

# ENSINO DE GEOGRAFIA EM RONDONÓPOLIS-MT: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E MEMÓRIAS DE PROFESSORES APOSENTADOS

Prof. Dr. Wilson José Soares\*  
Prof. Dr. João Pedro Pezzato\*\*

## RESUMO

Ao registrar os depoimentos de professores e professoras de Geografia aposentados na rede pública estadual no município de Rondonópolis-MT, Brasil, estudamos a trajetória de formação inicial e continuada para compreendermos as experiências de formação escolar e a de docência dos envolvidos. Com um referencial metodológico da História Oral, as análises apoiaram-se, sobretudo, na teoria progressista de Paulo Freire. Assim, foi possível observar dois quadros distintos: o primeiro composto por professores com formação profissional presencial e/ou a distância fragmentada e com experiências em atividades remuneradas, paralelas à docência; neste grupo, os relatos são simplistas e contraditórios baseados em uma perspectiva de ensino positivista, sem nenhuma relação com a democratização da educação advinda das políticas públicas dos últimos anos no país. O segundo grupo foi caracterizado por professores que obtiveram uma formação mais sólida e, conseqüentemente, demonstraram maior dedicação na atividade do magistério. A memória desse último grupo demonstra um discurso mais elaborado a respeito de suas trajetórias formativas e profissionais. Aponta, também, uma perspectiva de ensino de Geografia que busca relação entre o currículo escolar e o mundo vivido, com a adoção de abordagens em diferentes escalas, trabalhos interdisciplinares e estudo do meio.

**Palavras chaves:** Formação de professores. Práticas pedagógicas. Cartografia escolar.

---

\* Professor com a Geografia no IFMT (Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Mato Grosso), campus Rondonópolis. e-mail: [Wilson.soares@roo.ifmt.edu.br](mailto:Wilson.soares@roo.ifmt.edu.br)

\*\* Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós - Graduação em Geografia da UNESP, Rio Claro. e-mail: [jpezzato@rc.unesp.br](mailto:jpezzato@rc.unesp.br)

## 1 TRILHANDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO SISTEMÁTICA EM MATO GROSSO

Este artigo tem como objetivo discutir a trajetória de formação e exercício da docência no ensino de Geografia de um grupo de professores aposentados cuja faixa etária varia, à época das entrevistas, em 2010, entre sessenta e dois e oitenta e cinco anos. Assim, o presente texto, trata da divulgação de uma pesquisa com história oral, um estudo das memórias de educadores que atuaram nas escolas públicas oficiais da rede estadual de Mato Grosso, município de Rondonópolis-MT.

Para compreender essa temática, foi necessário conhecer de forma ampla a organização da educação pública em todo o estado de Mato Grosso, pois, as memórias aqui registradas fazem parte de uma conjuntura política e econômica inserida em um contexto específico.

Conforme Leite (1940), o processo de escolarização da população mato-grossense tem início em meados dos anos de 1830, período em que se destacam, dentre as várias dificuldades, a falta de recursos, a baixa demografia e, a dificuldade de encontrar professores, mesmo quando ser alfabetizado fosse a única exigência para o exercício do magistério.

Alves (1998), ao analisar a trajetória da educação oficial em Mato Grosso, aponta que essa série de dificuldades começou a ser superada no final do Século XIX e início do XX, quando Mato Grosso cria um elo com o litoral brasileiro, por meio da construção da Ferrovia Noroeste.

Em 1910, o Governo Federal instala em Cuiabá a Escola Profissional de Aprendizes Artífices para a formação de técnicos industriais. Na época, como aponta Alves (1998), o ensino profissionalizante era visto pelos governantes como fundamental para o desenvolvimento do estado, pois, o ensino de diversos ofícios era considerado a chave do progresso do estado. No entanto, os dados contidos nos relatórios oficiais apontam que, até 1926, predominava o ensino não profissionalizante que operava em condições precárias. Conforme a autora, a maioria das escolas não possuía prédios próprios, funcionava em casas alugadas sem nenhuma condição pedagógica e de saneamento.

O estudo de Alves (1998) esclarece que, nesse período, as alterações na organização do ensino público em Mato Grosso foram: nova classificação das escolas, criação de grupos escolares (1910); modificação de dispositivos da lei em vigor (1911); efetivação do concurso (1914); criação de almoxarifado (1915); obrigatoriedade do ensino (1918); expedição de novos regulamentos (1919); nomeação de inspetores gerais (1921); reorganização de instituição pública (1923); regulamento das repartições públicas e novas denominações das

escolas (1924), criação e reformas de repartições (1926) e, com a nova Constituição de 1946, a criação do Departamento de Educação e Cultura do Estado. Cabe observar, que, no ano de 1948, foram criadas as escolas municipais para a campanha da alfabetização de adultos.

Em 1986, com a nomeação da professora da UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), Serys Shessarenko, para o cargo de Secretária de Estado de Educação, inicia-se outra metodologia de gestão dos recursos e das escolas públicas da rede estadual. Esta nova política de gerenciamento foi a gênese do processo de democratização da educação no estado, pois, colocou fim nas nomeações de diretores das escolas por influência de políticos ligados à coligação vencedora das eleições para a administração estadual.

No entanto, após as eleições de 1991, quando ocorre a vitória do grupo político ligado à velha prática de apadrinhamentos, voltam-se as nomeações de diretores por indicação política. Essa metodologia de administração da educação pública estadual em Mato Grosso tem sua abolição definitiva em 1998, quando a gestão democrática é assegurada legalmente pela LOPEB, (Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica) que regulamenta a eleição dos diretores das escolas públicas estaduais com mandato de dois anos e, caso seja reeleito pela comunidade escolar, mais uma recondução.

Com a LOPEB, a carreira dos professores foi unificada em trinta horas semanais, sendo vinte horas no exercício da docência e dez horas para a formação continuada e outras atividades relacionadas ao fazer pedagógico. No entanto, mesmo com todos esses avanços na legislação, os resultados de quase todas as pesquisas realizadas nas últimas décadas do Século XX apontam para a continuidade de uma escola seletiva e excludente. Essas constatações provocaram algumas iniciativas de ruptura com esse modelo curricular e, em 2000, todo o Ensino Fundamental da rede pública estadual passou a ser organizado em ciclos.

Com a reestruturação, o Ensino Fundamental passa de oito para nove anos, o início da escolarização se dá aos seis anos de idade e cada ciclo de aprendizagem tem a duração de três anos. O primeiro ciclo compreende dos seis aos nove anos (infância); o segundo, dos nove aos doze anos (pré-adolescência); e o terceiro, dos doze aos quinze anos (adolescência).

No entanto, os “novos tempos e espaços” não saíram das páginas do documento da SEDUC (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso), pois o tempo das aulas continuou organizado de forma disciplinar e com o sino tocando a cada intervalo de hora-aula para troca de professores, como sempre foi na organização curricular anterior (seriado). Do mesmo modo, os espaços físicos das escolas em nada foram alterados para atender as proposições especificadas dentro da nova proposta curricular. A única novidade se resume na matrícula do aluno na turma correspondente a sua idade e, independente dos conhecimentos

construídos, sua promoção para o ano seguinte está assegurada, prática que vem provocando acalorados debates entre os professores.

Outra tentativa de melhorar a qualidade da educação pública no estado de Mato Grosso foi a criação do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica), em 1998, e regularizado com a Lei 8.405 de Dezembro de 2005, para realizar a formação continuada dos professores de rede pública de ensino. Estes centros, atualmente, estão geograficamente localizados em quinze municípios-polo e, conforme orientações da SEDUC, sua função é realizar e acompanhar as formações dos professores nas 724 escolas públicas do estado, distribuídas nos 141 municípios.

Neste contexto histórico, a educação no município de Rondonópolis, palco de nosso estudo, conforme documentos da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis), (2000, p. 4), até o final dos anos de 1950, restringia-se ao atendimento do nível primário, contando, para isto, com algumas escolas municipais, uma escola estadual, duas confessionais e uma particular. Com as mudanças econômicas e sociais das últimas décadas, o atendimento educacional no município está dividido entre as escolas filantrópicas, as da rede privada e as dos poderes públicos: municipal, estadual e federal que atendem desde a educação infantil até a pós-graduação.

Essas referências nos auxiliam na compreensão das memórias dos professores de Geografia aposentados e colaboradores neste estudo, pois, suas trajetórias de formação e docência estão permeadas por estas políticas de oferta da formação e condições de trabalho na rede pública de ensino do estado de Mato Grosso.

## 2 O TRABALHO COM MEMÓRIA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENTENDIMENTO DA TRAJETÓRIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA EM RONDONÓPOLIS MT

As memórias aqui registradas estão de acordo com Portelli (2000, p. 69), quando afirma que “(...) parte de nosso desafio é o fato de que realmente encaramos a memória não apenas como preservação da informação, mas também como sinal de luta e como processo em andamento.” Para Delgado (p. 38), “(...) a memória atualiza o tempo passado, tornando-o tempo vivo e pleno de significado no presente.” Mais adiante, o autor afirma que o passado espelhado no presente reproduz, através das narrativas das lembranças, a dinâmica da vida pessoal em conexão com o processo coletivo, pois é o tempo presente que orienta e estimula as questões do entrevistador e as respostas do entrevistado. É o presente quem dá significado

ao que foi vivido no passado. Para Guimarães (2005, p. 13): “A memória é um processo vivido, conduzido por grupos vivos, portanto em contínuo movimento e sujeito a manipulações”, ela não distingue o passado do presente, ela é sempre atual.

Conforme Fontoura (2007, p. 180), o entrevistado, ao contar sua vida, faz o exercício de “(...) passar das lembranças às palavras e das palavras às lembranças”. E este é um caminho de mão dupla, fazendo com que os acontecimentos sejam contados e recordados de diversas formas sob a orientação do presente, a narrativa referente a qualquer momento da vida está sempre referenciada conforme o presente solicita. Delgado (2010, p. 9), faz a mesma orientação ao afirmar que “(...) a memória é uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo presente”. Sendo assim, Fontoura (2007, p. 180), diz que “(...) isso faz necessário o pesquisador confrontar a reconstrução que constitui a história de vida nas lógicas das memórias e do projeto do investigador”.

Huberman (2007, p. 58), afirma que uma narração do passado é “(...) mais uma reinterpretação do que um relato,” é querer dar um sentido ao passado à luz de uma produção atual, é uma seleção da memória para alinhar o passado com o que se repete no presente, pois a ideia se modifica com o tempo.

Em Ben-peretz (2007, p. 201), encontra-se a afirmação de que o estudo das narrativas é o estudo de como o ser humano percebe o mundo e como ele traduz sua opinião sobre fatos que contribuíram para a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais. Neves (1999, p. 109), explica que a história oral concentra seus esforços metodológicos voltados para a possibilidade de aflorar a pluralidade das visões inerentes à vida em coletividade, ela contribui na construção e reconstrução da identidade histórica.

Conforme Brito (1989), a memória do homem é determinada em seu contexto social, não como soma das memórias individuais, mas como resultante da vivência coletiva, é a releitura e reconstrução do passado com a inserção do indivíduo no grupo, alicerçada nos momentos presentes de sua vida. Para Halbwachs (2006), a memória social é partilhada e construída no grupo, ou seja, ela resulta de um trabalho coletivo, de uma vivência em comum, em um tempo e espaço determinados. As pessoas narram suas memórias dos tempos passados que eles viveram.

Freitas (2002, p. 19), diz que a história oral nos possibilita “(...) construir a história a partir das próprias palavras daqueles que vivenciaram e participaram de um determinado período”, possibilitando a reinterpretação do passado por meio das referências de quem as viveu.

No conceito de Halbwachs (2006), a memória está pautada no princípio da representação coletiva e precede o individual. Ela está vinculada a um conceito mais próximo dos fenômenos sociais que dos individuais e contribui na construção cultural de um grupo. Para Delgado (2010, p. 64), a memória, na maioria das vezes, inscreve-se e se expressa individualmente, mas ela está inserida no quadro social e seu ponto de partida é a vida social.

Nesta perspectiva, este estudo buscou compreender como estes professores foram formados e de que maneira conduziram suas ações ao passarem da condição de aluno para a de mediador da aprendizagem. Um mediador capaz de desenvolver nos seus alunos competências e habilidades de leitura, interpretação e de configurações espaciais do mundo em todas as escalas. Sendo assim, as análises deste trabalho estão apoiadas na pesquisa qualitativa, com instrumentos da história oral, mais precisamente, com o registro de depoimentos com as lembranças da trajetória escolar e profissional.

Para Halbwachs (2006), a memória é individual, mas também social, e está relacionada com o convívio familiar, com a escola, com o sindicato, enfim, com todos os grupos com os quais houve relacionamento. Ben-Peretz (2007, p. 201), diz que as memórias profissionais podem ser consideradas como componente central da consciência dos professores e, como tal, potencialmente ao serviço de cada indivíduo e de seus pares. Para Goodson (2007, p. 72), as narrativas de professores são muito significativas, pois possibilitam fazer a interação entre as histórias de vida com a história da sociedade, da escola, da disciplina e da profissão. Portanto, compreendo que as narrativas não são reinterpretações do ocorrido no passado, uma vez que, em conformidade com Bosi (1994, p. 20) “lembrar não é reviver”. É uma reflexão, é compreender o agora a partir de outrora “é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição.”

Os registros foram analisados dentro do contexto do período que foram formados e desenvolveram suas atividades como docentes. Nosso objetivo estava pautado na compreensão de como o ensino de Geografia foi organizado no espaço em questão. Para essa compreensão, discutimos como a trajetória escolar e de formação pode ter interferido no exercício profissional de cada um desses professores colaboradores.

É importante ressaltar que os nomes citados são fictícios para preservar a identidade dos depoentes.

### 3 AS MEMÓRIAS DE PROFESSORES E O ENSINO DE GEOGRAFIA EM RONDONÓPOLIS

O estudo da organização da educação no estado de Mato Grosso é fundamental para compreendermos a trajetória registrada pelos depoimentos do grupo de professores colaboradores. As narrativas das professoras Luzia e Inês evidenciam a problemática discutida por Leite (1940) e Alves (1998), pois relatam que ainda na adolescência, quando cursavam o antigo ginásio ( 5ª a 8ª série), foram recrutadas para dar aulas nas escolas isoladas da periferia da cidade de Rondonópolis e/ ou na zona rural.

Ao rememorar sua trajetória, a professora Inês declara: “quando eu fiz admissão na escola São Francisco de Assis, fui uma das melhores alunas, e o prefeito da época, Damião Matos, chamou meu pai e disse que queria que eu fosse dar aulas numa região aqui perto, comecei a dar aulas muito cedo”. Já a professora Luzia relembra: “fiz o exame de admissão com bom aproveitamento, mas parei; parei e voltei para a roça. Fui lecionar lá; eu já sabia um pouquinho, e a necessidade me faz voltar a trabalhar lá. Fiquei até me casar”. No primeiro caso, percebe-se que o fator determinante para o ingresso na carreira do magistério foi a falta de professores habilitados para atender a demanda, conforme registram os estudos de Leite (1940) e Alves (1998); no segundo caso, as condições econômicas da família da professora, que não eram diferentes da maioria das demais.

Essa carência de formação e as orientações curriculares da época culminaram em uma prática pedagógica pautada na “educação bancária”, discutida por Freire (2005), em sua obra “Pedagogia do oprimido”. Os registros da produção e reprodução dessa prática estão evidenciados na memória do professor Antônio. Segundo ele, sua metodologia de ensino teve como referência à de uma de suas professoras formadoras da Escola São Francisco de Assis:

(...) eu até peguei com ela um ponto de referência como dar aulas, porque ela chegava no horário, “boa noite”, passava a disciplina no quadro; copiava tudo que ela passou, fazia a chamada, e terminava de explicar tudo aquilo que ela passou e, quando terminava de explicar, batia o sinal. Vou te dizer ..., era cronometrista de primeira nas aulas dela! Ela era excelente!(...)

Com base nas orientações curriculares da pedagogia progressista, essa metodologia de ensino, dificulta a compreensão dos conteúdos estudados, pois não está contextualizada com a realidade dos alunos, com as práticas cotidianas. Nóvoa (2011, p. 23) aponta que “(...) os conteúdos não valem por si só isolados do contexto de sentido de um sujeito que os aprendem”. Nessa mesma frente de orientação pedagógica, Freire (2011, p. 227), explica que o professor formado no modelo em que se formou o professor Antônio tem dificuldades de superar a dicotomia e integrar a palavra e o mundo, para superar a ruptura entre o trabalho intelectual e o mundo.

A aprendizagem pautada no ritmo da memorização é medida pela reprodução na hora da prova, espaço reservado aos alunos para comprovarem, por meio da reprodução fiel, aquilo que os professores, “detentores do conhecimento”, lhes repassaram durante as aulas. A “educação bancária” não dá oportunidade de provocar o debate e relacionar os conteúdos da escola com a realidade local.

Essa metodologia está registrada na história da educação brasileira e tem apontado na direção de que as práticas pedagógicas realizadas nas escolas estavam pautadas na homogeneização dos alunos. Aqueles que não se adequassem a esta padronização, estavam condenados ao fracasso, enquanto os que se ajustassem com facilidade, seriam bem sucedidos e contribuiriam para a manutenção do modelo de dominação e exclusão da maioria da população. No entanto, com o agravamento dos problemas sociais, começaram a surgir duras críticas a esse modelo de educação. Os questionamentos fizeram surgir, dentro da própria escola, interpretações do perverso processo de reprodução social da escola e impulsionaram a busca pelas possíveis propostas de superação desse sistema.

Nesta perspectiva, Freire (2011, p. 113), nos orienta que o bom educador passa a ser aquele capaz de proporcionar um clima de harmonia e vivência democrática dentro da sala de aula, proporcionando aos alunos o pensar científico. Essa transição, para o autor, suscita a passagem de uma formação ingênua para uma formação crítica em que professores e alunos vão ampliando a capacidade de captar os desafios do tempo e colocando as pessoas em condições de resistir aos poderes da emocionalidade e da própria transição.

Freire (2011, p. 109), nos alerta afirmando que:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo, por forte dose de transividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns em que o homem participe.

Esta visão de educação toma forma no final dos anos sessenta, quando a Psicologia assume um papel fundamental na organização do ensino e traz para o debate uma visão mais política, fortalecendo a propagação da teoria marxista, dando uma conotação política para o trabalho docente. Com base em novos pressupostos educacionais, passa-se a discutir o trabalho do professor com novas orientações, nas quais o professor comprometido é aquele que compreende o contexto social, relaciona teoria e prática e considera a realidade local de cada comunidade escolar com a produção do conhecimento, o professor é também pesquisador, reflexivo. A busca da melhoria da qualidade de ensino exige o trabalho coletivo,

a formação continuada e mudança na compreensão da avaliação, não tratando como punitiva, mas diagnóstica.

Sendo assim, as memórias registradas neste estudo, estão organizadas entre dois referenciais: aqueles que, mesmo sendo formados em uma educação conservadora, mas que, durante a carreira, com a formação continuada, foram influenciados pelas teorias progressistas e mudaram suas práticas pedagógicas, e aqueles que defendem o ensino sob a ótica da teoria conservadora com a qual se formaram. A justificativa desse segundo grupo é a de que, com esta orientação, os alunos são mais obedientes aos professores, são mais comprometidos com os estudos e, como consequência, aprendem mais os conteúdos ensinados. Para esse grupo, a educação orientada pela teoria progressista tiram dos alunos o interesse pelo aprender e, como consequência, o respeito pelos mestres. No entanto, os professores desse grupo não fazem nenhuma reflexão sobre as mudanças ocorridas no campo social, cultural, tampouco sobre a universalização do acesso à escola.

A memória do professor João, conforme depoimento abaixo, registra outro elemento a ser considerado. Segundo ele, suas práticas podem ser divididas em duas etapas. A primeira, no início da sua carreira, em pleno regime militar, quando a vigilância era dura sobre os conteúdos ensinados, de forma que, a discussão em sala de aula estava restrita aos conteúdos do livro didático. A segunda, quando, após o fim do regime militar os professores puderam inovar suas aulas. Diz ele:

Eu comecei em 1967, dentro de um período de Regime Militar, de 1967 até 1988. A gente tinha uma atitude diferente, você tinha, lógico, mais autoridade na sala de aula, só que era mais reservada. Você não podia estar falando muito de movimentos trabalhistas, de muitas coisas assim. Você tinha que conter, talvez a vontade fosse muita, mas você tinha que conter para não falar aquelas coisas, tinha aquela limitação ..., vinha tudo de cima para baixo e a gente tem que fazer assim. Já, com a nova Constituição, deu mais liberdade. Depois nós tivemos a Lei de Diretrizes e Bases que deu mais oportunidade ao professor. Daí para frente o professor também começou a criar, começou a mudar o sentido do trabalho porque ele tinha a condição de fazer e mostrar aos superiores para que eles aprovassem aquilo que você fazia, não era mais aquilo que vinha de lá para cá. Começamos a ter um trabalho feito por nós mesmos, os professores faziam, apresentavam e, se era aprovado ou se não, era modificado, alguma coisa já tinha liberdade para fazer.

Mesmo com a liberdade para inovação após o fim do Regime Militar, as narrativas do professor João e da professora Inês sobre suas aulas de estudos do meio deixam evidente que os objetivos permaneceram inalterados, as orientações centravam-se em observar os acidentes geográficos com uma visão contemplativa, não havia orientação para os alunos realizarem

uma análise mais elaborada, associando as ações antrópicas com a paisagem natural. Esta prática da contextualização está mais clara nos depoimentos dos professores Bento, Elza, Luzia e Marta que tiveram uma formação mais sólida e conseguiram avançar um pouco mais no sentido de imprimir criticidade às observações. A professora Marta orientava os alunos para, durante a trajetória de casa até a escola, observarem a vegetação do cerrado e as transformações que ocorriam no espaço vivido; a professora Luzia promovia a aproximação dos alunos com a comunidade, por meio de aplicação de entrevistas, cujo resultado servia de matéria para discussão em sala de aula. Os professores Bento e Elza utilizavam os noticiários como material pedagógico para interpretar a organização sócio espacial e também analisavam o conteúdo dos livros didáticos de forma crítica, já que muitos deles desconsideravam as peculiaridades do contexto em que os alunos estavam inseridos. Segundo o professor Bento:

[...] caso de Geografia, vinha com exemplos dos Estados Unidos, essas histórias, mas nós estamos no Brasil, estamos no Mato Grosso, Rondonópolis. Então eu procurava sempre encaixar, eu falava pra eles, primeiro tem que conhecer sua casa, depois, se sobrar tempo, vou estudar fora. Minha filosofia sempre foi essa.

Essa narrativa demonstra uma reflexão mais elaborada sobre o ensino de Geografia, no entanto, com o desenvolvimento do capitalismo, não é possível discutir os problemas locais sem fazer a conexão com os problemas globais; as fronteiras foram alargadas. Local e global estão, de certa forma, juntos, problemas aparentemente localizados têm origem em outros continentes.

Mesmo com as limitações para uma leitura mais crítica da complexidade da organização espacial, o professor não deixa dúvidas de quanto se preocupava com o ensino contextualizado da Geografia, tentando romper com a cultura do ensino memorístico já cristalizado pelos alunos, tanto que no início do ano letivo:

[...] quando chegava: “O senhor é professor de quê?” “Geografia.” “Ah! Decoreba.” Então, o meu trabalho era provar para eles que a Geografia e a História não eram decoreba, a pessoa tem que raciocinar. E para isso, tem que gostar da coisa, e eu sempre procurei gostar dos alunos e eles gostarem de mim, eu falava assim: se gostarem do professor, vai gostar da matéria que o professor dá. E graças a Deus tem vários ex-alunos que são professores de História e professores de Geografia.

Já a preocupação da professora Luzia era com a abstração dos conteúdos do livro didático. Um exemplo referenciado pela professora foi quando em sua memória relata

um episódio vivenciado quando estive visitando o Museu Nacional do Rio no Janeiro em uma de suas viagens de férias. A professora narra que:

[...] lembro que, quando eu falando para eles daquele meteoro que caiu em Bedengó, na Bahia, falei, parece que eu estava lá vendo o lugar onde ele caiu, a cratera que ele abriu e; as crianças ficavam empolgadas querendo também vivenciar aquele assunto. A maior surpresa que tive foi quando estava percorrendo o Museu Nacional no Rio de Janeiro, lendo as plaquinhas, vi aquela pedra, eu li na plaquinha, “ahhh! O meteoro que caiu em Bedengó na Bahia”, eu falei: “não é possível!” Peguei nele, apalpei, “mas não é possível!” Eu tinha a impressão de que era mais ou menos do tamanho de um terreno como esse aqui (referindo-se à área em que está construída sua residência, de aproximadamente 12x30m), era simplesmente uma pedra que dá para ser abraçada, eu digo: “meu Deus!” Se eu tinha aquela ideia tão abstrata, e as crianças que eu falava para eles? Que ideia eles têm? Não é mesmo? Quer dizer, tem coisa que a gente explica, explica e não diz nada.

Ao recordar de outra viagem de férias, a professora relata sobre relações que estabelecia com os conteúdos que ensinava em sala de aula. Seu desejo era o de que todos seus alunos pudessem participar desses conhecimentos, lamentando a falta de recursos didáticos para suas práticas pedagógicas. E relembra:

[...] também tive outro susto. Aqui na televisão, hoje nós vemos! Quando se fala da formação da Terra e mostra os desenhos, tive assim, o encanto, quando visitei Foz do Iguaçu. Lá tem uma exposição, onde mostra a Terra, aquela coisa linda! Quando era Pangeia, depois o próprio desenho vai se distanciando, os continentes vão se distanciando até tomarem a posição, aquilo é lindo! Eu digo: “Gente! Por que nós não temos um recurso desses na escola? Eu estou tendo o privilégio de ver, mas os meus alunos nunca tiveram!” Há muita carência nos meios educacionais, muita carência, a gente fala muita coisa e fica abstrata porque cada um tem uma ideia, cada um tem uma formação daquilo que nós estamos transmitindo, não tem o concreto para visualizar.

Sua percepção de professora observadora lhe possibilita a compreensão de que, quando as atividades escolares são dinâmicas, a aprendizagem torna-se mais significativa e desperta o interesse dos alunos, que não se cansam. Quando uma atividade é parada, de leitura e cópia, em pouco tempo, os alunos estão desconcentrados e perdem o interesse pelo saber.

Materiais como televisão e vídeo, filmes alugados e gravações de programas de televisivos são utilizados pela professora Luzia para facilitar sua metodologia no ensino de Geografia. Suas práticas tinham a função de despertar nos alunos a ideia de que a Geografia é a representação do mundo e não a memorização de conteúdos prontos e acabados.

Nas memórias desses professores, uma das maiores dificuldades pedagógicas parece estar no ensino de cartografia. As narrativas trazem práticas pedagógicas muito semelhantes, referem-se a aulas com mapas para que os alunos localizassem os lugares, os nomes dos países e suas capitais. Uma função contemplativa dos mapas e, não de leitura e interpretação do espaço.

Os professores João e Inês relatam que tinham tanta dificuldade em trabalhar a cartografia, mesmo a partir de meras observações e localizações dos lugares que diante do conteúdo chamavam outro colega com maior habilidade para explica-lo aos alunos.

Diante de tamanha dificuldade, nota-se que esse grupo de professores teve uma formação inicial crivada de lacunas como se pode comprovar na narrativa da professora Elza:

[...] me lembro agora de um incidente. Quando eu fazia sexta série, nesse incidente, o professor estava trabalhando com a região Nordeste e ele fez para turma ..., nós deveríamos dissertar, uma prova dissertativa; colocou uma pergunta “o que você faria para ajudar os nossos irmãos nordestinos castigados pela seca?” Eu já tinha lido alguma coisa sobre os retirantes do Nordeste, o problema da seca. Eu tinha uma ideia do que era isso, e eu disse em poucas e boas palavras: “eu acho que a melhor forma seria retirá-los daquele local onde eles não têm condições de sobrevivência e deveriam colocá-los em um local onde eles pudessem produzir. O Brasil é tão grande será que não tem um espaço que a gente possa colocar os nordestinos castigados pela seca?” O professor ficou muito zangado comigo, ele disse que isso não é resposta! O senhor não pediu resposta! [...].

Essa narrativa dá indícios de que esses professores foram formados, em uma cultura de escola ancorada em uma “educação bancária”. No entanto, este não é o único problema analisado no desenvolvimento das atividades pedagógicas, as memórias apontam para outra característica fundamental no desenvolvimento das atividades profissionais: a dedicação exclusiva ao exercício do magistério. As narrativas dos professores que tiveram uma formação mais sólida e se dedicaram exclusivamente ao magistério relatam práticas de ensino melhor elaborada que os demais que tiveram formação fragmentada ou a distância e, os que tiveram outras atividades remuneradas paralelas ao exercício da docência.

Os discursos dos professores colaboradores neste trabalho evidenciam a importância do contato com os professores que fizeram parte de suas formações acadêmicas. As narrativas daqueles que se mostravam estar mais comprometidos com a construção do conhecimento de seus alunos narram que tiveram influências marcantes de seus formadores. De acordo com as memórias, esses professores formadores foram fundamentais para a mudança de significado e a adoção de práticas que redimensionaram seu fazer pedagógico. A depoente Marta, por

exemplo, afirma que sua participação nas aulas da professora Carmem na UFMT, Campus Rondonópolis, no curso de Estudos Sociais, alterou completamente seus conhecimentos geográficos, dando-lhe a possibilidade de repensar sua prática e ressignificar as aulas, com a introdução de novas metodologias de ensino.

A professora Marta recorda-se do tempo em que estudava Geografia na educação básica e afirma que não entendia nada dos conteúdos ensinados, pois, conforme sua interpretação, os professores não relacionavam o conteúdo ao cotidiano do aluno, “(...) a professora estava falando de uma coisa que eu nunca tinha visto. Decorava, mas não entendia.” É no ensino superior que a depoente passa a perceber a Geografia em sua vida. Isso porque, segundo ela, as metodologias utilizadas pela professora Carmem foram fundamentais para esse entendimento, o que influenciou toda a sua carreira profissional.

Esse mesmo entendimento pode ser verificado na memória da depoente Luzia, que também estudou com a professora Carmem. Descreve a professora como uma professora prática, que ensinava os conteúdos da Geografia, as técnicas pedagógicas, além de possibilitar ao aluno a reflexão acerca das ações antrópicas no espaço natural e a construção de materiais pedagógicos para se trabalhar os conteúdos da disciplina.

Por meio dos relatos destas docentes, é possível inferir que a professora Carmem exerceu influências positivas na formação profissional deles, e sua atuação serviu como referência para suas práticas pedagógicas. Procurei localizar a professora formadora para gravar sua memória, mas fui informado de que se encontrava com a saúde muito fragilizada, o que impossibilitou o encontro.

Para os depoentes, a professora Carmem demonstrava domínio dos conteúdos específicos e, ao mesmo tempo, adotava práticas de ensino comprometidas com a aprendizagem de seus alunos, comportamento que foi significativo para a formação inicial desses professores.

Em contrapartida, os professores que tiveram uma formação em cursos superiores na modalidade a distância demonstraram, em seus relatos, uma formação mais precária, no que se refere à disponibilidade e qualidade de informações consistentes. As próprias memórias desse período foram, em geral, apresentadas de maneira vaga, fragmentada, num discurso pouco consistente. Seus depoimentos, em geral, caíam em contradição e, na sequência narrativa, deixavam dúvidas ao se referirem às trajetórias vividas.

Suas narrativas, estão recheadas de preocupações voltadas apenas para os conteúdos escolares a serem trabalhados a partir da organização curricular e dos valores religiosos, segundo suas crenças. Os relatos das aulas desses professores estão vinculados a uma

Geografia supostamente neutra, sem um posicionamento ideológico explícito. Mesmo os que registraram suas práticas pedagógicas em uma perspectiva mais crítica não demonstraram uma preocupação com a formação da consciência política de seus alunos.

Sobre esse comportamento, Silva (2011, p. 23), analisando a identidade do currículo, afirma que, no modelo tradicional, a escola deveria funcionar como “uma empresa comercial ou industrial”, com o estabelecimento de metas e resultados mensuráveis. Por isso, a preocupação dos professores voltava-se aos conteúdos e não às experiências que cada aluno tinha ao chegar à escola.

Neste modelo de currículo, não é evidenciada uma preocupação com a formação política dos alunos para o exercício da cidadania e identidade social participativa. Essa carência expressa a natureza do processo de formação dos depoentes.

Nas narrativas do grupo, pode se perceber a ausência de memórias que denotem reflexões sobre as políticas que norteavam o ensino e a organização econômica, sócio espacial do período em que estiveram em formação e/ou exercendo a docência. Seus depoimentos misturam lembranças do tempo em que foram estudantes e professores com o que observam na atualidade, por isso, muitos trechos das narrativas são contraditórios. Contudo, as memórias estão sempre relacionadas com a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados, pois, foi nesta organização de ensino que foram formados e foram com essas mesmas orientações curriculares que trabalharam.

Estas memórias contraditórias podem ser entendidas como uma tentativa de reconstruir o passado a partir do entendimento atual. Portelli (2000, p. 69), orienta que, nesse tipo de pesquisa, o desafio é o fato de que realmente se encara a memória não apenas como preservação de informações, mas como sinal de luta e processo em andamento. Assim, necessário se fez compreender o momento histórico em que esses professores foram formados e exerceu a profissão, quais os direcionamentos que o poder público deu para a educação do período, quais objetivos estavam estabelecidos para o ensino das ciências sociais e para os conhecimentos geográficos, como também quais os entendimentos que se tem nos dias atuais acerca da educação e da Geografia escolar. Essas problemáticas não podem ser esquecidas quando se analisam as memórias desses professores, caso contrário, as interpretações podem incorrer em informações falsas quanto ao comprometimento com o ensino do grupo estudado.

O registro das memórias de quando estiveram como alunos, estudando com professores não habilitados para o exercício da função e, mesmo quando iniciaram a carreira profissional na mesma condição de seus professores estão justificadas por Leite (1940), ao analisar a história da educação em Mato Grosso desde o período imperial.

As memórias do grupo de depoentes registram que as referências metodológicas, utilizadas por seus professores, foram as referências para suas atividades no início da carreira docente. Aulas pautadas em conteúdos dos livros didáticos, em que os professores ensinavam fundamentados nas informações das “lições” do livro ou em textos que discutiam espaços muito distantes da realidade dos alunos.

O professor Antônio tem ainda muito vivo em sua memória um texto de quando estava sendo alfabetizado e que discutia a rotina de um vaqueiro chamado seu Fulgêncio, que vivia na Ilha de Marajó, Pará. Em sua narrativa, afirma ter sido aquela paisagem responsável pelo seu interesse em cursar a faculdade de Geografia. Este mesmo texto foi recordado pela professora Luzia, ao falar dos livros didáticos com os quais estudava e utilizou para ministrar suas aulas.

Os textos ilustrativos, contidos nos livros didáticos do período, foram responsáveis pela divulgação das belezas naturais brasileiras, sem discutir os problemas reais que afligiam a população. Eles buscavam a construção de uma ideologia nacionalista e estavam inseridos em um contexto histórico e espacial específico. Para grande parte do território brasileiro, o fato de saber ler e escrever era suficiente para a memorização e reprodução das ideologias evidenciadas nos livros didáticos da educação básica e, também, nos cursos de formação de professores. Ser professor no contexto histórico, marcado pelo início do processo de escolarização em massa da população brasileira, não exigiu formação específica.

Os depoimentos aqui registrados, evidenciam a importância da formação inicial e continuada dos professores, uma vez que as narrativas são unânimes em reconhecer essa formação como fundamental para o exercício do magistério. No entanto, para que a formação possa se efetivar, é necessário provocar na prática de sala de aula situações que desencadeiem processos e desafiem o aprimoramento intelectual dos alunos. Os professores precisam empregar métodos ativos que engendram ações didáticas em bases sólidas, tornando o ensino de Geografia capaz de promover o desenvolvimento intelectual, com vistas à formação de uma cidadania responsável, consciente e atuante.

O caminho do conhecimento, da descoberta, parte da realidade vivenciada pelos alunos, que, juntos com o professor, podem descobrir e recriar os saberes da Geografia escolar. É a partir de cada conteúdo que se constroem seus significados, a própria visão de mundo, de ser humano, construindo e reconstruindo seu conhecimento social e ambiental, atingindo a plena cidadania. Contudo, para que esse conhecimento seja caracterizado, fazem-se necessárias mudanças metodológicas, alteração na relação entre professores e alunos, criação de uma postura renovada, de maior diálogo entre ambos e o conhecimento.

Nessa complexa organização espacial, os professores de Geografia precisam saber interpretar o espaço geográfico e os períodos históricos para chegar à síntese, é preciso proporcionar aos alunos condições necessárias ao entendimento da Geografia escolar como conhecimento que estuda o espaço construído pelo homem ao longo de sua história. Como sugere Freire (2005), essa transformação só ocorrerá com a libertação total, tanto de oprimidos quanto de opressores. Sendo assim, a educação não pode estar a serviço da transformação dos oprimidos em um novo opressor, mas da libertação de ambos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as memórias dos professores de Geografia aposentados em Rondonópolis, pode-se considerar que suas atividades formativas e pedagógicas estão marcadas pela organização curricular da época, como não podia ser diferente. No entanto, a formação do professor, como é entendida hoje na perspectiva progressista, é de que o ensino precisa contribuir para o entendimento de que o eixo da *práxis* passa a ser o sujeito e não os conteúdos. Porém, isso não significa que os conteúdos não tenham significados, eles são os instrumentos culturais e precisam ser estudados, pois, sem conteúdo não é possível haver produção de conhecimento.

Isto pode levar a uma mobilização em favor da desconstrução da escola seletiva e excludente, numa busca incessante pela escola inclusiva, capaz de ser um espaço em que a discussão passe da afirmação de que “se o aluno não aprendeu, reprova”, para o seguinte questionamento: “o que precisamos fazer para que ele aprenda?”

A leitura e a interpretação da organização espacial são fundamentais para que todos possam viver em sociedade e exercitar a cidadania. É preciso discutir a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo, como sugere Freire (2005). Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço vivido e que, por ser vivido, contem as marcas da vida dos seres humanos. Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que vemos são resultado da vida em sociedade, na busca pela sobrevivência e da satisfação das necessidades.

Entender essas exigências significa entender que a formação do professor não termina na graduação. Ela é uma atividade cotidiana, é um compromisso profissional na perspectiva da construção de novos saberes, troca de experiências e atualização.

O professor não pode ser mais aquele que transmite um tipo de conhecimento a seus alunos, atribuindo-lhes um estado de ignorância absoluta. Pelo contrário, a função do

professor deve ser a de apontar os caminhos para que o aluno possa compreender a realidade cultural, social e política, tornando-se capaz de atuar na construção de uma sociedade melhor para todos e, com sua experiência de vida, desenvolver o senso crítico. Portanto, tornar o professor um profissional passa necessariamente por uma boa qualificação, já que a formação inicial é apenas o ponto de partida em direção à profissionalização.

Dentro dessa perspectiva, a educação deve ser vista como um instrumento social que proporciona a humanização, ajudando as pessoas a produzirem e desenvolverem suas atividades com competência. Para tanto, são necessárias mudanças de atitude, o que ocorre através da mudança de paradigma. Não basta escutar ou ser informado sobre o conhecimento, é preciso construí-lo, e isso só é possível quando se aprende a fazer fazendo, colaborando com a construção de uma sociedade que exerça os seus deveres e que atenda aos direitos de todos os cidadãos.

Neste contexto, entendemos que a história de vida desses professores contribuiu sobremaneira para a compreensão da história do ensino de Geografia em Rondonópolis – MT e anseio que tal contribuição possa ser considerada de maneira significativa para que se repense as propostas e práticas de ensino em relação a esta disciplina escolar. Reflexões estas que poderão apontar novos rumos a serem trilhados na busca das mudanças necessárias para uma educação mais humanizadora.

Nesta lógica, é preciso entender que a aprendizagem é uma atividade complexa e que exige do ser humano procedimentos diferenciados, na qual o professor passa a ser um mediador para que os alunos construam seus conhecimentos, e, a escola precisa de espaços diferentes para aprendizagens diferentes. É nesta esperança de poder contribuir para a melhoria do ensino de Geografia que encerro este exercício de reflexão, não como um ponto final, mas com a certeza da possibilidade de permanente continuidade.

## TEACHING OF GEOGRAPHY IN RONDONÓPOLIS-MT: PATHS OF TRAINING AND MEMORIES OF RETIRED TEACHERS

### ABSTRACT

Recording the testimonies of Geography retired teachers of public schools in the municipality of Rondonópolis in the state of Mato Grosso, Brazil, we studied the trajectory of initial and continuing training to understand the experiences of schooling and teaching of those involved. The analysis, with a methodological framework of Oral History, relied mainly on the progressive theory of Paulo Freire. Thus, it was possible to observe two separate tables: the

first consists of classroom teachers with distance fragmented training and experiences in salaried activities parallel to teaching. In this group, the reports are simplistic and contradictory based on a positivist teaching perspective, no relation to the democratization of education arising from public policy of recent years in the country. The second group was characterized by teachers who have obtained a more solid and therefore demonstrated greater dedication in the activity of teaching. The memory of this last group demonstrates a more elaborate discourse about their educational and professional careers. We also discuss the prospect of teaching Geography seeking the relationship between the school curriculum and the living world, with the adoption of approaches at different scales, interdisciplinary studies and environmental studies.

**Keywords:** Teacher education. Pedagogical practices. Cartography School.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Laci Maria Araújo. Nas trilhas do ensino – ( Educação em Mato Grosso: 1910-1946), Cuiabá: EdUFMT, 1998.
- BEN-PERETZ, Miriam. Episódio do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, Antônio. Vida de professores., 2. ed. Porto: Porto, 2007. Cap. VIII, p. 199–214. (Coleção ciência da educação)
- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembrança dos velhos. 15<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRITO, Marilza Elizardo. Memória e cultura. In: cadernos da memória da eletricidade. Centro de memória da eletricidade no Brasil, Rio de Janeiro: 1998. P, 3–20.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História oral: memória, tempo, identidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FREIRE, Paulo; SHOR Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 41<sup>a</sup>. ed. 2005.
- FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antônio. (Org.). Vida de professores. 2. ed. Porto: Porto. 2007. p. 171–197. (Coleção ciência da educação).
- FREITAS, Luiz Carlos. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, Sônia Maria. Prefácio da edição brasileira de THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral, Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. IN: Nóvoa Antônio (Org.). Vida de professores. Coleção ciência da educação, 2. Ed. Porto Portugal: Porto. 2007. Cap. 3, p. 63 – 78.
- GUIMARÃES, Dulci Maria Pamplona. Memória e história oral. In: Revista DIALOGUS, n. I. Ribeirão Preto: 2005. p. 11-18. V. 1.
- HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução SIDOU, Beatriz. São Paulo: Centauro. 2006.
- HUBERMAN Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antônio. (Org.). Vida de professores. Coleção ciência da educação, 2. ed. Porto Portugal: Porto. 2007. Cap. 2, p. 31 – 61. (Coleção ciência da educação).
- LEITE, Gervásio. Um século de Instrução Pública. Goiânia: Rio Bonito, 1970.
- MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir ser e fazer. 2. ed. Cuiabá: Seduc. 2001.
- NADAI, Elza. A educação como apostolado: Histórias e reminiscências. 1991. 402 f. Tese (Livre Decência) – Educação, Departamento de Educação, Universidade de São Paulo, São Pulo, 1991.
- NEVES, Lúcia de Almeida. Memória, história e sujeito: substrato da identidade. Anais III Encontro Regional Sudeste de História Oral. de 12 a 14 de maio. 1999. Mariana: p. 109–116.
- NÓVOA, António. Os Professores e a as histórias de suas vidas. In: Nóvoa (Org.). Vida de professores. 2. ed. Porto: Porto. 2007. Cap. 1, p. 11 – 30. (Coleção ciência da educação).
- PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do Século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). Desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz casa de Osvaldo Cruz - CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000. Cap. 4, p. 67–71.
- SEMEC, Relatos de uma caminhada. Rondonópolis-MT: 2000.
- SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. O que está acontecendo com o ensino de geografia? Primeiras impressões. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; PONTUSCHKA, Nidia Nacib (Org.). Geografia em Perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002. P. 315–322.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidades: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Artigo recebido para avaliação em 08/06/2013 e aceito para publicação em 25/06/2013.