

A BUSCA PELA SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA INSTITUCIONAL ENTRE ENSINO E PESQUISA EM GEOGRAFIA

Horácio José de Souza Neto¹

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de compartilhar as reflexões sobre os problemas que incidem no exercício do ensino de Geografia e sua sistematização tecnocrática curricular, didática e institucional, trazendo à tona os problemas enfrentados pela escola e a precarização do trabalho docente. De forma mais abrangente, o tema abordado neste trabalho é o ensino de Geografia e o nível de precarização do trabalho docente. O problema da precarização do ensino é abordado neste artigo ao discorrer sobre os fatores que condicionam a separação da prática do ensino e da prática da pesquisa. Para tanto, procuramos comparar duas áreas de trabalho dedicadas à educação em níveis superior e básico, a Geografia Científica e a Geografia Escolar. Com essa comparação, procuramos utilizar o arcabouço metodológico da Teoria Crítica e as perspectivas de análise da Genealogia do Poder para sintetizar o problema. Os principais métodos utilizados foram a análise de conteúdo e a análise do discurso de forma complementar, compreendendo as estruturas que condicionam a separação entre o ensino e a pesquisa, problema que se manifesta nas instituições, Escola e Universidade. Neste exercício de reflexão, constatamos que a dicotomia entre essas duas instituições apresenta um sistema tecnocrático capaz de alienar o corpo docente no exercício do ofício, provocando consequências negativas no âmbito político e trabalhista.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Desqualificação Docente; Precarização; Trabalho Docente.

The search for overcoming institutional dichotomy between Geography teaching and Geography research

ABSTRACT

The purpose of this paper is to share the reflections about the problems that take place in the practice of Geography teaching and its curricular, didactic and institutional technocratic systematization, bringing to light the problems faced at school as well as the precarious work the teacher workforce undergoes. In summary, Geography teaching and the level of precarity in teaching is the main subject in this piece of work. The issue of precarity in teaching is approached in the article while talking about the factors that contribute to the gap between teaching practice and research. Therefore, we have sought to compare two areas of work aimed at both higher education and elementary education, Scientific Geography and Geography taught at school. With this comparison, we have attempted to apply the methodological framework of Critical Theory and the perspectives of analysis of the Genealogy of Power to synthesize the problem. The main methods applied to it are content analysis and the analysis of speech an additional way including the structures that contribute to the gap between teaching practice and research, a problem that is observed in both institutions, School and University. In this reflection process we were able to observe that the dichotomy between these two institutions presents a technocratic system that is able to alienate teachers in the practice of their function bringing negative consequences to both political and work- related scope.

Keywords: Geography teaching, Teacher disqualification, Precarious work, Teacher workforce

INTRODUÇÃO

Fruto das discussões e do aprendizado desenvolvidos durante o período de 2016 a 2019 na pós-graduação em Geografia humana em nível de mestrado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, o presente trabalho tem o objetivo de

¹ Mestre em Geografia pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Contato: horacioneto@alumni.usp.br

compartilhar as reflexões ocorridas no espaço acadêmico sobre o ensino de Geografia e a complexidade dos saberes mobilizados pelo ofício docente, reflexões que não ficaram restringidas a sala de aula, considerando o constante trabalho desenvolvido em grupos de estudos, encontros e debates acadêmicos envolvendo profissionais de vários ramos do conhecimento atuando nas escolas públicas, universidades, cursinhos e sindicatos.

A elaboração e o movimento inicial de aperfeiçoamento do projeto de pesquisa encaminhado ao departamento de Geografia humana e todo o processo de desenvolvimento e conclusão do mestrado que durou praticamente quatro anos, configura a força motriz de um trabalho que pretende romper a dicotomia entre o ensino e a pesquisa, considerando a natureza laboral do pesquisador, professor da rede pública da educação básica nos níveis de ensino fundamental e médio.

Essa condição dual da ação acadêmica e docente demonstra certo avanço frente a construção sistemática de separação entre o ensino e a pesquisa, ou seja, da dicotomia entre a Geografia científica e a Geografia escolar. Deste modo, o presente trabalho procura delinear o processo ideológico e estrutural de tal dicotomia, procura destacar os principais pontos e estratégias sobre a desvalorização do trabalho docente e a contribuição da Geografia neste processo, destacando o surgimento institucional da Geografia como um dos fatores que reforçam e legitimam a sistemática separação entre a pesquisa e o ensino.

A preocupação com relação à relevância e a função social desta pesquisa promoveu um espírito de compromisso do pesquisador perante a realidade estudada em seu ambiente de trabalho, ao ponto de colocar em prática grande parte dos encaminhamentos apontados pelo exercício de análise e reflexão gerados pela pesquisa.

Como resultado desse engajamento docente do pesquisador, sua unidade de ensino, local de trabalho, passou por um período de dois anos de transformação ao mobilizar os pares e toda comunidade escolar para garantir o funcionamento dos colegiados de acordo com a premissa legal da gestão democrática. Este processo gerou consequências positivas e negativas, como todo o processo de transformação que se propõe a mudar o status quo de uma organização. Considerando o resultado negativo, ocorreu o afastamento e a interdição total do exercício docente do professor-pesquisador, afastado de sua unidade escolar para cumprir trabalho burocrático na Diretoria de Ensino. É importante destacar que o afastamento foi gerado pela atuação do pesquisador na condição de Professor-Conselheiro que, a partir do cargo, junto aos demais colegas conselheiros, buscou colocar em prática as normatizações da Gestão Democrática previstas na lei 444/85 art 95 (Estatuto do Magistério Paulista), exercício que gerou conflitos perante uma gestão acostumada a

trabalhar de forma hierárquica e vertical, impondo de forma unilateral o andamento administrativo, pedagógico e financeiro da escola. Porém, como resultado positivo, obtivemos a construção de uma nova escola ao trazer toda a comunidade para a ocupação e participação efetiva aos órgãos que deliberam o funcionamento da instituição, Conselho de Escola, Grêmios Estudantil e Associação de Pais e Mestres.

Essa realidade de transformação surgiu do movimento inicial de pensar a condição de separação da pesquisa e o do ensino, de pensar a separação pragmática da Geografia Escolar e da Geografia Científica, gerando uma reflexão a partir da inquietação sobre essa separação, pois concebemos essa dicotomia como um equívoco que não atende as demandas do exercício docente e da aprendizagem.

A INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL DO CURRÍCULO.

Durante o desenvolvimento da pesquisa iniciada em 2016 sobre a análise teórico-metodológica do currículo de Geografia da rede estadual de São Paulo, referente a sua materialização didática de apostilamento, ficou evidente a funcionalidade do material didático como subsídio pedagógico ao exercício docente no planejamento e na execução das aulas. Essa constatação aflora uma série de questionamentos sobre a real condição social e institucional do ofício docente, questionamentos de ordem constitucional e institucional referente aos níveis hierárquicos estabelecidos pela rede de ensino, da educação básica à superior, e, finalmente, em sua naturalização social de transmissor de conhecimentos desvinculados da pesquisa.

Ao refletirmos de forma esclarecida e focada sobre tais questionamentos, podemos perceber uma incoerência no tratamento do professor da educação básica em dois fatores, o normativo e o institucional socialmente estabelecido sobre o ofício. No primeiro fator, os documentos deliberados em instâncias governamentais sobre a aura política e democrática do Estado, legislam sobre a autonomia de cátedra e a importância do professor na produção metodológica e didática do processo de aprendizagem. Com isso, podemos identificar o avanço e a consolidação da docência como protagonista no processo educativo em âmbito normativo, mas no segundo fator, é possível perceber a fragilidade do professor sobre a intervenção de agentes externos em seu espaço de trabalho, desde a introdução naturalizada do livro didático em seu planejamento até a submissão do discurso científico em várias dimensões do trabalho docente, seja na condução do planejamento de aula, na materialização didática ou até mesmo na interiorização do discurso “competente”, no qual a função da escola se dá como transmissora e não como produtora de conhecimento. Nesta

lógica muito bem estabelecida de uma relação vertical da universidade com a escola, existe uma terceira via que potencializa essa relação, o Estado.

Ao analisarmos os documentos normativos sobre a educação, é importante distinguir dois elementos, o tratamento legislativo sobre o ofício docente e o tratamento institucional sobre os níveis de ensino e suas funções. Os documentos normativos que tratam da regulamentação do ofício docente versam sobre a importância do magistério e da autonomia do profissional na condução do seu trabalho, em suas atribuições de planejamento pedagógico e da condução do ensino-aprendizado, seja em níveis básico ou superior. Mas quando os documentos versam sobre as instituições e os níveis de ensino, são evidentes o tratamento vertical demonstrando a separação do ensino e da pesquisa, no qual a universidade e a escola apresentam lugares definidos e bem distintos no processo de ensino-aprendizagem, a escola apresentando a função de transmissão dos conhecimentos produzidos pelos centros universitários por meio do paradigma da transposição didática, e a universidade apresentando a função de produtora dos conhecimentos desenvolvidos por uma atividade de pesquisa constante, ou seja, a pesquisa neste processo está restrita a universidade.

Este movimento vertical e hierárquico é evidente nas relações formais de ensino entre as instituições, nos encontros e eventos, tanto no espaço universitário quanto no escolar. Ao abordar temáticas do ensino básico, a figura do especialista, ou seja, do professor acadêmico, do cientista, é central.

No planejamento do ano letivo, no espaço estrito de produção do professor, as reuniões e trabalhos também são organizados com a adesão da orientação técnica de especialistas, sem falar nos materiais didáticos que são majoritariamente produzidos por especialistas.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo é a expressão máxima da relação vertical entre a universidade e a escola. Essa verticalização, como vimos anteriormente, está organizada no seguinte tripé: instituição, ofício e função.

O currículo oficial da rede estadual de educação que está materializado nos apostilados não intervém apenas no planejamento de aulas, sua intervenção é metodológica, pedagógica e burocrática.

Todo o arcabouço de subsídio didático e formativo do currículo oficial direcionado ao professor está organizado de forma instrucional, ou seja, intervém de forma arbitrária sem a possibilidade de discussão democrática e coletiva sobre a metodologia, a didática e os procedimentos avaliativos. O professor, neste sistema educacional tecnicista, apresenta uma função meramente instrucional, considerando que o mesmo não precisará preocupar-se com a elaboração do planejamento de aulas

e de seus pré-requisitos metodológicos, didáticos e pedagógicos ligados ao complexo labor do ofício docente. Este trabalho já está materializado e organizado nos apostilados, cabe ao professor apenas a execução do currículo.

De fato, o saber docente não é valorizado nesta dinâmica tecnicista de educação. O saber docente, ou, os diversos saberes docentes vão além da mera execução mecânica de conteúdos; estão imersos na complexidade da relação aluno-professor, na relação ensino-aprendizagem, na relação dialética da aula. Neste movimento o professor mobiliza múltiplos saberes que vão além do ensino de Geografia, saberes ligados à subjetividade do comportamento e das atitudes para garantir a resolução integral ou parcial de vários problemas que porventura podem ocorrer na sala de aula, trazidos e desencadeados a partir das vivências dos alunos.

O CURRÍCULO COMO CONTROLE TECNOCRÁTICO DO TRABALHO DOCENTE

A complexidade dos saberes docentes emerge da relação cotidiana do ensino-aprendizagem, da relação entre professor e aluno e de todo arcabouço afetivo, moral e ético que ultrapassa a formalidade institucional do ensino, considerando os contextos pessoais de conflito e angústias. Atribuídas aos sujeitos (alunos e professores) e a urgência de acolhimento tutelada pelo professor, representa uma realidade ocultada no cotidiano institucional da escola e na naturalização dos discursos competentes interiorizados pelos próprios professores, esse movimento de ocultação e de sujeição às tarefas burocráticas e, principalmente, a execução cega e dócil aos programas e diretrizes curriculares verticais, representa um dos principais problemas da educação, a perpetuação dos “saberes sujeitados” (FOUCAULT, 2005), a desqualificação dos atributos afetivo e humanizador imprescindíveis ao trabalho docente. Essas demandas praticamente desaparecem na organicidade burocrática da instituição escolar. Deste modo, o currículo representa um discurso privilegiado, um discurso acadêmico, um discurso “competente”, um discurso neutro, um discurso que apresenta o objetivo ideológico de ensino, neste caso, a ideologia implícita neste discurso é o neoliberalismo, a meta de capacitar e habilitar o estudante para o mercado de trabalho. O discurso é tão potente a ponto de produzir uma moral compactuada pela sociedade e pelo próprio professor, consequência direta da constante desqualificação e alienação do trabalho docente em virtude da precarização profissional em três aspectos, o material (salário e poder aquisitivo), o cultural (formação) e o político (desmobilização e fragmentação).

O discurso competente da academia, a intervenção administrativa, legislativa e burocrática do Estado, produz um arcabouço estatístico convincente em função de políticas educacionais submissas à lógica do mercado. Deste modo, a privatização e o direcionamento empresarial do

ensino público, toma corpo em normatizações, avaliações externas, currículos e planejamentos pré-estabelecidos, orquestrados por grupos empresariais e fundações de repercussão global que atuam nos sistemas de ensino público do Brasil como a: Parson, Somos Educação, Santillana, Positivo, Objetivo, Etapa (SOUZA; MOREIRA, 2020), Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018).

Tabela 1 - Verba federal destinada aos sistemas privados de educação no período de 2002 a 2014 com base no programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE – Valores Nominais em milhões

Período	Verba total	Percentual de gasto no setor privado	Percentual de gasto no setor público
2002	10.797.567	26,92%	16,25%
2006	14.801.195	21,71%	15,84%
2010	14.824.678	18,12%	4,23%
2014	35.639.626	23,89%	15,46%

Fonte: Adaptado (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p. 08)

De acordo com esses dados é possível confirmar que ocorreu um grande direcionamento de capital público para instituições privadas de educação na primeira década do século XXI, surpreendentemente as verbas superam a quantia destinada à educação pública, dados que corroboram com as análises desenvolvidas até aqui. Para legitimar esse investimento do governo às instituições privadas de ensino, os grandes grupos empresariais e fundações produzem discursos amparados na defesa de uma educação pública de qualidade.

Para tanto, este Biopoder (ibdem), elabora e dissemina um discurso de desqualificação, de cunho produtivista sobre os serviços oferecidos na rede pública educacional, com base em dados estatísticos, divulgam déficits de escolaridade em função dos elementos de evasão, instrução insatisfatória, violência e desemprego.

Tabela 2 - Dados do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), escala de proficiência.

	9ºEF Português	3ºEM Português	9ºEF Matemática	3ºEM Matemática
Abaixo do Básico	<200	<250	<225	<275
Básico	200 a 274	250 a 299	225 a 299	275 a 349

Adequado	275 a 324	300 a 374	300 a 349	350 a 399
Avançado	>=325	>=375	>=350	>=400

Fonte: Adaptado de Dados Abertos da Educação, Saesp².

Tabela 3 - Média de Proficiência do Saesp em 2017

	9ºEF Português	3ºEM Português	9ºEF Matemática	3ºEM Matemática
Básico	>240 e <260	>260 e <280	>240 e <260	>260 e <280

Fonte: Adaptado de Dados Abertos da Educação, Saesp³.

Tabela 4 - Média de Proficiência do Saesp em 2021

	9ºEF Portugues	3ºEM Portugues	9ºEF Matemática	3ºEM Matemática
Básico	241,3	263,3	246,7	264,2

Fonte: Adaptado de Resultados do Saesp⁴ 2021.

Os dados do Saesp correspondem ao método de avaliação de amostragem organizado pelo governo estadual com objetivo de identificar o nível de aprendizagem dos alunos, porém, esse modelo de avaliação apresenta problemas que impossibilita abranger todos os fatores relacionados a complexa dinâmica de aprendizagem. Não considerando essa limitação, de forma intencional, os grupos privados que comercializam serviços educacionais, tem no governo seu principal mercado consumidor, passam a difundir um discurso de desqualificação do serviço público educacional. Podemos observar essa narrativa na síntese apresentada pela **Fundação Lemann** sobre o rendimento da educação básica no Brasil com a utilização de dados de 2019.

- Menos de 50% dos estudantes atingiram conhecimento adequado em Língua Portuguesa ao concluir o Ensino Médio, (FUNDAÇÃO LEMANN 2020)⁵.
- Menos de 10% dos estudantes atingiram conhecimento adequado em Matemática ao concluir o Ensino Médio.

² Dados obtidos no portal do Saesp: <https://dados.educacao.sp.gov.br/story/saesp>

³ Dados obtidos no portal do Saesp: <https://dados.educacao.sp.gov.br/story/saesp>

⁴ Dados obtidos no portal do Saesp: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/SARESP-2021.pdf>

⁵ Dados obtidos no portal da Fundação Lemann: fundacaolemann.org.br/educa%C3%A7%C3%A3o-p%C3%BAblica-de-qualidade

Essa estatística do fracasso do ensino público legitima a perda constante da autonomia do trabalho docente, representa o constante ataque às conquistas de âmbito político-legislativo do professor, conquistas obtidas a partir das fissuras do sistema, entre elas, a autonomia de cátedra e o reconhecimento da escola pública como unidade política de atuação democrática discente e docente com a participação da comunidade neste processo, (BRASIL, 2017).

É evidente que estas conquistas políticas de legitimação e consolidação constitucional da escola pública, prejudicam o avanço do mercado internacional em território brasileiro, país emergente e de extrema importância econômica aos grandes grupos empresariais que dominam a dinâmica global do capitalismo, sejam trustes, cartéis, holdings, multinacionais ou transnacionais, não importa o formato, todas querem dinamizar e potencializar seus lucros a partir da imensa demanda educacional do Brasil. Porém, este avanço, com a introdução das empresas nas escolas públicas, em vários aspectos da organização escolar, desde a adoção de materiais didáticos até o planejamento e a execução de programas curriculares, como também, a introdução intensa de fundações e entidades não governamentais, acabam por absorver as demandas por serviços de ensino, cultura e lazer. Ocorre, portanto, um enfraquecimento sistemático das políticas públicas, enfraquecimento atribuído a incompetência administrativa, a infraestrutura precária e a depreciação do funcionalismo público em comparação aos “excelentes” resultados obtidos pela iniciativa privada. Acabam legitimando a resolução neoliberal e perversa dos problemas forjados pelo sistema.

Essa carga de intervenção externa sobre o trabalho do professor resulta na constante desqualificação do seu ofício, retirando sistematicamente os atributos originais de sua atuação, ligados ao planejamento das aulas, a produção metodológica de sua didática, a elaboração das avaliações e a própria organização das atividades extracurriculares dentro e fora do espaço escolar. Esses atributos foram usurpados sistematicamente pelo sistema tecnocrático do Estado, atendendo aos interesses do poder econômico, uma lógica perversa de “tecnologização do ensino” (CONTRERAS, 2002) separando o planejamento didático-metodológico da prática didática, cabendo ao professor a mera execução do ensino pré-estabelecido pela lógica tecnocrática. O resultado desta fragmentação é a perda da totalidade e do controle do trabalho docente, o professor fica à mercê das diretrizes e do bombardeio de materiais didáticos produzidos por empresas e profissionais externos ao seu espaço de atuação.

No currículo oficial do Estado de São Paulo é possível verificar com facilidade todo o processo de desqualificação e requalificação (APPLE, 2002) do trabalho docente, processo materializado em documentos normativos, manuais estatísticos de avaliações externas, manuais de planejamento e nos materiais paradidáticos e didáticos que representam a desqualificação do trabalho docente,

pois trazem em seu corpo a concepção didático-metodológica que outrora era atributo do ofício do magistério. Ao mesmo tempo, o professor da rede pública passa por uma formação a distância ligada burocraticamente ao estágio probatório, etapa final do concurso que capacita o ingressante a trabalhar com o novo currículo, ministrado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), representando de forma explícita o processo de requalificação do trabalho docente.

O professor da rede estadual, seja ele efetivo ou contratado, recebe da unidade escolar um livro, seu título, Currículo Oficial do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias. Em seu corpo encontramos a diretriz curricular das ciências humanas e o currículo específico de cada disciplina. Este material representa a desqualificação do trabalho docente, pois não coloca o professor como sujeito fundamental e atuante do ensino-aprendizagem referente ao planejamento didático, à metodologia e à aprendizagem requerida de seus alunos. O trecho a seguir expressa o lugar do professor como um mero elemento da diretriz curricular.

As competências como referência

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou redes cujas partes tem características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas. Maior porque o currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que depende deles. (SÃO PAULO, 2010, p. 12)

O currículo normatizado e planejado, expressa o espírito de racionalização tecnológica do ensino (CONTRERAS, 2002), pronto e embalado, cabendo ao professor a mera execução e implementação de suas diretrizes. O professor não tem voz neste processo, não é o sujeito, não é o autor, nem mesmo, fora consultado sobre a produção e a implementação do currículo. O documento está arbitrariamente sobre a sua mesa, cabe ao professor a tomada de decisão em duas vias, recusar ou executar a diretriz. Se optar pela primeira via, responderá burocraticamente sobre as eventuais quedas das estatísticas mensuradas a partir das avaliações de amostragem sobre o desempenho dos alunos, pautadas na diretriz curricular do Estado, e, se optar pela segunda via, terá a possibilidade de colher os frutos de sua obediência, recebendo a bonificação por desempenho, caso a unidade escolar atinja a nota ou o índice estipulado pelo dado estatístico do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)⁶.

⁶ O índice é obtido a partir de dois indicadores, o desempenho nos exames do Saresp e o fluxo escolar em cada nível de ensino. Cada escola tem uma meta de pontuação estipulada a partir dos dados do ano letivo anterior e do desempenho das unidades de ensino de sua região.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) utiliza vários mecanismos burocráticos impelindo o professor a executar o currículo de apostilamento. Estes mecanismos estão ligados diretamente ao IDESP e a Evolução por Mérito, correspondem a Bonificação por Mérito e a Prova de Mérito, os dois mecanismos avaliativos utilizam o temário didático da diretriz curricular. Outro fator que impele o professor a executar a diretriz curricular é a precarização salarial, obrigando o profissional a elevar ao máximo sua jornada de trabalho, ou até mesmo, sujeitar-se a acumular mais de duas jornadas de trabalho, somando-se a isso, as tarefas burocráticas de preenchimento de diários, plataformas online de registro, Secretaria Escolar Digital (SED) e outros documentos burocráticos. A jornada excessiva de trabalho e sua carga burocrática desmobiliza a ação política do professor, dificultando o contato coletivo. Esse isolamento prejudica a ação do sindicato, considerando a ausência do professor nos encontros políticos organizados pela entidade e até mesmo do seu contato com os colegas nos intervalos, ou seja, uma parada para o cafezinho pode custar uma falta/aula em outra unidade escolar onde possui contratação. A este processo, Contreras (2002) denomina como uma “Rotinização do Trabalho” que desencadeia na inevitável supressão da reflexão e o isolamento, promovendo o individualismo e a consequente desqualificação intelectual. A Rotinização do Trabalho é um fator de peso na construção sistemática sobre a proletarização do trabalho docente. Representa a alienação em todas as dimensões do seu trabalho que está diretamente ligado às dimensões política, social e cultural, dimensões mobilizadas pelo ato estrito da concepção pedagógica de seu ofício. A rotina precariza e desqualifica sua capacidade de lidar cotidianamente com os problemas oriundos de seu espaço de trabalho. O professor perde o controle do seu ofício ficando à mercê da instituição e do seu arcabouço burocrático, perde a percepção da totalidade do seu ofício, perde até mesmo o domínio de sua área disciplinar de atuação. A principal consequência deste processo de alienação é, como dissemos, a desmobilização política, acarretada pelo não engajamento político, seja na atuação sindical ou na própria unidade de ensino. Essa omissão ou ausência, como agente político está condicionada pela falta de informação e conscientização da natureza do seu ofício e de sua função e projeção social.

O OFÍCIO SEM SABER: PADRONIZAÇÃO CURRICULAR E O APOSTILAMENTO

Ao perder o controle e a totalidade do seu trabalho, o professor deixa a porta aberta e facilita o caminho para a entrada e o bombardeio de programas didáticos que prometem garantir a qualidade do ensino. Estes programas estão materializados no espaço escolar por meio de livros didáticos, propostas curriculares, manuais de planejamento, cursos técnicos, cursos profissionalizantes de

formação rápida, capacitação pedagógica etc. Esse bombardeio de programas externos no lócus do ensino-aprendizagem fragiliza a autonomia do professor, mas seu elevado nível de proletarização o impele a aderir aos programas. A SEESP sofisticou o processo de proletarização do trabalho docente ao adotar de forma arbitrária o novo Currículo da rede estadual, a Proposta Curricular. Esta proposta apresenta dois elementos importantes e impactantes no trabalho docente e no aprendizado dos estudantes. Ela padroniza o currículo não reconhecendo as singularidades e as peculiaridades de cada unidade escolar, e, usurpa do professor o trabalho inato ao seu ofício, o planejamento das aulas, pois implementa o programa do apostilamento.

O currículo do estado descarta a posição sugestiva e de orientação sobre o trabalho docente estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL, 1998), a SEESP tomou uma decisão arbitrária ao conceber um currículo que fere constitucionalmente a autonomia do professor, pois o documento materializa sua intervenção sobre o trabalho docente em dois elementos básicos, o curricular, estritamente elaborado para sistematizar verticalmente a metodologia pedagógica e seus objetivos, em seguida, o didático, materializado nos manuais do professor, Caderno do Professor, e nas apostilas, Caderno do Aluno. Trata-se de um sistema de apostilamento similar ao programa adotado pelas principais redes de ensino particular, no qual, o professor é tratado como um funcionário típico do mercado de trabalho, totalmente a mercê das vontades do patronato, totalmente refém ao sistema pedagógico que lhe foi imposto, neste contexto, sua decisão pode lhe custar a demissão.

O apostilamento é a forma mais clara e objetiva da ação do poder sobre o trabalho docente, sua intervenção elimina a atuação do professor, usurpa perversamente a principal função do seu ofício, o planejamento das aulas. O conteúdo da apostila refere-se à organização da aula (tempo e atividades), temário (conteúdo) e avaliação (tipo de mensuração adotada).

A execução deste programa curricular coloca o professor numa situação complicada, com a construção sistemática de sua alienação, transformando o professor num mero instrutor de um plano de aula pré-produzido. Nesta lógica mecânica e perversa, tanto o professor quanto o aluno, são retirados e alienados do processo complexo e dialético do ensino-aprendizagem. Essa relação dialética praticamente não existe neste currículo, pois o professor e o aluno são entes externos à metodologia e à didática elaborada e planejada pelo governo. Portanto, é possível identificar neste contexto o tratamento institucional e tradicional sobre o trabalho docente do ensino básico, um tratamento hierarquizado e vertical entre a universidade e a escola, um tratamento que desvincula a pesquisa da prática do ensino, um tratamento que desvincula o acadêmico da docência, um

tratamento que dá voz ativa ao especialista, pedagogo-cientista, colocando o professor do ensino básico em posição passiva e subserviente ao doutor.

Essa relação hierárquica e antagônica produz uma ideia de ofício sem saber, analisada por Gauthier (2013). Nesta relação, a pedagogia tem um papel central de separação entre o pesquisador e o professor, ou seja, a construção da pedagogia como campo científico do saber docente. Esta relação está praticamente naturalizada na escola. Todo arcabouço de produção e exercício do trabalho docente na escola está pautado na intervenção dos especialistas-acadêmicos, dos pedagogos, que direcionam os trabalhos e legitimam burocraticamente o planejamento da unidade escolar. Os saberes acumulados pelo professor não apresentam relevância para o planejamento e a condução do ensino na escola. Suas experiências são colocadas de modo figurativo, em discussões com caráter de compartilhamento dos conflitos gerados pela lógica da vigilância, onde o aluno é tratado como protagonista dos problemas, culpado da indisciplina e do baixo rendimento escolar. Neste caso, o professor passa a reproduzir sua própria alienação ao corroborar com a prática de vigilância da escola, ao não problematizar a causalidade dos problemas, ou seja, a negligência do sistema educacional referente ao saber docente, saber que está intimamente ligado ao aluno, saber que apresenta o cordão umbilical do ensino-aprendizagem, saber absolutamente dialético, saber oriundo da atuação docente no seu lócus de trabalho, a sala de aula, onde mobiliza uma pluralidade de saberes em sua ação cotidiana. Esses saberes vão além da condução planejada de aula, são mobilizados pelo contato, pela relação construída com o seu aluno, uma relação permeada por conflitos, angústias, violência e todo tipo de marginalização a qual o aluno está submetido.

A COMPLEXIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM SIMPLIFICADA PELA NOVA DIRETRIZ CURRICULAR

O arcabouço metodológico-didático da nova diretriz curricular não considera a complexidade inata ao exercício do trabalho docente, ou seja, os saberes docentes mobilizados no exercício do ofício, na relação entre aluno e professor, sobre isso, Shulman (2005) defende a existência de saberes e habilidades que vão além das meras simplificações de competências e habilidades docentes. Essa necessidade de superar a simplificação em busca da complexidade surge do problema gerado pelo sistema educacional do Estado de São Paulo. A diretriz curricular do Estado apresenta, como dissemos, uma abordagem técnica de ensino, simplificando o trabalho docente, usando como referencial de análise, estatísticas e números para pautar e discutir o planejamento pedagógico da unidade escolar, pautando-se em conceitos pedagógicos concebidos fora do espaço escolar, conceitos como habilidades, competências, gestão do trabalho docente, projetos etc. São conceitos cristalizados em documentos que não reconhecem a complexidade dos saberes mobilizados pelo

professor durante o ano letivo, ou, durante sua carreira como docente. Essa negligência pode evidenciar uma ideologia, um projeto de sociedade organizado pelo Estado e as classes dominantes com dois pilares centrais, o aluno, formado para dinamizar os lucros e a posição do Brasil na economia global como país subdesenvolvido, e, o professor, treinado para formar a mão-de-obra dócil ao sistema econômico nacional.

Considerando essa projeção negativa entorno da educação e da política econômica do país, podemos identificar uma certa coerência da condução simplificadora do trabalho docente e da institucionalização vertical, hierarquizada, entre a universidade e a escola legitimada e regularizada pelo Estado. Ao mesmo tempo, essa precarização sistematizada pelo governo e as classes dominantes só é possível a partir de uma correlação de forças, na qual o próprio sistema republicano e democrático garante direitos ao cidadão que potencializa a fissura do sistema. Deste modo, o tabuleiro pode vir a ser reorganizado de acordo com os embates e levantes políticos do trabalhador e de toda comunidade envolvida neste processo. Sendo assim, professores e alunos, possuem ação política de extrema importância na luta por uma educação de qualidade, possuem a potencialidade de supressão e inversão da correlação de forças disposta pelo tabuleiro, a começar pela organização institucional do trabalho docente. Sobre isso, Nóvoa (2009) coloca a retomada do professor no processo educativo como movimento fundamental para garantir a qualidade da educação. Este movimento de retomada do professor apresenta os seguintes princípios: o professor formador do próprio ofício, a instituição inclinada a garantir a valorização profissional dos seus pares e a substituição da análise de “competências” por “pessoalidade do professor” compreendida no exercício do conhecimento, da cultura profissional, do tato pedagógico, do trabalho em equipe e do compromisso social.

Portanto, podemos fazer uma pequena analogia dessa proposição de Nóvoa (2009), entre a Escola e o Hospital. A retomada do professor no processo educativo seria similar ao protagonismo do médico na formação de novos médicos que ocorre nos quatro anos de residência. Esse protagonismo só é possível no reconhecimento do valor do exercício médico em lócus, ou seja, no seu espaço de trabalho onde saberes são mobilizados além da sistematização teórica. Sendo assim, a escola seria considerada um espaço fundamental de formação dos novos professores, invertendo a lógica atual, onde o estágio não apresenta caráter formativo, mas apenas uma agenda burocrática de menor relevância perante a universidade, em que o professor responsável pelo processo de formação é o doutor que está fora do espaço de trabalho docente, que não tem o conhecimento sobre os saberes docentes mobilizados em diferentes contextos. Assim, os saberes acumulados pelos professores experientes se perdem no tempo, tragados e eliminados pelo ritmo imediatista e

tecnocrático de educação e, o jovem professor fica à própria sorte sem orientação. A consequência é a evasão, desvalorização da profissão e a triste realidade da precarização da educação.

A CONDIÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Para entender essa lógica de desqualificação docente intensificada pela dinâmica tecnocrática do poder público, a estrutura tradicional que desvincula a docência da pesquisa na rede estadual de ensino, primeiro temos que localizar o ensino de Geografia nesse labirinto burocrático.

Classificada dentro do grupo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o componente curricular de Geografia vem sofrendo uma série de alterações, seja na organização da disciplina em sua grade curricular, seja em sua estrutura didática. Recentemente, a partir da aplicação do Novo Ensino Médio (NEM), no ano letivo de 2023, na rede estadual de São Paulo, o ensino de Geografia sofreu considerável subtração na carga horária, passando a ter quatro aulas distribuídas na 1ª e 2ª séries, e sua exclusão total da grade da 3ª série.

Figura 1 – Matriz Curricular do Ensino Médio para atribuição de aulas da 1ª e 2ª series em 2022 e 3ª série em 2023, Diurno.

MATRIZ 3 ENSINO MÉDIO – DIURNO								
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			Total Aulas Anuais	Total Horas Anuais	
			1ª série	2ª série	3ª** série			
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	3	2	400	300	
		ARTE	2	0	2	160	120	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	160	120	
		LÍNGUA INGLESA	2	0	2	160	120	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	5	3	2	400	300	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	160	120	
		FÍSICA	2	2	0	160	120	
		QUÍMICA	2	2	0	160	120	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	2	0	160	120	
		GEOGRAFIA	2	2	0	160	120	
		HISTÓRIA	2	2	0	160	120	
		SOCIOLOGIA	2	2	0	160	120	
	TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			30	20	10	2400	1800
	ITINERÁRIO FORMATIVO	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	180	
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO		1	1	1	120	90		
LÍNGUA INGLESA		0	2	0	80	60		
ELETIVAS 1		2	0	2	240	180		
ELETIVAS 2 **		0	2	2	80	60		
ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS**		0	3	3	240	180		
EDUCAÇÃO FÍSICA***		0	2	0	80	60		
APROFUNDAMENTO CURRICULAR****		0	10	20	1200	900		
TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO PRESENCIAL DENTRO DO TURNO			5	15	25	1800	1350	
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS PRESENCIAIS DENTRO DO TURNO			35	35	35			
TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO EXPANSÃO NO CONTRATURNO			0	7	5	480	360	
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			35	42	40			
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS			1400	1680	1600	4680		
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS			1050	1260	1200		3510	

*As aulas da 3ª série deverão ser atribuídas a partir de 2023.

** As aulas dos componentes Eletivas 2 e Orientação de Estudos do Itinerário Formativo serão ofertadas conforme opções da expansão da carga horária.

***As aulas de Educação Física da carga horária do Itinerário Formativo serão ofertadas no contraturno ou aos sábados de forma presencial ou pelo CMSP, conforme consta na expansão da carga horária.

****A carga horária de cada componente do Aprofundamento Curricular está descrita nas matrizes dos aprofundamentos.

As aulas dos componentes Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação, Língua Inglesa, Eletivas 1 e os componentes do aprofundamento curricular e da Formação Geral Básica serão ofertadas de forma presencial dentro do turno.

Fonte – Portal Novo Ensino Médio SP⁷

Com essas mudanças ocorreu um remanejamento dos conteúdos presentes nos apostilados, grande parte do conteúdo programático foi alocado nos dois primeiros anos do ensino médio. A principal consequência negativa dessa reformulação é a redução considerável do saldo de aula com a diminuição da demanda por professores de Geografia, provocando desemprego e a migração de

⁷ Dados obtidos no site:

https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ni/Matrizes_Novo_Ensino_Medio.pdf

profissionais para a rede municipal e particular. Em consequência direta, prejudica o aprendizado dos alunos nesta etapa de formação.

Os tradicionais e polêmicos livros didáticos específicos do componente curricular, foram substituídos por compêndios das Ciências Humanas, se antes havia críticas entorno da política do livro didático como principal fator de interdição e desqualificação docente, agora o problema atingiu um patamar de total diluição das disciplinas básicas. Apesar das mudanças, a lógica e a metodologia didática continuam positivistas com forte apelo descritivo e de abstrações, apresentando elementos da pedagogia tradicional. Essa reprodução tradicional da Geografia escolar está intimamente ligada ao funcionamento institucional da educação, rigidamente hierarquizada, separa as atribuições da pesquisa e do ensino. De certa forma, essa lógica está refletida em sua estrutura didática, livros e apostilas que difundem práticas genéricas e distantes da realidade do aluno, servem apenas como suporte técnico para manter o aluno ocupado, resultado direto de uma produção didática externa à escola. Caso o professor de Geografia queira ocupar parte de seu tempo com a pesquisa e o planejamento didático, este precisa solicitar uma designação para trabalhar na Diretoria de Ensino como Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP), nomenclatura recentemente alterada para Professor Especialista em Currículo, ou seja, burocraticamente a estrutura está organizada para desvincular a docência da pesquisa, além disso, existe uma preocupação em manter uma organização hierárquica conflitante e incoerente às normatizações e princípios legais da gestão democrática, até mesmo o princípio constitucional da liberdade de cátedra é comprometido diante dessa organização.

O professor de Geografia está envolto a tecnocracia, é constantemente bombardeado por demandas externas de avaliação, programas curriculares e reformulações de diretrizes, não têm a mínima possibilidade de pensar o seu ofício, nem mesmo o planejamento didático de sua disciplina, faz parte de uma estrutura que separa sistematicamente a docência da pesquisa. Em consequência dessa precariedade e da sistemática burocratização educacional, o professor acaba reproduzindo um ensino de Geografia há muito tempo criticado pela comunidade acadêmica, a Geografia Tradicional de cartas pequenas (LACOSTE, 2006), ou seja, a prática tradicional da educação descritiva e distante dos problemas sociais, a única diferença são os instrumentos utilizados, da carta pendurada na lousa para o uso de mídias digitais, muda o conteúdo, mas a forma continua a mesma.

A VELHA DICOTOMIA ENTRE A GEOGRAFIA ESCOLAR E A GEOGRAFIA CIENTÍFICA

O ensino de Geografia sempre esteve presente na cultura escolar brasileira. Mesmo assim, seu tratamento no espaço acadêmico é de desvalorização e inferioridade perante a Geografia científica, produzindo uma intensa separação entre as áreas do ensino e da pesquisa neste ramo do conhecimento, uma separação reforçada pela tradicional hierarquia institucional entre a universidade e a escola. O principal produto desta hierarquização institucional é paradigmático, uma lógica cristalizada na tradicional prática da transposição didática (LESTEGAS, 2002) recorrente na Geografia escolar. Nesta prática há uma adequação simplificada dos conceitos científicos ao campo do ensino básico desta disciplina, essa prática evidencia a valorização do conhecimento científico em detrimento ao escolar, onde os esforços são direcionados para a “leitura facilitada” dos conceitos produzidos na universidade que são “transpostos” aos materiais didáticos e paradidáticos. Sobre este aspecto tradicional de planejamento e produção de conhecimento geográfico escolar, identificamos dois elementos básicos, o curricular e o didático, ambos produzidos pela universidade e seus especialistas. Assim, a organização do aprendizado e o conteúdo desta atividade escolar são planejados e produzidos fora da Escola. Nesta hierarquia institucional a universidade tem a tutela da escola, tendo a responsabilidade de guiar e orientar os passos da segunda. A universidade produz o conhecimento e a escola apenas o transmite, uma relação reducionista do ensino, apesar das recentes discussões sobre a importância e a complexidade do ensino.

Lestegás (2002) expõe o cordão umbilical problemático entre a universidade e a escola, a transposição didática, vaidosamente mantida pela universidade ao não reconhecer a complexidade mobilizada pelo ensino. O autor demonstra a mobilização de saberes na prática docente que não estão necessariamente ligados ao conhecimento científico, porém, a precarização do trabalho docente e a insistência da universidade na manutenção deste paradigma, dificulta os avanços do ensino. Este problema está explicitamente materializado no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, toda a concepção e execução do currículo foram legitimadas pela lógica da transposição didática, saberes mobilizados fora da escola por especialistas incumbidos de organizar, planejar e orientar a execução didática das disciplinas escolares. O planejamento e o conteúdo programático do material foram introduzidos na escola sem a preocupação de consultar os professores sobre a relevância didática do currículo e dos materiais didáticos. Ao contrário, a SEESP organizou cursos de capacitação e formação do quadro docente para trabalhar e executar adequadamente o novo currículo, ou seja, um treinamento direcionado à execução adequada dos apostilados. Portanto, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o seu processo de desqualificação e requalificação do

trabalho docente é a expressão mais nítida e explícita da hierarquia institucional entre a Geografia científica e a Geografia escolar.

Mas a gênese da Geografia no Brasil mostra um movimento inverso, a busca do conhecimento escolar para a universidade proposto por Pierre Monbeig (1957), geógrafo francês que propõe uma reformulação do ensino secundário, ginásial, o atual ensino médio, buscando trazer a prática docente escolar para a universidade. Este geógrafo enfatiza a importância do ensino de Geografia e o papel do professor com formação específica, pois em meados do século XX era corriqueiro a regência desta matéria com profissionais oriundos de outras áreas. Isso ocorria em função de vários fatores, a começar pela recente institucionalização da formação de geógrafos no Brasil, iniciada com a criação da Universidade de São Paulo em 1934 e, por fim, pela ofuscada posição da Geografia frente aos cursos tradicionais e mais procurados da época, que tem no direito a expressão máxima. As salas de aula foram ocupadas por professores não geógrafos, sem a licenciatura plena em Geografia. Monbeig (1957), enfatizou a importância do ensino de Geografia e do professor formado estritamente nesta área, colocando os benefícios deste aprendizado aos alunos, ressaltando o intenso exercício de observação, localização, descrição de materiais cartográficos, formação da cidadania, criticidade e reflexão, proporcionados pelos estudos geográficos e as análises sobre as localidades das principais cidades, países e infraestruturas, utilizando a descrição e a memorização como ferramentas auxiliares as análises, ressaltando que a descrição dos elementos geográficos não podem ser tomados como fatos geográficos, uma capital ou estação ferroviária são fatos geográficos se considerarmos toda a dinâmica que impulsionou sua construção e manutenção. Logo, já em meados do século XX, o geógrafo francês enfatizava a extrema necessidade de reforçar a formação dos futuros professores de Geografia. Seu alerta apresenta o objetivo de garantir a valorização da Geografia, como ocorre em outros ramos do conhecimento, em outras ciências.

Nenhum professor de geografia pensaria em improvisar-se engenheiro ou advogado. A recíproca deveria ser verdadeira. É quase um lugar comum comparar o ensino a um apostolado, mas ninguém pensaria em improvisar-se padre, e os padres que se dedicam ao ensino realizam estudos especializados e rigorosos. (MONBEIG, 1957, p.20)

Fazendo um paralelo com o momento atual, é nítido perceber que os principais centros de pesquisa não seguiram as recomendações do professor Monbeig. O que vemos hoje é uma intensa valorização do profissional de gabinete, do cientista, do acadêmico, do pesquisador, essa valorização está naturalizada não apenas em nível da cultura popular, mas recebeu uma intensa estrutura burocrática e financeira para determinado fim, ou seja, a valorização do pesquisador em detrimento do ensino.

Os programas de fomento e as linhas de pesquisa são provas concretas do descaso referente à área do ensino, o próprio departamento de Geografia da Universidade de São Paulo apresenta apenas uma linha de pesquisa direcionada ao ensino entre as sete linhas de pesquisa existentes em nível de Mestrado e Doutorado.

Do alerta de Monbeig de 1957 até a primeira década deste século, o problema exposto consistia na qualidade da formação do professor de Geografia, para fazer jus ao ingresso e manutenção desta importante disciplina no currículo da educação básica. Porém, com a recente separação das etapas de formação do bacharelado e da licenciatura, embora não seja o caso da USP, os problemas tomam outra projeção, desencadeando a criação de dois cursos de graduação. Sendo assim, as faculdades podem manter os dois cursos ou optar por um deles, dependendo da demanda existente entre eles. Essa separação é negativa dentro do contexto mercadológico e majoritário em que se encontra o ensino superior.

A partir desta conjuntura, podemos deduzir a vulnerabilidade e o risco de extinção dos cursos de bacharelado. Esse fato já é recorrente em universidades particulares, onde a procura pela licenciatura é superior ao bacharelado, a consequência é desastrosa para a Geografia, provocando o fechamento do bacharelado, trazendo projeções negativas ao futuro desta ciência.

Moraes (2002) defendeu a separação dos cursos de bacharelado e da licenciatura, mas sua defesa rumou para a valorização do ensino de Geografia, na medida em que haveria maior dedicação e especificação na área garantindo melhor qualificação ao profissional. Infelizmente, a separação entre os cursos não eliminou a precarização do ensino de Geografia, pelo contrário, a intensificou. A polêmica levantada por Moraes (2002) refuta a ideia de unificação entre ensino e a pesquisa, que de fato não ocorre na prática, sendo apenas demagógica. Este raciocínio valoriza as demandas de estudos específicos na área da educação. No caso do ensino e, na área científica, no caso do bacharel, cada profissional, tanto o professor de Geografia, quanto o Geógrafo agregaria qualidade em sua formação. Ao mesmo tempo enfatiza a importância do professor de Geografia frente ao pesquisador, importância fundamentada na projeção e relevância social desta ciência à formação dos jovens, na formação de sua cidadania. Neste ponto, Moraes corrobora com Pierre Monbeig. Podemos identificar uma postura nacionalista de ambos, mas não seria nada incoerente se considerarmos a condição política do nosso território, um Estado-Nação organizado por um governo republicano e democrático.

Mas o essencial na exposição de Moraes (2002) é o reconhecimento da importância da área do ensino de Geografia perante a pesquisa, perante o geógrafo de gabinete. A importância colocada pelo legado do professor, Antônio Carlos Robert de Moraes, ao exercício docente da Geografia na

escola básica associada à complexidade de análise da realidade sobre o entendimento do mundo em suas diferentes escalas, garantindo a formação da cidadania e a emancipação dos homens a partir da apropriação do conhecimento e do simbolismo que rege o espaço geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do professor do ensino básico é complexo, requerendo uma gama de saberes além do conteúdo específico de sua ciência. Somado a essa complexidade, temos a triste realidade da precarização do magistério, tanto público quanto particular, pois muitas escolas da rede privada oferecem valores hora/aula equivalente a rede pública de educação, logo, o professor tem a menor remuneração em comparação aos profissionais graduados em outras áreas. Este contexto fragiliza o profissional e intensifica o processo de alienação do seu trabalho. Sem tempo para o estudo e, principalmente para o planejamento de suas aulas, fica à mercê de sistemas apostilados, seu conhecimento e ação política são progressivamente suprimidos pela necessária elevação da carga horária de trabalho, além disso, sua atribuição pedagógica é prejudicada por trabalhos burocráticos, como preenchimentos de documentos que existem apenas para usurpar os raros momentos coletivos que deveriam ser utilizados para o compartilhamento de experiências, planejamentos, encaminhamentos e reflexões sobre o exercício em sala de aula e os problemas da comunidade escolar.

Este contexto de precarização sistemática provoca um abismo ainda maior entre a universidade e a escola, consolidando a hierarquia institucional, burocratizando as relações, distanciando a prática de pesquisa da prática de ensino, verticalizando as relações, onde o papel da universidade é a produção do conhecimento e o papel da escola é a mera execução e transmissão simplificada de informações e conteúdo.

A realidade tecnocrática a qual se encontra a escola e o trabalho docente não pode continuar. Precisamos lutar cotidianamente para suprimir essa lógica perversa, a luta está na ação política dentro e fora da escola, rumando para a construção da valorização do professor, rumando na direção do compartilhamento de experiências nas áreas de pesquisa e ensino, na proximidade e no trabalho conjunto entre a escola e a universidade, no maior engajamento político do professor e da busca por uma ação conjunta e produtiva perante a comunidade escolar, pais, alunos e professores. As discussões sobre o ensino de Geografia caminham nessa direção, rumo ao fortalecimento do ensino e sua valorização. Em suma, o que foi desenvolvido neste pequeno trabalho, fruto das discussões e do aprendizado compartilhado no exercício da pesquisa em nível de mestrado, é a

necessidade urgente de resgatarmos a importância do ensino de Geografia frente aos novos desafios da sociedade brasileira, ligados a construção de uma educação pública e de qualidade, ao compromisso da emancipação social, da supressão das desigualdades sociais e da luta pela dignidade.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO ; DOMICIANO. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. Revista de Financiamento da Educação FINEDUCA, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 8, 2018.

APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 151-177.

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Brasília: Ministério da Educação, 1998. 156p.

CONTRERAS, A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FUNDAÇÃO LEMANN. Como está a nossa educação básica? 2020. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/noticias/como-esta-a-nossa-educacao-basica>>

GAUTHIER, C. Por uma teoria da Pedagogia. 3ª edição. Ijuí: Ed. Uniji, 2013.

LACOSTE, Y. A geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas:Papirus, 2006.

LESTEGÁS, F, R. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da geografia. In: CASTELLAR, Sônia; MUNHOZ, Gislaine (orgs.). Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012. p. 13-27.

MORAES, A, C, R. A contribuição social do ensino de Geografia. In: OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos et al. (org). Anais do ciclo de debates e palestras sobre Reformulação Curricular e ensino de Geografia. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 2002.

MONBEIG, P. Novos Estudos de Geografia Humana. São Paulo: Difel, 1957.

NÓVOA, A. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SÃO PAULO (ESTADO). *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências humanas e suas tecnologias /* Coord. Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010.

_____. LEI COMPLEMENTAR Nº 444, DE 27 DE DEZEMBRO DE 1985. Estatuto do Magistério Paulista. 2023. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%20444%20DE%2027%2012%201985.pdf>>

_____. SARESP. Dados Abertos da Educação. 2017. Disponível em: <<https://dados.educacao.sp.gov.br/story/saresp>>

_____. NOVO ENSINO MÉDIO SP, 2022. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ni/Matrizes_Novo_Ensino_Medio.pdf>

SHULMAN, L. S. “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma” IN: Professorado. Revista de Curriculum y formación del professorado, nº9, vol. 2, 2005.

SOUZA ; MOREIRA. Políticas de privatização na educação pública e a atuação de grupos educacionais privados. Revista Praxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia, v. 16, n. 39, p. 421-499, 2020.