recomeçar, se eu voltasse atrás, voltasse aos meus 17 anos de idade, eu iria ser professora de novo.*
>
> *De Geografia de novo! Eu adoro! Eu acho uma maravilha! Eu amo isso! Eu queria ser professora de Geografia de novo! Professora de Matemática não, eu acho muito bobo! (risos) Eu gosto de Geografia, adoro História. Mas eu ainda queria ser professora de Geografia. Gente tem coisa mais bonita que o planeta Terra? Não tem! Presta a atenção pra você ver! Você vê o Sistema Solar, nestas representações dos planetas, tem algum mais bonito que a Terra? Não tem! Eu fico emocionada quando eu vejo um filme da Terra, eu fico emocionada.*
>
> *Gosto da minha profissão, eu ia ser professora de Geografia outra vez. Amo de paixão!*

Na sua avaliação da escola e da educação, também aparecem manifestações dos momentos políticos e sociais do país. A crítica à educação é feita em relação à resistência a mudanças. Como ela afirma, houve uma transformação na sua relação com os alunos, na sua forma de trabalhar e na tecnologia que possibilitou essas mudanças na sua prática, mas a escola continua a mesma.

> *Eu acho que, em educação, não existe nada de novo. O que existe é tecnologia, mas não muda muito. Esses anos todos que eu passei trabalhando, mudou meu modo de pensar, meu modo de dar aula. Mudou o modo de tratar o aluno, isso mudou muito. Era muito rigoroso. Mesmo dentro da escola C, mudou muito. Eu acho até melhor poder dialogar com o aluno do que chegar lá e fim de papo. Os processos que a gente usa hoje... A gente usa computador, que eu acho maravilhoso. Leva os alunos para fazer prova no computador. Leva o menino pra ter aula com* o *power point*, *aquela coisa e tudo... Eu acho isso ótimo! Isso é maravilha! Realmente a tecnologia... Você passa filme, explica, os meninos tiram conclusões deles. Eu acho isso maravilha! Mas a escola não muda muito. É por isso que eu acho a escola chata. Não muda muito, não tem jeito, eu não sei por quê.*

A mesma crítica à resistência a mudanças pode ser vista quando fala sobre os "objetivos" que mudam a roupagem, mas permanecem com a mesma essência.

> *Eu me lembro que agora, no C, quando foram..., como é que chama essa..., que a Joana falava tanto pra gente, que a gente recebeu do Ministério da Educação e Cultura... Como é que chama... Esse processo, estes objetivos que você tem que seguir, como é que chama? Não me vem na cabeça agora. Eu ainda falei assim, que coisa engraçada! Quando eu trabalhava no Colégio Estadual, era deste jeito. Foi a mesma coisa, foi uma revolução no ensino, só que a gente tinha que seguir o que se*

> *chamava, o que era chamado de "objetivos". Nestes "objetivos" que a gente recebia os verbos que você teria que usar, para fazer um trabalho (valia para todas as disciplinas, mas a Geografia tinha também... tem um nome especifico). Eu falei assim: "Joana, isso daí eu me lembro no Estadual". A gente recebeu uma apostila sobre "objetivos", então a gente tinha que trabalhar com eles. Tinha lá os verbos que você utilizava para levar o aluno a atingir os objetivos. Você usava conceituar, definir... Está tudo igual, só mudou o título... Conceituar, definir, justificar, explicar, como você usava cada um e isso foi uma revolução na época, eu não sei em que ano, se era década de 80, se era final de 70. Eu não sei, mas era dentro da época que eu estava no Estadual, tinha estas coisas, que hoje é a mesma coisa mais modernizada, só que tem outro nome.*
>
> *Na década de 80 ou final de 70, eram os objetivos. Os verbos são praticamente os mesmos, só que (risos) o titulo é outro. Mas, voltando a esta questão dos objetivos, é isso. Não é muito diferente daquilo que a gente fazia, reuniões para poder discutir. Porque quando for fazer uma prova, for dar uma aula... Seguir essa... Não precisa falar na aula ou justificar isso, mas você montar um plano de aula com estes objetivos, o que você quer do seu aluno. Você quer que ele dê o conceito de alguma coisa, que ele defina alguma coisa, que ele justifique então você tem que fazer um plano de aula para que isso saia naturalmente quando você estiver trabalhando. E na hora que você vai cobrar você vai usar estes verbos. Você vê que não tem muita diferença.*

E, na análise sobre a educação, também são evidenciadas as características constitutivas desse habitus. Sua percepção da educação é ampliada, extrapolando os limites da sala de aula e dos conhecimentos sobre conteúdos específicos. Para ela, as atividades desenvolvidas em um contexto extra-escolar são mais educativas, o que vem de encontro com a sua forma de trabalhar.

> *Eu acho que, por mais que a escola queira que os alunos tenham uma boa educação formal, ela está caindo sim. Por exemplo, o que eu acho que falta nas escolas. Eu acho que falta, por exemplo, a questão artística, ela teria que ser desenvolvida, não é só aquela coisa de você ter que entrar na sala de aula e ter todas aquelas matérias. Artística em forma de artes plásticas, música. Tudo isso faz parte da educação. Os alunos saberem se comportar em público, ter mais teatro, ter mais apresentações, para que ele aprenda a se comportar em público. Então isso faz parte da escola. Quer dizer, eles não têm educação em casa e a escola também não proporciona para aquele grupo como é que você se comporta em público. Eu vi nos museus.*
>
> *Duas vezes que eu vi. Foi num museu lá em Portugal, lá em Lisboa, as professoras com os alunos entrando no museu e explicando as coisas e eles anotando, olhando quadros, olhando as coisas, valorizando a historia deles. Na França também, eu vi lá no Louvre uma turma de alunos de 11, 12 anos que foram lá tomar nota dos quadros, da pesquisa. Eu lembro que uma pessoa estava explicando lá e eles anotando. Quer dizer, eles estavam lá, atrás de grupos de turistas, para perceber o que os monitores de turismo estavam explicando, para que eles pudessem apresentar um trabalho. Por que aqui não se vai? Tem pouco? Tem, mas aproveita os que têm. Em Belo Horizonte, têm alguns, vai lá mostra como é que é. Que legal! Eu acho que isso é o que falta muito nas escolas, porque esta questão de aula só dentro da sala de aula eu acho que isso não forma muito o aluno, pode dar instrução, mas museu também dá. Às vezes dá até mais. "Ah! Mas o aluno não pode perder aula de Matemática!" Mas ele está aprendendo muita coisa ali. Saindo, indo... Eu acho que isso faz falta. E eu acho que isso tem muito pouco.*

> *...Então eu acho que em matéria de educação, não é ensinar Geografia, História, Matemática e Português. Eu acho que os alunos têm que entrar em contato com as outras coisas, com arte. Eu acho assim maravilhoso! Eu que sou de uma época antiga que tinha canto orfeônico nas escolas. Eu aprendia... Escrever música tinha que ler, você cantava. Era uma delicia! E aprendia aquilo, que o seu colega depende de você. Se você erra, você vai fazer todo mundo errar. Se você não presta atenção, vai fazer todo mundo errar. Este senso de responsabilidade você tem que ter. Isso faz parte da educação. O que falta nas escolas é isso, essa educação artística, social, aprender a se comportar em sociedade. Eu acho o Brasil com uma falta de educação total. Que Deus me livre!Tem que sair da sala de aula! A educação tem que ser dentro da sala de aula e fora também.*

E, na sua representação da educação, está toda a sua visão de mundo que foi sendo constituída ao longo do seu percurso profissional/pessoal. Dessa forma, o período do governo militar foi tão marcante que ainda hoje serve como referência para a sua avaliação sobre os problemas educacionais no país.

> *Educação dentro de escola? Eu questiono muito, sabe. Eu não sei se é porque eu estou mais velha. Não vou falar que eu estou velha demais, não. Eu questiono muito estas questões de educação, não sei se é porque o mundo mudou muito, ou se esta questão é no Brasil. Eu acho que houve, tanto com relação à educação tanto formal como a educação de pai pra filho, que as pessoas recebem em casa. Eu acho que o negócio está meio difícil. Por que... Tudo que eu acho que está ruim no Brasil, eu acho que veio do período militar. Tudo de ruim, que nós temos hoje, e tudo neste país, eu acho que são frutos daqueles anos. Que não houve um desenvolvimento da população, não se voltou para o humano, para o social.*

A sua análise sobre a educação no Brasil retrata um raciocínio geográfico, no qual está implícita a perspectiva de avaliar os fatos tomando por base uma escala local e uma global, tendo como pano de fundo uma visão crítica e politizada das questões educacionais.

> *Eu estava lendo esta semana, não sei se foi na Veja da semana passada, saiu um artigo excelente sobre o período militar. Então, o autor colocou tanto os aspectos positivos quanto os negativos, dos desenvolvimentos que aconteceram. Lógico, a questão da comunicação, então, porque e tinha que governar e tinha que saber o que estava passando no país. Então, é lógico que as telecomunicações tinham que se desenvolver, numa boa. Eu ia pra casa da minha mãe e ficava o dia inteiro esperando para poder fazer uma ligação no sul de Minas. O interurbano demorava o dia inteiro, isso foi uma maravilha realmente, mas ele fala que o Brasil esqueceu só de uma coisa que... Quando comparam o crescimento do Brasil na época do militarismo poderia ser comparado com o crescimento dos Tigres Asiáticos. Mas o Brasil esqueceu só de uma coisa que eles não esqueceram que foi a questão da educação, levar educação para população brasileira. Quase uma década nós estamos atrasados Pra chegar num nível legal de educação no país.*
>
> *Educar a população, chegar num nível legal é duas décadas... Porque nós perdemos muito isso*

6.3. Marô

Eu vou decidir, talvez não decida nada. Não sei como vou fazer.

Marô entrou para a faculdade em 1980, numa fase bem diferenciada da vida em relação à maioria das pessoas que se dirigem à universidade para fazer um curso de graduação.

> *Eu me casei com 22 anos. Fui morar em Itabira. Morei em Vila Velha, fui para Vitória. Fui para Ipatinga. Voltei para Vitória e depois para Ipatinga. Em 13 anos de casados, nós mudamos demais! E eu sentia muita vontade de fazer faculdade, porque em minha família todos formaram e eu sentia necessidade também de ter um trabalho diferente do meu trabalho. Porque nesse tempo todo eu trabalhei, mas trabalhei como professora primária e não como professora da área do 2º grau. Quando eu me formei como professora, eu dei aula para criança excepcional. Eu adorei!*

Optou por fazer o curso de Estudos Sociais na PUC.

> *Depois do meu casamento, durante esse tempo todo, o meu desejo era voltar para a cidade, para poder fazer faculdade. Na 7ª série, quando eu cursei a 7ª série, eu tive uma professora de Geografia em Sete Lagoas, dentro de uma visão mais moderna, trabalhando com mapas. E eu fiquei encantada! E ao pensar na faculdade eu olhei dois critérios. Primeiro a minha formação. Eu fiz o Curso Normal, então não tinha visto Física, Biologia, nem Matemática do 2º grau. Achei que isso aí seria empecilho muito grande. Como entrar na faculdade defasada nessas matérias? O segundo motivo que me levou a fazer Geografia foi essa professora e foi a minha facilidade de observação do mundo. Então, eu tentei, cheguei ali... Nós chegamos aqui em julho. Eu entrei pro cursinho, no Método, Super Intensivo e tentei o vestibular na Católica e passei em 4º lugar. Apesar da defasagem toda em Física, Química, eu não me saí tão mal. Isso foi em 80.*

Os depoimentos acima fornecem várias informações importantes para uma análise das motivações e das escolhas feitas pela professora. Assim, a decisão de fazer a licenciatura em Geografia está relacionada às disposições apreendidas e interiorizadas, inscritas na sua história de vida. Primeiro, a influência da sua família e do valor que esta dava à educação, o que determinou a sua própria percepção da importância de uma formação de nível superior. Esse fato é ainda mais significativo quando avaliado dentro de um contexto em que a

realidade do casamento levou-a a um investimento, pelo menos temporário, na vida conjugal e no crescimento profissional do seu companheiro. Entretanto, o casamento foi uma extensão da situação de dependência que vivia em relação ao pai, situação muito comum para as mulheres no Brasil. Também ter feito um curso de magistério remete à questão da sua condição feminina, pois essa profissão no país desenvolveu-se sob o signo de uma profissão feminina que guardava valores de dedicação, carinho e, mais que isso, de ser uma extensão das relações familiares. Essas situações de sua vida familiar são importantes, portanto, como estruturadoras do habitus.

Mas existiu também a influência de sua escolarização anterior, com a presença marcante de uma professora de Geografia. Com relação à socialização escolar, Tardif (2002) realça o fato de que os professores já estão imersos no seu ambiente de trabalho durante o tempo que corresponde à sua escolarização, criando, dessa forma, e a partir dessas experiências escolares, uma série de representações sobre a educação, sobre o ensino e sobre o próprio professor.

Por outro lado, o fato de ter feito um curso médio com um currículo muito específico, restringia o acesso a áreas de maior concorrência no vestibular. E, por último, uma questão muito pessoal, ligada ao seu sentido de observação do mundo, o que implica um envolvimento maior com as questões ligadas à Geografia, foi outro fator importante na sua opção profissional.

Ao longo do curso teve que fazer outra escolha importante, ir para a Geografia ou para a História.

> *Inclusive eu fiquei muito balançada, se ia para a História ou Geografia. Porque eu me formei em Estudos Sociais e depois fiquei sem saber. E aí eu olhei a questão profissional, porque a História me encantou. E pensei assim, a defasagem é muito grande de professores de Geografia no mercado. Eu quero trabalhar. Eu quero organizar minha vida, não quero depender de ninguém. Quero ser totalmente independente! Porque até então, durante todo esse tempo eu fiquei na dependência do meu marido! Eu saí da dependência do meu pai, para depender do meu marido. Então, eu iria lutar para ser independente, para trabalhar e ter um salário bom! Sendo assim, eu fiz uma opção para Geografia. Naquele momento, a História me calou fundo. O curso de História foi muito legal!*
>
> *Eu fiquei muito balançada na hora de decidir. O que me fez decidir foi a questão profissional.*

Nessa época a PUC oferecia a licenciatura curta de Estudos Sociais e as licenciaturas plenas de Geografia e História. O aluno terminava os Estudos Sociais com habilitação em Geografia, História e Educação Moral e Cívica para o 1º grau e posteriormente, se quisesse ter

uma licenciatura plena, optava pela Geografia ou pela História. As licenciaturas curtas, voltadas para a formação de um professor polivalente, foram institucionalizadas com a Lei 5692/71 que, ao legislar sobre o ensino de primeiro e segundo graus, determinou a criação de um núcleo comum, definindo também o tratamento metodológico para os seus conteúdos em forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas. Esse núcleo comum era composto de três áreas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Dessa forma, ao final dos Estudos Sociais, Marô ficou dividida entre fazer História ou Geografia, sendo que a sua opção foi em função de melhores chances no mercado de trabalho, dada a escassez de professores de Geografia.

É interessante notar que, na sua fala, Marô coloca a necessidade que tinha de *ter um trabalho diferente* daquele que fazia, mas continua optando pelo magistério. Na verdade sua opção foi uma extensão da atividade que já exercia, sendo apenas uma mudança de nível de ensino, o que de fato vinha ao encontro das suas expectativas de independência. Com relação a essa questão, é importante voltar a Bourdieu (2003) na explicação do habitus como princípio gerador e estruturador das práticas *sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los* (Bourdieu, 2003, p. 53-54). Assim, as respostas do habitus se ajustam a um campo de potencialidades objetivas, coisas a fazer ou a não fazer. No caso de Marô, as decisões profissionais estiveram, portanto, ajustadas às condições reais da sua vida.

Para ela, o curso de Estudos Sociais teve pontos positivos e negativos.

> *Eu achei muito interessante o curso, porque eu tenho uma visão histórica do mundo, histórica e geográfica do mundo. Porque a história do homem no espaço é a própria Geografia. Eu acho que foi muito interessante. Cresci muito! E hoje me ajuda muito, esta visão histórica que eu tenho do mundo. Me ajuda na Geografia, porque a gente não pode dissociar isso aí. Eu achei muito interessante!*
>
> *Agora o curso, como todo curso, tem suas defasagens. Tem os professores que são professores e tem os professores que estão ministrando aula. E isso é diferente! Eu tive uma professora de História, maravilhosa! Assim, tudo o que elas pediam, eu buscava muito além! Como também tive na Geografia, mas a Geografia eu achei mais fraco.*
>
> *Tinha Geologia, fraquíssima! Muito fraca! O que eu sei de Geologia dependeu dos meus estudos. Então, eu peguei livros e livros, tentando entender. E outra coisa, Geologia tem muito a ver com Química e eu não tinha essa base em Química. A mesma coisa, relacionada com Climatologia, tem que ter base em Física. E outra coisa, a gente estudava muito os fenômenos acontecerem, mas não estudando a causa deles. E não ia fundo nisso. Eu fiquei no fundo tentando encontrar causas, mas como? Com que bibliografia? Não tinha também não! Então eu pegava mapas, atlas. Pegava um livro, pegava outro livro para poder tentar entender o processo.*

> *Então, foi assim com a Cartografia. Quase do jeito que eu entrei na Cartografia, eu saí. Sem saber nada! Então, eu acho que o curso de Geografia abriu a visão, o curso de História foi mais aprofundado. Os professores mais capacitados. Eu não sei a diferença que existe. A história do homem e os fenômenos acontecendo integrando esta história. Que eu acho que para a Geografia é mais difícil. Eu tive professores que não queriam nada. Como eu tive uma professora que foi maravilhosa! Aquela sim. Dentro da Geografia Humana. Eram debates, eram textos atuais que eu achava interessantíssimo, mas eu sinto que eu tenho uma defasagem filosófica, sociológica. Eu tenho uma defasagem. Agora, então, esta professora eu acho que foi muito legal. A Geografia Humana foi muito boa! A Geografia Regional foi muito boa, mas quando você ia aos fenômenos físicos, para poder procurar uma resposta para eles era difícil.*

Os pontos negativos avaliados dizem respeito à profundidade dos conteúdos específicos. Contudo, mesmo tecendo críticas ao curso, afirma que, como todo curso, este também tinha defasagens. O fato de dizer que existiam professores que são professores, e professores que apenas ministram aula, já mostra uma representação bem específica desse profissional. Entretanto, também havia pontos positivos, e esses estão relacionados à possibilidade de ter uma visão histórica e geográfica do mundo, que é uma ferramenta importante no entendimento do espaço enquanto materialização do trabalho do homem.

Muitas das avaliações feitas por Marô são pertinentes e vão ao encontro das críticas que os estudiosos fazem às licenciaturas curtas e, particularmente, aos Estudos Sociais. Como já foi mencionado, a licenciatura curta, foi institucionalizada a partir da Lei 5692/71, entretanto, sua concepção já estava forjada dentro de um contexto de uma ditadura militar que, ideologicamente ligada aos Estados Unidos, propiciou influências norte-americanas no sistema escolar brasileiro. O Grupo de Trabalho responsável pela proposta que desembocou na Lei 5540/68 e que reformou o ensino universitário, influenciado ideologicamente pela assessoria dos técnicos americanos, já apontava para a criação de cursos de curta duração para cobrir áreas com carência de profissionais. Portanto, a constituição desses cursos no país, para além do discurso da necessidade de formação de professores, estava no bojo de uma ditadura aliada aos interesses imperialistas dos Estados Unidos na América Latina. Ao se criar uma licenciatura curta de Estudos Sociais, na verdade, estavam não apenas desqualificando o profissional da educação, mas principalmente criando mecanismos de controle ideológico através da desvalorização das ciências que possibilitavam uma leitura mais politizada do país e do mundo. E isso pode ser comprovado pela diminuição da carga horária de História e Geografia bem como pela inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica, explicitamente voltada para a divulgação das idéias do projeto militar para o país.

Além das críticas de cunho político, existem aquelas relacionadas à própria formação inadequada do professor, o que se percebe pelo depoimento de Marô, quando mostra como os

conteúdos eram trabalhados de forma superficial em função da redução da carga horária do curso. Em 1982, a carga horária da licenciatura de Estudos Sociais era de 1740 horas, mas, deste total, 390 horas eram destinadas às disciplinas do ciclo básico (Comunicação e Expressão, Educação Física, Iniciação Filosófica I e II, Introdução aos Métodos Quantitativos, Metodologia do Trabalho Científico, Psicologia e Sociologia) e 255 horas às disciplinas pedagógicas (Didática I e II, Estrutura e Funcionamento do Ensino de Iº Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau I, Psicologia da Educação I e II e Prática de Ensino). Eliminando, pois, as disciplinas do ciclo básico que todos os alunos das áreas de Humanas cursavam, mais as disciplinas pedagógicas, a carga horária disponível para as disciplinas específicas de História e Geografia era de apenas 1095 horas, isto sem contar 60 horas das disciplinas Estudo de Problemas Brasileiros I e II. Na licenciatura plena em Geografia, mais 930 horas, entretanto, nesse total, estavam incluídas as disciplinas: Didática III, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau II e Prática de Ensino.

A despeito de todos os pontos críticos, Marô viu no curso a possibilidade de uma visão interdisciplinar do mundo, mas afirma categoricamente a falta de um embasamento sólido na Geografia Física bem como uma defasagem filosófica e sociológica. Além disso, sua fala deixa clara a orientação do curso em relação à linha de pensamento na Geografia.

> *Olha, na época a gente tinha muito a visão da Geografia francesa. Eu acho que houve uma defasagem muito grande em relação à questão de leitura na universidade. A gente lia textos, muitos textos da Geografia francesa, mas principalmente com a professora que dava Geografia Humana e que era mais empenhada na leitura de textos, agora, por exemplo, dentro da Geografia Física, quase nada. Não vi quase nada!*
>
> *Eu fazia leitura do Christofoletti, da Geomorfologia, da Geologia... Esse antigo, Vitor Leinz., mas dentro de uma Geografia muito tradicional.*
>
> *Era uma Geografia muito tradicional, baseada na Escola Francesa.*

As leituras direcionadas pelo curso estavam, pois, relacionadas à Geografia Francesa que, para Marô, é muito tradicional. Considerando o movimento de renovação da Geografia brasileira que se concretizou efetivamente no final dos anos 70 do século passado, nesse momento ele estava ainda iniciando e a linha adotada naquela universidade ainda estava muito ligada à "Geografia Tradicional", base do nosso pensamento geográfico. Essa tendência francesa da Geografia sofreu profundas críticas do movimento de renovação do nosso pensamento geográfico, principalmente no que diz respeito à pseudoneutralidade do seu

discurso, bem como à falta de um quadro conceitual que trabalhasse dentro de uma perspectiva histórica dos processos sociais.

Entretanto, mais significativa do que a presença de uma orientação mais tradicional na Geografia, é a questão da pouca ênfase dava à Filosofia e à Sociologia, que de novo é destacada de uma forma muito contundente.

> *A universidade é muito distante da nossa realidade, totalmente distante. Eles estão discutindo isso e aquilo, e aqui? O que a gente precisa? Há uma dicotomia muito grande, entre o que a universidade está propondo principalmente a UFMG, acho que ela trabalha muito em cima dessa questão das linhas, eu acho que ela aprofunda. Eu não tenho um conhecimento muito grande sobre isso não. Acho que ela aprofunda. Por exemplo, a Católica pra mim foi um "colejão".*
>
> *E se falar assim, o que eu li depois disso, em relação à leitura que me desse base filosófica, sociológica, muito pouca. Eu saí foi procurando o porquê. E eu fui descobrindo esse porquê, através de mapas, de Atlas, de livros de 2º grau. Então, se eu falar assim eu tenho uma formação filosófica, sociológica, eu* não *tenho não! Foi extremamente defasado. Li na época do lato sensu.*

Para ela, o curso da PUC não tinha dado uma base filosófica, ao contrário da UFMG que trabalha a epistemologia da Geografia e que se preocupa com a produção de conhecimentos. E, nesse sentido, ela diz que a PUC era um *colejão*. Em função disso, ela aprendeu muitas coisas por conta própria. Essa perspectiva crítica e reflexiva de Marô em relação a sua formação inicial é fundamental na constituição da sua profissão, pois como Nóvoa (1995) avalia, mesmo sendo uma etapa introdutória, essa fase é um momento importante da socialização e da configuração profissional e, portanto, tal reflexão pode possibilitar a autoformação e a emergência de uma cultura profissional.

A despeito de todas as dificuldades e falhas do curso, seus objetivos de conquistar a independência e ser respeitada foram motivações importantes que a distinguiram dos demais alunos da graduação.

> *O meu objetivo era de me tornar independente, de ser um profissional respeitado no mercado. Foi este meu objetivo quando eu entrei para fazer o curso. Era chamada de "caxias". Nos debates eu sobressaía. Eu sentia um interesse diferenciado. Porque, por exemplo, eram jovens e eu com 30 e poucos anos. E com objetivos diferenciados. E eles não sabiam nem por que eles estavam fazendo a Geografia. É porque não tinham condição, como que me sentia, de fazer outro curso. E fiquei indecisa entre os dois. Foi aí que eu fui sendo reconhecida.*
>
> *E entrei com o objetivo de fazer um curso muito bom. Eu já tinha em mente que eu queria ser professora da Católica. Então eu fiz um curso muito bem feito! Eu sobressaía nos debates. Eu estudei muito. Eu saía da minha casa seis e meia da manhã, inclusive eu até fazia uma carona participativa e minha professora de*

> *Geografia ia comigo. E eu fui sendo reconhecida na Católica, porque os trabalhos que tinham, eu ia à frente, os debates que tinham... Eu lia muito! Sabe? Eu me posicionava muito nos debates! E quando eu me formei, eu fui convidada para trabalhar. Eu não tinha experiência no 2º grau, muito menos com o 3º grau. Aí eu fui para Curvelo na faculdade, que era uma extensão com a Católica. Aí eu fui para Curvelo. Fui admitida na Católica, comecei a dar aula de Geografia Física, Geografia Regional e Humana. Então, olha para você ver, três áreas que eu peguei. Por quê? Porque não tinha pessoas para pegar as aulas. E eu peguei com a cara e com a coragem. Estudava demais!*
>
> *Formei, fui fazer experiência em Curvelo. Nunca tive problema com domínio de classe. O que aprendi, neste tempo, foi impressionante!*

O seu empenho nos estudos determinou a sua contratação pela PUC para lecionar no campus de Curvelo. Trabalhar nesta universidade foi importante, tanto do ponto de vista do reconhecimento como profissional, como do seu crescimento. Como Marô enfatiza, esse início da sua carreira foi bastante difícil, mas foi também muito enriquecedor. Para Huberman (1992), esta fase de entrada na carreira é como um *estádio de sobrevivência e de descoberta* (Huberman, 1992, p.39). Sobrevivência porque existe a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. Descoberta porque traduz a experimentação, *a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade* (Huberman, 1992, p. 39). Considerando todo o investimento que a professora fez na sua graduação e o seu objetivo de conseguir fazer parte do corpo docente daquela instituição, o aspecto da descoberta foi mais realçado, apesar das dificuldades, pois, tendo experiência apenas como professora primária, foi trabalhar no ensino superior.

Um outro aspecto que ela aponta é o fato da necessidade de estudar muito, isso porque, de acordo com as críticas feitas ao curso, as disciplinas não tinham um aprofundamento, principalmente a Geografia Física. Como afirma, ela foi fazer uma experiência em Curvelo, e esse período de experiência foi de grande aprendizagem. Como aponta Tardif (2002), a prática profissional é um *processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão* (Tardif, 2002, p. 53), sendo, pois, uma retomada crítica dos saberes adquiridos. Por outro lado, também neste depoimento fica clara a importância do saber experiencial, demonstrado por esse autor, que são aqueles incorporados pelo professor no contexto de trabalho e que dizem respeito às habilidades pessoais e profissionais. A característica de aceitar desafios, uma constante em Marô, levou-a a enfrentar esta situação, ainda que tendo que se desdobrar em função da defasagem da sua formação universitária.

Tal característica de enfrentamento de dificuldades conceituais, de buscar novas fontes de conhecimento tornou-se uma constante na vida de Marô e estruturou toda uma forma de

estar na profissão que, de acordo com Nóvoa (1995), é a construção de uma identidade profissional. Ela vai construindo o seu saber ao longo de seu percurso de vida, o que *implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas a uma construção de uma identidade* (Nóvoa, 1995, p. 25). Assim, ela investe no seu aperfeiçoamento.

> *O que eu fiz também? Eu queria fazer mestrado e aqui em Belo Horizonte, não tinha. Eu iria para Rio Claro. Estava me organizando para fazer este mestrado, estava fazendo a pós-graduação lato sensu, e fiquei grávida do meu ultimo filho. Isso balançou até! Porque eu estava investindo o máximo na minha profissão. Ficando grávida, teria uma mudança muito grande para Rio Claro.*
>
> *E eu fui trabalhar lá no 3º grau para poder pegar experiência e, ao mesmo tempo, eu comecei a fazer o PREPES.*

Entretanto, apesar do entusiasmo, as condições da sua vida pessoal tornaram-se conflitantes com sua profissão. Ficou difícil conciliar a questão familiar com o trabalho tal como se impunha.

> *E aí, o que estava acontecendo? Problemas dentro de casa, porque sempre nós tivemos uma vida unida, de companheirismo. Eu sempre saía demais! Ele sempre foi uma pessoa que gostou de aproveitar a vida. Ele começava a questionar. Quantas vezes eu saía e chegava: duas, três horas da manhã, dormia, levantava e ia estudar. Porque se eu o deixasse, também deixaria minha vida particular de lado, e eu não queria fazer isso! E querer tudo é muito difícil.*

É fundamental nesse depoimento identificar os movimentos da vida pessoal que interferem na vida profissional e podem modificar todo um percurso profissional. Huberman (1992) mostra, no seu estudo das fases da carreira, que, de fato, os momentos de cada professor são singulares porquanto estão dentro de contextos sociais diferenciados. Assim, aquela possível carreira universitária teve um corte, e uma nova perspectiva profissional foi encontrada no sentido de conciliar vida profissional e vida pessoal.

> *Aí o que aconteceu? Eu fiz concurso na Prefeitura e passei em 1º lugar na Prefeitura.*
>
> *Eu fiquei pensando, passei na Prefeitura, estou trabalhando (isso foi em 84) em Curvelo, indo uma vez por semana em Curvelo. Eu ia na quinta e voltava no sábado de manhã. Eu fiz toda preparação em Rio Claro, eu estava me organizando. Meu Deus, passei no Concurso da Prefeitura! O que eu vou fazer da minha vida? Se eu pegar meu lado profissional, o meu lado emocional vai ficar defasado. Porque os meus filhos, um com 2 anos e a outra com 5 anos e eu grávida do outro... E meu*

> *marido reclamando a minha presença. Comecei a ter problemas, com perspectiva de me separar. Aí, o que eu fiz, nos assentamos e conversamos muito e eu decidi (como sempre a mulher tem dessas coisas) não continuar mais em Curvelo, porque inclusive até o 8º mês de gestação eu fui para lá, então depois do bebê eu não iria retornar. Dar um tempo no mestrado, eu tinha de viver um momento diferente. Assumir a Prefeitura que inclusive na época o salário da Prefeitura era melhor que o salário da Católica. E a Católica como ficaria? Trabalhando à noite, de manhã e à tarde na Prefeitura. O que eu fiz? Pedi exoneração da Católica. E fiquei só na Prefeitura. Passei a viver um momento familiar tranqüilo. Porque dei assistência a meu filho que nasceu, como eu havia dado para os outros. Eu ficava com ele na parte da manhã e no horário da tarde eu ia para a Prefeitura. Assim eu fiquei até ele chegar aos 4 anos. A partir do momento que ele atingiu quatro anos, eu comecei a procurar escola particular. Porque a Prefeitura não atendia.*

As questões familiares na vida de Marô são muito fortes e conflituosas. Elas são experiências marcantes na determinação da sua trajetória. A conciliação é um aspecto recorrente nessa trajetória, mas uma conciliação em que houve perdas no aspecto profissional, pelo menos no que diz respeito às expectativas iniciais, tendo em vista a questão do prestígio de uma carreira universitária.

A escola pública, por sua vez, foi também uma fase importante na vida de Marô. Na escola municipal onde foi trabalhar, existiram problemas de adaptação, principalmente em função do fato de o seu empenho entrar em confronto com uma cultura profissional e organizacional encontrada naquela instituição.

> *Se você trabalhasse com o empenho que eu estava trabalhando, existia uma discriminação dos meus colegas. Em nenhum momento eu deixei de fazer com eles o que eu faria numa escola particular. Em nenhum momento eu deixei de exigir deles, porque eles eram pobres e excluídos. Eu era extremamente rígida como eu fui, em todo lugar que eu trabalhei. Existia uma discriminação em cima disso. O pessoal até gozava.*
>
> *Agora, por exemplo, na primeira escola, a gente não tinha um professorado que tinha o mesmo objetivo, mas eu em sala de aula, me preocupei muito com isso, com a questão da dinâmica, de tentar levar o aluno a entender o porquê e não colocar, isso e isso e pronto, acabou.*

É fundamental realçar o fato de que na época da sua entrada na rede municipal, essa já se encontrava em franca decadência. A política de "democratização" da escola pública, acompanhada pela degradação das condições de trabalho e, conseqüentemente, de salário já estava em prática na rede municipal de Belo Horizonte. Ao mesmo tempo, pode-se perceber na fala de Marô a comprovação das avaliações de Enguita (1991) sobre o estatuto social e ocupacional da docência. Para esse autor, a situação do professorado é bastante conflituosa, pois, ao mesmo tempo em que, estando sujeitos a grandes pressões morais, não têm em

contrapartida as recompensas materiais e, portanto, vivenciam uma degradação do seu status econômico. Enguita (1991) chama atenção também para o fato de que a funcionarização do ensino público, além de eliminar os estímulos de mercado, gera uma grande variedade de comportamentos dentro da categoria. Essa situação é causadora de uma frustração e de uma falta de envolvimento de muitos professores com o trabalho. Assim sendo, convivem no ambiente escolar, tanto professores comprometidos com o ensino, como aqueles que compactuam com o sistema, na medida em que baixos salários são compensados com um baixo nível de trabalho. Se, diante dos seus colegas, havia um conflito bastante explícito, dentro da sala de aula, ela atuava em conformidade com suas convicções. Existia a preocupação em levar o aluno a entender o porquê das coisas, uma característica que persistiu desde a sua formação e que a levou a buscar leituras fora das exigências da universidade. Da mesma forma, a rigidez e a exigência persistiram o que significa serem estas características pessoais. Tais características pessoais que se misturam à maneira de ensinar mostram de fato o que Nóvoa (1992B) afirma da impossibilidade de se separar o eu profissional do eu pessoal, pois os modos próprios de organizar as aulas, de utilizar materiais pedagógicos e de se relacionar com os alunos constitui uma *segunda pele profissional*. Esta construção do "eu" profissional, construção que se dá no percurso profissional, em confronto com as condições de trabalho inseridas dentro de um contexto institucional é também a construção do *habitus* profissional.

Ainda na rede pública, houve uma mudança de escola, e essa experiência foi extremamente importante na sua vida profissional.

> *Agora seria bom a gente dar uma retornada na minha mudança da escola da Prefeitura para uma Escola que foi aberta por um professor idealista (que morreu de câncer, o Edson).*
>
> *Ele foi diretor de uma escola (no Barreiro), ele chamou alguns professores. E ele me convidou. Foi lindo esse tempo! Porque os professores que estavam ali eram professores que tinham um ideal. Eu quero que este aluno cresça e que esse aluno entre na universidade. E era essa nossa proposta. Olha! Nós conseguimos (eu fico até emocionada com isso). Eu estou chorando é de alegria porque conseguimos o nosso objetivo. Que era o quê? Era colocar aqueles alunos que não tinham condição na universidade. Todos que fizeram o 3º ano, lá, o 2º e o 3º ano, todos passaram. Nós dávamos plantão eu saía daqui de casa à noite, não ganhava nenhum tostão para poder atender estes alunos.*
>
> *Eu levava meus jornais para eles. Professores de História, a mesma coisa. A equipe toda junta. Inclusive a professora de Física na época (que era do Sindicato). Esses meninos todo ano fazem a festa de formatura. Eles comemoram. E eles nos convidam e todos falam da importância da gente para poder colocá-los na universidade e no mercado de trabalho. Então assim, isso foi idéia de uma pessoa, que buscou pessoas que tinham o mesmo ideal.*

> *Outros professores da área eram muito legais! Porque nós trabalhamos em conjunto.*
>
> *Lá eu fiquei 8 anos.*

Nessa escola ela se realizou como professora. Os colegas tinham o mesmo objetivo, trabalhavam em conjunto e conseguiram um resultado incrível. Essa experiência foi tão marcante na sua vida que, quando começou a falar sobre ela, ficou muito emocionada e chorou. É nesse sentido que Nóvoa (1995) afirma a importância dos projetos das escolas no processo de formação profissional, pois esse processo não se dá numa perspectiva individual, mas principalmente coletiva. Essa dimensão coletiva é fundamental na construção de valores e saberes, na construção de uma profissão autônoma. Para ele, a mudança educacional depende dos professores, das transformações das práticas pedagógicas, mas também de mudanças na organização e no funcionamento das escolas que, por sua vez, só podem acontecer com o envolvimento destes.

Nessa fase, Marô já não fala em dificuldades de conteúdo, mas fala em motivações, em melhorar seu trabalho com os alunos. Para Tardif (2002), à medida que o professor vai dominando o seu trabalho, ele vai criando condições de construir suas próprias aprendizagens, suas próprias experiências. *Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são, sobretudo as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores* (Tardif. 2002, p. 89).

Avaliando esse momento da carreira de Marô, foi uma época importante na formação da sua identidade profissional. Esse espírito de luta coletivo continuou como uma representação muito forte na sua vida, porque foi o tempo em que esteve de fato feliz com a profissão, pois como ela afirma:

> *Não sei. Porque o tempo que eu estive feliz, satisfeita com a minha profissão, foi quando trabalhei no Lourenço de Oliveira, em equipe, que foi muito legal.*

O trabalho nessa escola configurou uma conquista de autonomia, com a participação em um projeto coletivo. Nóvoa (1995) chama a atenção para o fato de que os professores, para conquistarem a sua autonomia, devem se assumir como profissionais responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional e protagonistas na implementação de políticas educacionais.

Então, em 1997, veio o abandono da escola pública.

> *A gente fazia um trabalho muito legal. Depois, quando foi implantando a Escola Plural eu caí fora!*
>
> *Pedi exoneração! Sabe quanto anos faltavam? Faltavam 10 anos. Eu falei assim: 10 anos... Eu vou agüentar isso?Não vou agüentar. Então, pedi exoneração na Prefeitura e fiquei no colégio B e na minha sala..*
>
> *E aí, o que aconteceu nessa escola, o Edson morreu, entrou Escola Plural, foram entrando professores sem objetivos e desestruturaram aquele nosso trabalho todo. Eu fiquei injuriada. Eu falei assim: eu não vou compactuar com isso, porque durante esse tempo é que eu fui feliz na educação. Aí, foi que eu pedi demissão.*

A vida profissional de Marô na escola particular no ensino Fundamental e Médio teve início após a entrada para a escola pública. Como foi dito anteriormente, a insatisfação com a escola pública levou-a a procurar a escola particular: *Ai nesse ínterim, eu fui para a escola particular*. Entretanto, também nas escolas da rede particular a sua experiência foi diferenciada.

> *Colégio Y. Péssimo! (risos) Horrível de trabalhar! Nossa Senhora! Achei que eu fui uma heroína de ficar seis meses lá. Depois eu fui para o colégio X ou para o Z? Para o primeiro, depois eu fui para o outro. Detestei trabalhar no colégio Z. Os alunos mandavam na escola. E foi aquela da qualidade total, que você tinha que atender o aluno.*
>
> *Agora no outro, o colégio X, foi uma experiência muito boa, me envolvi nas questões políticas nacionais, que foi na época do PT. Foi em 89, essa fase do PT e também eu ficava um pouco injuriada com a estrutura tradicional da escola. Porque a experiência que eu tinha era com a escola pública era que você tinha uma liberdade. Mas, por exemplo, eu sentia liberdade no colégio X em relação à matéria. Sentia total liberdade. Você estava na sala de aula e com total liberdade e os alunos, eles responderam muito bem. Eu gostava muito dos alunos, eu não gostava dos professores de lá. Na hora do recreio, que a gente ia para a sala do lanche eu tinha vontade de ficar na sala de aula com os meninos. Era uma coisa muito estranha que eu sentia, porque ao mesmo tempo em que eu sentia uma alegria de ir, eu sentia uma tristeza enorme de estar naquele meio e principalmente na sala dos professores. E principalmente porque internamente existia uma disputa entre alas. A ala pró fulana e ala pró-não-sei-quem (risos). Não podia nem aparecer esse pró-não-sei-quem (risos). Era isso.*
>
> *Agora, eu tenho alunos, diversos meninos que inclusive eu fui a diversas formaturas neste colégio, e que falam que não se esqueceram de mim, que foi muito legal. Eu sentia isso lá. Eu sentia isso nas turmas. Eu adorava os meninos! Eu tive uma reciprocidade muito grande com eles. Foi muito bom! Agora a estrutura, eu fiquei insatisfeita. Falei o que devia e o que não devia (risos). Eu não diria de novo, mas eu não ficaria. Porque, por exemplo, Porque você está aqui?Então sai! Eu iria ver como estava. Por exemplo, eu fui para o colégio Z e não gostei da estrutura lá e nem dos alunos. No colégio X eu adorei os alunos! Mas eu não gostei dessa...É uma coisa estranha! Eu não sei o que era que me deixava insatisfeita. Eu tive um estresse muito grande. E tive a doença do pânico, fiquei dois anos fazendo tratamento com psiquiatra.*

A partir dos depoimentos acima, podem-se fazer algumas considerações importantes. A primeira diz respeito à autonomia que a escola pública possibilita ao professor. Para Marô, a questão da liberdade de decisão do professor é fundamental. Essa liberdade também existiu em um dos colégios particulares em que trabalhou (Colégio X), apesar de este ser muito tradicional. Como nos mostra Contreras (2002), a autonomia, além de ser uma reivindicação dos valores da educação, não é um estado ou um atributo, mas um exercício crítico de deliberação, que *se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las* (Contreras, 2002, p. 198). Porém, isso só pode ocorrer se os alunos entenderem o propósito do professor e esse entender as circunstâncias e expectativas dos alunos, isso é, através do diálogo. Este diálogo com os alunos existia porque ela fala em reciprocidade muito grande com eles. Entretanto, a estrutura do colégio era tradicional e havia uma disputa interna entre grupos, o que a desagradava profundamente e fazia com que ela se isolasse, já que detestava a sala dos professores. Nesse sentido, Contreras (2002) também avalia que a autonomia profissional está relacionada com as formas *pelas quais se estabelecem as relações profissionais, tanto no âmbito da sala de aula como em outros campos de relação e intervenção* (Contreras, 2002, p. 212). Isso pode explicar por que Marô se sentia insatisfeita, pois, de fato, a liberdade só existia dentro do espaço restrito da sala de aula. Na escola pública, como já foi dito, havia um envolvimento com a escola como um todo, um projeto coletivo.

Um outro ponto relevante é a sua afirmação de que na escola Z era horrível, porque *foi aquela da qualidade total que você tinha que atender o aluno*. O aluno era, portanto, o cliente e, como cliente, tinha seus desejos satisfeitos. Essa perspectiva vem ao encontro da visão do que Lima (2003) chama de *escola-empresa*, proveniente do pensamento neoliberal que está ocupando um espaço cada vez maior na sociedade brasileira, em que prevalece a visão da educação como mercadoria, e que tende a *avaliar aluno e professor sob os parâmetros do mercado* (Lima, 2003, p.80). Também Esteve (1992) explicita essa situação de um equilíbrio instável que o professor vive diante das exigências de apoiar o desenvolvimento do aluno, mas também exercer funções seletivas e avaliadoras, que também fazem parte da docência.

É interessante avaliar também o resultado das situações vividas por Marô que a levaram a buscar ajuda diante do estresse causado pelas experiências insatisfatórias. Isso é o que Esteve (1992) chama de *mal-estar docente*, que resume o *conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social* (Esteve, 1992, p. 97*),* que, no caso de Marô, foi levado ao extremo. Para Nóvoa (1995), uma das fontes mais importantes de estresse é o *sentimento de não dominar as situações e os contextos de*

intervenção profissional (Nóvoa, 1995, p. 26). A insatisfação era com toda a estrutura da educação que se manifestava especificamente no seu local de trabalho. Tal fato levou a um posicionamento muito questionador que acabou por fazer com que ela saísse dessa escola. A escola particular trouxe modificações no seu habitus, pois, se anteriormente, quando entrou na rede pública, ela demonstrou uma atitude de distanciamento do funcionamento da escola, na rede particular, houve questionamentos e, até mesmo, enfrentamentos. Isso pode estar relacionado ao estágio profissional em que se encontrava, pois, de acordo com Huberman (1992), na fase em que ele denomina de diversificação, a pessoa já abandonou as incertezas e já está em condições de questionar o sistema.

No entanto, o questionamento deu lugar a uma crise existencial, assim descrita por Marô.

> *Porque eu acho que as coisas que você está ensinando, você pensa assim: para quê? Porque eles têm que saber isso? Qual é o objetivo? Eu questionava demais a educação no Brasil! E sou insatisfeita, mas ao mesmo tempo eu ganho dinheiro com essa estrutura. E o que acontece também? Eu consegui superar, eu fiz este tratamento da doença do pânico e, ao mesmo tempo, o que eu procurei? Eu não fiquei só com alopatia, eu fui procurar alternativas. Fiz uma terapia, procurei a questão mais espiritual. E pensava assim: ninguém muda! Não é desse jeito! Então, o que eu tenho que fazer? Eu tenho que me adaptar. Porque, eu sou (hoje nem tanto) uma insatisfeita com a estrutura educacional brasileira. E o que ia fazer? Ficar insatisfeita e ficar doente? Então, eu procurei uma ajuda para dar uma reestruturada na minha vida. Fui para outro colégio, o colégio A, convidada por um professor de Geografia. Ele me chamou e eu fui para lá.*
>
> *Seis meses nós ficamos sem receber, eu trabalhei de graça. E, logo depois, quando o colégio fechou, o Colégio B me convidou. Aí, eu já fui de uma maneira diferente. Por quê? Já sabendo que estrutura é essa, que você não vai mudar essa estrutura. Quando mudar, nós ainda vamos passar muitos anos aí e possivelmente os jovens é que vão ter que colocar isso para frente! Essa mudança! Mas, mesmo nesse governo, que eu acreditava tanto, eu não estou sentindo nada com relação à mudança! Então o que aconteceu? Eu, a partir deste momento e de todo trabalho que eu fiz comigo mesma, vi que teria de entrar no esquema. Entrei no esquema.*
>
> *É aceitação.*

Tentativas foram feitas no sentido de se adaptar ao sistema. Como ela mesma diz, ao aceitar o convite para trabalhar em um outro colégio, foi com uma outra visão e *entrou no esquema*. Não vendo perspectivas de mudanças, avaliou que era melhor não se deixar abalar psicologicamente e aceitar as condições impostas pelo sistema.

No entanto, a *aceitação* de que Marô fala não é a de paralisação total, mas a de aceitação das estruturas impostas buscando criar um espaço onde pudesse inovar, procurando melhorar as aulas, a Geografia. Fontoura (1992) faz uma análise muito pertinente sobre essa questão e que vem ao encontro da fala de Marô. Para essa autora, o ritmo rápido de

transformações da sociedade impôs um novo sistema relacional aos professores que alterou todo o seu cotidiano. Isso implica dilemas constantes. Os professores, para escaparem a esse dilema, definem-se pela disciplina que ensinam, mesmo porque as condições concretas da profissão não permitem que estes tenham um projeto educativo que ultrapasse o âmbito disciplinar. Assim, estes adotam uma "identidade disciplinar". A busca pela autonomia, ao mesmo tempo em que ocorrem, as pressões sociais, gera ambivalências profundas, porque *seja qual for o grau de autonomia pessoal e ideológica do professor, esta autonomia sempre se inscreverá num quadro de estruturas e de normas políticas e culturais* (Fontoura, 1992, p. 176).

Neste colégio, ela viveu uma experiência muito diferente daquelas experimentadas até então.

> *No colégio B eu já peguei o 3º ano. É tratamento de choque. Você vai dar aquela matéria para o vestibular, você tem que seguir este cronograma. Eu entrei no esquemão! E é isso mesmo! E às vezes o aluno queria debater, e eu não abria. Porque se eu abrisse, não daria tempo! Por quê? Porque, você vai ficar discutindo e não tem condição para isso! Eu entrei no esquema, mas um esquema que eu tentei encontrar um método de trabalho mais suave para a Geografia.*

Trabalhou com a 3ª série do Ensino Médio, que é a preparação para o vestibular. Nesse contexto ela teria que seguir um programa rígido e sem disponibilidade de tempo. Então, ela fez adaptações, procurou conciliar a programação rígida e o tempo curto com métodos que tornassem a disciplina mais interessante. Essa circunstância demonstra explicitamente a importância do saber experiencial identificado por Tardif (2002). Para esse autor, os saberes experienciais são saberes produzidos na e pela prática que, por sua vez, se dá num contexto de múltiplas interações que definem as condições da profissão. Essas interações ocorrem num espaço institucional portador de regras e hierarquias. No caso específico de Marô, a organização da escola, no que diz respeito ao terceiro ano do Ensino Médio, se faz em função de um programa específico do vestibular, com um cronograma bem diferente das outras séries. Aqui também se observam condições estruturais que permitiram modificações no habitus*,* pois, de acordo com Bourdieu (2003), o habitus pressupõe uma capacidade de criar estratégias imprevisíveis diante de situações novas, uma capacidade de transformação, uma possibilidade de ajustamentos que, por sua vez, podem causar transformações duráveis. É interessante perceber que houve uma modificação, tanto na sua forma de ver a profissão, como na forma de reagir às questões impostas pelas condições que regulam a profissão. Da mesma forma, essa experiência foi decisiva na sua escolha posterior de atuação profissional.

A partir de então, mudou profundamente a sua trajetória, investindo em um cursinho próprio para preparação de alunos para o vestibular.

> *Há cinco anos eu comecei com uma salinha paralela à Prefeitura e ao colégio B.*
>
> *Comecei com quatro alunos. Com a minha filha, então eram três alunos. No 2º semestre, já 15. No outro ano, com mais alunos, pensei se teria um retorno financeiro.*
>
> *Mas o que aconteceu, eu fiquei na minha sala e com o colégio B e, em 2001 larguei totalmente. E hoje estou na minha sala. Mas tem uma coisa, o ano passado eu tive duas, uma era... Não, as duas eram empregadas domésticas e depois começaram a trabalhar em lanchonete. E eu dei o curso e dei uma ajudada muito grande. E hoje eu tenho como minhas alunas, duas filhas de caminhoneiro. Uma vai fazer medicina e a outra, ciências biológicas. E, se falar assim, você está feliz, feliz, feliz? Não! Eu tenho tido muita vontade de tomar um outro caminho. Porque eu não estou feliz não! Tenho o retorno dos meus alunos, eles são extremamente educados, eles são extremamente empenhados. Eles fazem tudo o que eu peço. Eu peço leitura da Folha de São Paulo, eu entrego textos, eu dou questão aberta. Marco plantão e eles vão. O resultado deles no vestibular é muito bom! Mas no fundo, no fundo, é isso que eu quero? Não.*

As questões colocadas por Marô nessa fala são muito significativas. É importante destacar o fato de largar um emprego estável para investir em um empreendimento novo e ainda não consolidado. Ao mesmo tempo, a sua insatisfação e o seu questionamento continuam presentes. Mas é esse questionamento o motor das mudanças, ainda que ela não as considere suficientes.

> *Olha, eu trabalho muito com discriminação visual. Demais! Eu trabalho muito com desenho, croquis, com mapas. E o aluno tem esse mapa, este croqui este desenho. E ele tem este espaço na apostila para complementar de acordo com o que ele estiver vendo e com o que estiver mostrando para ele. Trabalho com a Geografia Física a questão da Geologia. Então, você vai trabalhar. A formação de uma rocha magmática intrusiva, hipoabissal e extrusiva. Vamos fazer o desenho? Vamos ver como é o processo? E aí o que você vai fazendo você vai intercalando com a origem da Terra, as Eras, os acontecimentos, com as rochas. Com os projetos de mineração. Com a questão da economia e desta população usufruindo estes recursos. Sendo assim, criei uma maneira (que eu acho que cada tem a sua didática) que me deixa mais satisfeita. E, com isso aí, o que eu fui fazendo? Eu fui aprendendo como trabalhar.*
>
> *Ela vem passando por transformações, sabe? Porque esta prática, por exemplo, de eu trabalhar com discriminação visual, com o aluno assim próprio escrevendo. Ele está vendo aquilo ali, ele está escrevendo aquilo que ele está sentindo e percebendo. Isso mudou, mas eu acho isso muito pouco.*
>
> *Para que o aluno se sentisse motivado, tivesse interesse. Como você vai falar, explicar, por exemplo, uma Geologia, uma Geomorfologia, uma Climatologia? Vai chegar à frente e vai ficar falando? Como? Então o aluno chega e fala: a sua aula é cansativa. Porque eu me coloco na situação deles. Que saco! E outra coisa, eu ficou*

> *pensando, gente pra quê isso? Que bobagem! Pra que ficar explicando essa bobagem toda? Mas tem que explicar. Então, vou dar uma melhorada. A minha prática, a mudança que aconteceu... Porque na época que eu estava dando aula na Católica, eu trabalhei muito em cima de textos. Eu pegava texto para os alunos para discutirem. Agora sempre de uma maneira mais dinâmica, porque se não é muito enfadonho! E com isso eu fui mudando a prática em cima disso, mas não acho que é o ideal não. E também não acho o que é ser ideal dentro desta estrutura educacional que a gente vive.*
>
> *Eu sinto que a prática mudou, não em função da estrutura educacional, mas como tornar uma aula mais dinâmica e menos chata. Foi essa a minha mudança.*
>
> *Eu sempre sinto que o lugar para mim vence. Eu não consigo ficar em um lugar, fazendo a mesma coisa. É minha característica. Chega um ponto que eu tenho que procurar outros caminhos. Inovar, porque senão eu não agüento.*

Assim, ela procura mudar sua prática, novas formas de trabalhar para levar o aluno à compreensão dos fenômenos geográficos. É no contexto da prática que ela foi aprendendo a trabalhar, que foi criando a sua forma de "ser e estar na profissão" que, para Nóvoa (1992B), é o processo de construção da identidade profissional e pessoal. E isso está explícito no depoimento de Marô, quando ela fala que cada professor tem sua didática e que a necessidade de mudança é uma característica pessoal, porque as *coisas vencem* na sua vida, e ela tem que procurar novos caminhos.

É nesse sentido que Bourdieu (2003) mostra a constituição do habitus, esse sistema de disposições duráveis que é aprendido ao longo de uma história individual e coletiva e que se manifesta em atitudes e inclinações a perceber, sentir, fazer e pensar. Apesar de a característica de buscar novos caminhos estar profundamente interiorizada, é ela que permite, inclusive, novas formas de ajustamentos e novas maneiras de estar na profissão.

> *Sempre a mesma coisa. Sabe, eu sempre me preocupei muito com isso. E, depois no Lourenço de Oliveira, foi muito legal, porque nós trabalhamos juntos, acho que foi excelente! E nas outras escolas foi a mesma coisa. A minha prática ela não mudou, de uma escola pública para uma escola particular, não mudou, não. Até hoje, eu entro na sala de aula com o mesmo empenho que eu entrava no inicio, quando eu comecei. Eu entro com o mesmo empenho. É isso aí (risos).*
>
> *Então, por exemplo, todas as questões que eu vejo que eles pedem na universidade, que eles dão a bibliografia, eu procuro. Tipo a Era dos Extremos, eu li. Excelente!*
>
> *O que aconteceu na universidade, eu continuo até hoje me preparando para saber o porquê das coisas. Até hoje eu ainda estou estudando, mas estudo muito em função da necessidade para o vestibular.*
>
> *A questão dos livros que eu li da universidade para cá. O que eu li? Eu li muito pouco! Porque eu estava apagando fogo! Eu vivo apagando fogo! O que você sente em relação a isso? Você! (risos) Eu fico doida para saber! (risos)*

Entretanto, a situação profissional não permite que o professor invista em um aprofundamento. Conforme ela mesma diz, ela leu muito pouco porque vive *apagando fogo*, ou seja, na verdade, as leituras são imediatistas e direcionadas para as questões do ensino. Nóvoa (1995) avalia que a intensificação das tarefas diárias e uma sobrecarga de atividades provoca uma degradação do estatuto profissional. É o que Marô pontua ao dizer que ela não tem tempo de ler livros que *talvez possam ser interessantes*, então perde a motivação, porque *você é engolido pelo sistema*. E esse sistema não permite mudanças, por isso ela fala que quem entra atualmente na profissão está repetindo o que outros já tiveram que fazer. Ao mesmo tempo, desqualifica o trabalhador da educação, pois não permite o crescimento do professor.

Sobre as condições de trabalho do professor e como essas influenciam na formação deste, Marô explicita que:

> *É imediatista. Então se falar assim... Sou defasada demais nessa parte! Eu acho que o estudante brasileiro, o trabalhador brasileiro na área da educação ele é assim porque tem que correr atrás. Porque a própria universidade ela não incentiva isso, ela não motiva, porque, também, tem a estrutura da educação do país. Que é a educação que os alunos têm que decorar tudo, ter conhecimento de tudo para poder entrar na universidade, são jogados na universidade, e muitos inclusive muitas vezes não continuam ou ficam mudando de curso, insatisfeitos. E eu acho que essa situação que eu estou colocando aqui, é a situação do ensino brasileiro. A gente está repetindo. Eu acho que quem está entrando agora está repetindo.*
>
> *Eu, inclusive este ano, até procurei a UFMG, para voltar para a universidade. Olha para você ver, pensando em ir embora e pensando em ir para a UFMG. Olha para você ver como está minha cabeça. Fui até no dia 20 de março, que seria o dia para eu requisitar disciplina isolada, eu ia fazer lá, na graduação. Para poder ter contato com esta Geografia da universidade hoje, porque existe uma diferença da Geografia da universidade e da Geografia dada no Ensino Médio. Existe uma defasagem muito grande.*
>
> *Mas o caso é que não dá tempo! Ou você se prepara para poder dar as aulas muito em cima da questão de atualidades, do que está acontecendo no mundo, as coisas são muito rápidas, você tem que ficar extremamente informado. Não dá tempo de você com o número de aulas que tem o trabalho que você tem que fazer para atender esses alunos, você pegar e ler livros dentro de uma filosofia, dentro de uma sociologia, dentro de linhas. Só se você voltar para a universidade. Porque, no dia-a-dia, você pega no computador. Isto está acontecendo porque não dá tempo. Eu não tenho tempo. Nesta fase eu já estou modificando a minha apostila. Eu tenho que organizar e elaborar os textos para colocar na apostila. Então, por exemplo, tem a questão da OMC. Por exemplo, as questões de 2004, a apostila esta saindo com as questões de 2004. Cadê tempo para pegar livros, que talvez sejam interessantes, mas você não tem nem motivação. Porque você é engolido pelo sistema. Então, você fala assim: quais as mudanças que aconteceram?*

A defasagem que ela sentiu na sua formação continuou e, para ela, a possibilidade de ter um aprofundamento nas questões da Geografia seria voltar a ter contato com a

universidade, o que também não pode ser feito em decorrência da quantidade de trabalho que o professor tem. Implícita na sua fala há também uma crítica ao distanciamento da universidade com os professores dos ensinos Fundamental e Médio, pois ela afirma que a Geografia da universidade é muito diferente daquela dada no Ensino Médio, e só é possível fazer leituras na área se voltar à universidade. Entretanto, na sua fala não está apenas a crítica ao distanciamento, mas também à percepção da diferença da Geografia acadêmica e da Geografia escolar. A esse respeito Chervel (1990) avalia que as disciplinas de ensino têm uma realidade específica e que a escola, *por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir* (Chervel, 1990, p. 182). E esse fato está relacionado à função da escola, porque esta desempenha um duplo papel na sociedade, *ela forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar modificar a cultura da sociedade global* (Chervel, 1990, p. 184). Ainda, segundo este autor, o ensino de nível superior transmite diretamente o saber e suas práticas são coincidentes com suas finalidades, o que não acontece, nos outros níveis de ensino, em que os conteúdos estão vinculados não apenas à questão didática, mas também à questão das finalidades que estão na base da sua constituição. Assim sendo, não existe uma correspondência perfeita entre a produção científica e as disciplinas escolares. Moraes (2002), analisando os livros didáticos, discorda de Chervel quanto à extrema autonomia que este autor dá às disciplinas escolares. Para Moraes (2002), o que vem sendo muito discutido na literatura pedagógica é a transposição didática, que é a passagem do conhecimento científico para o terreno escolar, de modo a torná-lo assimilável pelos alunos. Dessa forma, o conhecimento científico, no transcorrer da transposição didática, apresenta diferenciações, que é exatamente o que Marô avalia na sua fala.

Todo esse processo da sua trajetória levou a uma percepção não muito positiva da educação. A insatisfação com as condições do professor, e conseqüentemente, com a educação levou Marô a participar de movimentos sindicais.

> *Olha, eu fui na época da Prefeitura, eu entrei no movimento sindical. Eu ia a todas as reuniões. Eu sentia que a gente tinha que mudar. Eu sentia que a gente tinha que paralisar que tinha que lutar por melhores salários. Eu sentia que a gente tinha que lutar por melhor qualidade na escola pública. Mas hoje eu vejo que isso é uma farsa.*
>
> *Eu senti isso no meu serviço. Que, em relação ao sindicato, o que o sindicato fez pela categoria?*
>
> *O Sindicato dos Professores. Da rede pública. Agora com relação aos sindicatos do país. Eu acho que foi, principalmente, o Sindicato dos Metalúrgicos, ele foi*

> *fundamental! Na época da transição, na época da ditadura, era o canal que a gente tinha. Eu sinto que o Sindicato dos Professores é um canal, mas no fundo, no fundo, a gente estava lutando com um ideal e os líderes com outros ideais. Que era o ideal de chegar a um cargo de vereador, eu fiquei um pouquinho desestimulada. E hoje se falar assim, você entraria? Eu não sei se eu entraria mais, não. Do jeito que eu entrei de cabeça. Porque, olha aqui! Que mudanças aconteceram na educação? O sindicato não é para todo mundo ver mudança? Não é para promover uma melhoria na nossa classe e, automaticamente, se a gente vai melhorar, é porque a educação também melhorou. E você tem que olhar as duas coisas juntas. E isso não aconteceu, e virou uma panelinha. E continua uma panelinha. Agora, quando eu vejo o Lula indo para São Bernardo do Campo para... Ele teve encontro com os ex-sindicalistas. Inclusive nesta mudança na tabela do Imposto de Renda, eu fico pensando: meu Deus do céu, o que é que vai ser desse país? Porque luta, luta, luta, chega lá e não consegue mudar. Porque a força de um, ou de alguns é muito pequena em relação à força da direita e do grande Capital. Então, estou muito pessimista! Muito pessimista com relação à educação e pessimista em relação aos sindicatos. Não acho que eles não me defendem. No momento da ditadura eu acho que sim, mas eu acho que hoje não. Eu acho que esse mundo tem que passar por uma crise muito grande para uma mudança muito grande acontecer. E eu acho que isso vai acontecer, mas daqui a 50, 70 anos.*

> *Eu vejo que isso é um trampolim, que aquelas pessoas idealistas que querem uma educação melhor, elas não estão à frente do sindicato não. Quem ficou à frente do sindicato ficou à frente muito em função de ser um trampolim para ser um vereador, para ser um deputado e eu acho que nós fomos usados.*

> *Nossa! O que eu esperei por esse governo... É Cristovam Buarque! Reitor da UNB, uma universidade excelente! Principalmente na área de Humanas. Eu falei: gente ele vai poder fazer alguma coisa! A gente esperava este tempo todo! A gente não espera um milagre. Isto está começando de uma maneira totalmente errada. Então, assim, eu estou extremamente pessimista! Eu era uma otimista. Eu estou pessimista.*

Essa participação ocorreu quando ela estava trabalhando na Prefeitura e ainda acreditava que esse fosse o caminho para as transformações. No entanto, a avaliação que ela faz dos movimentos sindicais e do próprio sindicato da rede pública é extremamente negativa. As aspirações dos professores foram utilizadas como trampolim para promoções pessoais. Essa percepção do movimento sindical vem ao encontro da análise de Pereira (2001), no seu livro "Servidão Ambígua". Ele mostra que as entidades sindicais paulistas, nos anos 80, acumularam um capital simbólico que é a legitimidade sindical em que os lucros não estiveram ligados à questão econômica, mas na forma de prestígio, do respeito junto à categoria e, *para os agentes colocados nos melhores postos e dotados das disposições que os inclinam à ambição política, na forma de cargos relativamente elevados nas hierarquias políticas* (Pereira, 2001, p. 104). Assim, as principais lideranças reconverteram o capital simbólico acumulado nos movimentos em capital político, o que para ele pode ser creditado às características da década de 80 que se tornaram um terreno fértil à atividade corporativa e *à força do sindicalismo surgido a partir da democratização e, talvez decisivamente, à reduzida poupança simbólica interna do magistério* (Pereira, 2001, p. 105). Essas estratégias, então,

foram utilizadas em função da perda de confiança nos lucros materiais e simbólicos do sistema de ensino e levaram à busca de uma rentabilidade fora dele, ou *melhor, na proveitosa ponte entre o sistema de ensino e o campo do poder* (Pereira, 2001, p. 105). Entretanto, segundo esse autor, tal questão ainda não foi estudada mais profundamente, de modo que se pode apenas constatar esta mobilidade social das lideranças sindicais.

A mesma avaliação pessimista é feita também com relação à educação.

> *Olha, as mudanças que aconteceram no país, transição para a democracia, ditadura. Nós vivemos uma fase da ditadura. Não aconteceu mudança na educação, não. Continua tudo do mesmo jeito na educação da elite. Os excluídos que conseguem gente, eles dão duro demais! E se falara assim, que melhoria teve na educação? Nenhuma! Não seria, por exemplo, a educação que levasse você, na sua casa, a conversar, discutir, colocar assim, o outro colocava de outro jeito. Assim uma conversa ligada à questão cultural da História da Cultura do mundo. Onde fica isso aqui? Que família que é assim? Eu não conheço! Que mudança que teve? Não acho que teve nenhuma não. Eu acho que a família é o retrato da sociedade, uma sociedade que está vivendo agora, de informações. Como eu colocava para você o meu objetivo de ter procurado a Geografia, dói muito a questão profissional, a questão da independência. Será que as pessoas hoje procuram, por exemplo, eu vou fazer isso, eu vou ficar feliz com isso? Não! E eu acho que a escola retrata isso e, nos paises periféricos, de uma maneira ainda pior.*
>
> *Eu acho que além da estrutura política e econômica nossa. Eu acho que tem a questão mundial também. Porque, por exemplo, hoje a pessoa para poder se sair bem. O que ela precisa? Ela precisa saber línguas. Ela precisa saber informática. Ela precisa de muita informação. E eu acho que a escola no mundo está vivendo essa revolução, neste mundo globalizado. Que você não aprofunda, só tem conhecimento. E eu acho que é superficial. Eu acho que esse conhecimento todo que eu adquiri durante esse tempo todo, ele é superficial. É muito para aplicação. O que ficou?*

Para ela, apesar das mudanças ocorridas no país e no mundo, os princípios da educação permaneceram os mesmos. A educação continua de elite, com a exclusão de grande parte da população. Numa sociedade baseada na informação, os conhecimentos vão ficando cada vez mais superficiais, e a escola não consegue formar pessoas conscientes. A esse respeito, Kenski (2003) faz uma análise do papel das mudanças tecnológicas nesta nova fase do capitalismo. As transformações são rápidas porque a nova tecnologia é voltada para a produtividade da informação. Assim, a indústria produz cada vez mais equipamentos e mais tecnologia que devem ser consumidos, criando, dessa forma, um novo consumidor, o consumidor de informações. Para tanto, as informações são transformadas em objeto de desejo e são consumidas indiscriminadamente. Cabe ao professor, diante dessa nova realidade, formar cidadãos com capacidade crítica, não apenas em relação aos conteúdos dessas informações, mas também quanto ao papel das novas tecnologias.

Por outro lado, em seus depoimentos, pode-se perceber uma procura por novas perspectivas de trabalho.

> *O ano passado eu fiz uma autobiografia, eu fiz uma retrospectiva de toda a minha vida tudo através de pintura. Foi um trabalho muito interessante! Eu queria descobrir que outra atividade eu gostaria de fazer, para eu poder ficar feliz. Eu não quero parar de trabalhar. Eu não quero ir pra praia! Vou fazer o quê na praia? Eu iria, se tivesse um trabalho social, perspectiva em relação a isso. Então, eu estou esperando para ver o que vai acontecer. Este ano estou querendo fazer, já tinha até me comprometido a fazer um trabalho com cerâmica. Alguns trabalhos para arte, porque eu gosto de pintar. Para poder ver qual é a minha. Porque eu não estou satisfeita com relação ao que eu estou fazendo. No fundo, no fundo, não é isso! Este treinamento para vestibular é legal demais! Me dá retorno financeiro. Os meninos são uma gracinha. Mas o meu coração não quer só isso. Então, eu não sei ainda. Eu vou decidir, talvez não decida nada. Não sei como vou fazer. Essa á a minha História!*

Apesar de continuar investindo no seu curso pré-vestibular, nos seus conhecimentos, Marô mostra um profundo descontentamento em fazer esse treinamento para o vestibular, o que a levou a fazer um balanço da sua vida e a buscar novos caminhos. Por outro lado, ela não aceita a perspectiva de abandonar a profissão sem ter em vista um trabalho social. Esta é também uma característica que esteve sempre presente na sua relação com a profissão e com o mundo. Desde o momento em que ela fala do curso de Estudos Sociais, ela mostra a importância deste na possibilidade de uma visão mais histórica do mundo. O curso, portanto, reforçou e determinou uma maneira de ver o mundo e uma inclinação para as questões sociais, para um envolvimento político e para seus questionamentos acerca do país.

No entanto, nessa fase em que se encontra, ela questiona até mesmo o continuar na profissão, apesar de achar que ser professora foi uma escolha acertada.

> *Eu adoro Geografia! A minha escolha foi uma escolha muito certa! Naquele momento, eu escolhi em relação à questão profissional e foi a escolha certa que eu fiz.*
>
> *Olha, você tem poder. Você sabe o que eu sinto? Eu sinto que quando eu estou dando aula, eu estou fazendo teatro. E eu sinto (eu achava isso tão engraçado lá no colégio B)... 59, 60 e tantos alunos em sala. Uma turma tinha 60, mas a média era 55, 56. E eu estava dando aula, todo mundo calado, todo mundo olhando, eu ficava assim: Gente eu acho que estou hipnotizando esse pessoal! Eu sentia que eu estava hipnotizando. Eu falava assim: Que poder que a gente tem! Temos um poder muito grande! Outra coisa somos reconhecidos por eles. Mesmo com toda essa desvalorização, que o professor é desvalorizado, mas olha, a gente é reconhecido por eles. Eles reconhecem a gente, e isso me dá prazer. É um retorno legal que eu tenho outro retorno que eu tenho, quando eles se saem bem no vestibular. Quando eles conseguem entrar na universidade, por exemplo. Meus alunos, quando eles fazem a prova, eles ligam, mas eu fico numa satisfação! Parece que é meu filho que está entrando na universidade, que está se saindo bem. Mas não é uma coisa que*

> *vem de fora não, é uma coisa que vem de dentro, de muita alegria. Esse é o maior retorno pra mim. É o que me alimenta e que me deixa até hoje nesta profissão. Porque se falar assim: Você está por dinheiro? Não! É claro que é importante, porque, se eu estivesse por dinheiro eu não estaria viva, porque você não consegue fazer, praticar uma atividade durante tanto tempo com saúde. Porque se você estivesse satisfeita, em todos os sentidos, é claro que você estaria doente, teria até morrido. Então, esta alegria eu tenho. Esse retorno deles. É muito importante para mim. Eu não sei se é para todos os professores, se todos os professores sentem isso. A gente tem esse poder, que a gente tem um retorno, sim, e que a gente é reconhecido, sim!*
>
> *Eu faria tudo o que eu fiz, mas com... Como, por exemplo, essa questão da época que eu estive no colégio X, a questão política lá dentro. Eu acho que eu não faria isso outra vez, foi imaturidade minha.*
>
> *Iria para a escola pública, sim. Para você ver as diferenças que existem nesse país, iria, sim! E eu acho que se eu trabalhasse em uma escola assim pobre, que as pessoas tivessem aquele objetivo comum, sabe? De levantar, de fazer as pessoas crescerem, eu acho que eu ficaria muito mais feliz.*

Os pontos positivos da profissão superam os negativos. Mesmo se considerando muito pessimista, ela gosta da profissão e faria tudo de novo, mas com algumas correções em situações específicas cujo desfecho ruim ela atribui à inexperiência. É interessante observar uma passagem da sua fala que é bastante significativa com relação à sua personalidade e que se ajusta a sua constante busca por aprendizagem e novas maneiras de trabalhar: *porque se você estivesse satisfeita, em todos os sentidos, é claro que você estaria doente, teria até morrido*.

Mas, para além dos questionamentos, existe a situação familiar que continua pesando nas suas decisões. Essa situação é recorrente em todas as fases da sua vida e é responsável por várias atitudes que ela tomou ao longo da sua carreira.

> *Dentro da minha realidade hoje, meu marido já aposentou, durante todo esse tempo foi muito difícil você manter o profissional com o lado de mãe, com o lado de companheira (porque eu não sinto que eu sou esposa dele, eu sinto que sou companheira) ele é um excelente companheiro, excelente esposo, eu não sei, mas companheiro... E o objetivo dele é sair daqui, daqui a 3 anos. Ele já vai estar mais tranqüilo, a gente não, ele. É o objetivo dele. Ele tem intenção de morar na praia, mas não é esse meu objetivo, não. Eu não sei qual que é não.*

Essa divisão também aparece nas avaliações de deixar ou não a profissão. Ao mesmo tempo em que se sente pessimista e com uma tendência forte a buscar outras coisas que poderiam dar mais satisfação, continua a buscar novas fontes de conhecimento relacionadas à profissão.

> *Eu queria descobrir que outra atividade eu gostaria de fazer para eu poder ficar feliz. Eu não quero parar de trabalhar.*

> *Eu inclusive este ano até procurei a UFMG para voltar para a universidade. Olha para você ver, pensando em ir embora e pensando em ir para a UFMG. Olha para você ver como está minha cabeça.*
>
> *Mas meu coração não quer só isso. Eu não sei ainda. Eu vou decidir, talvez não decida nada. Não sei como vou fazer.*

A trajetória de Marô permite avaliar uma ambivalência gerada pela necessidade de exercer a sua liberdade e, ao mesmo tempo responder às necessidades da sociedade e dos seus relacionamentos pessoais. Como afirma Fontoura (1992), *seja qual for o grau de autonomia, pessoal e ideológica do professor, essa autonomia sempre se inscreverá num quadro de estruturas e de normas políticas e culturais* (Fontoura, 1992, p. 176). Todas as relações que ocorrem numa trajetória, as exigências da instituição, os projetos individuais, as pressões do exterior influenciam o ato pedagógico e acabam *por levar o professor à construção de uma identidade profissional própria forjada no encontro em si mesmo de lógicas contraditórias e de referentes nem sempre compatíveis* (Fontoura, 1992, p. 176). Assim, ainda de acordo com Fontoura (1992), *da vontade de salvaguardar o "eu", contraditório, a presença do dilema: Fico ou vou-me embora? Continuo a ensinar ou deixo o ensino?* (Fontoura, 1992, p. 177)

6.4. Lígia

> *E se a gente não ousar ser diferente, a gente não consegue reproduzir isso na prática, só no discurso mesmo. Porque aí a gente vai assimilando a palavra, mas não assimila o gesto, a postura, o exercício.*

Lígia, do interior de Minas, entrou para o curso de Geografia em 1997. Tinha feito o curso normal, não porque fosse sua primeira opção, mas por não ter muita escolha diante dos cursos oferecidos na sua cidade.

> *Bem, eu, desde pequenininha, eu sempre quis ser professora. Eu sempre brinquei. Eu tinha um quadro, meu pai fez um armário pra mim. Então, eu acho que isso é até comum nas crianças que entram na escola e têm contato com a professora. E aí eu cresço, fui mudando de idéia, cada hora eu queria ser uma coisa; jornalista, médica, veterinária. Eu morava no interior e, quando cheguei no segundo grau, eu tinha opção (não tinha mais o científico, não tinha mais o curso médio normal) dos cursos de contabilidade, magistério, técnico em mineração e técnico em*

> *enfermagem. Então, eu falei: eu acho que eu vou acabar sendo professora. Mas eu ainda não tinha aquele desejo não. Eu fui porque era aquilo que estava sendo oferecido. E aí eu fiz o normal, fiz magistério de 1ª a 4ª e gostava muito.*
>
> *Eu formei em 96 lá no magistério e entrei em 97 na UFMG para fazer Geografia. Tanto que eu achei que não ia passar, porque no magistério não tinha disciplinas como Física e Química, era mais voltado para o curso. E, então, eu fiz vestibular, achando que não ia passar e acabei passando.*

Apesar da afirmação de que a sua escolha pelo magistério não tenha sido uma opção consciente e que até aquele momento não tinha "aquele desejo" de ser professora, é possível identificar a importância das experiências escolares como estruturadoras do habitus que gerou ações em direção à profissão.

Quanto à escolha pela Geografia, para Lígia também foi feita sem muita reflexão, o que causou posteriormente muitos conflitos, mas a sua ligação com a questão ambiental já era forte, o que pode ser comprovado pelas suas atividades como estudante.

> *A escolha da geografia, ela não teve tanta reflexão. Eu fiz assim, nesta época, além de fazer estágio na escola, eu tinha um grupo de jovens da escola, de defesa do meio ambiente. Porque a mineração estava arrancando, então, a gente organizou um grupo. E eu estava envolvida nesta questão do meio ambiente. Esta discussão estava começando a ficar mais forte. E aí, quando eu fui decidir que curso faria, eu não pensei tanto porque pensava assim, eu vou fazer vestibular para quebrar o gelo e ano que vem eu faço cursinho em Belo Horizonte e penso melhor. O que eu fiz, eu eliminei as exatas e biológicas. Pensei em fazer Psicologia, mas acabou que minha mãe falou: não, faz Geografia. Eu nunca conversei com ela sobre isso, sabe? E eu li lá e achei que era legal. Só que, por exemplo, eu não tenho aquela coisa, na escola a Geografia não era a matéria que mais me seduzia. Eu não tinha referência, que muitas pessoas que fazem Geografia têm ou tiveram. Foi muito impensado. Tanto que durante o meu curso tive muitas crises. Porque eu não tinha tanta certeza se era Geografia mesmo.*

Ao mesmo tempo, não apenas gostou do curso de magistério, mas, durante o período em que trabalhou com a pré-escola, construiu uma representação da escola como espaço de criação. Essa opção pelo magistério, por sua vez, pode ser um fator importante na eliminação de cursos das áreas de exatas e biológicas, que não estavam relacionados à sua formação. Mas, também, existe a questão pessoal de estar mais envolvida com as artes, com o mundo e não se interessar por estas áreas citadas.

> *Porque eu sempre gostei de produzir material para meus alunos. Desenhos, álbum, enfeitar a sala. Eu tinha idéia dessa escola, com esse espaço de criação. Sempre participei das coisas na minha escola, eu acho que era isso que mais me atraía no universo da escola. Não tinha aquela idéia de estar com as pessoas, educando, não era mais assim. Aí eu fiz o magistério, fiz estágio na 2ª série, depois trabalhei com pré-escola, mas foi por pouco tempo, foi durante meu curso de magistério. Porque, quando eu formei, logo que eu formei, eu fiz vestibular.*

É possível avaliar pelos depoimentos de Lígia, uma combinação de fatores que explicam a sua opção por um curso de licenciatura em Geografia. Como já foi dito, as experiências de socialização escolar deixaram uma marca significativa, pois desde pequena já brincava de professora. Por outro lado, houve a influência da família, no sentido de afirmar esse "gostar de ser professora", pois não apenas o pai a incentivava nas suas brincadeiras, mas também foi a mãe que indicou o curso de Geografia. Paralelamente, o fato de se preocupar com a destruição do meio ambiente por uma mineradora indica uma característica importante de Lígia, não só no sentido de estar atenta às questões relacionadas à natureza, mas no fato de se envolver em um movimento dos estudantes para tentar proteger a "Serra", que é a identidade do local. Essa característica de procurar atuar, de sair do discurso para a prática é um habitus que vai persistir na sua vida profissional. Existe também a sua relação com a arte e a sua experiência como professora das séries iniciais que determinaram uma representação da escola e uma forma de trabalhar de acordo com essa forma de ver a escola e o ensino. Portanto, ainda que sem uma reflexão consciente, vários fatores atuaram nessa escolha da profissão.

Durante o curso de graduação na UFMG, o conflito com a Geografia permaneceu. Permaneceu também a relação com a arte, pois ela cursou várias disciplinas em outras unidades da universidade. Ela transitou por outras áreas, mas fazendo uma conexão com a Geografia, com a espacialidade, o que reafirmou a sua propensão em trabalhar numa perspectiva integradora, interdisciplinar.

> *Porque, durante o curso, eu fiz muita matéria na Letras. Eu escrevo também. Sempre gostei muito de escrever. Tem livrinhos que eu faço. Poesia. Ganhei um concurso de poesia lá na Letras. Fiz matéria na Belas Artes. Fiz 8 matérias na Belas Artes. Durante um período, eu fiquei mais envolvida com as eletivas que eu fazia nos outros cursos do que com a própria Geografia. Então, assim, eu oscilei muito nesse meu querer. E ainda oscilo. Ainda tem dias que eu falo assim... A Geografia, depois que estou na escola, já ganhou um outro significado bem diferente... Eu já tinha conflito com ela na universidade, então assim...*

> *Eu tive várias experiências na universidade, não só na Geografia e eu acho que isso foi importante. Porque eu não fiquei só no IGC. Então eu conheci pessoas das Artes, da Literatura. Fiz duas matérias nas Ciências Sociais, uma chamada Antropologia do Corpo, que eu achei que foi muito importante para eu poder ver coisas sobre espacialidade. No decorrer do curso, eu fui me envolvendo mais com a Geografia, mais por causa dessas outras pontes que eu fazia. Porque eu levava pro IGC, pro meu curso, essas contribuições. E eu acho que eu gostei muito mais dessas experiências que tive, fazendo um diálogo entre aquilo que eu estava vendo na Geografia com que eu via nas outras áreas, do que se eu tivesse ficado só na Geografia.*

Com relação ao curso de Geografia propriamente dito, ela faz algumas ressalvas que dizem respeito aos conteúdos e aos métodos. Mas os trabalhos de campo, ainda que apresentando uma uniformidade na metodologia de observação e na organização dos relatórios, foram importantes. Além disso, o fato de ter cursado várias disciplinas levou-a a reflexões enriquecedoras. Ela deixa bem claro uma divisão grande entre correntes de geógrafos dentro do Instituto de Geociências e, de certa forma, uma competição entre essas facções. Nessa competição tem prevalecido a visão do grupo mais "conservador". Para ela, essa cisão, ao contrário de criar discussões positivas, leva a uma perda da qualidade do curso. Assim, no seu entendimento, os "grupos" deveriam compartilhar as idéias e *não um ficar negando o outro.*

> *Olha, eu achei que tinham disciplinas que eram enriquecedoras, foram interessantes, e outras nem tanto. Algumas foram repetitivas. Alguns temas eram repetidos. Eu acho que faltava uma variedade nos instrumentos. Recursos para aula, da pesquisa, do trabalho de campo. Eu acho que tive uma experiência boa nos trabalhos de campo. Mas um trabalho de campo que a gente ia com a mesma metodologia de observação. E pensando no produto daquele campo, sempre o relatório organizado da mesma forma. Essas coisas me incomodavam um pouco. Claro que tem que ter uma padronização se não vira, né? Mas, mesmo assim, eu acho que estimulou o contato com o campo, com a forma da gente organizar o trabalho. Depois resgatar aquilo que já foi visto em campo, no qual as disciplinas estão bem estruturadas. Mas eu acho que tem coisas que se repetem e tem coisas que ficam faltando, sabe?*
>
> *... durante o meu curso, a gente teve umas disciplinas que puxaram mais para uma reflexão da gente. Até com professores que vieram da USP, que estão no IGC agora e que são muito rejeitados pelo outro corpo, porque fazem essa reflexão, porque recorrem a filósofos mesmo, entendeu? O grupo da Geografia mais tradicional do IGC fala: ah! Os discípulos de Milton Santos, os discípulos de Adorno e Hokheimer . Dentro do IGC você tem esses grupos de professores que fazem um trabalho diferente.*
>
> *Lá eles ainda acreditam naquela cisão: Geografia Física, Geografia Humana. Então, por exemplo, os professores de Geomorfologia, de Biogeografia, eles estão dentro deste esquema. Fazer assim, assim, assado. Até tem alguns que têm um trânsito maior por outras linguagens, por uma discussão, mas eu não tive muito contato com eles. Meu contato com eles foi mais dentro disso que eles estão fazendo há 200 anos. E já esse outro grupo eu acho que eles têm esse passo à frente que é a questão da discussão. Mas eu senti que eles não ganhavam espaço lá dentro pelas questões práticas, que às vezes faltavam a eles.*
>
> *Por exemplo, os números de bolsas para essas disciplinas de pesquisa eram menores, enquanto a outra área tinha mais. Então, acabava que o próprio Instituto começava a valorizar aquela área que tinha bolsa, que tinha projeto. Não que os outros não tivessem um trabalho bom, mas é que eles não peitavam. E até um dos meus orientadores que veio de São Paulo foi muito bom o trabalho com ele, porque eu tinha esse exercício de reflexão, uma discussão mais conceitual. Porque eu acho que é essencial. Eu acho o que falta lá dentro é eles compartilharem mais esses dois lados. Não um ficar negando o outro. E ai o que aconteceu, na licenciatura eu tive*

> *toda essa experiência mais dinâmica de pensamento, reflexão. Eu acho que é importante para o professor. Mas eu também acho que é necessário para o bacharel. E aí, quando eu cheguei para fazer o bacharelado, eu senti falta. Eu achava as coisas muito assim: vamos desenhar... Vai ter Geografia temática. E fiz logo o bacharelado. Até o pessoal que voltou comigo... Foi muito engraçado porque eu formei para a licenciatura com uma turma e a maioria também voltou para fazer o bacharelado. E eles não agüentaram. Só eu desse grupo conseguiu terminar o bacharelado.*
>
> *Quando eu fui fazer o bacharelado, eu não senti diferença nenhuma. Eu senti até que o bacharelado tinha disciplinas que ensinavam a gente fazer como se fosse um manual. Vocês vão fazer isso, isso e isso. E não se discutia o porquê, para quê.*

É importante ressaltar essa questão de grupos diferenciados dentro da universidade, porque ela é a manifestação das diferentes correntes da Geografia. Na atualidade não existe uma única abordagem da Geografia. Existe a convivência entre correntes com posicionamentos diferenciados. Assim, existe a corrente crítica que utiliza categorias marxistas de análise, mas também com subdivisões dentro dela, a corrente neopositivista materializada na Geografia Teorética, e a própria influência da Geografia Clássica, com suas divisões entre Geografia Humana e Geografia Física, e entre a Geografia Geral e a Geografia Regional. No Brasil, a renovação da Geografia foi marcada pelo Terceiro Encontro de Geógrafos realizado pela AGB em 1978. Entretanto, as discussões e críticas já existiam e foram materializadas neste evento. Além da tentativa de resgatar outras tendências já incorporadas no discurso geográfico em nível internacional no sentido de romper com a geografia quantitativa, buscavam-se novos objetos e novas temáticas. Essa renovação esteve ligada a autores como Milton Santos, dentre outros, que passaram a questionar a Geografia "Tradicional" e a sua dicotomia homem-meio, o isolamento interdisciplinar da Geografia, bem como a pseudoneutralidade do discurso geográfico. Criticavam também a pobreza epistemológica da Geografia e partiram para uma reflexão do espaço como categoria básica, mas um espaço que ganha a noção de historicidade. Portanto, quando Lígia afirma a cisão de grupos dentro da Geografia e usa a expressão "os discípulos de Milton Santos", ela está explicitando a real divisão do pensamento geográfico no país. Por outro lado, as disciplinas mais marcantes no seu curso foram exatamente aquelas que permitiram essa reflexão epistemológica que foram ministradas por professores da tendência de renovação da Geografia. Ao mesmo tempo, pode-se avaliar que a própria aproximação de Lígia dessas reflexões está ligada às suas características, tanto que ela buscou durante o curso uma interdisciplinaridade através das disciplinas em outras unidades, mas também a vivência com estas questões reafirmou as tendências pessoais, marcando profundamente a sua prática

profissional posterior. É nesse sentido que Bourdieu (1999) mostra como o *habitus* produz situações próprias a reforçar aquelas disposições já incorporadas.

Considerando a estrutura do curso de Geografia na UFMG, este oferece duas modalidades, a licenciatura e o bacharelado, sendo que, para o curso noturno, só existe a licenciatura. De acordo com Alves (1998), a grade curricular é composta basicamente por disciplinas como atividades curriculares formais. Essas, ao longo do curso, apresentam pouca variação na duração e na constância em que aparecem por semestre, sendo categorizadas em disciplinas de conteúdo, disciplinas instrumentais e disciplinas mistas. As de conteúdo têm sido chamadas teóricas. As instrumentais são aquelas que permitem o tratamento e a comunicação de conceitos, categorias e teorizações em que se recebe o aporte da Cartografia, da Matemática, da Estatística, da Informática, dentre outras. As mistas são aquelas que congregam as dimensões teóricas e práticas, como a Prática de Ensino e a Geografia Aplicada, que é a disciplina que dará um suporte para que o aluno faça a monografia ao final de cada modalidade de curso. Além disso, o currículo do curso apresenta um ciclo básico, com disciplinas gerais correspondentes a uma introdução às "Ciências Humanas" e disciplinas específicas, e um ciclo profissional.

Alves (1998), analisando essa estrutura curricular, avalia que o critério adotado para a sua organização é a quantidade de conhecimento e não a "densidade/consistência do conhecimento". Existem superposições de conteúdos em disciplinas/períodos distintos e, ao mesmo tempo, lacunas em determinados assuntos, gerando um desequilíbrio na estrutura. No ciclo básico a presença de disciplinas "gerais" e "específicas" é um complicador para o aluno devido à "fragmentação de conteúdos, objetivos e perspectivas teórico-metodológicas" entre elas. Além desses problemas, existe ainda a questão da lógica da *especialização em áreas – Geografia Física, Geografia Humana,instrumentos e linguagens e a questão da definição dos conteúdos sob a ótica de uma organização posta pelas tradições da pesquisa* (Alves, 1998, p. 86). Essas avaliações foram feitas tendo por base as críticas dos alunos ao curso. Algumas dessas críticas correspondem também àquelas feitas por Lígia.

Portanto, os alunos têm a opção de fazerem as duas modalidades. Segundo Lígia, a maior parte faz primeiro a licenciatura e depois volta à escola para terminar o bacharelado, pensando numa carreira acadêmica. Poucos são aqueles que fazem o bacharelado e ingressam no mercado de trabalho.

> *Eu acho que... Porque a gente tem aquela idéia. Vou fazer licenciatura primeiro, arranjo emprego que aí é mais fácil, volto para fazer o bacharelado, depois o*

> *mestrado. Porque eu penso assim, que lá no IGC as pessoas vão para o bacharelado já pensando na carreira acadêmica. São poucos que fazem o bacharelado, formam e vão para uma empresa de consultoria. Está difícil acontecer isso. Eles conseguem trabalho, mas acabam não sendo contratados e viram prestadores de serviço. E desses que voltaram, eles foram arrumando escola, trabalho.*
>
> *Durante o curso, eu fui me envolvendo, com a minha primeira monografia, porque eu fiz primeiro da licenciatura e depois eu fiz o bacharelado. Fiz duas modalidades*
>
> *Eu formei no bacharelado, mas sem saber muito porque formei durante o tempo que eu estava dando aula no Estado. Eu já tinha feito o concurso e passado. E ele me chamou e eu comecei. E aí eu não tive experiência de estágios na área de consultoria, onde geralmente o pessoal firme com o bacharelado procura fazer, sabe? Eu fiz e não sei, agora vou guardar ele lá (risos) nem busquei meu diploma ainda. Tenho que ir lá buscar.*

Dois pontos do depoimento de Lígia devem ser destacados. O primeiro refere-se ao fato de que são poucos os alunos que terminam o bacharelado e conseguem trabalhar como consultores, o que demonstra que a profissão de geógrafo ainda não tem muito campo e é pouco valorizada no país. Em um artigo sobre uma pesquisa referente à situação dos alunos da Geografia da UFMG no mercado de trabalho, Diniz (2002) avalia que, em função das mudanças no mundo atual e seus impactos no ambiente, bem como da rapidez com que os eventos nacionais e internacionais têm chegado à população em geral, as temáticas geográficas passam a ser valorizadas, o que ajuda no processo de revitalização da própria disciplina e aumenta o número de candidatos ao curso. Entretanto, ele mostra que a legislação determina uma ampla gama de funções para o geógrafo, mas existe uma discrepância entre essas funções e a real atuação desse profissional no mercado. Tal situação suscita questionamentos em relação à formação do geógrafo e, como uma extensão, os questionamentos sobre a licenciatura. Dentre os vários tópicos pesquisados, alguns itens são importantes no esclarecimento da questão do mercado de trabalho do geógrafo. Considerando a ocupação dos alunos egressos do bacharelado, 57, 2% estão desempenhando funções de consultoria, pesquisa e planejamento. Entretanto, um percentual muito significativo de bacharéis se encontra em atividade docente, 14,3% na rede pública estadual e 21,4% na rede particular. Apesar de essa pesquisa demonstrar que a situação dos ex-alunos da UFMG é melhor do que a média do mercado de trabalho em Belo Horizonte, em termos de emprego formal, o percentual de bacharéis envolvido em atividades docentes é expressivo, o que comprova a avaliação de Lígia quanto aos alunos do bacharelado procurarem escolas para trabalharem em função de condições precárias de trabalho na área de consultoria.

O segundo ponto do depoimento de Lígia diz respeito à relação entre bacharelado e carreira acadêmica, o que nos remete à questão da dicotomia entre ensino e pesquisa no país, bem como à relacionada à formação de professores. É consensual que a carreira acadêmica está relacionada à produção de conhecimentos, o que envolve pesquisa. Mas não é possível ter em conta a formação de professor como mero transmissor de conhecimentos. Nesse sentido, Pereira (2000), fazendo uma análise dos dilemas das licenciaturas, mostra a valorização maior que se dá ao bacharelado pela escolha dos professores em trabalhar com alunos deste curso. Na mesma linha de pensamento, Candau (1997) avalia que, do ponto de vista acadêmico, o exercício docente confere menos prestígio, e que *quanto maior ênfase a universidade dá à pesquisa e à pós-graduação, mais nítida é a hierarquia do prestígio acadêmico* (Candau, 1997, p.37), sendo a pesquisa um requisito indispensável à carreira universitária. Logo, fica claro porque os alunos tendem a buscar o bacharelado como um caminho para a carreira acadêmica. Ao mesmo tempo, esse fato mostra que, na universidade, a licenciatura *tem como produto o professor do ensino médio e fundamental e o Bacharelado destina-se à iniciação na formação de pesquisadores*, o que reflete *a separação entre ensino e pesquisa existente no meio acadêmico* (Pereira, 2000, p. 61).

Entretanto, apesar dessa dicotomia, os teóricos que se preocupam com a formação de professores são unânimes em avaliar que a qualidade dessa formação está vinculada ao ensinar e ao pesquisar. É nessa direção que vários estudos vêm se opor à formação do professor como técnico. Na concepção tecnicista, a prática docente é simplesmente a aplicação de um conhecimento teórico proveniente de pesquisa científica especializada, para a resolução de problemas que se apresentam no cotidiano do professor. Parte do pressuposto de que os professores não possuem as habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas para a sua aplicação, existindo, portanto, uma separação hierarquizada entre pesquisadores e técnicos. É nessa concepção de professor que se assenta a dicotomia entre licenciatura e bacharelado nas universidades. Em contrapartida, vários autores (Schön, 1997; Zeichner, 1997; Gómez, 1997) trabalham a questão da prática como situações complexas em que são exigidas decisões também complexas e únicas, o que determina uma visão diferente do profissional da educação. Nessa perspectiva, a prática é em si um modo de pesquisar, de experimentar e elaborar novas compreensões das questões que se apresentam e, dessa forma, transformar a situação. Nessas circunstâncias, o professor é um pesquisador, o que pressupõe uma nova abordagem na formação deste profissional que elimine a visão da separação entre ensino e pesquisa. Assim, para Nóvoa (1995), a formação deve estimular o desenvolvimento

profissional com a valorização de paradigmas que promovam a preparação de professores reflexivos e responsáveis pelo próprio desenvolvimento.

Com relação à formação específica do professor, as disciplinas pedagógicas da licenciatura são feitas na Faculdade de Educação, ao final do curso. Para Lígia, apesar de dinâmicas e leituras interessantes, as discussões a respeito da educação e das mudanças estão muito distantes da prática, da realidade dos professores. O que falta é a aproximação entre a teoria e a prática, é a avaliação real das condições do trabalho cotidiano do professor e como interagir com as escolas para uma efetiva mudança na concepção de escola, de ensino e do papel do professor como agente de transformação.

> *Algumas disciplinas eu gostei. Agora, eu achava umas discussões distantes. Isso eu achei depois, quando eu cheguei à escola. Porque na época que eu estava na FAE, você lia os textos, discutia, acreditava naquilo. Eu fui sendo seduzida por aquela idéia, do educador, da transformação, de estar perto, de considerar o aluno como um sujeito. Eu acho que na FAE eles culpam muito os professores. Então, eu também tinha uma idéia de que Ah! Porque o professor é que não... Agora eu estou vendo que, porque sou professora, que tem coisa que eles são cruéis com os professores. Porque eles não estão na nossa pele. Então, eu assim... Mas quando eu estava lá eu tinha essa idéia mesmo. Eu ainda acredito em algumas coisas que a gente discutiu lá, da necessidade de modificar o espaço da escola, de considerar o aluno, o processo, orientação. Aqueles chavões que vão se repetindo que cai em todo concurso, não é? Só se você responder aquilo que você passa, não é? (risos) Porque na realidade... É porque na hora... Eu gostei das dinâmicas que eu tive lá, mas às vezes fica distante da hora que você cai na sala de aula. Porque aí vem um monte de outras questões que eles não discutem, por exemplo, não discutem, até citam a gente vê alguma coisa. Não que eles ignorem, mas que eles não procuram resposta para isso. É uma coisa, é só pergunta que se levanta nunca ninguém disse como fazer, o que fazer. E que não tenta. Não que eu acredite que tenha um manual, mas fica só no discurso. Quando a gente chega à escola, esse discurso também está na escola, nas reuniões. A gente fica não, porque tal..., mas ninguém muda o horário da aula, não muda a sala de aula. Ninguém fala: hoje nós vamos fazer isso com os meninos, não vamos ficar aqui trabalhando 50 minutos. Então isso, porque eu vejo que as idéias são coerentes, são válidas. Eu acho que está faltando, assim, a prática.*

Ao fim da licenciatura, como obrigatoriedade da universidade, Lígia fez a sua monografia baseada num trabalho com alunos com deficiência visual.

> *Eu fiz na licenciatura um trabalho com os meninos do São Rafael que são deficientes visuais, que eu gostei muito. Porque eu pude pesquisar, procurar em outras fontes e não ficar só naqueles casos debatidos no IGC. E formei na licenciatura.*

Ainda durante a licenciatura, começou a trabalhar em um projeto da UFMG com alunos mais velhos que não tinham tido oportunidade de estudar. Foi aí a sua primeira

experiência com a Geografia escolar, com a busca de métodos para trabalhar um conteúdo específico.

> *Enquanto eu estava na licenciatura, eu já comecei uma experiência de dar aula no projeto lá do Centro Pedagógico, com educação de jovens e adultos, que é voltado para os funcionários da UFMG que não tinham na época o 2º grau. Foi aí que eu entrei em contato com o exercício da prática, do ensino da Geografia como conteúdo escolar. Que tipo de instrumento eu poderia utilizar para trabalhar aquele conteúdo com os meninos. Os meninos, os meus alunos, eram todos, 48 anos, 50, tinha até uma senhora com 65 anos. Foi a minha primeira experiência relacionada com o ensino da Geografia. Depois eu saí desse projeto.*
>
> *É um projeto da UFMG, para capacitar os funcionários, mas que utiliza monitores. Na realidade, a gente vira professor porque a gente assume uma turma, a gente tem uma programação, tem reuniões diárias de turmas. Você já começa ter contato com uma dinâmica da escola mesmo, de montar dossiê sobre cada aluno, de planejar atividades. Era todo dia à noite, então eu ficava o dia inteiro na aula e à noite eu ia para o Centro Pedagógico para dar aula.*

Essa iniciação na profissão foi extremamente importante para Lígia, porque, então, ela entrou em contato com a realidade do cotidiano da profissão: a relação com os alunos e suas representações da escola, as regras da instituição, etc. Ao mesmo tempo, ela confrontava o que vinha sendo discutido na universidade com as condições reais da prática escolar. Foi uma fase de aprendizagem porque, como ela diz, *a gente aprende com a experiência, com o contato com o diferente*. Entretanto, essa aprendizagem foi difícil porque as condições reais estão distantes da teoria aprendida na escola e até mesmo conflituosas. É o que se pode perceber na sua fala quando ela diz que ficava dividida entre o *ideal do professor* discutido na teoria e o *professor real* que ela estava vivenciando na prática. Sobre essa iniciação na carreira, Huberman (1992) chama a atenção para o *choque do real*, que se traduz em vários questionamentos e preocupações relacionados à distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula. Ao mesmo tempo em que é um estágio de "sobrevivência", é também de "exploração". Para ele, no caso do ensino, há uma limitação determinada pela instituição, realidade que, no caso de Lígia, fica muito evidente, quando ela afirma a pressão dos pais e dos alunos sobre a escola e o professor, pressão esta baseada nas percepções que esses têm da educação.

Ainda nessa fase, ela pôde reavaliar a sua formação, seus professores que também reproduziam aquilo que a teoria rejeitava. Como ela afirma, *Eu também não via outros exemplos*. É nesse sentido que Tardif (2002) avalia a importância da prática profissional como um processo de aprendizagem em que os professores *retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida* (Tardif, 2002, p. 53), portanto, a experiência permite uma retomada crítica dos saberes

adquiridos na formação, uma filtragem e uma seleção daqueles saberes. Além disso, Tardif (2002) chama a atenção para o fato de os docentes já estarem imersos no seu ambiente de trabalho durante vários anos, o que corresponde à sua socialização escolar. Tal fato possibilitou a Lígia confrontar também a atitude de seus professores em relação à teoria que estava sendo estudada.

> *Senti que tinha uma diferença nesse plano de teorizar, de abstrair, de compor. Porque aí eu via isso. Eu via duas escolas. A escola do papel com as discussões, e a escola mesmo. Eu ficava dividida. Que professor eu era, porque tinha hora que eu estava me aproximando daquele ideal, discutido na FAE, e tinha hora que nem aquelas professoras que a gente detonava lá, falando: é vocês não vão prestar atenção, não? Então, tem prova semana que vem (risos). Ás vezes eu me via também reproduzindo aquilo que eu falava lá. Falava: nossa, o professor estava fazendo aquilo com a gente mesmo, não pode ser assim...*
>
> *Eu também não via outros exemplos. Na FAE, os professores também eram desse jeito. A maioria criticava esse modelo. Então eu acho que faltava um exemplo. Eu acho que a gente aprende com a experiência, com o contato com aquilo que é diferente. E se a gente não ousa ser diferente, a gente não consegue reproduzir isso na pratica, só no discurso mesmo. Porque aí a gente vai assimilando a palavra, mas não assimila o gesto, postura, o exercício. Complicado, né? (risos) Mas aí eu vi que eu tinha que palpitar. Mas é difícil, porque a escola às vezes assume esse discurso de renovação, de mudança, mas ela é pressionada pelos pais, pelos alunos. Porque meus alunos na CP nesse 1º momento, a gente tinha lá, a semana do balão. Que era a semana que eles faziam oficinas e tudo Não vai ter aula não? Vai ser só isso? E eles eram mais velhos e falavam. Ela com 60 anos têm aquela idéia de escola na cabeça. Mas hoje, quando eu tenho meus alunos adolescentes, eu vejo que eles têm um pouco daquela escola na cabeça. De também querer tudo ali.*
>
> *Tem que ser aula professora! Não vai passar matéria no quadro, não? Os meninos com um baita livro e tem que passar esquema no quadro pra eles, se não eles acham que eu não dei nada para eles. E eles carregando o negócio, carregando peso. Então, pra quê? Ah! Tem hora que eu fico pensando. O que eu vou fazer lá? Por que estou dando aquilo? Por que eu estou discutindo esse conteúdo? Por que eu estou falando o que aconteceu na cidade? Eu fico problematizando tudo. Até preciso diminuir isso um pouco, porque tenho tendência de ser conflituosa comigo mesmo. Mas eu acho que está valendo. Experiência é válida, não é?*

Entretanto, ficou pouco tempo neste projeto por motivos relacionados à própria condição de sua vida em Belo Horizonte.

> *Antes de eu formar, eu saí. Saí não porque eu não estava gostando. É porque à noite... Eu moro no Jaraguá e não tem ônibus que serve pra mim. Eu saia 22h10 do campus, tinha que ir a pé ou de táxi para casa, e nessa época a gente ganhava bolsa por esse trabalho, de R$240,00 e eu moro sozinha aqui em Belo Horizonte com o meu irmão. E eu estava gastando muito de táxi. E quando eu não ia de táxi, eu ia a pé. E era muito perigoso! Eu tinha que andar meia hora a pé, atravessar a Antônio Carlos (o meu irmão foi assaltado aí). E, então, eu saí por esse motivo, entendeu? Porque não tinha como ficar lá o dia inteiro, ficar à noite e depois voltar sozinha pra casa.*

Logo em seguida, ela fez um teste e começou a lecionar no curso pré-vestibular da UFMG. No cursinho, uma nova realidade, uma nova aprendizagem, aprendizagem esta que, mesmo problemática, foi de extrema importância para a sua experiência como professora.

> *Aí eu saí de lá e apareceu um concurso de monitores para um cursinho. Naquele Pré-UFMG. Eu fui lá, fiz a prova, dei uma aula, o teste, e passei. E comecei a trabalhar lá no cursinho. Eu nem sabia como é que era. Eu só sabia que era aula atrás da outra, levar trabalho pra casa, palestra e aquele monte de menino. Aí eu entrei. Comecei dar aula lá. Dei aula no cursinho 1 ano e 2 meses. E foi bem diferente, porque eu tinha um cronograma bem à risca. Era uma aula praticamente para um conteúdo. Hoje vamos discutir massas de ar e isso. Então, era bem corrido. Foi aí que eu perdi a vergonha. Porque lá no Centro Pedagógico, eram 20 alunos e, no cursinho, eu tinha 120, 180. Era microfone, ficar lá na frente falando. Falando 50 minutos direto. Tinha dia que eu tinha duas aulas seguidas. Eu comecei a ficar com minha voz meio assim, só que era muito cansativo, porque eu tinha que ficar discutindo coisas, em várias turmas no mesmo esquema. Muito rápido, não ouvia os meninos. Eu apresentava para eles uma série de informações, uns faziam perguntas e outros não. E aquela ansiedade deles, de querer resposta, certeza se no vestibular caía assim; se perguntar assim o que eu respondo? Aí eu fui assim, sabe? Isso aqui não serve muito pra mim, não. Era bom, eu não levava nada para casa, mas era mais cansativo por causa desta tensão que os meninos causavam. Eles me viam, parecia que eles não aprenderam, achavam que o que não aprenderam a vida toda, eles iam aprender ali em 6 meses. Porque eu dei intensivo ainda, era muito mais pauleira. Agora, foi bom por essa questão, porque os meninos faziam umas questões loucas que eu tinha que resolver na hora.*
>
> *Quando eu cheguei lá, eu fui conversar com um coordenador. Ele virou pra mim e falou: olha, Lígia, chega lá, fala que você é da UFMG, que aí você já vai ganhar os meninos. Eu olhei para ele e pensei: nossa, meu Deus! Tipo assim, constrói uma imagem de super-professor. Eu fique com esta coisa no cursinho, e eu não gosto. E cria nos meninos uma idéia que você tem que ter resposta na hora. Você não pode falar assim: não! Vamos ver isso. Porque às vezes é importante para o professor. Não pode ter resposta toda hora, tudo pronto. Também não tem que dar conta de saber tudo, senão o menino vai pensar que ele tem que saber tudo também. Ele tem que saber é buscar.*
>
> *Agora, igual eles dizem lá, os próprios professores, às vezes a gente não tinha certeza na hora, a gente dava uma "engalobada" no menino. Então, eu aprendi também a "engalobar". Lá no cursinho você tinha que ser "professor-show", professor-espetáculo. Então, eu tinha que ser alegre, colocar os meninos pra cima. Aquilo me deixava... Porque eu sou assim. Eu converso, mas eu fiquei triste porque um professor de Química, muito amigo meu, que dava aula lá na época, ele foi mandado embora, porque os meninos falavam que ele não brincava que ele não contava piada. Então lá, tinha uma relação com o ensino, com o conhecimento de utilitarismo, pensando na prova, e o professor era a figura que... Ele tinha que estar interpretando, ele não podia ser muito ele.*
>
> *O que eu fazia lá, a gente trabalhava muito em cima de exercício de vestibular então eu preparava tudo antes para estar com todas as certezas, porque eu não tinha como não falar, não dar uma resposta.*
>
> *E tem essa preocupação do professor de estar sempre conquistando menino. Eu lembro que tinha aplausos. Da minha sala eu ouvia o outro professor cantando com os meninos.*

> *E tinha uns meninos lá, bobos. Que eu os xingava mesmo. Não quer ficar aqui? Ah! Lígia, você não pode tratar os meninos assim... Também estabelece uma relação de o cliente... A indisciplina era grande no cursinho Não podia porque o professor tinha que ser legal. O professor "Sangue Bom". Você não podia ser você. Tinha que ser legal.*

Esse trecho da fala de Lígia é muito importante no que diz respeito à questão da imagem que os alunos têm do professor no cursinho e do que a própria instituição espera dele, além da relação utilitarista que se tem do ensino. Essa idéia de que o professor de cursinho tem de ser "professor-show" e, acima de tudo legal, é baseada numa relação de clientelismo, em que o professor não pode ser ele mesmo. Entretanto, ela aprendeu a "engalobar" os alunos quando não sabia responder de imediato a uma questão.

A despeito da rotina do cursinho, Lígia conseguiu realizar atividades diferentes das habituais.

> *Um ano. No outro ano, eu só fiquei 2 meses. Aí eu saí. Lá eu até fiz um negócio legal. A gente fez um trabalho de campo com os meninos lá do cursinho. A gente levou os meninos para a Serra do Cipó. Os meninos que iam fazer prova de Geografia. Era um grupo de 30, e foi legal. Tinha dia no sábado que eu não dava aula, e eles iam fazer sessão de filme, eu comentava, muitas vezes sobre uma guerra, sobre uma questão, assim, Chico Mendes. Geralmente esses filmes que a gente usa muito. Fazia isso também, porque os meninos eram fraquinhos. Não tiveram base nenhuma, vinham de escolas públicas. Tinha aluno que estava no cursinho há três anos! Já estava formando no cursinho, mas estava resgatando, tentando aprender aquilo que eles deixaram de aprender.*

Os vários questionamentos de Lígia levaram-na a largar o cursinho. Além disso, tem um ponto importante que determinou a sua saída, o fato de ser muito repetitivo, sem possibilidades de criar coisas novas e isso ia de encontro à sua maneira de ser, mais reflexiva e criativa.

> *Terminei o curso, comecei fazer o bacharelado. Logo quando eu comecei fazer o bacharelado, eu saí do cursinho. E lá também, o cursinho tinha uns problemas administrativos que eu não concordava, e eu estava me sentindo muito explorada. Estava dando aula sábado, de 8h às 12h, então, eu estava cansada demais. Aí eu dei um tempo. E eu enjôo rápido também de estar sempre no mesmo lugar, e ainda mais com esta dinâmica que era de ter os mesmos exercícios. Começou o outro ano, eu vi que a apostila era a mesma, era igual.*

Assim, tendo largado o cursinho em 2002, voltou para a universidade para fazer o bacharelado e, paralelamente, trabalhou com cartografia digital. Nessa época também foi

monitora em uma escola católica. Esse foi o momento do seu primeiro contato com a escola particular. Logo em seguida, passou a trabalhar na rede pública.

> *Aí depois eu saí de lá. Eu comecei fazer bacharelado e fiquei um tempo só trabalhando com cartografia digital com uma professora lá do IGC. Eu fazia mapas, naquele Microsoft Mapa Station. Fiquei trabalhando nesse projeto. Depois, aí nisso eu tinha feito a prova do Estado. E o Estado me chamou e eu nunca tinha dado aula no Estado.*
>
> *Já foi em 2002. Não! 2002 eu fiquei trabalhando com cartografia. Foi o ano que eu fiz monitoria num colégio católico. Dei aula de recuperação pros meninos.*
>
> *Eu cheguei, fiquei pouco tempo lá. Foi tempo da recuperação. E foi tudo bem diferente, ainda mais porque eu não venho muito para essa região aqui, fico lá na Pampulha. Então, o próprio mudar na cidade também, fiquei lá neste colégio católico. Fiquei lá, foi primeiro ano. Então, foi uma coisa mais que você vê a diferença dos meninos com relação ao cursinho, mas eu não pensava muito. Eu só fui pensar nessa diferença quando eu comecei dar aula no estado e depois comecei dar aula numa escola particular. Comecei ficar mais... Aí é que eu comecei a ficar pensando mais...*

Lígia começou a trabalhar em uma Escola Estadual no bairro Jaraguá, no Ensino Médio do noturno e, ao mesmo tempo, continuou fazendo o bacharelado. Sua entrada foi um choque em função da imagem da escola construída pelo grupo de professores mais antigos. Entretanto, no noturno, os professores eram novatos, vindos da aprovação em concurso, fato que possibilitou um ambiente propício à realização de um trabalho alternativo na escola.

> *Eu fiz para P3 e P5. Passei nos dois e fui chamada nos dois. Até peguei o P3 no Pedro II. Eu pensei assim: gente! Vou dar aula de manhã, vou para escola de tarde e dar aula de noite? Eu vou ficar muito cansada! Eu não vou pegar esse P3, não. Eu até tinha ficado melhor no P3. Aí eu larguei o P3 e fiquei com o P5. Eu fiquei estudando de manhã e dando aula à noite, às vezes eu tinha aula à tarde também.*
>
> *Aí comecei no Estado. Primeiro eu pensei: que horror! Porque eu cheguei na escola e as professoras ficavam: nossa, tão novinha! Tipo assim, você vai ver o que você vai encontrar, pra que você escolheu isso? Professoras mais antigas lá na minha escola estadual, nenhuma falou bem da escola nas reuniões que eu ficava assistindo. Lá no Jaraguá, no turno da noite, porque eu queria continuar estudando, fazia o bacharelado, então eu peguei o turno da noite.*
>
> *De certa forma, o turno da noite, comparado com outros turnos, era melhor porque os professores da manhã e da tarde eram professoras que já estavam lá há muito tempo. Então elas brigam muito entre elas. Tem um tanto de panela. E o pessoal que entrou à noite era o pessoal que estava entrando por causa do concurso. Os professores de Português, Matemática, Física, Biologia, todo mundo, a maioria sem experiência no Estado. Alguns com experiência em escola pública, mas municipal. O professor de Matemática e o de Física eram com quem eu conversava mais. Tinha os designados também, os contratados. O grupo da noite era um grupo bom! A gente estava interessado na escola, estava começando. Estava feliz porque o Estado estava chamando depois da lengalenga. E aí eu comecei a dar aula no Estado.*

> *Primeiro, segundo e terceiro. Porque a Geografia só tem duas aulas por semana, lá na escola, em todas as séries. E eu tinha nove turmas.*

A entrada na rede estadual, apesar de ser um choque, foi significativa, sendo possível criar novas dinâmicas.

> *Aí comecei, e achei muito diferente! Primeiro pensei: que meninos bagunceiros! Eles falavam que a professora parecia aluna, porque eu sou pequenininha. Eu não podia ser general com eles porque eu não sou assim, mas, ao mesmo tempo, eu não podia ser muito Zen, sabe? Eu tinha dificuldade porque o turno da noite lá na escola, tem meninos que são muito tranqüilos, são pessoas mais adultas. Mas tem o grupo que vai para a escola só para fazer os negócios ilícitos deles. Então esses meninos perturbam demais! E lá na escola, ninguém peita esses meninos. De noite não tem disciplinário, a diretora não fica lá. Então, eu achei a escola muito abandonada. Esse ano piorou. No ano que eu entrei era assim, mais pela vontade do grupo de professores. A gente fez vários projetos. A gente fez um projeto sobre a convivência na escola. A gente montou um campeonato. Tanto que as minhas turmas esse ano, de 2º e 3º ano são ótimas! Não tenho problemas de indisciplina. O problema é os que entraram agora no 1º ano . A escola recebeu este ano muita gente mais envolvida nesta questão de droga, de tudo! Aí eu vi que eu tinha que trabalhar a Geografia com os meninos. Porque alguns trabalhavam o dia todo e chegavam na escola sem vontade nenhuma. Eu tentei fazer trabalhos com a professora de português, que eu tinha muito trabalho com a professora de Português. E com a professora de artes também.*

É importante ressaltar o que Nóvoa (1995) diz a respeito do ambiente institucional no desenvolvimento de uma profissionalidade docente. Para esse autor, a *criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização e de afirmação de valores próprios da profissão docente* (Nóvoa, 1995, p. 26). O conhecimento profissional partilhado é o único processo que pode conduzir "a uma produção pelos próprios professores de saberes: reflexivos e pertinentes". Assim, para esse autor, a escola e seus projetos devem estar articulados ao desenvolvimento dos professores. É nesse sentido que se pode avaliar a importância dada por Lígia ao grupo de professores engajados num projeto de um ensino significativo para os alunos da sua escola, que permitiu um crescimento pessoal e profissional, bem como uma sensação de que estava realizando um trabalho de qualidade, dentro dos seus ideais.

Por outro lado, esse momento da carreira de Lígia também é importante, pois, de acordo com Huberman (1992), é nesta fase que corresponde, de maneira geral, a uma nomeação oficial, que há uma escolha subjetiva, um comprometimento com a profissão, o que significa eliminar outras opções. Isso fica claro no depoimento de Lígia. Ela estava feliz, nunca tivera experiência semelhante e estava comprometida com a escola.

Entretanto, aquele turno não era diferente apenas pelo tipo de alunos, mas também não tinha o mesmo tratamento pela direção da escola. Existiam problemas específicos, mas, ainda assim, a proposta de trabalho interdisciplinar levou a resultados positivos. O fato de realizar um projeto de acordo com a especificidade dos alunos daquele turno foi um fator importante na carreira de Lígia, pois ali, de fato, ela possuía uma autonomia para decidir e implementar uma proposta curricular. A autonomia é, segundo Contreras (2002), *a possibilidade de praticar uma profissão que dignifica o trabalho, ao dotá-la de significado e de vontade e intenção criadora* (Contreras, 2002, p. 194). Para esse autor, a perda da consciência do significado do que se faz da visão de conjunto e da decisão sobre o seu sentido, que se traduz na perda da autonomia, é um processo de desumanização do trabalho. A dependência dos professores às diretrizes externas faz com que a sua prática seja instrumentalizada e, sem ser orientada internamente pelos valores e pretensões educativas, a relação interna entre essa prática e a sua finalidade é rompida. Entretanto, para além dos problemas do cotidiano da escola, existia um maior complicador que foi o tratamento dispensado pelo Estado aos professores, com descaso pelo profissional, inclusive com atrasos no pagamento.

> *O primeiro ano foi muito bom, apesar de que teve greve. A minha relação na sala de aula estava tranqüila. O que não estava tranqüilo era, por exemplo, quando eu pensava: Ah! Porque o Estado é que não me paga direito! Porque meu BIN demorou a sair e eu fiquei 6 meses sem receber. Isso que estava me deixando... Que saco ficar trabalhando aqui! Eu faço tudo, planejo, trago o negócio pronto para os meninos. E a escola tem uma estrutura boa. Tem videocassete, tem televisão. Porque de manhã e de tarde, ela ainda tem aquele perfil de escola mesmo. À noite que ela muda um pouco, sabe? E fica um pouco largada. Acho que é pelo compromisso que a direção da escola tem muito mais com os meninos da manhã e da tarde. Quando eu fui lá numa reunião de manhã, o que eles estavam fazendo com os meninos indisciplinados da manhã? Mandando para a noite. Era ameaça para os meninos da manhã. Não está comportando, não? Está fazendo bagunça? Nós vamos te mandar para noite! Eles mandam os problemas todos para gente! Então, a gente pensa... A gente tem que pensar um projeto pedagógico diferenciado dos turnos. Porque não adianta. Porque os meninos da manhã vão fazer simulados de tanto em tanto tempo que nem vestibular. Os meninos da noite, do 3º ano, no início do ano eu perguntei: quem vai fazer vestibular? Um aluno meu, ano passado perguntou: professora, o que é vestibular? Para falar a verdade eu nem sei como é que ele chegou no 3º ano. Porque eu penso o tempo todo no que aconteceu no 1º, 2º e 3º. Eu trabalho da mesma forma, no mesmo nível, porque eu não vejo diferença entre os meninos do 1º, 2º e 3º na outra escola. Uso coisa de 5ª e de 6ª, porque não sabem ler direito. Eles têm dificuldade. Eles fazem perguntas: professora, o que é inserção? Incoerente? Eles não sabem o significado das palavras. Depois que eu percebi isso, eu comecei ver que, antes de trabalhar a Geografia, eu tinha que trabalhar outras coisas com eles. Eles aprenderem a ouvir, aprenderem a falar. Claro que eu poderia usar para fazer isso as temáticas dos conteúdos de Geografia, mas era necessário criar outro modo, uma outra dinâmica, até articulando com outras disciplinas e criando dinâmicas diferentes, não fragmentadas, isso é Geografia, isso é Português, isso é História. E aí, no 1º ano lá na escola, apesar das dificuldades na sala de aula. E encarando o aluno com as dificuldades dele. Com a questão de como ele chegou ali sem saber ler, sem saber escrever (e quando eu falo*

> *isso eu não estou exagerando). É coisa simples mesmo! Uma frase, duas frases que eles lêem e não entendem. Depois que eu falo, eles entendem. Eles lêem sem pontuação e lêem sem ordenamento nenhum. Aquela idéia para eles. Tinha essa dificuldade, mas ainda se estava acreditando no grupo de professores, que juntos poderíamos fazer alguma coisa. E o que me deixava mais angustiada era o tratamento que o Estado tinha com os professores. Porque teve a greve, teve paralisação.*

No momento da entrada de Lígia para a rede estadual, esta já se encontra em profunda decadência, iniciada na década de 70, em que o discurso governamental estava direcionado para a valorização da educação, mas os recursos públicos para o setor eram inversamente proporcionais. A situação foi agravada nos anos 1980 do século passado, quando em nome da democratização da escola pública, o governo abriu a escola "para todos", sem, no entanto, oferecer os recursos necessários para o seu funcionamento. Essa pseudodemocratização provocou uma desqualificação do ensino e dos professores, de modo que, atualmente, a situação das escolas estaduais é caótica. Pelos depoimentos de Lígia, pode-se observar o tratamento dispensado pelo Estado à educação.

> *Eu fiquei muito tempo sem receber, até falava que eu era amiga da escola, para poder suportar. Porque gera piada, né? A gente brinca, mas aquilo está incomodando a gente. E acontece o que aconteceu esse ano. A professora de Matemática que estava animada o ano passado, saiu. A professora de Português também saiu, pediu exoneração. O professor de Física também saiu. Daquela turma, só eu que estou na escola, e eu estou me sentindo sozinha. Estou trabalhando lá sem essa equipe. A maioria dos professores que estão lá é contratada, e eles não criam um vínculo com a escola. Porque eles estão lá um ano, ano que vem em outra escola, ou saem sem dar resposta. Essa coisa também do Estado não cobrar. Ele não valoriza o professor, mas também não faz nada. Vira o mesmo, não é? E assim é complicado. Às vezes eu falava: estou com vontade de entrar na picaretagem também. Porque qual é a diferença de mim e o outro professor? Se a gente está tendo a mesma desvalorização, desqualificação, entendeu? Mas eu ainda acredito que meu compromisso é com meus alunos que precisam da escola pública, que não têm outro caminho. E aí que eu penso o que é mais útil para eles? Porque esse ano mesmo, eu comecei discutir sistema de relação de trabalho, direitos do consumidor para tentar instrumentalizá-los para o dia-a-dia, mesmo no trabalho deles. Eu tenho aluno que é superexplorado no trabalho, não tem carteira assinada. Tem hora que eu tento discutir as condições com eles, mas também levar uma forma de estar se colocando melhor. E aí eu fico pensando nesse monte de papel que é o papel do professor, da escola, do pedagogo dentro da escola. A nossa orientadora serve para ver se a gente marcou o ponto, ou se a gente entregou o diário, se a gente preencheu tudo com caneta preta. Eu mesmo já levei o maior puxão de orelha porque eu usei a caneta azul.*

> *Tem umas coisas que eu não entendo. Parece que nosso trabalho lá é preencher papel. É essa parte mais burocrática, que eles cobram da gente. Não querem nem saber o que a gente está fazendo na sala de aula, o que está desenvolvendo com o aluno. Claro isso é importante, mas eles só priorizam isso. Cobrança da nossa orientadora é só essa. Planejamento da etapa, você pode entregar lá no final do ano, no papel. E não tem esse acompanhamento que eu acho que tem que ter e os*

> *meninos percebem essa desorganização. Então, eles já não têm estímulo. Celular toda hora.*

Essas condições levaram os professores mais envolvidos com a escola a abandonarem o emprego ou colocando fim a um projeto que vinha sendo desenvolvido pelo grupo. A maioria do corpo docente, que ficou, é composta de professores contratados, e isso faz com que estes não criem vínculo com a escola e, portanto, não se envolvam em um projeto de ensino de maior qualidade. É nesse sentido que Lígia afirma se sentir sozinha. Por outro lado, o Estado também não tem uma política de valorização e cobrança por um ensino melhor. Como não valoriza o professor e coloca todos no mesmo patamar de desqualificação, desestimula aqueles que estão fazendo um trabalho responsável e abre espaço para a "picaretagem".

Lígia chama a atenção para a importância que se dá ao serviço burocrático do professor. Como não se tem um projeto de escola e de educação, a cobrança é feita em relação aos aspectos normativos, que na verdade não levam a nada. E adicione a tudo isso o fato de que o Estado não coloca à disposição das escolas o material necessário para o bom andamento dos trabalhos escolares, criando um problema maior para o professor e principalmente para o aluno que já é carente.

Num estudo sobre a ambigüidade da docência, Enguita (1991), avaliando o estatuto social e ocupacional da docência, faz algumas colocações importantes, ainda que ligadas à conjuntura espanhola, que nos remetem às questões colocadas por Lígia. Para ele, a situação dos professores é bastante conflitante, e os baixos salários são apenas uma ponta de um *iceberg*. Considerando todos os problemas referentes à combinação de uma elevada pressão moral com escassas recompensas materiais, o professor se sente frustrado e sem afeição pelo trabalho. Entretanto, a funcionarização do ensino público junto com uma relativa autonomia de cada professor faz com que haja uma grande variedade de atitudes e comportamentos dentro da categoria. *A cultura profissional do grupo não parece suficiente para garantir a atuação de cada um de seus membros* (Enguita, 1991, p. 59), e a funcionarização elimina os estímulos habituais do mercado. Assim, existem professores que encontram em sua vocação e responsabilidade o estímulo para realizar um trabalho adequado, mas também existem aqueles que, preferindo trabalhar o mínimo, fazem um pacto de trabalhar pouco e ganhar pouco, o que degrada a imagem daqueles que de fato trabalham. No entanto, na hora das reivindicações, apega-se ao igualitarismo, ao que os professores têm em comum. É difícil *defender um sistema diferencial de recompensas quando de fato existe uma atitude diferenciada frente ao*

trabalho (Enguita, 1991, p. 60). Para esse autor, a solução está em criar mecanismos que assegurem estímulos e contra-estímulos e que mobilizem a energia individual dos docentes na direção desejada. Nesse caso, seria o estabelecimento de critérios que sejam aplicados pelos próprios docentes, levando as oportunidades de acesso, estancamento e rebaixamento, os diferenciais de salários e sanções. É nesse sentido que Lígia reclama a falta de incentivo do Estado e a desvalorização dos professores, não havendo diferença entre ela, que tem um compromisso com a escola e com os alunos, e os demais professores.

As questões acima descritas se colocam como dificultadoras do trabalho de Lígia. As faltas de verba e de material, para o noturno fazem com que ela tenha dificuldades nas suas atividades e fazem cair a qualidade do seu trabalho. Ela tenta fazer adaptações, procura formas de resolver esses problemas, mas isto é desmotivador. Essa desmotivação é o que Esteve (1992) chama de mal-estar docente. Um dos fatores apontados pelo autor que geram esse sentimento nos professores é exatamente a precariedade das condições de trabalho e a escassez de recursos materiais. A massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não foram acompanhados pela melhoria das condições de trabalho, o que dificulta uma renovação pedagógica dos professores e, em médio prazo, provoca a inibição desses. Por outro lado, ela sente uma apatia por parte dos alunos e, apesar de fazê-los ver a realidade, não consegue muita coisa.

> *Não tem dinheiro, porque lá tem o problema de material, não tem xerox para gente. Eu tenho que montar minhas apostilas e deixar na livraria do lado para os meninos irem lá tirar xerox. Porque o material que tem é para os meninos da manhã e da tarde. Eles levam papel ofício, stencil, porque é compartilhado com os meninos da manhã e da tarde.*
>
> *Tem lá aquela coisa louca! Usa isso! À noite o ensino Médio não recebe, nem para merenda (isso eu não sei direito). Só sei que o ensino Médio recebe menos que o Fundamental. À noite a gente não tem livro. Prova, eu tenho que colocar lá. Porque eu tiro xerox e levo para os meninos e eles me pagam. É assim que a gente faz lá à noite. Isso faz cair a qualidade do meu trabalho porque tem muito material para levar para os meninos; mapas, desenhos, coisa que a gente produz mesmo, já que os meninos não têm livro, não compram.*
>
> *Eu fico trabalhando com o mínimo que eles podem conseguir. Às vezes eu tiro xerox de 30 textos. Trabalho o texto com uma turma, recolho. Mas aquilo ali eles não levam para casa. Então, o que vai ficar no caderno? Às vezes aquele estudo dirigido que eu dei a partir daquele texto. Isso vai perdendo a qualidade, o menino vai ficando desmotivado e a gente também porque eu fico toda sem graça de pôr no quadro: prova tal, tal, tal... R$0,20. Gente tira xerox lá no Edinho. (Que é o lá da livraria). O Edinho já tem uma pasta lá, Geografia, História, todos os professores deixam o material lá para eles tirarem o xerox. E nem todos tiram, e isso é dificultador. Eu fiz um monte de atividade oral o ano passado. Eu fazia prova oral, em grupo, V ou F. E os meninos levantavam. Tem essa dificuldade. Isso é uma coisa que dá preguiça na gente. Eu tento manter e fazer um trabalho diferente. Levo vídeo (lá tem esses recursos), música, muito jornalzinho do Manuelzão. Jornal que eles*

> *mandam para a escola porque eu pedi, eles mandam para a biblioteca. Eu uso jornal que a escola assina, e às vezes é bom porque os grupos ficam com material diferente e podem trocar. Mas tem determinadas coisas que eu acho que seriam necessárias todos terem, para trabalhar junto. E às vezes não tem. Só se for naquele sistema, porque eu também não dou conta. Eu até cheguei a levar material meu e dar, mas eu não posso também ficar gastando. Não tem jeito. Muitas vezes sobra material da outra escola e eu levo para os meninos.*
>
> *O problema é a dificuldade. Porque, na escola particular, eu puxo mais os meninos, eles estão mais na frente e às vezes o material fica difícil pra eles acompanharem, mas uns até que dão conta. Mas os negócios que sobram da escola particular, eu às vezes trabalho na outra escola por falta de recurso, porque os meninos gostam de receber esses materiais, eles ficam: É minha essa folha, professora? Eu lembro uma vez que tirei lá na universidade e aí eu distribuí, dei para eles e eles colaram no caderno. Olha que é tão pouco! E é uma coisa que eles sentem falta, desta estrutura que eles têm direito. Porque a sociedade toda paga para o Estado bancar isso. E o Estado não banca! Eu fico revoltada. No dia que eles estouraram bomba no banheiro, eu falei com eles que eles estavam estourando bomba no lugar errado, que eles tinham que estourar bomba era na Câmara dos Deputados (risos) quando eles estivessem votando o aumento de salário deles (risos). Eu ponho fogo nos meninos, mas eles já se acomodaram.*
>
> *Às vezes eles não enxergam que eles também podem modificar as coisas. E eu acho que o professor também não está estimulando essa coisa neles. A gente fala muito de tragédia, e às vezes não procura soluções, trabalhar caminhos dentro.*
>
> *Porque,, igual lá no nosso bairro, a gente tem uma área que tem 4 nascentes - é o "Brejinho" - e a escola municipal do meu bairro já faz parte do "Comitê do Brejinho". Os meninos vão, já fizeram livro, já saiu até no jornal do Manuelzão sobre o envolvimento da escola. E lá na minha escola, eu estou tentando fazer isso também. Já levei a mulher que coordena o comitê, os grupos foram lá. Então, eu acho que agora a gente vai ter que começar a fazer. Não também ficar colocando as coisas na cabeça dos meninos sem dar idéia do que se pode fazer. Escrever uma carta para o jornal. Assim eles vão se sentir mais capazes.*

No entanto, é possível observar pelos depoimentos, uma atitude voltada para a ação, para a prática concreta, uma característica bem própria de Lígia. Ela tenta, apesar das dificuldades, sair do discurso para o gesto, para o exercício. Procura caminhos, soluções.

A mesma atitude dos professores de discutirem sem propostas reais foi observada por ela no movimento de greve da categoria. Como foi dito no ano seguinte à sua entrada para a rede estadual, houve uma greve. Ela participou das assembléias e faz uma crítica à organização do movimento.

> *Eu fui às primeiras assembléias de sindicato. Eu também fiquei desencantada com a forma de organização dos professores. Eles subiam no palanque e falavam e não falavam nada. E também essa coisa de discurso já pronto. E que na realidade o que eles estavam fazendo. As críticas ao sindicato. Comecei ter contato com isso. Tanto que no primeiro movimento eu fui, participei da passeata, mas depois eu comecei a ficar meio descrente. Eu falei assim: eu vou lá, tem uma 'XUXA' na Assembléia, ela vai lá em cima!*

> *Ela canta, é muito bonito, mas falta uma praticidade que eu acho que, se não resolver isso, não vai resolver nada! E aí eu fiquei pensando: será que professor só saber falar e não faz nada? Aí eu ficava pensando, deve ser porque a maioria é mulher. Falta um pulso firme ali, pensava. Falta um ditador aqui na escola para fazer isso. Porque de reunião em reunião, todo mundo debatia, podia se expressar e ninguém ouvia nada. Aí eu fiquei sem acreditar nesses instrumentos. Eu acho que devem ser repensados, não tão enquadrados, mas eles têm que procurar funcionar. Aí eu fico pensando na questão mesmo.*

O interessante é que ela remete a questão da falta de praticidade, de uma atitude mais combativa, ao fato de a profissão ser majoritariamente feminina. Nesse sentido, Louro (1997) mostra que, embora a atividade docente no Brasil tivesse sido iniciada por homens – os religiosos, especialmente os jesuítas, entre 1549 e 1759 -, desde meados do século XIX, no Brasil, quando começaram a ser criadas as primeiras escolas normais para a formação de docentes, abertas para ambos os sexos, aos poucos, o número de mulheres foi se tornando maior que o de homens. Paralelamente, os homens abandonavam as salas de aula, dando origem à "feminização do magistério", fato que, para a autora, estava *provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens* (Louro, 1997, p. 449). Entretanto, fatores ligados às transformações urbanas provocavam uma outra expectativa com relação à escolarização, e a questão da entrada das mulheres na profissão docente tornou-se necessária, mas também objeto de polêmica. Ainda de acordo com Louro (1997), o processo de "feminização do magistério" esteve ligado a uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência. E isso se deveu ao fato de que, dentro de um contexto da nossa sociedade em que a mulher era percebida e constituída como frágil, ao se feminizar a docência, tomaram *emprestado as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor, vigilância, etc.* (Louro, 1997, p. 454). Assim, essas características persistem na visão da profissão na atualidade.

Em 2003, ela estava fazendo bacharelado, com projetos de entrar no mestrado. Trabalhava à noite no Estado, quando foi chamada por outra escola particular para substituir um professor. E o que inicialmente era uma substituição, acabou por se transformar em um trabalho efetivo. Esse momento da sua vida foi muito importante, tanto como aprendizado, como para refletir sobre o seu papel como professora. A princípio sentiu uma diferença profunda em relação ao tipo de aluno, à organização da escola e a seus compromissos com o ensino. Paralelamente foi possível fazer comparações entre as duas realidades de seu trabalho.

> *Aí, o que aconteceu, eu fiquei um ano dando aula só de noite. E quando foi no ano passado, eu continuei dando aula à noite. Minha vida estava boa. Eu ia de manhã para academia, fiz curso de cerâmica, fiz um monte de coisa. Só que, quando deu*

> *julho, não, agosto, eu já estava pensando em fazer mestrado. Por isso, eu não estava procurando outros lugares. Ligaram lá pra casa... Eu não estava pensando em encontrar uma escola particular porque eu queria cuidar de mim, fazer ginástica, passear, fazer tricô, crochê.*
>
> *Ligaram para minha casa e era de um colégio particular, porque um amigo meu que estudou comigo lá na geografia estava dando aula lá na 8ª série. Eu nem sabia onde era este colégio. Eu só sabia que tinha essa escola. Então, eu também estava motivada. Porque tem gente que tem uma idéia pronta, vou formar, vou procurar uma escola particular. E eu fui fazendo as coisas conforme elas iam aparecendo. E aí a mulher falou: Tem que vir aqui agora! Aí eu falei: Eu não posso ir agora, não! (risos) Eu vou te dar o telefone de duas amigas minhas. Aí depois ela me ligou e falou que eu poderia ir no outro dia. E eu ficava com preconceito com escola particular. Apesar de que, no colégio católico, foi tranqüilo, porque a coordenadora conversou comigo. Mas eu não gostei do jeito que ela falou quando ligou pra mim. Tipo assim, como se eu estivesse louca pra dar aula lá. Nem sabia direito da dimensão da escola. Depois é que eu fui ver, mas isso também não me impressiona não (risos). Eu fui no outro dia e eles falaram que o professor estava doente e perguntaram se eu podia substituí-lo. Isso foi na quarta e, na quinta eu já fui dar aula para ele. Nos primeiros dias, eu achei meio assim, porque não sabia a matéria que ele estava dando.*
>
> *Aí eu fui para a sala. Eram 6 aulas todo dia. Dava aula 4 vezes por semana os 6 horários Conversei com a coordenadora. Ótima, super tranqüila. Ela me tranqüilizou mais e aí ela me tirou um pouco de ficar pensando e distraída com a estrutura do colégio. E já começou um trabalho comigo, mais da sala de aula. E eu fui percebendo o processo pedagógico, os compromisso da escola, que é uma escola católica. Então, tem esse trabalho, tem aquele outro. Os meninos iam ter um encontro de convivência, eu participei só que eu ainda estava muito distante dessa dinâmica que estava acontecendo dentro da escola confessional.*
>
> *Eu estava indo como eu ia para outra escola. Ia dar aula e depois ia embora. Neste mês, eu fiquei bem na minha. E aí depois o professor voltou e eu até tive que elaborar prova, tive que corrigir prova. Fiz tudo direitinho, entreguei disquete. Participei do dia do conselho.*
>
> *Eu fui substituir por esse tempo e depois o professor voltou. A professora da 5ª série ia sair de licença, aí eles perguntaram se eu queria ficar na 5ª série por um tempo, a ultima etapa toda. Aí eu falei que ficaria. E eu fui para a 5ª série (risos).*
>
> *Quando eu saí da 5ª série eles me disseram para continuar na 5ª série, mas no início do ano, eles me mandaram para o 2º ano.*

O trabalho na 5ª série foi algo novo para ela. O tempo, a dinâmica e a relação com os alunos eram bastante diferentes. Além de tais diferenças, a característica desta escola é a questão mais significativa no que diz respeito a uma nova experiência para Lígia.

> *Até agora eu tinha dado aula para adolescente no cursinho e para os meninos do ensino médio. E foi a primeira vez que eu fui dar aula para a 5ª série. Nossa! Eu achei muito diferente! Eu falei: os professores da 5ª série são heróis! Eu estava substituindo uma professora muito lúdica, carinhosa, mãezona e assim muito protetora dos meninos. e os meninos sentiram muito a falta dela. Saiu sem avisar para os meninos. Cheguei lá e eles também levaram um susto e aí foi difícil essa conquista que eu tive que fazer com os meninos da 5ª. E com outra dinâmica, porque eu tinha que olhar Para Casa, eu tinha que colocar no quadro a agenda da*

> *aula. Nós vamos trabalhar isso, depois isso. Dever de casa do outro lado. E os meninos enrolam a professora na primeira semana. E eu cheguei lá (isso eu até já falei lá) eu senti falta da orientação. Eu fui para a 5ª série e, na primeira semana, eu não fiz nada disso! Os meninos sentiram isso! A professora não põe no quadro a agenda, não coloca o nome dos meninos que chegaram atrasados. Sabe esse tipo de coisa. E depois eles falaram, os professores que me falaram, não foi a equipe técnica, foram os outros professores, porque eu perguntei para eles. Quando a gente chega para substituir, às vezes falta esse apoio porque entrar sem saber como funciona. Eu fiquei meio perdida. Na 5ª série foi bom, porque eu podia trabalhar com historinha, os meninos eram mais curiosos, inventavam. Perguntam mais, participavam mais que meus alunos da outra escola, do que os alunos do ensino médio. Agora, são muito agitados. Tive que trabalhar em mim a paciência. Eu estava explicando, estava todo mundo olhando para mim e de repente um virava e eu pensava que ia perguntar alguma coisa que eu estava ensinando, falava e perguntava: Você mudou o cabelo de lado hoje? Aí eu percebi que eu tinha que criar com eles coisas diferentes porque eles não agüentam ficar muito tempo. O tempo da 5ª série é outro. Foi com eles, porque eu tive essa experiência, que eu entrei mesmo em contato com a escola.*

Esse novo contexto de trabalho, mesmo não sendo seu primeiro emprego como professora, por ser uma realidade completamente diferente, também causou um impacto em Lígia. Os alunos da 5ª série estão entrando na adolescência e necessitam de dinâmicas próprias à idade. Ela vai construindo novas habilidades, vai buscando estratégias que se adaptem à nova situação. É nesse sentido que Tardif (2002) avalia a importância dos saberes da experiência que são construídos em múltiplas interações, não existindo uma única forma de relacionar e resolver as questões do ensino. Essas situações diferenciadas exigem uma capacidade de improvisação, uma habilidade pessoal de relacionamento humano. Como essas interações estão se processando dentro de uma instituição, essas respostas também estão condicionadas a regras, normas e símbolos da escola, o que foi bem explicitado por Lígia quando disse que não tinha conhecimento de uma série de procedimentos usualmente utilizados na escola.

Mas foi a partir daí que começou a refletir sobre as diferenças das realidades vividas nas duas escolas em que trabalhava. As diferenças vão desde o tipo de aluno até a organização da escola, incluindo uma postura mais reservada dos professores.

> *Eu fiquei cansada e já fiquei a perceber a diferença dos alunos. Muitos brancos (risos). Não tem negro? Eu comecei pensar isso. Os professores todos arrumados, mas eu sempre fui simples assim e continuei indo.*
>
> *Eu comecei perceber que o grau de organização é muito diferente da minha outra escola. A postura dos professores. Os professores todos centrados, mais receosos para falar algumas coisas. Eu percebi isso, esta diferença. Aí depois eu fui vendo que tem uma rede de amizade, mas, nos primeiros dias, eu pensei isso. Porque eu estava com preconceito também. Foi tranqüilo com os meninos. As turmas começam cheias, mas, no meio do ano, vão diminuindo. E lá não. E eu fiquei assim Nossa! Os meninos vêm todos os dias! Porque meus alunos à noite, vão duas vezes por semana*

> *e eu comecei a ver também essa regularidade, essa constância que na outra escola existe mais no turno da manhã e da tarde. No turno da noite é diferente.*

As poucos, ela foi conhecendo a organização e a filosofia da escola, começando a perceber as contradições entre o discurso e a prática. O discurso é de uma educação para a formação do homem comprometido com a sociedade, mas, na verdade, a ênfase está no conteúdo.

> *Participei mais das reuniões, tive de ler sobre a história do colégio, tive que ir aos encontros de convivência. Foi bom. Teve várias discussões, além do papel do educador. Papel do educador evangelizador. E aí, claro, eu tinha certo preconceito com isso porque eu estava errada com relação ao valor cristão que a escola tenta passar. Eu vi assim, que não tinha discussão, desta ou daquela religião. Os valores que estão dentro do cristianismo, mas que são valores humanos. Eu fui seduzida pelos textos, por essa discussão da formação humana. Só que aí eu já comecei perceber o seguinte: já tinha uma distância entre o discurso e a prática da escola porque ao mesmo tempo em que são priorizadas estas práticas. Hoje a escola está voltada para a solidariedade para formação deste ser humano, deste cidadão, comprometido com a sociedade e não só o grupinho isolado, mas com o todo. Eu comecei ver que tinha dentro da escola também esta preocupação com conteúdo. Então, você tinha a questão do tempo. Eu não tinha tempo de trabalhar um conteúdo tão grande, tinha que ter determinada postura em certas atividades.*

Essa ênfase no conteúdo está relacionada ao tipo de aluno que procura a escola. Essa instituição tem uma tradição em Belo Horizonte e seus alunos são majoritariamente oriundos da classe média alta e da classe alta. Em suma, é um colégio de elite, como Lígia foi percebendo com o tempo. Nesse contexto, as famílias dessas classes sociais, de alto poder aquisitivo, têm como objetivo principal a entrada do aluno na universidade, e é isso que determina a organização da escola. No entanto, ao assumir as aulas neste estabelecimento, ela *nem sabia direito da dimensão da escola*, daí o seu estranhamento em relação à questão do conteúdo.

A valorização e a preocupação com o conteúdo perpassam todas as atividades da escola, e, em função disso, existe uma postura com relação à organização das aulas e com relação à disciplina. Isso, de uma forma ou de outra, é um controle sobre o seu trabalho e faz com que ela tente entrar no ritmo da escola. Apesar de questionar a forma como o colégio vê a questão da disciplina, Lígia vem tentando fazer uma adaptação entre o que acredita com as normas da escola e com as normas do grupo que já tem mais tempo no estabelecimento.

> *E outra coisa, dentro da escola também tinha grupos diferentes. Grupos de professores com idéias diferentes, que tinham propostas diferentes para a escola.*

> *Eu vejo que eles querem coisas diferentes, a escola não quer tão diferente assim. Eu estou tendo que aprender dosar (risos) as minhas atitudes. E agora eu sinto neste início de ano, eu saí da 5ª série, e a 5ª série tinha um ar de escola fundamental mesmo, professores-mãe. E a equipe do 2º ano é mais objetiva, tem muitos professores que dão aula lá e em faculdade. Na 5ª série não, às vezes as professoras já estão lá na escola há muito tempo, então a relação das equipes dentro da mesma escola tem diferença. Os professores têm uma linha mais já pensando no vestibular. Tem essa cobrança da gente também dentro de uma dinâmica de participação, de cobrança de questão de vestibular. Os professores que dão aula na faculdade têm uma relação mais prática de chegar à escola, fazer o conteúdo.*
>
> *A equipe do 2º ano, de um lado é bom, porque agiliza uma série de coisas, agora eu sinto que eles ainda estão me observando (risos). Porque eu estou lá há pouco tempo. Eles são muito preocupados com a questão da disciplina. E a disciplina é o quê? É silêncio e o menino sentado na carteira. E isso eu sou meio assim, porque eu acho que os meninos podem estar conversando quando é parte do processo e não aquela conversa que deixa a gente irada. Mas ainda tem uma idéia de disciplina muito de parafusar os meninos na carteira. Não é fácil chegar 7 horas da manhã e ficar até 12h30 sentado. Pensa bem. Eu me ponho muito no lugar dos meninos, por isso eu tento fazer umas coisas diferentes. Ainda mais com essa geração que fica louca para se mexer.*
>
> *Deixa eu falar como é que eu estou. Estou na escola particular. Eu acho que num primeiro momento foi difícil, agora no 2º ano, porque os meninos eles têm uma imagem de mim. Porque a professora é muito novinha. Ela deixa fazer tudo. Eu não sou general. Porque tem professor que fica pegando no pé dos meninos por umas coisas, que agora infelizmente eu estou tendo que pegar para não ser diferente da equipe dos professores. Eu estou tendo que me adaptar a essas normas. Não que eu deixasse os meninos fazerem tudo.*
>
> *E aí, por exemplo, teve uma atividade que era montar tipo um jogo. Eles tinham que passar por vários grupos e mostrando uma idéia. Era a produção do espaço geográfico brasileiro. No final, eles tinham vários álbuns com mapeamento. Só que o que aconteceu, a sala virou uma bagunça. Os meninos trocando de grupo, vendo o que cada grupo fez. Aí a disciplinária chegou lá: O que está acontecendo aqui, Lígia? Eu falei que os meninos estavam fazendo um trabalho. Todo mundo de pé? Eles estão em pé, mas estão pensando. (eu pensei, mas não falei) Falei: não, é só o momento agora, eles estão em pé, mas já vão sentar. Essas coisas me dão uma preguiça porque a escola ainda está vivendo do passado. E aí eles cobram do professor, às vezes não estão nem preocupados com o que eu estou falando lá, mas os meninos têm que ficar sentados nessa aula, senão bagunça! Não sei também. Porque o menino também fica lá vitima desse sistema.*
>
> *Certas vezes eu sinto a pressão de alguns pais e funcionários, porque fica assim, professor jovem é mais legal. E gera um ciúme. Os meninos, quando têm que procurar, me procuram. Porque eu acho que eu cheguei muito empolgada e acho que tenho que primeiro acompanhar o tempo do grupo para eu entender melhor o grupo e para os meninos não sentiram essa diferença. Porque já tem uma identidade nesse grupo da 2ª serie, assim quanto às imposições ao tipo de trabalho, avaliação.*

Essa questão colocada por Lígia nos remete à discussão feita por Contreras (2002) sobre as limitações da reflexão dos professores sobre as suas práticas e sobre os valores e práticas da instituição escolar em que trabalham. Segundo o autor, os docentes se incorporam a uma instituição possuidora de uma história, rotinas e estilos estabelecidos, com a qual devem aprender a conviver, *devem encontrar a forma de relacionar suas perspectivas e*

expectativas com as que a instituição possui em relação a eles (Contreras, 2002, p. 149). Entretanto, essa incorporação não acontece pela simples interiorização das tradições e das práticas escolares, mas se dá num processo de interação entre os valores pessoais e os do contexto da instituição. Dessa forma, é necessário avaliar como os professores orientam esses processos de interação para que se possa entender as possibilidades de uma reflexão crítica ao pertencer a uma instituição educacional. O autor menciona dois conjuntos de valores importantes, presentes na cultura da instituição e que são a idéia do ensino como uma missão de grande responsabilidade e a mentalidade tecnocrática. Na prática é a própria instituição que determina, de acordo com suas metas, como os professores devem realizar o seu trabalho. Por outro lado, existem formas burocráticas que estabelecem a regulação do ensino. Essa situação leva o professor a assumir a legitimação técnica de seu trabalho como uma reação de defesa diante das responsabilidades excessivas, concentrando sua preocupação nas questões imediatas da sala de aula. E é neste espaço que se conseguem realizar práticas alternativas.

Os professores mais "antigos" já estabeleceram esta relação com a estrutura da escola e já criaram uma identidade como professores daquele estabelecimento. Apesar disso, existe um grupo de professores que têm propostas diferentes, mas, na avaliação de Lígia, a escola não está muito interessada nessas propostas. Existe também a questão da relação de trabalho numa escola particular, onde não existe estabilidade e, portanto, os professores se sentem temerosos de irem de encontro às regras da instituição.

As condições de trabalho e as pressões vividas pelo professor em uma escola particular foram bem explicitadas por Lígia.

> *E o professor tem essa coisa, que no final das contas o menino, igual assim, os meninos falam: o que você vai fazer por mim? Perdi média! Joga para o professor. O pai vê aquilo e a culpa é do professor. A escola também coloca a culpa no professor. Que nem agora a discussão da recuperação, se muitos ficam de recuperação, a culpa é do professor. Se poucos ficam, é que o professor não está cobrando. Então sabe, é muita pedra. Tem hora que eu fico meio assim... Igual lá na escola a professora de Matemática deu um problema na prova. Ela ficou desesperada, ela chorou porque a prova ficou muito grande, ela ia receber criticas. Eu comecei pensar. Esta escola dá chance para os alunos, vê a formação do aluno no processo, mas ela já quer um professor pronto que não erra, e os professores ficam temerosos. Eu vejo que tem essa pressão, que o professor já tem que estar pronto, entregar tudo pronto e para ele não tem tanta chance no processo como tem para o aluno. Eu sinto isso na escola particular. Esse medo de se expressar, de se colocar contra alguma coisa. Depois fica todo mundo comentando baixinho, mas ninguém coloca mesmo.*
>
> *Então, às vezes o espaço de liberdade, de debate, proposto não se realiza por essa pressão dos pais, da direção e até da escola. Tem até meu colega de Geografia que fala: essa escola não é para professor! (risos)*

> *O espaço é para o aluno, para o pai, mas para o professor, não! Porque o professor perde espaço às vezes nesses embates. Ele é o último a ser ouvido, e é o primeiro a ser sacrificado. Se a recuperação for pouca, se for muita... Se a aula for divertida, não é aula; se está monótona é um saco! Não sei que professores eles querem. É difícil.*
>
> *Eu acho que tem professor que se identifica com o momento do ensino, da caminhada dos meninos, se identifica mais com o 3º ano e não, eles querem uma pessoa que dê conta de tudo. Eu acho que não é assim. Assim como tem professor que se identifica com o ensino especial ou com o pré-vestibular. E eu acho que a escola não está reconhecendo esta diversidade dos professores. Eles querem que o professor dê conta de qualquer realidade. Ela já reconhece que os alunos são diferentes, com realidades diferentes, mas eles não reconhecem que o professor também tem. Por isso que tem essa rotatividade, entra um e não dá certo.*
>
> *Eu acho que, igual eu trabalhei com os meninos no São Rafael, eu me identifiquei muito mais trabalhando com eles, por exemplo, eu faço meu trabalho com vontade, mas se eu pudesse escolher, eu escolheria trabalhar lá. Agora, esta capacidade de escolha que está difícil. As pessoas não estão tendo como escolher muito. Fica difícil (risos).*

Esse contexto de pressão sobre o professor relatado por Lígia leva, a algumas, considerações. De um lado, observa-se o que Esteve (1992) chama a atenção sobre as mudanças que ocorreram na sociedade, e fazem mudar o modo de encarar e valorizar a educação, aumentando a pressão sobre a função docente, levando os professores a uma situação de estresse. Dentre as várias mudanças identificadas pelo autor, duas delas estão diretamente relacionadas à situação descrita por Lígia. Como os graus acadêmicos atualmente não asseguram mais um status social por si só, o significado das instituições de ensino mudou, fazendo mudar também as expectativas da sociedade em relação à escola. Diante deste quadro, modificou-se o apoio do contexto social ao ensino. O que ocorreu é que, de forma simplista, os professores foram responsabilbizados por todos os problemas e fracassos existentes no sistema de ensino. Dessa forma, se anteriormente os pais apoiavam o sistema de ensino e os professores, atualmente, a situação se inverte, existindo uma defesa incondicional do aluno e, conseqüentemente, uma falta de apoio e de reconhecimento social do trabalho do professor. O fracasso escolar personaliza-se na figura do professor. *Se tudo corre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais* (Esteve, 1992, p. 105).

De outro lado, existe o fato da escola-empresa, em que o aluno é considerado o cliente preferencial. Como os pais pressionam a escola e esta precisa do cliente aumenta a pressão sobre o professor que, já não tendo uma estabilidade em função de trabalhar em um estabelecimento particular, vê suas possibilidades de questionamento reduzidas. Isso fica

claro quando Lígia diz que os professores comentam baixinho, mas não expressam o que estão sentindo.

E ainda há uma outra questão que se pode extrair desses comentários: a escola não consegue perceber as características próprias de cada um, não consegue reconhecer a diversidade do profissional e, assim, não investe adequadamente nele. A visão massificada leva a não valorizar as diferenças e, portanto, a ter uma alta rotatividade de professores.

Entretanto, apesar da necessidade de adaptação às regras da escola, Lígia teve a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a importância da sua atuação nas duas pontas da estrutura social: de um lado a elite, as futuras lideranças capitalistas, do outro o trabalhador explorado e carente de perspectiva.

> *Mas eu fui entrando e percebendo o meu papel ali. Porque antes eu ficava assim: esses meninos têm tudo! Comecei a perceber que eu também tinha que formá-los para os meus objetivos de modificar alguma coisa na sociedade. Era bom eu estar trabalhando nas duas pontas. Na ponta dos meninos lá que têm que aprender que eles são gente mesmo, não tendo nada e os outros que têm que olhar os outros como gente porque eles têm tudo e acham que podem tudo. E aí eu comecei ver que eu tinha papéis importantes nas duas realidades. Numa, tentando fazer com que os meninos se conheçam se valorizem mais e valorizem o que têm. E, ao mesmo tempo, na outra escola, fazer com que eles vejam que têm que começar a enxergar a realidade do outro. Porque eu vejo que os empregadores vão estar ali. Futuros empresários, políticos. Eles estão lá e vão ter que ter sensibilidade diferente daqueles que já chegam lá com o discurso pronto. Você vai discutir estruturas mundiais, MST e eles "quebram o pau". Mas aí eu comecei a gostar porque eu estava trabalhando com as duas pontas. E tinha hora que eu ficava: gente, eu vou levar a Izabela, Luiza, o Pedro lá para a outra escola. Então, às vezes eu tenho vontade de fazer isso. Misturar os meninos das duas escolas. Eu queria na realidade porque o meu trabalho é o mesmo nas duas escolas, eu não sou diferente. Diferem no termo dos instrumentos, mas...*
>
> *É, os meus objetivos são os mesmos. Varia no sentido, por exemplo, da questão didática, do assunto, porque, na outra escola, eu vejo que os meninos têm (e nessa aqui também) dificuldade na leitura. Então, o texto, o material, o jeito de eu falar às vezes são diferentes. A minha cobrança, depois que tem avaliação e exercícios, é diferente. Eu não tenho algo que os professores falam: Ah! No Estado eu sou mais light. E aqui eu sou o que eles querem que eu seja. Eu estou sendo eu nos dois. Agora, nas dinâmicas da escola, eu não vejo o que os professores vêem. Sabe essas duas formas? Eu vejo formas diferentes de você ter os mesmos horizontes.*

Não obstante as diferenças de nível intelectual dos alunos, sua postura e seu envolvimento com os alunos são os mesmos. Segundo ela, o que muda é a didática, a forma como vai trabalhar o conteúdo em função das diferenças e dos interesses dos alunos. Ela é a mesma nos dois ambientes de trabalho. Essa afirmativa nos leva à questão trabalhada por Nóvoa (1992) de que existe uma interação entre o ser pessoa e o ser profissional e que não se pode separar essas duas dimensões. Cada professor tem uma maneira própria de professor,

que está relacionada à sua forma de ser como pessoa. Nas situações de ensino, as formas de organizar as aulas, de relacionar com os alunos desvendam o que o professor é como pessoa. Essa relação entre o pessoal e o profissional fica muito clara nos depoimentos de Lígia.

> *Eu sou, mas tem hora que... Tem dia que a gente tem que expressar o que está sentindo, sem (é claro!) ofender. Os meninos têm que perceber que a gente não é uma máscara, que a gente sente. Que nem teve um ano que na escola, que teve um dia que eu fiquei muito triste com a atitude do aluno e aí eu chorei na sala. E aí as outras professoras: Ah! Você não pode demonstrar isso! Eu vou demonstrar o quê? Que eu sou de pedra? Eu sou gente! Ele tem que ver que ele me machucou. Depois ele até chegou e resolvemos tudo.*
>
> *Eu acho que o professor também cria umas armas, que acabam indo, contra ele. Ele tem que mostrar que ele tem sentimento também e muitas vezes não faz isto. E o que os meninos acham que eles podem montar na gente, que a gente não sente nada, que a gente é durão lá na frente. Eu acho que falta essa questão, de enxergar o professor como pessoa antes de tudo. Por isso que não gosto que me chame de professora. Não gosto dos meninos me chamando de professora, não! (risos). De tia nem pensar! Mas eles me chamam de titia, mas é de brincadeira.*
>
> *Tem professor que separa tudo. Eu não acredito nisso, não. Eu acho que você tem que ter a vida como inteiro. O povo fala Lígia, você mistura tudo, sua vida pessoal com seu trabalho. Mas eu estou nos dois lugares, não tenho duas de mim. Por isso que eu não acredito nisso de Geografia Física, Humana.*
>
> *Eu acho que aí na minha escola eu ponho muito de mim. Eu mostro que eu faço tricô, crochê; e eu quero saber o que eles fazem para não ficar só naquele papel professor/aluno, porque limita demais. Eu acho que, quando a gente se coloca inteiro e pede para o aluno se colocar inteiro, fica mais fácil de conhecer esse processo educativo do que se a gente separar tudo.*

No que se refere à prática docente, nos dois locais de trabalho, uma das diferenças apontadas por Lígia é a questão do livro didático.

> *No 2º ano, eu tenho como eixo principal a organização do espaço brasileiro. Então, no 2º ano da outra escola também, mas eu não estou trabalhando da mesma forma. Porque os meninos no Estado, eles não têm o livro de referência.*
>
> *Na outra, essa coisa, eu sou a única professora do ensino médio à noite. E não tem coordenadora, então eu monto o programa que eu quero e de acordo com o que eu acho bom. Então, no 1º ano lá na outra escola estadual, eu mudei os negócios todos, comecei discutindo água e aí o espaço natural. Vou começar aquelas coisas de cartografia, projeção, aquelas coisas do 1º ano e vou chegar lá (eu espero). Mas eu mudei! Agora, no 2º ano, a linha é a mesma, mas eu vario as estratégias. As escolas me oferecem recursos diferentes e eu vejo que eu tenho formas diferentes de trabalhar com os meninos na hora de apresentar para os meninos o conteúdo. Até aonde eu falo, até aonde eles podem buscar, porque os meninos aqui, eles têm acesso à internet. Muita coisa e eu deixo pra eles mesmos levarem pra mim. Os da outra escola, eu forneço algumas coisas porque eles também não têm tempo durante o dia todo, fica mais complicado.*

É interessante a sua posição com relação ao livro didático e sua utilização.

> *O livro do Melhem Adas, "Panorama Geográfico do Brasil". Aquele grossão. Mas na realidade não fui eu que adotei, foi a professora do ano passado.*
>
> *Olha, eu gosto dele para mim. Para os meninos eu acho complicado, ainda mais com o tempo que eu tenho com eles.*
>
> *E eu acho que ele volta muito, vai no feudalismo. É bom? É! Agora não para os meninos. É bom para eles terem em casa, mas não para eles seguirem. E eles reclamam do preço do livro. Então, se eu continuar no 2º ano, vou repensar esta questão do livro, porque eu tive que aceitá-lo.*
>
> *É bom, eu gosto... Eu acho que o livro é importante para o aluno ter uma referência em casa, para eles lerem, fazer alguma atividade. Eu não fico dependendo só do livro, porque cria aquela coisa: que dia que nós vamos chegar no capítulo tal? Na outra escola, eu me sinto mais dona do meu trabalho, porque eu não tenho livro. Eles também não iam comprar. Então eu faço, eu monto vários materiais para cada tema. Então dá uma mobilidade maior.*
>
> *É até porque, se eu ficar só nesses livros didáticos, eu não tenho muita idéia. Eu gosto de montar material. Eu não pego questão pronta de provas que tem nesses CDs Super Prof. Que tem aí e vem com 300 e que os professores ficam falando: Eu tenho o Super Prof. Eu gosto de montar coisas de jornal, revista, charge.*
>
> *Uso, gosto de jornal, revista, aquela Caros Amigos! Este ano eu usei coisas dela. Aquela Bravo! Tirinhas da Turma da Mônica. Eu adoro usar tirinhas da Turma da Mônica! (risos) Foi herança dos meninos da 5ª série e os meninos do 2º grau gostam. Então eu gosto dessas coisas diferentes. Esse ano mesmo, a nossa equipe da Geografia, a gente montou para a nossa Atividade Diagnóstica, toda baseada na reprodução da pintura dos pintores brasileiros. Então, a gente usa Tarsila, Portinari. E aí a gente está tentando trazer outras formas de pensamento para os meninos.*

Essa avaliação que Lígia faz do livro didático vem reforçar uma característica que aparece sempre nos seus depoimentos, que é a liberdade de ação, de criar novas estratégias e materiais diferentes, de buscar a interdisciplinaridade. Já na época da graduação isso ocorreu e pode ser visto no momento em que ela procurou disciplinas fora da Geografia, quando estava tentando fazer uma "ponte" entre o conhecimento geográfico e a arte, levar para a Geografia a contribuição de outras áreas do conhecimento. Também ocorreu quando se identificou com uma perspectiva mais integradora da Geografia analisada por um grupo de professores de uma linha mais reflexiva. Da mesma forma, pode ser detectada no trabalho feito com o grupo de professores da escola estadual. É o seu habitus, *uma disposição incorporada, quase postural* (Bourdieu, 1989, p. 61). São atitudes, inclinações a perceber, a sentir e a fazer que foram interiorizadas e que aparecem em várias circunstâncias da sua trajetória pessoal e profissional.

Além de trabalhar com outros materiais, como revistas e jornais, Lígia aponta a utilização de uma bibliografia utilizada na universidade e que serve de apoio às suas aulas, de onde se conclui que a construção do seu saber profissional tem uma base teórica importante, não ficando presa ao livro didático.

> *Eu leio. Eu gosto muito de Geografia Urbana. Esta discussão sobre cidade. Eu tenho vários que eu até uso algumas coisas para elaborar meu trabalho com os meninos.*
>
> *Tem um que chama, Jardim de Granito, que discute a formação do espaço urbano, os impactos ambientais da formação do espaço urbano. A gente o discutiu lá na Geografia, na disciplina População, Meio Ambiente. Mas aí eu tiro algumas informações dele, sabe? O texto é mais denso, eu não posso levar para os meus alunos, inteiro. Mas eu costumo. Do Milton Santos, eu leio muita coisa. Eu gosto daquele Geografia Pós-Moderna. Este estou sempre lendo. Porque eu tenho muito livro e não deixo de ler.*

Ainda sobre o livro didático, ela faz uma análise da sua estrutura, comparando-a com a estrutura do curso de Geografia.

> *Eu acho que tem. E eu acho que todos são iguais (...) É a própria estruturação do nosso currículo da nossa grade.*
>
> *No início tinha uma introdução ao pensamento geográfico, noções de cartografia, população (no 1º período). Parece muito com esses dos nossos livros de Geografia. Aí vai partindo depois escala local, regional, global, no final do curso, organização mundial. A gente vê na 8ª depois no 3º ano.*

Moraes (2002), em artigo publicado na Revista Geografia e Ensino da UFMG, busca uma relação entre o pensamento geográfico e os conteúdos trabalhados em livros didáticos de Estudos Sociais/Geografia das séries iniciais do ensino fundamental. Analisando a questão da passagem do conhecimento científico à escola, processo denominado de transposição didática, avalia que *seria uma arbitrariedade estabelecer equivalências entre o universo do mundo acadêmico e o universo do mundo escolar* (Moraes, 2002, p. 75), porque suas finalidades são diferentes. Não seria possível uma correspondência direta entre a produção científica e as disciplinas escolares, pois, na transposição didática, como existe uma reorganização dos saberes escolares para torná-los assimiláveis pelos alunos, o conhecimento científico recontextualiza-se, ou, como afirma, *no transcorrer da transposição didática, o conhecimento científico evidentemente não sairá ileso* (Moraes, 2002, p. 75). No seu entendimento, diferentes eventos como seminários, congressos, conferências, etc, e diferentes materiais, como programas oficiais, leis e políticas educacionais, constituem um conjunto de redes por

onde circulam as diferentes idéias de uma disciplina específica, sendo os livros didáticos e as propostas curriculares as redes de comunicação especiais, já que são praticamente as únicas às quais os professores da escola elementar têm acesso. De acordo com a fala de Lígia, ainda que os conteúdos sejam recontextualizados, os livros didáticos, pelo menos os atuais, têm uma estruturação semelhante à dos cursos de graduação. Da mesma forma, na sua prática, ela mesma faz essa transposição dos conteúdos dos livros mais teóricos, o que pode ser observado quando ela fala que utiliza textos lidos na universidade, mas *como o texto é mais denso* ela não pode *levar para os alunos, inteiro*.

Não é apenas a organização que é semelhante, mas também o enfoque dos conteúdos desses livros ajusta-se àquele trabalhado na universidade.

> *Questão da Geografia Urbana, que a gente discutiu lá. A geomorfologia, por exemplo, as discussões, definição de planície, relevo, depressão, planalto. Tudo a gente viu lá. E era engraçado porque tinha encontro de professores, para os professores formados anteriormente, era a maior novidade. Para a gente, não, porque a gente estava discutindo lá. E eu também não lembrava de que eu estudei no relevo lá atrás, então não teve tanta crise. O povo entrou em crise com reclassificações e relevo.*

Nesse trecho da fala de Lígia, é possível observar também uma outra questão colocada pela professora e que está relacionada à formação inicial e à formação continuada dos professores mais antigos na profissão e, portanto, mais distanciados das discussões e produções acadêmicas. Assim, para ela:

> *É, e aí tem umas coisas, igual na outra escola, eles ficam discutindo a questão da pedagogia mesmo, currículo, do aluno sujeito. Essas coisas, a gente já entrou nessa, não tivemos outra. Às vezes as professoras da minha outra escola que ficam falando aquilo como se fosse uma novidade, aí eu acho estranho, sabe? (risos) Porque eu já fazia essa discussão na minha formação. E aí eu fico tentando imaginar como era na época delas, devia ser um saco. Como é que elas não pensaram isso? Como que eles sustentaram o outro discurso, e hoje eles estão vendo como... É estranho. Daqui a alguns anos eu vou estar na situação delas.*

Se os professores, dos quais Lígia fala, ainda estão em exercício na profissão, devem ter se formado na década de 70 em diante, sendo possível, portanto, analisar a sua formação inicial tendo por base os modelos de cada época. Pereira (2000), discutindo a formação de professores no país, mostra que esse tema passou a ter destaque no final dos anos70 e início dos anos 80. Na primeira metade da década de 70, concebia-se o professor como um organizador dos componentes do processo ensino/aprendizagem, que deveriam ser

rigorosamente planejados. Nesse contexto, a instrumentalização técnica era a linha mestra dessa formação. Na segunda metade dessa década, iniciam-se os movimentos de oposição a este enfoque tecnicista, que ganham força nos anos 80. Nesse momento, privilegiou-se o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares, mas também a necessidade da competência técnica. Pereira (2000) mostra que, apesar dessa discussão, o que se viu na prática foi que a função política se reduziu ao "falar sobre" e o fazer pedagógico ficou inalterado.

Por outro lado, com relação ao fato de os professores ficarem distantes das discussões e produção acadêmicas, é importante ressaltar que este tema tem tido destaque no momento atual. Analisando a formação continuada, Candau (2003) afirma que a preocupação com essa questão não é nova e que tradicionalmente a perspectiva que ela denomina de "clássica" é a que tem sido privilegiada, em que a ênfase recai na "reciclagem" dos professores, ou seja, "voltar e atualizar a formação recebida". Nesse sentido, os professores voltariam à universidade e fariam cursos de diferentes níveis, ou freqüentariam cursos promovidos pelas secretarias de educação ou ainda participariam de congressos, encontros etc. Apesar de apontar várias iniciativas que têm sido tomadas pelas universidades em promover essa "reciclagem", Candau (2003), em outro trabalho, também avalia que a aproximação entre universidade e escola de ensino fundamental e médio é um problema ainda não resolvido e que as tentativas neste sentido são insuficientes. Além desse aspecto, ela questiona a concepção de formação continuada presente nessa perspectiva, em que se materializa a dicotomia teoria e prática. Em contraposição, a autora aponta novas tendências na construção de uma nova concepção da formação continuada, que tem como base três eixos principais. O primeiro diz respeito ao deslocamento do eixo da formação continuada de professores da universidade para a própria escola do ensino fundamental e médio. O segundo é o reconhecimento e a valorização do saber docente. O terceiro é a necessidade de se levar em conta a fase da carreira profissional de cada professor, pois, em cada momento, as necessidades, os problemas e as buscas dos professores são diferentes. Portanto, os programas de formação continuada não devem promover situações homogêneas e padronizadas. Assim, esses programas devem criar espaços de reflexão crítica sobre as práticas, ainda que se deva ter consciência dos seus limites.

Nesse curto, porém significativo percurso profissional de Lígia, ela vem construindo sua identidade profissional e neste processo ela afirma:

> *Ah! Eu não sei. Eu ainda não tenho aquela coisa SOU PROFESSORA. Eu tenho uma atividade que eu discuto essas temáticas, esses conteúdos. Eu tenho um compromisso com meus alunos, eles me chamam de professora, me consideram professora, querem que eu seja professora. Eles têm um modelo lá Ô, fessora, bota moral! Eu vejo que eu tenho que responder a algumas aspirações que eles têm, com o papel de professora, mas eu mesma, eu sou Lígia, sabe? Eu estou lá dando aula, eu acho que eu tenho compromisso com eles, com a informação, que eu estou discutindo ali, com a forma que eles estão aprendendo aquilo, na resposta que eles me dão, no tempo que eles me dão, com a atitude deles na sala de aula, com os colegas, comigo. Eu não estou entrando nisso muito, não, porque eu gosto de começar fazer.*
>
> *Eu vejo a educação mais como forma de informação minha e para outro, mas não sei se eu tenho que estar necessariamente trabalhando o conteúdo da Geografia, entendeu? Eu gosto de muitas temáticas que são tratadas pela Geografia. Por exemplo, a questão do espaço urbano, da cidade, que quando eu fui para a Belas Artes, eu fiz um trabalho de escultura e tratava dessa questão da cidade. Então, eu estava próxima da questão da Geografia, procurando também outra linguagem. E eu acho que isso às vezes me deixa incomodada na escola que parece que só tem algumas opções. Eu gosto de transitar (risos). Eu não gosto de falar: eu sou professora de Geografia! Não, eu saí professora, entendeu? Eu trato dessas questões que eu acho que tem um pensamento sobre a formação do espaço e categorias que são próprias do discurso geográfico. Mas eu não gosto muito desse rótulo, sabe? Porque aprisiona a gente às vezes.*
>
> *Agora, ser professor é muito difícil, porque às vezes eu falo essa imagem que os outro têm do professor, eu acho que incomoda mais o que os outros acham do professor pra mim, do que eu realmente acho que eu sou como professora. Porque eles falam: Nossa, professora, por que você não fez outra coisa? E isso me incomoda. Eu acho que ser professor está virando... Mas não é por isso.*
>
> *Não sei, eles falam: Nossa você não conseguiu fazer nada e isso é coisa do professor. E eu acho que não é assim. Eu acho que é aí que o professor tem que se colocar dentro de uma atividade com compromisso com a educação e ganhar outros espaços. E eu acho que eles podem realçar isso com uma atividade de pesquisa, uma atividade que coloque a escola em contato com outros espaços. Para a escola ser vista de outra forma. Agora ser professor... Eu fico pensando muito.*

As palavras de Lígia contêm questões importantes. Elas deixam transparecer um sentimento de "mal-estar" com relação à imagem que a sociedade tem do professor. Lima (1996), analisando o papel do professor na sociedade moderna, enfatiza que o conceito sociológico de papel implica uma posição ocupacional específica, num padrão de comportamento dos indivíduos que ocupam aquela posição e num padrão de expectativas que a sociedade tem em relação a esse ocupante. No caso do professor, seu papel na sociedade é por si mesmo repleto de ambigüidades e contradições. Na atualidade as transformações sociais têm levado a uma mudança no papel do professor. O saber do professor, centro da sua identidade, se encontra num processo de desvalorização pública. O saber hoje pode ser transmitido por outros meios, como a internet, por exemplo. Assim, a *visão que predomina na sociedade em geral é a de que ensinar não é difícil e que não necessita de grande preparação* (Lima 1996, p.61), portanto as questões educacionais não são mais exclusivas dos

profissionais específicos. Isso leva a fortes pressões públicas sobre os docentes. Este autor avalia, portanto, que existem estereótipos poderosos na imagem pública do professor e que essas representações determinam as expectativas sociais daqueles que interagem com os professores, principalmente os pais e os alunos, ao mesmo tempo em que influenciam no auto-conceito profissional dos docentes. Dessa forma, a imagem que a sociedade faz do professor e as expectativas com relação a eles determinam conflitos significativos na construção da identidade profissional, já que essa se dá em dois movimentos, um interno de construção de uma imagem própria, e outro baseado na imagem que os outros têm do indivíduo. É nesse sentido que Lígia fala que a imagem que os outros fazem dela incomoda mais que a imagem do que ela mesma tem de si como professora. Ao mesmo tempo, ela mostra que, para mudar essa imagem, o professor tem que buscar outros espaços e mudar a concepção que se tem da escola como um espaço fechado.

Por outro lado, quando ela diz que ainda não *tem aquela coisa de eu sou professora*, mas *eu saí professora*, mostra bem que as experiências que se dão no contexto de trabalho ainda não foram totalmente interiorizadas, ainda que mantenha uma marca muito pessoal. Ela se sente uma profissional que se comunica através das categorias da Geografia. Nesse sentido, ela não é a professora, mas é a Lígia, e a Lígia ainda não se vê como sendo professora. Entretanto, quando fala que o rótulo de professora aprisiona, ela mostra também a sua representação, do professor.

> *Eu acho que o professor está muito, assim, o termo ligado a este cara que fica na sala de aula, preso àquele tempo, àquele espaço da escola. Eu acho que o educador tem esta mobilidade maior porque a educação se dá dentro da casa, na televisão, através da música.*

E é ainda nessa direção que Lígia exprime sua relação com a profissão e com a educação de maneira mais ampla.

> *Gosto de ser professora, porque eu acho que ela me propicia e faz com que eu entre em contato com pessoas, e nessa coisa de pensar alto. Porque também não basta encontrar e ficar lá. Eu gosto, por exemplo, de gerar discussão, de provocar uma situação que tenha que responder, perguntar. Desta dinâmica que o professor pode promover, mas que outras pessoas possam também promover, um jornalista pode promover de uma forma, um ator de outra forma. Eu acho só que o professor tem determinados instrumentos que são diferentes desses outros. Eu acho que a gente tem idéia de educador assim. Porque existem vários educadores e não só professor. E entra essa questão, o que é professor, educador. Aí eu me vejo educadora.*

> *Eu prefiro, porque eu sei que eu não vou ficar só dando aula de Geografia. Eu não fiz Geografia para ser professora de Geografia. Eu fiz enquanto pessoa, eu quis fazer e posso, através da Geografia, ser uma educadora na minha casa, com meus sobrinhos. A educação não se dá com um determinado grupo que não sabe, ou que está aprendendo alguma coisa. Eu fiz o curso para eu saber isso e poder trabalhar com isso, ou não. Não gosto de decidir para sempre. Não, esse curso eu poderia fazer e nunca dar aula, mas poderia ser útil para outra coisa. Eu sinto isso, porque também nesse mundo de hoje tem que estar preparado para tudo.*
>
> *Eu acho que a educação é esse momento de encontro entre pessoas onde algo vai ser construído, ou valor, sentimento, ou uma idéia. Algo que está muito atrelado à cultura e que ultrapassa essa coisa da informação, deste conhecimento aqui. Por isso que eu acho que ela envolve ocasiões e eu acho que o instrumento dela é a palavra, o gesto. Às vezes a gente é mais educador com o aluno fora da sala de aula. Às vezes você encontra com ele, numa conversa informal, você está tendo um papel muito mais forte do que na sala de aula.*

Essa visão da educação e do professor como uma relação mais ampla sem estar restrita a um espaço específico está condizente com a sua forma de ser e estar na profissão, que, de acordo com Nóvoa (1992), está intimamente relacionada com o que se é como pessoa. E este é um processo de construção de uma identidade profissional e pessoal, no qual Lígia está ainda dando seus primeiros passos.

7. CONCLUSÕES

As trajetórias aqui analisadas, ainda que bem específicas e individualizadas, contribuíram para refletir sobre vários pontos relacionados à profissão docente e à educação no Brasil. Pelos depoimentos, pode-se perceber a interferência na profissão dos acontecimentos políticos, sociais e econômicos que ocorreram no país. Alguns momentos foram marcantes, como a instauração, em 1964, do regime militar. As políticas então adotadas interferiram na legislação pertinente à formação do professor, nas relações no âmbito da universidade e das escolas, mas principalmente na prática cotidiana do professor. Assim, os relatos de Antônio e Fernanda, que vivenciaram mais diretamente esse período, explicitam como o "Golpe Militar" eliminou a participação política dos estudantes universitários, interferindo, no caso de Antônio, na própria trajetória profissional. Da mesma forma, interferiu nas escolas, com uma vigilância ideológica através da presença de pessoas ligadas ao regime. Determinou, em última instância, uma perda sensível na Geografia, na medida em que retirou do seu conteúdo as questões sociais e políticas. Ao valorizar as disciplinas voltadas para áreas mais técnicas, levou à desvalorização não apenas da Geografia, mas também do professor desta disciplina.

A redemocratização do país se, por outro lado, possibilitou maior abertura às discussões de cunho político e social, por outro, viu a deterioração da escola pública, deterioração essa, que já vinha ocorrendo desde a década de 1970. Esse fato reveste-se de maior importância, na medida em que a escola pública, principalmente o Colégio Estadual, foi um marco na educação mineira, e, por isso, também, um fator fundamental na constituição da identidade profissional de seus professores. Os docentes que nele atuaram, em sua fase áurea, traziam consigo uma marca de distinção, que os projetava diante de seus pares e da sociedade belorizontina. Isso se evidencia no depoimento do professor Antônio:

> *No meu tempo, sim! Era primor, era modelo! Era ensino de excelência. Eu sabia que a aula que eu dava lá era a mesma que eu dava no colégio particular, mas o espírito era outro. Uma pequena universidade de curso médio.*

Na fala desse professor, existe um sentimento profundo de perda, relacionado não só à degradação do seu status profissional, mas, principalmente, à deterioração de um estabelecimento de ensino que tinha uma história, que tinha sido um modelo de excelência.

> *Eu sinto pena! Porque tem solução, mas não resolve. Não é negócio de colocar bilhões ali.*
>
> *...Você pode fazer um ensino em um lugar pior do que esse. Ensino é o que você vai aprender. Para ensinar tem que ter material, livro. No colégio tinha 10 anos que não comprava um livro.*
>
> *Eu fui diretor para ver se acabava com a decadência. Só que desiludi. Falei: agora não tem jeito...*

Essa decadência, gerada pelo descaso do poder público para com a educação, materializa-se na precariedade dos materiais didáticos disponibilizados, na preocupação excessiva com as questões burocráticas do ensino, na inexistência de mecanismos de avaliação e promoção dos docentes, que desembocam numa cultura escolar de descompromisso e de desinvestimento profissional. Em todos os depoimentos essa questão foi destacada, mas o de Lígia é mais significativo, como pode ser visto nesse trecho:

> *Essa coisa também do Estado não cobrar. Ele não valoriza o professor, mas também não faz nada. Vira o mesmo, não é? E, assim, é complicado. Às vezes eu falava: estou com vontade de entrar na picaretagem também. Porque qual é a diferença de mim e o outro professor? Se a gente está tendo a mesma desvalorização, desqualificação, entendeu?*

É também na fala de Lígia que se podem constatar as condições degradantes de trabalho na escola pública:

> *À noite, o ensino Médio não recebe nem para merenda (isso eu não sei direito). Só sei que o ensino Médio recebe menos que o Fundamental. À noite a gente não tem livro. Prova, eu tenho que colocar lá: vamos fazer uma avaliação assim, R$ 0, 20. Porque eu tiro xerox e levo para os meninos e eles me pagam. É assim que a gente faz lá à noite. Então isso faz cair a qualidade do meu trabalho...*

O resultado desse processo é a perda da qualidade do ensino nessa rede. Em conseqüência, hoje, nas escolas estaduais, os alunos são desmotivados e mal preparados. Todos os professores, mesmo abordando aspectos diferentes, mencionaram o fato. Marô explica o porquê da sua busca pela escola particular porque a Prefeitura não atendia às suas expectativas. Lígia e Fernanda mostram explicitamente a existência de alunos que chegam às últimas séries do ensino Fundamental, e mesmo no ensino Médio, com profundas dificuldades na leitura. Ao mesmo tempo, a escola pública tornou-se um local de indisciplina e de

marginalidade. E Fernanda chega mesmo a dizer que a escola tornou-se um lugar social, de encontro, onde os alunos têm várias motivações, menos a de estudar. Antônio, por sua vez, fala dos cursos de preparação para o vestibular que foram fundados para fazer um trabalho que a escola estadual não conseguia mais realizar – levar o aluno à universidade.

Em relação a esses cursinhos, os professores que trabalharam nessa modalidade de ensino relatam uma dinâmica bastante específica. Sem avaliações, sem correção de trabalhos, mas com um ritmo de aula preso a um cronograma rígido, não dando possibilidades de uma análise mais aprofundada do conteúdo, nem de uma participação maior dos alunos. Um esquema de ensino tendo como base o treinamento de questões do vestibular, sem contar o excessivo número de alunos por sala, em torno de duzentos alunos! Isso leva à necessidade de usar microfone. Além disso, os professores têm de ter uma postura teatral, seduzir o aluno, e até cantar, ser o *professor*-show, como disse Lígia. Para Antônio, *Isso mata a pessoa. Mata!*.

Entretanto, apesar da decadência da escola pública, essa é ainda um local de maior realização profissional do professor, na medida em que, para todos os entrevistados, ela é um espaço em que é possível uma maior autonomia profissional. Em algumas circunstâncias, nessas escolas há a possibilidade de concepção e de desenvolvimento de projetos, o que na prática pode levar os professores a um maior envolvimento e, conseqüentemente, a uma realização profissional. No entanto, vale ressaltar que a realização de tais atividades está ligada ao empenho de alguns professores, porque na maior parte das vezes, existe uma cultura na escola que leva à imobilidade do corpo docente. Nesse sentido o depoimento de Marô é extremamente significativo:

> *Foi lindo esse tempo! Porque os professores que estavam ali tinham um ideal. Eu quero que esse aluno cresça e que esse aluno entre na universidade. E essa era a proposta. Olha, nós conseguimos (eu fico até emocionada). Eu estou chorando é de alegria, porque conseguimos o nosso objetivo.*

Ainda em relação à escola pública, ficou explícito o fato de que existem diferenças do ensino na própria rede pública. Nesse sentido, o depoimento de Lígia mostra como o turno da noite tem características bem peculiares, com menor valorização dentro da própria escola, que se traduz pelo abandono da direção, pelo objetivo diferenciado em relação aos outros turnos, sendo, até mesmo, local de punição para os alunos indisciplinados ou de menor rendimento escolar.

Por outro lado, a decadência da escola pública foi paralela à valorização da rede particular. Também com relação a esse fato, o depoimento de Antônio demonstra bem o que ocorreu com a educação no país.

> *A escola particular na verdade tem menos compromisso com o ensino. O Estado tinha um compromisso total. Isso também tem hoje pelo contrário. Está virado. Não sei como está agora, mas tem mais compromisso, não só com a educação, mas com o futuro. O que o pai paga, paga é a confiança, tem certeza que vai educar o filho. Escola particular tomou isso do Estado.*

No entanto, as condições de trabalho na rede particular são conflituosas para o professor. Apesar da disponibilidade de recursos didáticos e do nível melhor dos alunos, existe um controle muito grande sobre o trabalho, um nível de exigência muito maior, um número excessivo de alunos em sala de aula e um clima de insegurança que perpassa todo o cotidiano do professor. Além disso, nessa rede, para ser considerada de excelência no ensino, mesmo apresentando um discurso de desenvolvimento integral do aluno, deve ter como objetivo o ingresso na universidade, o que significa uma excessiva preocupação com o conteúdo e com os resultados no vestibular. O comentário de Lígia sobre essa questão demonstra as pressões vividas pelos professores na escola particular:

> *Essa escola dá chance para os alunos, vê a formação do aluno no processo, mas ela já quer um professor pronto que não erra, e os professores ficam temerosos. Eu vejo que tem essa pressão, que o professor já tem que estar pronto, entregar tudo pronto e para ele não tem tanta chance no processo como tem para o aluno. Eu sinto isso na escola particular. Esse medo de se expressar, de se colocar contra alguma coisa. Depois fica todo mundo comentando baixinho, mas ninguém coloca mesmo.*

Ao mesmo tempo, foi possível observar outras mudanças que ocorreram na sociedade, interferindo na profissão docente. O aumento das exigências em relação ao professor foi acompanhado de uma menor valorização profissional. Os baixos salários e as condições de trabalho, que levam à necessidade de uma carga horária excessiva, não permitem que o professor invista na sua formação. Em vários depoimentos isso fica muito claro, como o de Antônio que chegou a dar sessenta aulas por semana. Da mesma forma, tanto Fernanda como Marô explicitam a dificuldade de buscar um aperfeiçoamento porque as escolas não investem na capacitação profissional de seu quadro docente, não liberam o professor. Melhorar profissionalmente significa diminuir a carga horária de trabalho, o que, por sua vez, interfere na sua sobrevivência. No caso de Fernanda, a solução encontrada foi *estudar sozinha*.

Entretanto, todos afirmam que continuam buscando novos conhecimentos em livros, revistas, jornais, ou mesmo na *internet*.

Considerando ainda o desenvolvimento profissional, os professores enfatizam a inexistência de uma relação entre a universidade e a escola. Para eles, deveria haver uma rede de comunicação entre esses dois níveis de ensino, no sentido de fazer chegar aos professores os conhecimentos que estão sendo produzidos na universidade, o que poderia melhorar a formação do docente.

Paralelamente, o professor vem perdendo espaço nas escolas. Torna-se o responsável por todos os erros do sistema. Nesse sentido, a fala de Lígia é bastante significativa:

> *O espaço é para o aluno, para o pai, mas para o professor, não! Porque o professor perde espaço às vezes nesses embates. Ele é o último a ser ouvido, e é o primeiro a ser sacrificado. Se a recuperação for pouca, se for muita. Se a aula for divertida, não é aula; se está monótona, é um saco! Não sei que professores eles querem. É difícil!*

Houve, também, uma alteração profunda na relação professor/aluno e no papel do professor dentro da escola. Essas modificações colocaram em questão o controle do trabalho pelos docentes. A participação da sociedade na atividade docente vem sendo feita de forma a constituir-se em uma fonte de contradições e conflitos entre os professores e a comunidade, pois vem eliminando a possibilidade de decisão do professor. Nesse sentido, o depoimento de Fernanda constitui uma verdadeira reivindicação por autonomia:

> *As coisas ficaram muito abertas. Agora você tem que mostrar para o aluno que ele è aluno e que você é o professor. Você é autoridade, sim. (...) a gente luta por isso, a escola tem que ter aquela interação entre professores e direção. A direção não pode resolver qualquer coisa e jogar no professorado, não. As tomadas de decisão têm que ser em conjunto. Porque dentro da sua sala de aula, você é autoridade sim. Nem o pai dele pode ir lá, nem o diretor pode entrar na sua sala de aula se você não permitir. Eu sou dessa opinião, isso não quer dizer que você seja rígida, é uma questão de direito. É uma questão de hierarquia. Uma questão de disciplina.*

Na mesma direção está a constatação de Lígia quando fala que o espaço de liberdade do professor, que no discurso é proposto, na prática não se realiza, em função da pressão dos pais e da própria escola. Essa situação leva os próprios professores à percepção de que "essa escola não é para professor".

Esse quadro de mudanças sociais gera o "mal-estar-docente". Os depoimentos dos entrevistados deixam transparecer esse "mal-estar", que está relacionado à intensificação do

trabalho, acompanhada pelos baixos salários, à falta de autonomia, ao ambiente tenso nas escolas particulares. Esse sentimento chegou ao extremo para Marô que afirma ter tido um estresse muito grande, com a doença do pânico que a obrigou a fazer um tratamento com psiquiatra durante dois anos e, posteriormente, como uma forma de proteção, e*ntrar no esquema*. Talvez isso explique a visão pessimista da educação presente em todos os professores. Para eles a educação no Brasil mudou pouco e, se houve mudanças, elas significaram um retrocesso, o mesmo acontecendo com a profissão docente.

Um outro ponto que foi objeto de análise dos professores, diz respeito ao desenvolvimento de novas fontes de informação, que estão relacionadas às modificações tecnológicas. Ao mesmo tempo em que as novas tecnologias são vistas como recursos que possibilitam novas perspectivas de ensino, elas trazem alguns problemas de difícil solução. Os entrevistados, por exemplo, são unânimes em dizer que, no caso da Geografia, as novas tecnologias ajudaram muito, pois permitiram, não apenas visualizar os fenômenos geográficos, mas também, quando utilizadas em sala de aula, possibilitaram novas atividades, dinamizando as aulas. Entretanto, a imensa disponibilidade de informações e a facilidade de obtê-las, fizeram mudar a relação do aluno com o conhecimento. Antônio, que teve a oportunidade de vivenciar mais profundamente o desenvolvimento dessas tecnologias, faz alusão ao uso de filmes e vídeos como um fator de suporte nas suas atividades, mas critica a indústria do xerox e a internet. Para ele, atualmente, existe uma quantidade imensa de informações, com as quais os alunos têm uma relação de consumo indiscriminado, sem tempo suficiente para fazer uma análise crítica dessas informações. Fernanda, por sua vez, apesar de considerar a tecnologia como um recurso fantástico para o professor, avalia também que os alunos têm uma tendência a utilizar as informações da internet sem uma seleção crítica. Por outro lado, essas novas tecnologias, ao ampliarem o acesso à informação, levaram o professor a uma constante atualização, ao preparo, a cada dia, de novos materiais. Se por um lado esse aspecto é positivo, por outro, aumentou excessivamente a carga de trabalho dos professores.

O estudo das trajetórias dos quatro professores tornou possível, também, reafirmar a prática como local da construção da formação e da identidade profissional. Nesse sentido, o estudo mostrou como os professores foram construindo sua identidade ao longo da carreira, permeada por normas, comportamentos e relações de vários níveis. O ambiente de trabalho e o projeto das escolas são importantes no fazer docente e na construção dessa identidade profissional. A prática nas escolas vai engendrando condições de aprendizagem e de avaliação da formação inicial. Os professores pesquisados, ao refletirem sobre a sua formação inicial, fizeram uma avaliação positiva com relação aos conteúdos geográficos, mas todos deixaram

transparecer lacunas na formação para o exercício da docência. Antônio falou sobre os conhecimentos adquiridos na faculdade, indicando que, mesmo sendo importantes para o conhecimento, são pouco práticos para trabalhar com os alunos. Fernanda deixou clara a deficiência das matérias pedagógicas. Lígia, por sua vez, apesar de destacar os questionamentos importantes feitos na Faculdade de Educação, mostrou o distanciamento entre esses e a realidade do ensino. E manifestou seu espanto com o fato de, diante das condições objetivas de trabalho, agir de forma semelhante àquela que foi objeto de críticas na universidade. No caso de Marô, pela especificidade da sua formação em Estudos Sociais, em todo o seu percurso, a deficiência da formação inicial fica muito evidenciada. Apesar de ter se tornado uma profissional respeitada, a busca do conhecimento específico foi um processo mais doloroso e marcado por um esforço muito maior. Entretanto, ela é o melhor exemplo de como a prática é um percurso formativo.

Nesse sentido, ficou bastante evidenciada a influência das experiências, da vivência na construção de um saber docente. A prática possibilitou a reflexão sobre as questões do ensino, a busca por novas maneiras de trabalhar, a produção de materiais didáticos, em suma, levou a uma aprendizagem do ofício. O conhecimento adquirido na universidade vai sendo modificado, materializando-se num estilo de ensino próprio.

Outro aspecto importante percebido nesse estudo, é que o processo de construção de uma identidade profissional é também, como mostra Nóvoa (1992), o processo de construção de uma identidade pessoal. Existem espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional. Aquilo que o professor é como pessoa se faz presente na sua forma de trabalhar. Quando o professor está na sala de aula, ele está inteiro, traz consigo suas experiências adquiridas e interiorizadas ao longo da sua existência. O professor é uma pessoa, ele interpreta de forma pessoal os conteúdos, transmite sua visão de mundo, cria uma forma especial e única de se relacionar com os alunos. O habitus profissional vai se constituindo na interação com as experiências pessoais.

A despeito da singularidade das trajetórias e de cada professor, é possível relacionar alguns pontos de contato entre eles, no sentido de mostrar algumas características do professor em geral e, especificamente, do professor de Geografia. É interessante perceber que o empenho em compartilhar o conhecimento é um ponto de convergência entre esses professores. Isso fica bem explicitado por Fernanda que em todas as viagens que fez gostaria que seus alunos estivessem passando por aquela experiência. O envolvimento com os alunos, a importância de contribuir para o seu crescimento e de ver essa preocupação valorizada pelos alunos são outras características comuns. Apesar da visão pessimista sobre a educação, os

professores mais antigos na profissão afirmam ter se realizado nela e seriam professores de novo.

Entretanto, outras características, poderiam ser consideradas específicas do professor de Geografia. Em todos os depoimentos, os professores mostraram uma relação bem específica com a natureza, que para alguns se traduziu como um *sentido de observação* e, para outros, como *curiosidade.* Ao mesmo tempo, todos demonstraram um envolvimento com as questões sociais e uma preocupação ambiental. Fizeram uma análise bem politizada dos fenômenos nacionais e mundiais. Nessas análises o raciocínio geográfico se torna muito claro. Tratam de um fenômeno colocando-o num contexto social e político, relacionando o local e global, num esforço contínuo de reflexão.

Por fim, a análise dessas trajetórias permitiu um olhar sobre a profissão docente no Brasil, inserindo-a num contexto mais amplo, para além dos muros da escola. Através delas, foi possível captar permanências e mudanças na sociedade, na escola, no ser professor. Na medida em que esses estudos nos permitem situar à questão docente na história, eles oferecem elementos importantes para o entendimento da profissão docente. Nesse sentido, o estudo de trajetórias pode contribuir para a formação docente e para a formulação de políticas de renovação de escolas, pois, como afirma Ferrarotti[40], citado por Nóvoa (1992, p. 18), *se nós somos, se todo o indivíduo é a apropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual*.

[40] FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A., FINGER, M. (eds). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento dos Recursos Humanos, 1988, p. 17-34.

8. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ACCARDO, Alain. CORCUFF, Philippe. **La Sociologie de Bourdieu. Textee choisis et commentés**. Bourdeaux: Le Mascaret, 1986.

ALVES, William Rosa. O currículo dos cursos de graduação em Geografia da UFMG: uma leitura a partir da estrutura atual. In: **Revista Geografia e Ensino**. v.7, nº1, Belo Horizonte: UFMG, jan/dez.1998, p.79 – 102.

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. Reflexões sobre as tendências teórico-metodológicas da Geografia. In: **Revista Geografia e Ensino**. Publicação especial nº2, 1985.

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. A evolução do pensamento geográfico e suas conseqüências sobre o ensino da Geografia. In: **Revista Geografia e Ensino**. nº1, ano 1, Belo Horizonte: UFMG, 1982, p.5-18.

ANDRADE, Manuel Correia de. A AGB e o pensamento geográfico no Brasil. In: **Terra Livre** – AGB, São Paulo. nº9, 1992, julho/dez 91, p. 143-152.

ANDRADE, Manuel Correia de. Trajetória e compromissos da Geografia brasileira. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). **A Geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

AZEVEDO, Guiomar G. de. A questão da articulação entre ensino e pesquisa ao nível de graduação. In: **Revista Geografia e Ensino.** nº10, ano 3, Belo Horizonte: UFMG, 1990.

AZEVEDO, Guiomar G. Análise crítica do ensino da geografia e a formação do profissional de geografia no Brasil. In: **Revista Geografia e Ensino**. ano 2, nº 8, Belo Horizonte: UFMG. 1988.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In BOURDIEU, Pierre (coord). **A miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.693- 713.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e campo. In BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. São Paulo: Difel, 1989, p.59-73.

BOURDIEU, Pierre. Trabalhos e projetos. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003, p.32-38.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003, p.39-72.

BRAY, Silvio Carlos, SOUZA, Rita de Cássia Martins de. Silvio Romero e sua importância para a construção do pensamento Geográfico no Brasil. In: **Revista de Geografia**, São Paulo, Unesp, v.14, 1997.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. O golpe nas Ciências Humanas: 1964 e Estudos Sociais. IN: **Geografia**, Rio Claro, V.27(3), dez/2002, p.29-70.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de profesores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Magisterio: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003, p.51 -68.

CAPEL, Horacio. **Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea –** Una introducción a la Geografía. Barcelona: Barcanova, 1988.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa. (org) **Viver e construir a profissão docente**. 1997, p. 21-50

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (coord). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1992, p.155-191

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CHAUÍ, Marilena. De alianças, atrasos e intelectuais. In: **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24/04/1994. Caderno Mais, p. 6 – 8

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, 2. 1990, p. 177 – 229.

CONTI, José Bueno . A reforma do ensino de 1971 e a situação da geografia. In: **Boletim Paulista de Geografia** . nº51. junho/76. AGB. SP, p.57 –73.

CONTRERAS, José **. A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ, Alexandre Magno Alves. A situação dos egressos do curso de geografia na Universidade Federal de Minas Gerais no mercado de trabalho: inserção e vivência, In: **Geografia e ensino.** Belo Horizonte, v.8, n.1, jan/dez. 2002.,p.105-125.

DUBAR, Claude. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.4, p. 41-63, 1991.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1992, p.93 – 124.

EVANGELISTA, Hélio de Araújo. A sociedade de Geografia do Rio de Janeiro. In: **Revista Geo-paisagem**. Rio de Janeiro, Vol. I, nº 1, jun/julho/2002. Disponível em: http://www.feth.ggf.br/SOCGEORIO.htm. Acessado em 14/01/2005.

FENELON, Juliana Naves. **Saberes docentes em construção:** percepções dos professores sobre o trabalho co pedagogia de projetos. 2004. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC. MG.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora. 1992, p.171-197.

GABAGLIA, Fernando A. Raja. **Praticas de Geografia**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores** – Para uma Mudança Educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GONÇALVES, Carlos Valter Porto. Geografia em at: uma entrevista. In: **Revista Geografia e Ensino**, Belo Horizonte, UFMG, V.7, n.1, jan/dez. 1998, p.7-26.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. In: **Teoria e Educação**. 2. Porto Alegre, 1990.

HADDAD, Maria de Lourdes Amaral. **Faculdade de Filosofia de Minas Gerais:** raízes da idéia de universidade na UMG. 1988. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação da UFMG.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras – Inserções da Geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org).**Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1992, 31- 61.

IGLÉSIAS, Francisco. **Trajetória política do Brasil:** 1500-1964. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

KENSKI,Vani M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1003.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (org) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995, p. 137-159.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Campinas: Papirus, 1988

LIMA, Mônica Annes. O mal-estar docente e o trabalho do professor – algumas contribuições da psicanálise. In: PAIVA, Edil V. de (org). **Pesquisando a formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del (org) **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997. p.443-481.

MACHADO, Lia Osório. Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a idéia de ordem (1870-1930). In: CASTRO, Iná Elias de, GOMES, Paulo César da

Costa e CORRÊA, Roberto Lobato (orgs). **Geografia : Conceitos e Temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 309-356

MACHADO, Mônica Sampaio. A implantação da Geografia universitária no Rio de Janeiro. In: **GEOgraphia**, Rio de Janeiro: UFF. Ano II, n. 3, jun/2000.

MACHADO, Mônica Sampaio. José Veríssimo e a proposta da Geografia Pátria na Primeira República brasileira vista através dos programas de Geografia do Gymnasio Nacional. In: **GEOgraphia**, Rio de Janeiro: UFF. Ano V, n.9, junho/2003.

MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 9, n.46, abr/junho, 1990, p.56-83.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Climério Manoel Macedo de. Ecoar é proibido: o que emperra a transposição didática do saber geográfico. In: **Geografia e Ensino**, v.8, n.1, p.73-87, jan./dez.2002.

MOREIRA, Ruy. Assim se passaram dez anos (a renovação da Geografia no Brasil no período 1978-1988). In: **GEOgraphia**, Rio de Janeiro: UFF, ano II, nº3, junho/2000.

MOREIRA, Ruy. Velhos temas, novas formas. In: MENDONÇA, Francisco, KOZEL, Salete (orgs). **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea.** Curitiba: Ed. Da UFPR, 2002.

NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de. **A seriação enquanto organização dos tempos escolares na rede privada de ensino de Belo Horizonte**. 2004. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-MG.

NEVES, Lucília de Almeida. Trabalhadores na crise do populismo: utopia e reformismo. In: TOLEDO, Caio Navarro de. (org) **1964: visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1992, p.13 – 34.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (coord). **Vidas de professores**. Lisboa : Porto, 1992, p.11-30.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.13 – 33.

NUNES, Célia M. Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 27 – 42, Abri/2001.

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003, p.34-49.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Situação e tendências da Geografia. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org). **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo: Contexto, 1998, p.24 – 29.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Trajetória e compromissos da geografia brasileira. In: **Cadernos CEDES** nº 39 – Ensino de geografia. Campinas: Papirus, 1996, p.7 –21.

OLIVEIRA,Ariovaldo U. de. Geografia e ensino: os parâmetros curriculares nacionais em discussão. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri, OLIVEIRA, Ariovaldo U, de(ORGS). **Reformas no mundo da educação** – parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto. 1999.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Educação e Estado Novo em Minas Gerais**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PEREIRA, Gilson R. de M. **Servidão Ambígua: valores e condições do magistério**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES**,** ano XX, nº 68/especial, p. 109- 125, fev. 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio D. **Formação de professores – pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Wally Chan (org). **Educação de professores na era da globalização; subsídios para uma proposta humanista**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PINTO,Louis. **Pierre Bourdieu e a Teoria do Mundo Social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri . **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p.111 –142.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Projeto História**. São Paulo, n. 15, p. 13-33, abr. 1997.

PRADO Jr., Caio. Contribuição para a análise da questão agrária no Brasil. In: PRADO Jr., Caio. **A questão Agrária**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

PRADO Jr., Caio. A reforma agrária e o momento nacional. In: PRADO JR., Caio**. A questão agrária**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

PROENÇA, A F. **Como se ensina Geographia**. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, s/d.

RAMALHO, Betânia L.,NUÑEZ, Isauro B. e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor – Profissionalizar o ensino: Perspectivas e Desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMPAZZO, Sônia Elisete. A questão ambiental no contexto do desenvolvimento econômico. In: BECKER, Dinizar Fermiano. (org) **Desenvolvimento sustentável**: necessidade e/ou possibilidade?. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001, p. 157-188.

ROCHA, Genylton Odilon Rego. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. In: **Terra Livre** - AGB. São Paulo, n.15, 2000, p.129-144.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína.(org) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo:Nobel, 1986.

SCHÄFFER, Neiva Otero. Os Estudos Sociais ocupam novamente o espaço...da discussão. In: **Terra Livre**. AGB, n.4, São Paulo, 1988.

SHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs). **Reformas no mundo da educação – parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio**. Ensino Superior no Brasil : análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Catálogo Geral, 1982

VALVERDE, Orlando. Pré-história da AGB carioca. In: **Terra Livre** – AGB nº10. São Paulo, janeiro/julho, 1992, p. 117-122.

VLACH, Vânia. Discutindo o ensino de Geografia. In: VLACH, Vânia. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Editora Lê. 1991.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos noventa. In: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.115 – 138.

ZUSMAN, Perla B. Milton Santos e a metamorfose da Geografia brasileira. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). **Ensaios de Geografia contemporânea – Milton Santos: obra revisitada.** São Paulo: HUCITEC, Edusp, Imprensa Oficial, 2001.

9. ANEXO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA:

1. Formação inicial:

- Instituição.
- Linha teórica e metodológica do currículo desta escola (aspectos valorizados para a formação do professor).
- Organização do curso.
- O que ocorria na ciência geográfica na época de sua formação acadêmica.
- Contexto sócio-político e cultural do país e a sua interferência.

2. Trajetória profissional

- Ingresso na profissão: como e quando.
- Tipos de instituição onde trabalhou: influência dos aspectos burocráticos (currículo da escola, carga horária da disciplina, programas de ensino, tarefas desempenhadas pelo professor); condições de trabalho (materiais didáticos disponíveis, livros didáticos, carga horária de trabalho, salário).
- Fases e momentos marcantes da carreira: entrada no mercado de trabalho, formação continuada (cursos, congressos, especializações), concursos, mudanças significativas de emprego e razões da escolha.
- Participação em movimentos sindicais.
- Dificuldades ao longo da trajetória e alternativas buscadas para seu enfrentamento.

3. Prática Pedagógica

- Materiais utilizados.
- Autores utilizados ou apreciados.
- Autores que estavam em evidência no período.
- Mudanças na prática pedagógica: de acordo com o tempo de profissão; de acordo com as metodologias que estavam sendo propostas na época; de acordo com as escolas em que trabalhava; de acordo com o nível de ensino em que trabalhava; de acordo com as mudanças na Geografia. Justificativas das mudanças.
- Relação entre formação inicial e prática profissional.

4. Relação entre vida privada e vida profissional

- Acontecimentos que interferiram na vida profissional (questões familiares, motivos que levaram a ser professor, motivos que levaram a ser professor de Geografia, algum professor que o tenha marcado e por quê, momento político e econômico do país);
- Características pessoais que interferiram na sua prática pedagógica.
- Visão pessoal da Geografia.
- Leituras preferidas e seus efeitos na vida profissional.

5. Representação da profissão: como vê a profissão; o grau de satisfação se seria professor novamente.

6. Representações sobre a educação e sobre a profissão docente: opiniões, expectativas e alternativas.