

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

RENATO HIDEO CAETANO DA SILVA

**A Crise do Trabalho e a Temática da Migração no Ensino de
Geografia: Implicações e Reflexões.**

Versão corrigida

São Paulo

2018

RENATO HIDEO CAETANO DA SILVA

**A Crise do Trabalho e a Temática da Migração no Ensino de
Geografia: Implicações e Reflexões.**

Versão corrigida

Trabalho de Graduação Individual apresentada à
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Orientação: Prof. Dr. Heinz Dieter Heidemann.

São Paulo

2018

Resumo

Este trabalho de pesquisa se propõe a discutir a temática da migração na educação básica de geografia por meio de uma narrativa que traz uma coletânea de relatos pessoais e de experiências em grupos de pesquisa, por meio de um percurso que contempla estudos teóricos sobre a migração, estágios supervisionados, docência compartilhada e regência, além de trabalhos de campo sobre a temática da migração no ensino de geografia realizados nos últimos anos, com o intuito de disparar questões acerca da difícil articulação entre a geografia acadêmica e o ensino regular de geografia na educação básica tendo como eixo norteador um importante conteúdo do currículo da disciplina de geografia que é a migração, aqui entendida enquanto mobilidade do trabalho em um contexto de crise da sociedade produtora de mercadorias, enfoque que permite aprofundarmos percursos reflexivos e reposiciona os estudos da migração como temática importante na tentativa de compreendermos a sociedade contemporânea neste início de século XXI, valendo-se de um vasto acumulado empírico e de trabalhos anteriores como a pesquisa de iniciação científica e um intercâmbio realizado em Portugal.

Palavras-chave: ensino de geografia, migração, mobilidade do trabalho, material didático.

Abstract

This research aims to discuss the migration issue in basic geography education through a narrative that brings a collection of personal reports and experiences in research groups, through a course that includes theoretical studies on migration, supervised internships, shared teaching and regency, as well as fieldwork on the subject of migration in the teaching of geography carried out in the last years, in order to raise questions about the difficult articulation between academic geography and the regular teaching of geography in basic education having as a guiding axis an important content of the curriculum of the discipline of geography that is the migration, here understood as labor mobility in a context of crisis of the society producing merchandise, an approach that allows to deepen reflexive paths and reposition the studies of the migration as important theme in an attempt to understand the contemporary society at the beginning of the twenty-first century, drawing on a vast empirical accumulation and previous works such as research for scientific initiation and an exchange held in Portugal.

Key words: geography teaching, migration, labor mobility, didactic material.

“ Enfrentando uma sempre possível morte, no mínimo condições terríveis de sobrevivência vulnerável e totais incertezas de futuro, o fluxo de migrantes e refugiados em tempos da barbárie global não cessa de crescer. Com que perspectiva, com que ilusões, com que coragem ou, antes de tudo, com que desespero os migrantes se deslocam? (...) O aumento das migrações está acompanhado pela intolerância e o rechaço do migrante e do refugiado. Daí um aumento enorme do grau de xenofobia, discriminação e preconceito, cada vez mais presente em manifestações contra migrantes e refugiados. (...) Apesar de tudo isso: a terra está em constante movimento, "eppur se muove". Os migrantes têm informações sobre todos os horrores e ódios, mas o avalanche de migrantes desesperados (mas com esperança) não cessa. Contam com sorte individual e subjetiva. São negativamente livres dentro de um invólucro destrutivo de um sistema social. (...) Por que tudo isso? Será que basta dizer que o ser humano é inquieto por natureza? Podemos falar de uma mobilidade humana (para diferenciar as migrações do voo das andorinhas)? Ou para dizer que migrantes também são seres humanos? (...) Nem as ondas de movimentos migratórios, nem as guerras geopolíticas contemporâneas de controle sobre o mundo, podem ser explicadas a partir de princípios de uma "essência humana", mas apenas a partir de uma análise concreta do desenvolvimento global social que produziu essas calamidades. (...) A migração, como a guerra e a fome, apenas pode ser explicada como fenômeno de um processo histórico-social da modernização. (...) Cada sujeito sujeitado às regras de uma economia de mercado está jogado no carrossel dos lugares, mobilizado e cada vez mais flexível. É um fundamento que forma a base dos fenômenos de expulsão (muitas vezes trágica) e atração (muitas vezes ilusória). Em tempos de colapso esta situação mostra a sua cara mais cruel. Para os monetaristas tudo é apenas uma questão de equilíbrio e de uma potencial harmonia. (...) Os políticos estão colocados na sua posição na esfera secundária para administrar crise e colapso. Todas as destruições e toda a barbárie são produtos "apenas" colaterais da busca cega por valorização do capital, núcleo duro da modernização. Quem acompanha as peripécias dos migrantes precisa tornar visível aquela "mão" da valorização do valor para entender a sua lógica, para entender a barbárie e a sujeição do migrante e, ficando com a linguagem dos socialdarwinistas, transformar a "anatomia social", ou melhor, os fundamentos da socialização negativa do sistema patriarcal produtor de mercadorias. ”

Eppur si muove...

HEINZ DIETER HEIDEMANN, 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

ao professor Dieter, pelo acolhimento como orientador desde a iniciação científica e pela paciência em retomar este trabalho mesmo após sua aposentadoria, se dispondo a ajudar a finalização deste encalacrado processo;

ao professor Carlão, por me encorajar a não adiar ainda mais a conclusão e a de aceitar as consequências pelos limites e lacunas deste texto, valeu demais;

aos amigos dos grupos de estudo do Labur, em especial ao Grupo Marx do professor Anselmo Alfredo e ao Grupo Colapso que foram fundamentais para a minha formação e que decerto continuarão a ser nas futuras empreitadas;

ao meu companheiro de TGI retardatário Arthur Bassani pela irmandade e aos amigos André Ramalho e Beatriz Miyazato pelo companheirismo;

à banca, ao Allan Campos e à Ana Maris, que possibilitaram o diálogo e que trouxeram duras, porém importantes observações críticas ao texto;

aos professores da USP, especialmente aos do departamento de Geografia com quem tive o privilégio de conviver como aluno de graduação durante todos esses anos;

aos professores colegas de trabalho pela convivência cotidiana, pela amizade e pela bravura em não abandonar esse barco que navega em mares revoltosos que é a escola pública, com um salve especial ao grande parceiro criativo de projetos P.C. Carraturi;

aos meus alunos, que me ensinam a ser professor a cada dia e que se manifestam prontamente e muito francamente quando algo não foi bem pensado e/ou executado, não dando margem à romantizações e/ou ilusões e também por arruinarem o espetáculo do trabalho;

aos meus pais Geraldo e Iracema, às minhas irmãs Elisa e Denise, e às minhas famílias Caetano e Tamashiro, que ajudam a manter sob controle a sensação de desamparo e solidão diante do mundo-cão do colapso da modernização;

aos primos-irmãos, em especial ao irmão J.P. Caetano, às primas-irmãs e aos amigos, que fazem a vida ser mais vívida;

à Meire Lima, parceira de antes, do durante e, certamente da comemoração do depois de toda essa saga que foi o processo de graduação e a quem eu dedico este trabalho.

Sumário

Introdução.....	07
Capítulo I - O professor-pesquisador na crise do trabalho:	12
1. A precariedade do trabalho do professor da rede pública e os livros didáticos.....	16
2. Abordagens da migração nas coleções do PNLD para o ensino médio de Geografia.....	21
Capítulo II - A temática da migração em uma coletânea de experiências.....	28
1. Abordagens da migração em dois relatos de campo.....	28
2. Narrativas dos relatos de campo: Duas situações, dois perfis docentes.....	29
3 - Abordagens da migração em duas sequências didáticas: Relatos e impressões.....	32
4. Breve comentário e impressões sobre as sequências didáticas.....	37
5. A temática da migração e as disciplinas do intercâmbio em Portugal.....	39
6. A formação de professores em Portugal e uma “aula piloto” sobre migração.....	40
Considerações Finais.....	43
Referências Bibliográficas.....	45

Introdução

Este Trabalho de Graduação Individual (TGI), requisito à conclusão de curso de bacharelado em Geografia, tem como principal intuito apresentar uma coletânea de relatos pessoais e de experiências em grupos de pesquisa por meio de um percurso que contempla estudos teóricos sobre a crise do trabalho e migração, estágios supervisionados e trabalhos de campo sobre a temática da migração no ensino de geografia realizados nos últimos anos, tendo como ponto de partida a disciplina Migração e Trabalho, ministrada pelo professor Dr. Heinz Dieter Heidemann e cursada no 1º semestre de 2011. A ideia central é a de disparar questões a serem discutidas e suscitar reflexões sobre a difícil e contraditória relação entre a academia e o ensino regular de geografia na educação básica, tendo como pano de fundo um conteúdo importante da grade curricular que é a migração, aqui entendida enquanto mobilidade do trabalho em um contexto de crise da sociedade produtora de mercadorias que rumava ao colapso (ou que já o vive), enfoque que nos permite aprofundarmos percursos reflexivos e que reposiciona os estudos da migração como temática importante na tentativa de compreendermos a sociedade contemporânea neste início de século XXI.

A primeira ideia era realizar uma pesquisa sobre a temática da migração na educação básica de geografia que surgiu em decorrência, mas não só, do projeto de iniciação científica (IC) realizado entre os anos de 2014 e 2015 sob a orientação do professor Dieter que, à época, teve como cerne uma análise sobre as abordagens da migração nas coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino médio de geografia de 2012. O ponto inicial daquela pesquisa foi a realização de uma busca minuciosa nas coleções de todo e qualquer conteúdo ligado à temática da migração visando estabelecer uma classificação teórica de cada uma das sete coleções analisadas. Na ocasião, tivemos a ideia de triangular os esforços organizativos presentes em obras como o artigo “Migrações Internas e Mobilidade do Trabalho. Novos desafios para a análise” (1997), de Hélion Póvoa Neto, o capítulo “Mobilidade Espacial da População: conceitos, tipologia, contextos” (1997), de Olga Becker e o capítulo “Migração: fato e controvérsia teórica” (1992), de Celso Amorim Salim, que elencaram os mais destacados trabalhos científicos que tratam da migração classificando-os segundo suas matrizes teóricas. Embora cada obra acima citada tenha produzido subdivisões sensivelmente diferentes, todas elas convergem para ideia de que as plurais correntes de pensamento apontam para duas tendências divergentes: - A primeira, que privilegia a ideia de

um *homo migrans*, de base ontológica, dotado de motivações subjetivas e positivas, das quais se destaca a corrente neoclássica; - Já a segunda, centra a figura do migrante num sujeito historicamente mobilizado, integrado ao processo de reprodução ampliada do capital, cuja mobilidade da sua força trabalho é uma condição cara ao processo social. Destaca-se nesta corrente, as perspectivas histórico-estruturais (PÓVOA NETO, 1997) e as teorias ligadas à mobilidade do trabalho (BECKER, 1997). Em suma, classificamos cada uma das coleções segundo três enfoques teórico-metodológicos principais: - o neoclássico; - o histórico-estrutural; - e os que partem da mobilidade do trabalho, divisão que talvez não seguiríamos atualmente por conta das controvérsias teóricas envolvidas. Naquela altura, um ponto que nos chamou a atenção foi que, das coleções analisadas, não encontramos em nenhuma delas a abordagem da migração pela perspectiva da mobilidade do trabalho e, por consequência, o fenômeno sempre aparecia como um mero efeito decorrente do processo social e nunca, como aponta Carlos Vainer (2002) fazendo alusão a Gaudemar (1977), como fenômeno estruturante e, consequentemente, como condição para o processo de modernização. Este exercício de classificação das coleções do PNLD permitiu que percebêssemos claramente a forma como as matrizes teóricas da migração orientam os discursos presentes nos textos dos livros didáticos e como tais discursos sugerem certo tipo de entendimento. Neste TGI a ideia não é refazer o percurso de revisão bibliográfica realizada para a pesquisa de iniciação científica, nem de retomar as discussões teóricas abordadas na ocasião, nossa intenção é revisitá-la como um momento importante da graduação a fim de constar na presente coletânea. Vale a pena ressaltar de forma categórica, a insuficiência *a priori* do livro didático e das apostilas de sistemas de ensino enquanto referência única no processo ensino-aprendizagem, ainda que estes materiais estivessem alinhados às vertentes teóricas mais sofisticadas e atuais e de acordo com os métodos supostamente mais eficientes de abordagem de conteúdos, ainda assim a ação pedagógica do professor continua insubstancial.

Se na iniciação científica a classificação teórica dos livros didáticos consistiu no cerne da pesquisa, neste TGI há uma mudança de foco para uma discussão um pouco mais genérica sobre o trabalho do professor da rede pública enquanto parte de uma dinâmica que tem como processo a crise categorial do trabalho e o colapso do sistema produtor de mercadorias como contexto geral. Com isso, queremos dizer que o que incorre com os professores não guarda nada de especial em relação às demais categorias de trabalhadores, apenas que este é nosso

objeto de pesquisa. Nesse bojo, grande parte do professorado, que muitas vezes se desdobra trabalhando em duas ou mais redes de ensino e em várias escolas, seja levado a se apoiar no livro didático como um material que acaba por assumir a centralidade organizativa do currículo, substituindo planos de ensino mais artesanais e autorais. Tal situação tem despertado o interesse de professores pesquisadores da área de ensino de geografia do Departamento de Geografia, em especial os ligados ao Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI), que reafirmam a importância da produção do material didático como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. O cerne da pesquisa de iniciação científica era analisar os aspectos teóricos e metodológicos da abordagem da migração nos livros didáticos e como tais abordagens poderiam se converter em problemas maiores em um contexto no qual o livro didático passa ser o material didático exclusivo e o referencial teórico único, quando não passa pelo crivo crítico do professor.

A matrícula no curso de Licenciatura em Geografia no 2º semestre de 2014 iniciou a temporada de estágios supervisionados, tanto para as disciplinas cursadas na Faculdade de Educação (FEUSP), quanto para as duas disciplinas ligadas ao ensino de geografia oferecidas no Departamento de Geografia - FFLCH. Dentre as tantas aulas que tivemos a oportunidade de acompanhar por conta dos estágios, ministradas por vários colegas da rede estadual e da rede municipal, presenciamos aulas dos mais variados conteúdos da grade curricular de geografia, com variados métodos, inclusive várias aulas que abordavam conteúdos ligados à migração. Em 2010, ao ingressar na rede municipal de ensino de São Paulo, nossa condição inicial de trabalho era a de professor em módulo de Geografia, um professor que não dispõe de turmas atribuídas e cujas prerrogativas principais são a substituição de faltas de professores e a dupla docência, que em teoria consistiria em desenvolver um trabalho conjunto com o professor regente, de preferência da mesma disciplina. Até a designação para trabalhar na Sala de Leitura, no início de 2012, acompanhamos muitas aulas de colegas de área cuja temática era a migração, tendo maior ou menor chance de intervenção. Desse acumulado de vivências, selecionamos uma sequência de aulas sobre migração regida por um professor de geografia em 2016, que pudemos acompanhar na condição de módulo e outra experiência de estágio de 2017 que consideramos mais pertinente para trazê-la para este TGI, dessa vez na condição de estagiário.

Outra experiência brevemente mencionada foi vivida durante o intercâmbio em Portugal, na Universidade Nova de Lisboa (UNL), onde foi possível acompanhar a formação

de professores de geografia para a rede de ensino básico portuguesa durante um semestre letivo, incluindo uma atividade de estágio em um liceu público de ensino secundário em Lisboa. A disciplina denominada Didática da Geografia II, equivalente a Metodologia do Ensino de Geografia II oferecida na FEUSP, consistia em um laboratório de aulas planejadas, simuladas e avaliadas pelo próprio grupo de mestrandos e pelo professor, em uma dinâmica que envolvia muita franqueza e muitos debates.

Se já foi difícil deixar de fora várias experiências relatáveis, não foi mais fácil exercitar o desapego para suprimir tópicos inteiros, certamente caros à discussão da educação, da crise do trabalho ou mesmo da migração, isso sem falar na abordagem superficial em tópicos que mereciam mais desdobramentos, mas que de antemão me disponho a enfrentá-los em artigos futuros. E por falar em método, os primeiros parágrafos já dão pistas sobre o forte componente narrativo deste texto, que prevalece sobre o descritivo e, no limite, ao analítico. Isto ocorre por conta da abundância de relatos de campo acumulados, do distanciamento temporal da maioria das experiências selecionadas para compor a presente coletânea e, consequentemente, da prevalência do aspecto empírico em detrimento dos demais. Retornando à epígrafe, este trabalho se interessa muito mais em especular sobre como seriam as possíveis abordagens da migração em sala de aula que partissem de um entendimento sobre as migrações contemporâneas alinhadas com as perspectivas teóricas da mobilidade do trabalho na educação básica de geografia do que propriamente propor concretamente tais aulas, apesar de algumas de nossas práticas aplicadas em sala de aula partirem desse entendimento e que, por meio de obras audiovisuais, também trabalham a ampliação do repertório afetivo dos alunos em favor de uma sensibilização do olhar sobre o migrante e sua condição em um cenário de colapso.

Para estabelecer uma dinâmica que favorecesse a composição da proposta coletânea de experiências e que permitisse tensionarmos acerca de aspectos teóricos sobre a migração, foi pensado um roteiro que organiza este TGI em três capítulos. O capítulo 1 tem como centro a questão do professor da rede pública no contexto da crise do trabalho. A seção seguinte aborda o papel dos livros didáticos na questão da precariedade do trabalho do professor. Encerrando o capítulo, repassamos brevemente aspectos discutidos na iniciação científica, centradas nas abordagens da migração nas coleções do PNLD para o ensino médio de Geografia. O capítulo 2 está dividido em seções, que reúne relatos de experiências de estágios supervisionado e algumas menções sobre nossas práticas em sala de aula, apontando falhas e

acertos. Por fim, teceremos algumas considerações finais, que resgatam a questão inicial acerca da difícil relação entre a academia e a escola pública, para então lançarmos uma provocação a respeito da figura do professor-pesquisador no contexto da crise do trabalho, além de um conjunto de impressões sobre a coletânea de experiências de campo e sobre os aspectos teóricos abordados, tudo regado a uma boa dose de autocrítica, cientes de possíveis falhas e lacunas e sem a menor intenção de esgotarmos o assunto.

Capítulo I – O professor-pesquisador no contexto da crise do trabalho

O processo de confecção deste TGI já foi por si só uma expressão da crise do trabalho e correspondeu a nossa inglória tentativa de *dropar*¹ as condições precárias e alienantes de trabalho, típicas aos professores da educação básica, movidos por uma necessidade subjetiva e política de estudar e pesquisar na universidade pública, com o intuito de contribuir para as discussões sobre a educação na condição de quem vive e enfrenta a realidade do “chão de escola” cotidianamente e de quem se incomoda profundamente com o que podemos chamar de campanha sistemática de injúria impingida contra a escola pública, capitaneada por organismos internacionais, por especialistas em educação de toda sorte, pelos governos nacionais, pelas ONGs e empresas privadas do setor educacional, e propaladas pelo *mainstream* por meio de um discurso neoliberal² que pretende justificar a espiral crescente de precarização do trabalho e o consequente desmonte da carreira docente em curso no Brasil por meio de um diagnóstico politicamente cínico e enviesadíssimo em termos ideológicos, muitas vezes engendrados por iniciativas que pareciam folclóricas a menos de três anos atrás, como o Escola sem Partido, mas que surpreendentemente tomaram força e que atualmente representam ameaça real de retrocesso ao quadro da educação brasileira, que pode representar uma verdadeira descaracterização da estrutura educacional pública do país.

Não obstante, é evidente que, por “n” razões, parte do professorado representa um flanco aberto para tais ataques, haja vista os levantamentos sobre assiduidade e uma série de outros indicadores sobre formação, etc., que não vamos desdobrar nesta pesquisa, embora seja de suma importância relacionarmos tal situação como expressão própria da crise do trabalho, na qual a figura do professor é cada vez mais empurrada em direção ao chamado precariado. Além da campanha de enxovalhamento público há também um sistemático expediente de silenciamento dos professores nas mais diversas instâncias da sociedade, o que contribui para uma sujeição ainda maior às políticas públicas que consubstanciam o sistema educacional, como ficou evidente no caso da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹ "Dropar uma onda". Termo utilizado no surfe, indicando a descida de uma onda, da crista até a base sem a queda da prancha. Nesse caso, o termo é utilizado no sentido de quem precisa lidar com as condições adversas sem abandonar ou trancar o curso, uma expressão atualizada do tipo “balança, mas não cai”.

² Cabe uma ponderação sobre a utilização do termo “discurso neoliberal”, que nesse caso refere-se ao “clássico” receituário do Consenso de Washington no tocante à flexibilização do trabalho, à meritocracia, à privatização de serviços públicos, às políticas de austeridade fiscal e às políticas do Banco Mundial e dos famigerados pilares da UNESCO para a educação dos países emergentes como o Brasil.

de dezembro de 2017, que representa, ao mesmo tempo, o descompromisso oficial com o ensino propedêutico multidisciplinar junto aos alunos da rede pública e o potencial desemprego em massa de professores especialistas de disciplinas tornadas facultativas, isso sem falar no descarte de anos de discussões e de construção do Plano Nacional de Educação (PNE), que foi por água abaixo em favor de uma BNCC acochambrada e aprovada a toque de caixa.

Trazendo a discussão para mais perto, a despeito da ausência de programas que incentivem, de fato, o ingresso e a permanência de alunos que são professores da educação básica na USP, sobretudo nos programas de pós-graduação, os esforços isolados no sentido de entrar pelas frestas para poder acessar a foros normalmente vedados à maioria dos educadores, representa uma tentativa de enfrentar tal silenciamento por meio de uma participação mais efetiva nos mais diversos âmbitos da educação na condição de sermos nossos próprios interlocutores e uma medida mais contundente para sobrepujar os famigerados programas de “reciclagem” e de formação continuada destinados ao professorado da rede pública, que é o que vem sendo oferecido atualmente na esteira do discurso neoliberal em jargões como “educação ao longo da vida” e outras cafônicas do gênero.

Para não correr um risco maior que o inevitável de parecer uma narrativa de superação na chave meritocrática de um empresário de si mesmo ou ainda de um deprimente discurso na chave do *self-made man*, a intenção dos parágrafos anteriores é a de anunciar uma militância, um posicionamento político em relação à escola pública e ao professorado de um país da periferia do capitalismo mundial.

Nosso posicionamento também não ignora a contradição e negatividade contida nas pautas de reivindicação por mais direitos trabalhistas, por melhores condições de trabalho e pela valorização dos profissionais da educação e percebe a limitação do trabalhismo³ diante da crise do trabalho e dos atuais efeitos do desenvolvimento das forças produtivas com o achatamento brutal do capital variável e da descartabilidade crescente de contingentes inteiros do que se denominara superpopulação relativa.

Voltando ao TGI, este está sendo entregue somente agora, cinco anos depois do impulso inicial dado com a inscrição da pesquisa no programa de iniciação científica no 1º semestre de 2014 e praticamente nove anos após o ato da matrícula no curso de Geografia, em janeiro de 2010, que passa a superar em mais de seis semestres o período ideal de duração

³ Cujas teorias permanecem em um quadro imanente, reformista.

proposto pelo sistema Júpiter para o bacharelado. De uma perspectiva particular, tal prolongamento se deu em razão de uma série de fatores que obstaculizaram o processo de finalização da graduação, sendo que o maior deles, indubitavelmente, foi a difícil conciliação entre o trabalho de professor e as diversas atividades acadêmicas da USP cumpridas com um grau de excelência auto-imposto⁴.

Durante os seis primeiros anos de curso, a carga horária semanal de trabalho e estudo ultrapassava as 70 horas, sem contabilizar os tempos de deslocamento entre a residência em um bairro de São Bernardo do Campo, a escola estadual no centro da cidade, a escola municipal na Zona Sul de São Paulo e a USP, na Zona Oeste da capital. Somente em 2016, após a volta de um intercâmbio internacional de graduação é que foi possível colocar em prática a redução progressiva da carga horária de trabalho, com a exoneração de um cargo de doze anos na rede estadual, mas que agora felizmente viabiliza a finalização do curso e a preparação para o mestrado em 2019. O propósito de trazer detalhes desta trajetória pessoal, antes do que romantizar um mito fundador⁵, é referenciar o contexto no qual este trabalho foi realizado, situação que certamente influencia o tom da narrativa e que expõe algumas das dificuldades às quais muitos outros colegas de graduação estão submetidos. A experiência nos leva a concluir que este é o jogo, um jogo ainda mais árduo para quem trabalha fora e estuda.

A descrição de uma tentativa pessoal de conciliar duas atividades pesadas como a de professor da prefeitura e simultaneamente de candidato a pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da FFLCH, dá pistas do grau de frustração que um aspirante deve ser capaz de ruminar quando se vislumbra impedido, por força do cotidiano de frequentar muitos dos colóquios, seminários, encontros regionais e nacionais de campos de interesse que seriam cruciais para sua formação e ainda se vê formalmente impedido de usufruir de bolsas e de programas de permanência por impeditivos formais. O fardo cotidiano também prejudica a construção de relações de maior proximidade com os grupos de estudos que se formam em torno das linhas de pesquisa e dos respectivos professores orientadores, pois as extensas jornadas de trabalho acabam por restringir a disponibilidade para

⁴ O termo auto-imposto foi pensado no sentido de contradição, pois ao passo que há a pretensão de crítica às políticas meritocráticas, não tem como tal atitude deixar de ser positivadora da lógica concorrencial. Dessa forma não seria auto-imposta, seria melhor dizer que há uma aceitação da lógica concorrencial ainda que a contragosto, pois do contrário a progressão para os programas de intercâmbios e pós-graduação acabam por ser inviabilizados.

⁵ PASSOS, p.70, 2013, que refere-se à noção foucaultiana de mito fundador ou à romantização narrativa dos discursos que relatam início de histórias e trajetórias.

permanências mais longas no campus, isso quando a situação não obriga a uma escolha a um ou dois dias da semana para o comparecimento *in persona* na universidade.

Os parágrafos acima podem até sugerir uma espécie de lamúria sobre a condição de pesquisadores que trabalham como professores e das dificuldades de conciliação entre as duas atividades, mas a intenção é completamente oposta à lamentação. Diante da impossibilidade de uma dedicação exclusiva à pesquisa e da situação de dificuldade de conciliação de horários, o professor-pesquisador é uma forma de ser do professor e do pesquisador, uma forma crítica já que há sobrecarga de trabalho, mas pragmaticamente uma forma da ordem do possível, talvez a única para quem se vê inserido na condição.

Importante frisar que as políticas neoliberais impactam fortemente na universidade de forma geral. Compõe a conjuntura os critérios de produtividade impostos aos professores da universidade, mesmo os que dispõem de regime de dedicação exclusiva, e aos pesquisadores da pós-graduação, que pressionam a todos de forma a prejudicar várias linhas de pesquisas, sobretudo nas unidades não fortemente atreladas ao mercado e em áreas que não coadunam explicitamente com a lógica da valorização do valor. O corte governamental nas verbas públicas destinadas à pesquisa e o sucateamento de programas que mantinham condições minimamente dignas aos pesquisadores, acaba por favorecer uma lógica concorrencial ainda mais acirrada e pode alimentar uma elitização ainda maior no perfil dos beneficiários das bolsas de estudos mais concorridas como a Fapesp, por exemplo.

Em suma, o professor-pesquisador é uma forma viável para os que trabalham e estudam e acreditamos que essa condição deve ser assumida com uma posturaativa de resistência para enfrentar uma situação que privilegia pesquisadores exclusivos financiados com bolsas de estudo.

1. A precariedade do trabalho do professor da rede pública e os livros didáticos

Curiosamente, o estopim para a redação deste TGI foi dado no início de 2018, justamente em um momento de aguda tensão, quando o governo municipal⁶ de São Paulo partiu para uma ofensiva que pretendia privatizar a previdência do funcionalismo por meio do Sampaprev⁷, tendo nos obrigado a empreender a maior greve já feita pelos servidores públicos municipais em março deste ano e na qual tivemos êxito temporário em barrar o que representaria a destruição do nosso plano de carreira. Há sinais vindos do atual prefeito no sentido de reativar as ofensivas, o que nos faz ligar o sinal de alerta para continuarmos mobilizados. Pois entre assembleias em frente à Câmara Municipal e comandos de greve nas escolas municipais da cidade, é que começamos a escrever as primeiras linhas deste trabalho deveras implicado⁸.

Quem vem acompanhando a realidade das redes públicas de São Paulo desde a década passada, sobretudo a rede estadual de ensino, pôde testemunhar o enfraquecimento das instâncias coletivas até a total inoperância dos meios de resistência trabalhista pela via sindical, vide o caso APEOESP, cujos efeitos progressivos das políticas neoliberais na vida dos profissionais da educação se desdobram em uma nítida pauperização da categoria, em um sem número de professores endividados e financeiramente quebrados.

É assustadora a quantidade de colegas com quadro depressivo e outros que vivem crises nos âmbitos pessoal e familiar. Tal quadro corrobora para que já não seja tão incomum nas escolas encontrarmos casos de profissionais frustrados, ressentidos e despolitzados, que manifestam resignação ou, no pior dos casos, que passam a reproduzir as recentes tendências nacionais de apoio a uma extrema direita ultraliberal. A conjuntura da rede estadual paulista é tão insólita que muitos professores têm buscado migrar para outras redes como a rede privada ou para as redes municipais que oferecem melhores planos de carreira e mais dignidade funcional, como é o caso da rede municipal de São Paulo, mas que também “não são assim uma Brastemp”, diga-se de passagem. A bem da verdade, é que o processo deflagrado no

⁶ Encabeçado pelo ex-prefeito João Dória e apoiado pelo relator do projeto Sampaprev, o vereador Caio Miranda, ambos do PSDB.

⁷ O Sampaprev consiste na criação de um fundo de pensão gerido pela iniciativa privada como título de capitalização, que funciona como uma aposentadoria complementar, gerida por um fundo de pensão privado para proventos que superem o teto do INSS. Seria suplementar aos atuais servidores e integral para os novos quadros, fato que esvaziaria aos poucos os recursos do IPREM (atual previdência pública municipal).

⁸ “No sentido de implicar-se, a palavra implicação reenvia a uma forma de comportamento do pesquisador que tenta romper a distância instituída entre ele e seu objeto.”(HESS apud. BAITZ, 2015 p.31).

Estado está se espraiando para as redes municipais e a reforma trabalhista já incide sobre a rede privada de ensino.

Tal quadro, revela um grau de tragicidade expresso, dentre outros aspectos, com a precarização e a perda de direitos como: - o fim da paridade para a aposentadoria; - a restrição de faltas e licenças médicas e a rejeição de processos de readaptação mesmo para casos graves e crônicos; - uma política “meritocrática” de bonificação por resultados com base no índice Saresp/Idesp com critérios de aferição que fogem às prerrogativas dos avaliados, em detrimento de uma incorporação salarial; - a imposição de um currículo oficial apostilado de qualidade duvidosa em favor de uma suposta estandardização do ensino nas 90 diretorias regionais espalhadas pelo Estado, mas que à rigor representa um nivelamento por baixo; - a superlotação de salas de aula à reboque do fechamento de milhares de classes; - o desmonte do plano de carreira por meio de alterações constantes nas regras e critérios de evolução funcional; - a balcanização da categoria em várias subcategorias que vai desde o estatutário efetivo “a” (Lei 10261/68 e LC 444/85) e o “r” readaptado, os estáveis “p” (C.F/88 e CLT) e “f” (entre Lei 500/74 e L.C. 1010/07), os temporários “l”, “i” e “s” (entre LC 1010/07 e LC 1093/09) e os precários categoria “o”, e “v” (LC 1093/09), sendo essas duas últimas expressões do magistério literalmente rebaixado à condição de bico, sem vínculo empregatício com o Estado, sendo a “v” um regime de trabalho intermitente.

Em 2005, antes da LC 1010/07, para contextualizar essa “sopa de letras” que virou o quadro do magistério estadual, o então governador Geraldo Alckmin aplicara-se na demissão de mais de 80 mil professores temporários (ACT) ocupantes de função atividade (OFA), admitidos pela Lei 500/74, com o intuito de readmiti-los sem vínculo empregatício. Nessa primeira ofensiva a reação foi bastante forte e uma grande manifestação da categoria com mais de 50 mil pessoas em frente à Assembleia Legislativa, seguido por uma marcha até a Avenida Paulista levou o governo bandeirante a recuar temporariamente. Em 2007, o governo paulista lançou a LC 1010/07, que só valia para novos ACT e, dessa forma, conseguiu a aprovação com relativa facilidade, pois não atingia os tais 80 mil temporários. Em 2009, novamente lançando mão da estratégia de não retroagir aos quadros já em atividade, aprova a LC 1093/09 que institui o professor precarizado na rede e oficializa as “castas” do quadro do magistério. No decorrer dessa escalada, é importante destacar que a APEOESP promoveu paralisações e greves, mas como o retrocesso atingia frontalmente os quadros mais novos, compostos basicamente por quem não tinha histórico de mobilização e que, funcionalmente,

ainda podiam ser prejudicados⁹, as paralisações passaram a se restringir cada vez mais à militância/vanguarda da categoria. Os movimentos de paralisação depois de 2010 receberam forte resposta do governo estadual, que passou a não atender a mais nenhuma reivindicação da pauta, além de descontar os dias parados com os movimentos em curso após o 30º dia, fator que viria a minar paulatinamente a resistência sindical entre um movimento e outro. Na última greve de 2017, cuja paralisação ultrapassou os 90 dias com apenas de 5% de adesão, o saldo final foi uma melancólica e retumbante derrota, pois o movimento voltou ao trabalho sem conseguir negociar com o governo absolutamente nada e a APEOESP, outrora o maior e um dos mais influentes sindicatos trabalhistas do hemisfério sul, desde então tornara-se um sindicato inofensivo, dedicado a resolução de pendências burocráticas e de sorteio de vagas nas colônias de férias. Ocorre que os professores do Estado estão hoje entregues à mercê e à boa vontade do governo, vontade boa que não tem se manifestado.

De 2005 a 2007 nos tempos de OFA e de 2008 a 2016, período de Professor de Educação Básica II (PEB II) efetivo do Estado, e de um total de 14 escolas da DER de São Bernardo do Campo, o que foi possível perceber é que são raros os casos de professores que conseguem se manter e atuar em apenas um cargo e em uma escola, mesmo tendo atribuídas as 33 aulas para receber pelas 40 horas semanais e recebendo adicionais como a Gratificação pelo Trabalho no Curso Noturno (GTCN), o Adicional por Local de Exercício (ALE), os adicionais das provas de mérito, que variam entre 10% a 25% do salário base, isso além dos quinquênios e a sexta parte, recebida após 4 quinquênios ou 20 anos de efetivo exercício. O que mais se vê são professores atuando em mais de um cargo e em mais de uma rede. Para manter um padrão de consumo mais próximo ao da classe média, professores ministram até 70 aulas semanais, sabe-se lá em quais condições, com qual qualidade e com qual saúde. O fato é que em uma convivência mais próxima com o professorado como a que tivemos condições de ter nesses anos, pudemos perceber uma intranquilidade constante, um certo flerte com o *burnout*, regados a anti ansiolíticos e/ou antidepressivos e/ou outras drogas e/ou religiões e com as contas sempre no vermelho. Há ainda uma teia de complexas relações com os alunos, com os colegas, com os funcionários e quadros da administração escolar, com os

⁹ A questão da classe dos gestores educacionais, composta por coordenadores, diretores de escolas, vice diretores e supervisores da rede estadual e seu papel na implementação das políticas educacionais, mereceria não só um capítulo, mas um trabalho específico à parte. Não é possível caracterizar o ambiente de trabalho do PEBII sem apontar o relacionamento cotidiano com os gestores educacionais da SEE/SP.

pais de alunos e membros da comunidade do entorno, tudo isso sem falarmos de toda uma vida “extramuros” da escola não menos complexa.

Outro elemento que aos poucos passou a compor a gramática de uma sala de professores, além de todos aqueles típicos da rotina escolar, são os comentários sobre as atividades de complementação de renda. É cada vez mais comum encontrarmos profissionais da educação (professores e funcionários) que também se dedicam à venda de salgados e doces ou os que se aventuram em vendas por catálogo, seja de cosméticos ou de suplementos para dieta de emagrecimento. Já outros se aventuram no mundo dos serviços por aplicativos, notadamente o de transporte individual.

Nesse ínterim já vimos complementação de renda em pirâmides financeiras, serviços de massagem ayurvédica, vendas em shopping centers no contra-turno, etc., sendo minoria os que hoje em dia dispõem de certa tranquilidade e organização financeira, casa quitada e filhos criados e independentes, situação que estaria mais próxima, em termos pequeno-burgueses, a de uma família típica de professores de poucas décadas atrás. A maioria ainda tem anos e mais anos de prestações de empréstimos e/ou financiamentos pela frente, como é o caso de quem financiou o imóvel próprio e/ou o automóvel novo e/ou o casamento e/ou a viagem anual parcelada, etc.

Na rede municipal a situação financeira dos profissionais não é tão melhor assim, se bem que não há, em termos funcionais, o mesmo requinte em relação aos temporários do Estado e não há contrato de professores não formados, isso sem falar da lógica de substituição que é inversa, pois se na rede estadual o professor temporário precisa torcer para que haja muitas faltas de regentes para garantir uma quantidade de aulas de substituição que garanta renda, na prefeitura de São Paulo, por exemplo, o contratado ganha fixo por período tendo substituído ou não, ou seja, a torcida nesse caso é para que não haja faltas, pois assim o professor em módulo (sem regência) pode acompanhar os regentes em dupla docência ou desenvolver outros projetos e/ou ações na unidade educacional (U.E).

O professorado da rede pública municipal de São Paulo tem como prática mais pitoresca a busca frenética por uma rápida escalada no quadro de evolução funcional, seja por meio de cursos credenciados, seja por pós-graduações *lato* ou *stricto sensu*, na maioria das vezes em instituições que se especializaram em oferecer cursos sob medida e em pacotes com dois ou mais cursos, que constituiu uma espécie de submundo do QPE¹⁰. Ainda que o cenário

¹⁰ Referência remuneratória do quadro de vencimentos.

de completação de renda e diversificação de atividades seja cada vez mais presente, a maioria ainda se vale do chamado acúmulo legal de cargos docentes (dois cargos de professor) ou de um acúmulo de gestão educacional com mais um cargo docente.

É nessa conjuntura, considerando a carga horária semanal de trabalho, com rotina de acúmulo de cargos e exercício em várias U.E's, é que muitas vezes o livro didático passa a ser, na prática, o material organizativo dos conteúdos bimestrais e das atividades em sala de aula, pois no caso da geografia, o LD contém imagens diversificadas, textos de apoio, incluindo temas transversais, mapas temáticos, gráficos e tabelas, que são recursos próprios da linguagem geográfica indispensáveis para a abordagem de vários conteúdos. Os alunos já estão acostumados a essa dinâmica que envolve a leitura das unidades, a exposição da temática pelo professor e a realização dos exercícios propostos, o que reforça seu uso e abuso. Para além dos problemas estruturais, da falta de materiais e recursos diversificados está a dificuldade no acesso aos mesmos.

Dessa forma, o LD acaba por “surpreender” emergencialmente a falta de tempo para planejamentos de aula e para a elaboração de planos de ensino mais artesanais. Da maneira como é utilizado, o LD, assim como o ensino apostilado¹¹, contribui para a mecanização da ação pedagógica, reduz a autonomia do professor em sua liberdade de cátedra, ao passo que ajuda a viabilizar as maratonas de aulas semanais, que caracterizam, talvez exagerando um pouco, a superexploração do trabalho docente.

Cientes da centralidade pedagógica do LD no contexto da crise do trabalho, nossa pesquisa de iniciação científica (2014-2015) se debruçou sobre as abordagens dos conteúdos relativos à migração presentes nas coleções do PNLD de 2012 para o ensino médio de Geografia.

¹¹ Nas escolas privadas é cada vez mais comum a adoção de sistemas de ensino apostilado como o C.O.C., o Objetivo, o Anglo, etc., que engessa totalmente o currículo. No caso da SEE/SP, o apostilamento se dá pelos famigerados cadernos do aluno, não revisados há pelo menos 8 anos letivos.

2 - Abordagens da migração nas coleções do PNLD para o ensino médio de Geografia

É a partir da centralidade que o livro didático ganha no planejamento do professor que desenvolvemos a pesquisa de iniciação científica desenvolvida entre 2014 e 2015 intitulada “As Abordagens da Migração no Ensino Médio de Geografia: Uma Análise de Livros Didáticos”.

O interesse em estudar a temática da migração nos livros didáticos surgiu em 2012, durante a escolha da coleção do PNLD a ser adotada por nossa U.E. para o ano letivo seguinte, quando ao manipular as coleções disponibilizadas pelas editoras, percebemos que em nenhuma delas, ao menos em uma verificação preliminar, os conteúdos ligados à migração apareciam sob a perspectiva da mobilidade do trabalho.

“Designa-se, com o conceito de mobilidade do trabalho, um processo abrangente, no qual os homens tornam-se crescentemente disponíveis para a utilização compulsória de sua força de trabalho nos moldes capitalistas”
(PÓVOA NETO apud. GAUDEMAR, 1997, p.19)

No que tange aos pressupostos teóricos, a migração entendida como condição estruturante do processo de modernização e não apenas como mero efeito ou consequência deste, ou seja, o fenômeno enquanto resultante dos movimentos de mobilização para o trabalho e, posteriormente, da mobilidade da força de trabalho em uma sociedade produtora de mercadorias historicamente constituída representa uma abordagem que permite reflexões mais aprofundadas e abrangentes do que outras que, por exemplo, partem de premissas que explicam a migração em decorrência de uma tendência de equilíbrio espacial ou como um fruto de decisões atomísticas e fragmentárias, que em seu conjunto, acabam por gerar fluxos migratórios. Em um contexto de crise do trabalho e de colapso da modernização as migrações contemporâneas ganham contornos de tragicidade cada vez maiores e passam a ser uma das questões mais importantes a serem pensadas, discutidas e enfrentadas na atualidade.

“ Mais que uma liberdade individual de escolha de possíveis localizações para a venda da força, tem-se um constrangimento sobre o trabalhador que lhe impõe o deslocamento como estratégia de sobrevivência. A concepção da mobilidade do trabalho , tal como proposta por Gaudemar, contrapõe-se assim ao entendimento neoclássico da problemática. Tende, também, para um enfoque do processo de reprodução ampliada do capitalismo, mais que para a

percepção de problemas estruturais causadores de determinados fluxos migratório, diferentemente do expresso pelo segundo enfoque analisado.” (PÓVOA NETO, 1997, p.21)

A apresentação dos conteúdos ligados à migração nas coleções do PNLD nos parece insuficiente para explorar certas questões como, por exemplo, a crise do trabalho em sala de aula e tal sensação aponta para a necessidade de repensarmos a forma de abordarmos tais conteúdos, reunindo obras literárias, audiovisuais, cinematográficas e jornalísticas, além do uso da internet, de modo a oferecer percursos reflexivos mais instigantes, que envolvam a pesquisa e que também trabalhem o repertório afetivo dos alunos.

Com o intuito de analisar as coleções de Geografia de ensino médio aprovadas pelo PNLD 2012 e para estabelecer uma caracterização dos conteúdos ligados à migração segundo seus respectivos enfoques teóricos, nossa primeira tarefa foi estabelecer critérios de classificação, para posteriormente concentrar esforços na análise das abordagens da migração diretamente nos livros didáticos, observando os temas relacionados e as atividades propostas. Conforme citado na introdução, o estabelecimento dos critérios de classificação se deu por meio de uma enxuta triangulação entre os esforços organizativos de Olga Becker, Helion Póvoa Neto e Celso Amorim Salim relacionados aos aspectos teóricos da migração. Olga Becker (1997), no livro “*Mobilidade Espacial da População*”, traz na caracterização inicial, os diferentes contextos e as diferentes escalas espaciais que ao longo do tempo conferiram complexidade crescente ao conceito de mobilidade, como expressão de organizações sociais, conjunturas e relações de trabalho, no atendimento das exigências das diferentes ordens econômicas, subordinadas às respectivas ordens mundiais. Salim (1992), no capítulo “*Migração: o fato e controvérsia teórica*”, num trabalho mais voltado às migrações contemporâneas, destaca a importância da migração para as caracterizações demográficas, assim como a natalidade, a fecundidade e a mortalidade. Destaca três elementos constitutivos da migração: - a distância do deslocamento, - o tempo de permanência ou residência e - o local de origem/destino do fluxo como etapa migratória única e/ou última. Póvoa Neto (1997), em seu artigo “*Migrações Internas e Mobilidade do Trabalho no Brasil Atual. Novos Desafios para a Análise*”, situa as divergências conceituais no campo de enfrentamento de posições políticas e metodológicas como questão migratória, abandonando a possibilidade de neutralidade política, de relegar os contextos sociais ao segundo plano e da arrogante postura de ver o fenômeno “de cima”. Depois, destrinchando os três elementos apontados por Salim,

utilizando exemplos brasileiros, destaca as dificuldades na caracterização empírica do fenômeno.

Após o processo de triangulação dos esforços organizativos e da definição dos critérios para estabelecer uma caracterização das coleções do PNLD 2012 de ensino médio de Geografia disponibilizados pelas editoras na E.E. João Ramalho, passamos a nos debruçar na avaliação crítica da leitura dos livros didáticos.

Desta pré-seleção, após classificarmos as coleções conforme o enfoque utilizado (neoclássico ou neomarxista), selecionamos 03 (três) delas, uma de enfoque neoclássico e duas de enfoque histórico-estrutural, para uma análise mais detalhada. Outra tarefa foi destacar os conteúdos relacionados à migração como demografia, xenofobia, globalização, etc., além das atividades e avaliações propostas.

A primeira coleção selecionada foi a Geografia Global 2, da Edições Escala Educacional S/A, 2010, código 25087 COL 05, Org. Maurício de Almeida. Nessa coleção a temática da migração aparece na Unidade 3, que trata da dinâmica da população. Enquanto o Capítulo 6 trata da distribuição e crescimento da população mundial, o Capítulo 7 trata das estruturas e migrações da população mundial.

Este capítulo inicia com a poesia “Os trens que vêm de Bauru” de Ribeiro Couto (1960), que relata a chegada de europeus na virada do século XIX para o XX em São Paulo. Depois, na página 127, trás uma definição sobre migração:

“Existem diversas definições sobre a migração de populações humanas, que é um processo bastante diferenciado da migração animal e vegetal. Entre essas definições, optamos por adotar a utilizada pela ONU. ” (..) “É possível, ainda, fazer uma distinção no movimento migratório de acordo com a vontade da população, ou seja: quando as pessoas se deslocam de forma voluntária, a fim de buscar soluções para seus problemas ou atendendo a um desejo pessoal, temos a chamada migração espontânea. Quando, porém, as pessoas são obrigadas a se deslocar por razões políticas, religiosas ou de qualquer outra natureza, mas contra a sua vontade, ocorre o que denomina migração forçada. ” “ Um dos maiores exemplos de migração forçada foi o que ocorreu, entre os séculos XVI e XIX, com mais de 40 milhões de africanos deslocados como

escravos da África para a América. Só para o Brasil foram trazidos cerca de 10 milhões deles. ” (p.127)

No final do excerto, coloca o processo colonial de escravidão como migração forçada, que no limite do raciocínio aparece também como um tipo de migração.

Este capítulo aborda também a caracterização dos lugares da emigração como de áreas de refluxo e das áreas de imigração como áreas de afluxo, que podem inverter em momentos históricos diversos. Em uma rápida análise, é possível perceber a ideia de equilíbrio e desequilíbrio econômico, que rege a dinâmica populacional e que acaba por comandar a direção dos fluxos ou do saldo líquido da migração (crescimento horizontal). Há também uma descrição de um processo de integração do migrante e suas diferentes fases elaborado pelo professor Jurandy Ross (2003) na página 128.

Compondo também o Capítulo 7, a questão da xenofobia, as migrações forçadas e a questão dos refugiados e também a questão da fuga de cérebros como questões pertinentes das migrações contemporâneas na seção denominada “A globalização da mão-de-obra” a partir da página 130.

A segunda coleção selecionada foi a Geografia Geral e do Brasil – Espaço Geográfico e Globalização - volume 3, da Editora Scipione, 2010, código 25086 COL 05, Org. Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira, que aborda a migração através da perspectiva histórico-estrutural.

Nessa coleção a temática da migração aparece também na Unidade 3, que trata da população. Enquanto o Capítulo 5 trata das características e crescimento da população, o Capítulo 6 trata dos fluxos migratórios e a estrutura da população.

Esta coleção inicia a sessão sobre fluxos migratórios citando um relatório do PNUD, que desmistifica a ideia de que o maior fluxo migratório se dá entre populações de países subdesenvolvidos em direção aos países desenvolvidos, afirmado que o maior contingente se desloca internamente dentro dos próprios países (740 milhões de pessoas anualmente, ONU, 2009) e, em se tratando de migrações internacionais (200 milhões, ONU, 2009), o maior fluxo se dá entre países com condições semelhantes de desenvolvimento humano (cerca de 60%),

apesar do número expressivo de imigrantes que buscam viver nos países desenvolvidos (37% ou 74 milhões anualmente). Também compõe a abertura uma foto de imigrantes que tentavam entrar ilegalmente na Itália em um bote inflável interceptados na ilha de Lampedusa (AFP, 2009).

O primeiro item denomina-se “Movimentos Populacionais” e trata do conceito de migração como um fenômeno complexo e, portanto, que decorre de múltiplas determinações, de consequências positivas e negativas, que depende das condições e dos diferentes contextos socioeconômicos, culturais e ambientais. Dentre os fatores apontados, os que mais predominam são os de ordem econômica.

“Nas áreas de repulsão populacional, observam-se crescente desemprego, subemprego e baixos salários; Já nas áreas de atração populacional, vislumbram-se melhores perspectivas de emprego e salário e, portanto, melhores condições de vida. É o caso da emigração em direção aos países membros da OCDE.” (p.121)

Quanto aos tipos de migração, a coleção classifica em três tipos de movimentos: - voluntário (quando o movimento é livre), - forçado (escravidão e perseguição) e, - controlado (pelo Estado). *“Qualquer deslocamento de pessoas traz consequências demográficas (o número de habitantes aumenta nas áreas de atração e diminui nas áreas de repulsão) e culturais (influências em termos de língua, religião, culinária, arquitetura, artes e costumes em geral)”* (p.121), ou seja, são os chamados fatores de atração-repulsão “push n’pull factors”.

Outras questões que aparecem relacionados à temática no Capítulo 5 são os principais períodos e correntes imigratórias, os principais movimentos internos e a emigração (êxodo rural e migração pendular).

Já a terceira coleção selecionada foi a Geografia Sociedade e Cotidiano – Espaço Brasileiro (volume 2) e Espaço Mundial - volume 3, da Edições Escala Educacional S/A,

2010, código 25089 COL 05, Org. Dadá Martins, Francisco Bigotto e Márcio Vitiello, que aborda a migração através da perspectiva histórico-estrutural.

Nessa coleção a temática da migração aparece também na Unidade 3, que trata das questões do mundo contemporâneo. Essa Unidade abre com o Capítulo 9, que trata da população e movimentos migratórios e seu papel na organização do espaço geográfico. A seção dedicada à migração se intitula “Movimentos Populacionais: Tipos, causas e consequências”, que inicia com uma citação de Olga Becker *“a cada nova ordem política mundial corresponde a uma nova ordem econômica com emergência de novos fluxos demográficos”* (p.234) e basicamente segue o mesmo roteiro da segunda coleção estudada.

Alguns excertos reforçam o enfoque adotado pela coleção: “*A maioria dos imigrantes conseguiu obter melhores condições de vida nos locais de destino. Parte desses grupos é responsável por enviar remessas importantes a seus países de origem*”. (p.235) No entanto,

“*Aqueles que migram por motivos de insegurança e conflitos enfrentam outros problemas, Destes 14 milhões vivem em típicos campos de refugiados, em áreas próximas aos seus países de origem, enquanto meio milhão buscam asilo em países ricos (2008) (...) além desses, muitos são aliciados ou traficados com promessas de uma vida melhor*” (p.236)

Outras questões que apareceram relacionadas à temática no Capítulo 9 foram a fuga de cérebros “*Países pobres chegam a ter 89% de fuga de cérebros*” (p.237).

Com relação a todas as 07 (sete) coleções estudadas, identificamos outros aspectos importantes:

- A maior parte das coleções situam o tema migração em capítulos que tratam da demografia e a migração como crescimento (positivo ou negativo) horizontal.
- As coleções que se pautam pela abordagem do espaço como objeto da Geografia pela perspectiva da técnica (meio-técnico-científico-informacional), dos sistemas de ações e sistema de objetos, a migração é abordada pela perspectiva do fluxo de pessoas, como nas coleções Espaço e Vivência e Geografia Sociedade e Cotidiano.

- A coleção Geografia Geral e do Brasil (org. prof. Eustáquio de Sene) apresenta a migração pela perspectiva da relação capital-trabalho na lógica da reprodução ampliada do capital, aborda a problemática da desigualdade social entre os países desenvolvidos e os países subdesenvolvidos, abordando o fenômeno em múltiplas dimensões.

Conforme o que foi investigado, podemos afirmar que algumas das coleções do PNLD apresentam boa qualidade na abordagem da problemática das migrações contemporâneas com um grau de aprofundamento conceitual adequado para o nível médio, e integrados a temas como xenofobia, “fuga de cérebros”, exploração do trabalho, etc., além de conterem uma série de atividades com questões extraídas de vestibulares e do ENEM, que podem ser aproveitadas em sala de aula. No entanto, constatamos que mesmo as coleções mais bem elaboradas apresentam a migração mais como uma consequência do processo social do que uma condição para a reprodução de inúmeras atividades econômicas. A elaboração do projeto didático-pedagógico aplicado no 2º ano do ensino médio aproveitou conteúdos, imagens, propostas e atividades do livro didático em momentos chaves do projeto. Aproveitamos inclusive uma situação de aprendizagem sugerida pela apostila de geografia.

Capítulo II - A temática da migração em uma coletânea de experiências

Este capítulo resgata duas experiências de campo, sendo um relato de estágio supervisionado de observação que fizemos para uma disciplina da licenciatura na FEUSP em 2017 regidas pela professora **M**, e no qual tivemos a ideia de comparar às aulas que assistimos na condição de módulo no segundo semestre do ano letivo de 2016 regidas pelo professor **A**, realizado na mesma escola da rede municipal de São Paulo. Uma análise comparativa entre as ações pedagógicas dos dois professores observados sobre as abordagens da migração em sala de aula integra a primeira experiência de campo.

A segunda experiência foi vivida durante o intercâmbio de graduação realizado no primeiro semestre de 2016 em Portugal, na Universidade Nova de Lisboa (UNL), onde foi possível acompanhar a formação de professores de geografia para a rede de ensino básico portuguesa durante um semestre letivo, incluindo uma atividade de estágio em um liceu público de ensino secundário em Lisboa. A disciplina denominada Didática da Geografia II consistia em um laboratório de aulas planejadas, simuladas e avaliadas pelo próprio grupo de mestrandos e pelo professor, em uma dinâmica que envolvia muita franqueza e muitos debates. Desta vivência, entra nas nossas discussões o relato de uma aula-piloto sobre migração ministrada por um dos colegas, o aluno **J**, bem como o debate subsequente que foi iniciado após uma indagação de nossa parte.

1 - Abordagens da migração em dois relatos de campo

Dentre as várias aulas ministradas por professores de geografia da rede municipal de São Paulo que tivemos a oportunidade de acompanhar, seja na condição de professor em módulo em dupla docência nos anos de 2010, 2011 e 2016, seja na condição de estagiário, após a abertura do curso de licenciatura na FFLCH entre 2014 e 2018, selecionamos duas experiências cujos conteúdos ligados à temática da migração foram trabalhados em sala de aula junto aos alunos do 9º ano do ensino fundamental II, que na SME/SP compõe o ciclo autoral¹². A primeira experiência se refere a uma sequência de aulas sobre migração ministradas pelo professor **A**, regente das turmas de 9º ano no ano letivo de 2016, que na ocasião pudemos acompanhar como módulo em dupla docência. Já a segunda experiência,

¹² A SME/SP organizou a rede de ensino em três ciclos de aprendizagem. O ciclo de alfabetização compreende 1º, 2º e 3º anos. O ciclo interdisciplinar compreende 4º, 5º e 6º anos. O ciclo autoral compreende 7º, 8º e 9º anos.

ocorrida em 2017, se refere a uma sequência de aulas ministradas pela professora **M** que trabalhavam conteúdos de migração e demografia, que acompanhamos na condição de estágio.

A decisão de desenvolver um relato comparativo entre as duas experiências de observação se deu no início de 2017, após uma conversa com a professora Dra. Núria Hanglei, que sugeriu um exercício de análise sobre diferentes perfis didáticos como foco do relatório de estágio para a disciplina de metodologia. A ideia acabou não sendo utilizada na ocasião, mas desde a primeira conversa revelou-se uma opção para o TGI. Outro fator determinante para a inclusão do relato de estágio supervisionado e a sequência de aulas que acompanhamos na condição de módulo à nossa coletânea, foram as sequências sobre as migrações contemporâneas, uma grata coincidência. Com o intuito de sermos mais práticos, pensamos em um roteiro que primeiramente descreve os contextos nos quais cada um dos relatos foram produzidos, seguidos por uma breve caracterização dos professores observados, de modo a destacar os diferentes perfis e dinâmicas de aula. Na sequência, trazemos os relatos de observação das sequências didáticas sobre os conteúdos ligados à migração acompanhado de uma análise resumida. Por fim, teceremos um breve parecer com as principais impressões sobre este trabalho de campo.

2 - Narrativas dos relatos de campo: Duas situações, dois perfis docentes

As duas experiências de campo foram realizadas na mesma Unidade Educacional, entretanto em duas situações bem distintas. A experiência de 2016 ocorreu na ocasião do retorno do intercâmbio acadêmico em Portugal no mês de agosto, após o afastamento de um semestre, viabilizado graças às licenças sem vencimento tiradas junto aos dois cargos, no caso do Estado (SEE) pelo artigo 202 da Lei 10.261/68 e, no caso da prefeitura (SME/SP) pelo artigo 91 da Lei 11.229/92 (LIP), considerada difícil de ser concedida. Noveis-fora os problemas pessoais, somado ao aumento do endividamento “pessoa física” provocado pela instabilidade do câmbio no início de 2016, que tornou insuficiente a bolsa Santander Luso-Brasileira com o euro chegando a R\$5,00 e tendo que optar por uma dolorosa exoneração de um cargo de doze anos como professor PEB II de Geografia no Estado, é nesse contexto que realizamos o estágio no CEU EMEF Profa. Mara Cristina Tartaglia Sena, na zona sul de São Paulo, divisa com Diadema, como professor em módulo no início do mês de

agosto. Voltar a condição de módulo e JBD¹³ depois de 6 anos letivos tendo JEIF e aulas atribuídas, não foi uma situação das mais confortáveis. Até a recondução ao projeto Sala de Leitura no final de setembro, foram 40 dias substituindo aulas de professores ausentes ou acompanhando os professores de geografia regentes. Nesse ínterim, pudemos acompanhar diversas aulas do professor **A**, inclusive a sequência didática sobre geografia regional selecionada para compor nossas discussões por ter abordado a questão das migrações contemporâneas a partir de um entendimento neoclássico do fenômeno em suas aulas expositivas e complementado a sequência de atividades com base no livro didático, cuja abordagem considera processos históricos de modernização e a Distribuição Internacional do Trabalho (DIT).

A segunda vivência ocorreu no primeiro semestre de 2017 em um contexto bastante distinto, em uma condição de estágio de licenciatura e, dessa vez, pudemos acompanhar as aulas da professora **M.**, que desenvolveu uma sequência didática sobre a migração em conteúdos atrelados à demografia e à DIT, tendo também complementado as atividades com uso do mesmo livro didático utilizado na situação anterior pelo professor **A**. No entanto, dessa vez o entendimento do fenômeno nas aulas expositivas seguiu os mesmos pressupostos do livro didático.

A iniciativa de comparar diferentes perfis docentes tem como foco observarmos a articulação dos saberes docentes e a ação pedagógica em sala de aula, partindo de uma recusa frontal ao que chamamos de transposição didática, em favor de um entendimento que considera a ação pedagógica como uma construção de complexas relações entre saberes docentes que são próprias do ofício de professor e, nesse sentido, o ensino de geografia não consiste meramente em um processo de simplificação do conhecimento produzido na academia, mas um conhecimento específico, fruto de múltiplos processos. Embora não aprofundemos exatamente nessa discussão, é interessante percebermos os diferentes perfis dos professores observados, a forma como trabalham o conteúdo e suas dinâmicas em sala de aula em relação aos alunos.

O professor **A** está na faixa etária entre 40 a 45 anos, leciona há cerca de 25 anos, é um professor graduado em Geografia por uma universidade privada e possui pós graduação em gestão escolar por meio de um curso EAD e um mestrado em Geografia Humana pela

¹³ A Jornada Básica Docente (JBD) equivale a 30 horas semanais de trabalho, diferente da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), que equivale a 40 horas, com horas destinadas a atividades formativas coletivas e horas destinadas ao planejamento de aulas.

Redefor¹⁴. Acumula dois cargos, um como professor na rede municipal de São Paulo com jornada de 30 horas/aula semanais e outro de supervisor escolar na rede estadual, com jornada de 40 horas/relógio semanais. Isso quer dizer que o professor **A** acumula 70 horas de atividades diretas, sem contabilizar os deslocamentos entre sua residência e os locais de trabalho. Em 2008, o professor **A** financiou o imóvel onde reside sozinho por meio do Programa Minha Casa Minha Vida com prestações que se estendem em um prazo de 35 anos. Sua extensa jornada de trabalho lhe permite uma renda que aproxima seu padrão de consumo ao da classe média e, por isso, pretende quitar o imóvel em metade do tempo estipulado. Inferimos que, por conta dessa extenuante jornada de trabalho, o professor **A** desenvolveu um perfil deveras pragmático. Seu plano de ensino está atrelado aos conteúdos presentes no livro didático guardando a mesma sequência, o que facilita o controle da continuidade das aulas e o encadeamento dos temas a serem trabalhados. Assim como outros colegas, o professor **A** optou por conservar os LD em caixas volantes, uma por série, que são compartilhadas pelas turmas em razão da insuficiência de livros para atender a todos os alunos. Suas atividades avaliativas compreendem uma prova escrita, a soma de atividades em dupla com a vistoria de cadernos e um trabalho em grupo manuscrito, cuja menção é a soma das notas dividido por três. Um aspecto que chama a atenção em sua prática com relação aos alunos, é sua busca contínua em estabelecer uma proximidade afetiva, como parte constituinte de sua dinâmica de aula, o que inclui conversas sobre questões pessoais e familiares dos alunos que ocorre entre uma atividade em grupo, nas inspeções aos cadernos ou em horas de intervalo e, notadamente, alguns alunos se mostraram receptivos, enquanto outros tumultuam suas aulas, inclusive com atitudes de deboche, que demandam do professor reprimendas, encaminhamento à direção e convocação de responsáveis para atendimento junto à coordenação pedagógica. Sua larga experiência e seu senso pragmático lhe permite administrar a dinâmica das turmas de forma a cumprir todas as obrigações formais e burocráticas prioritariamente. No entanto, as aulas, as explanações e os conteúdos temáticos acabam por ficar demasiadamente ancorados nos LD.

A professora **M** está na faixa etária dos 50 a 55 anos, tem mais de 30 anos de magistério, já é aposentada pela rede privada de ensino e acabou de completar o tempo de serviço para requerer aposentadoria pela rede estadual. tem um cargo de cerca de 12 anos na rede municipal de ensino e é uma das professoras mais antigas da U.E. É formada pela FFLCH/USP desde os anos 80 e possui mestrado em geomorfologia pelo DG. É uma

¹⁴ Programa “Rede São Paulo” de Formação Docente (Redefor): Pós em Geografia Humana pela Unicamp.

professora bastante detalhista e o seu perfil é de uma professora bem austera e exigente. Ela é do tipo que vista caderno uma vez por semana, exige que esteja completo, vê de um por um e “aí de quem não tiver feito! ” Quem não tem o caderno completo recebe um prazo curto e se não cumprir ela registra ocorrência e desconta pontos. Três ocorrências ela liga para os responsáveis e marca uma conversa na sala de atendimento. Isso começa com os alunos desde o 6º ano. Com relação aos trabalhos e prova, ela detalha os critérios de avaliação, dá instruções por escritos passo a passo e exige entrega no prazo. As provas são sem consulta, em forma de testes, com questões dissertativas na parte final. Quem fica com vermelho faz recuperação, trabalho substitutivo individual e, quem precisa, faz também compensação de ausências. Quando chegam no 9º ano, tirando os alunos que chegam transferidos, os alunos já estão cientes de seus comandos, dinâmica de aula, procedimentos de avaliação e do que fazer ou não para não “bombar” com ela. Isso não impede os alunos de resistirem, de fazerem pequenas brincadeiras à boca miúda o tempo todo e de se divertirem quando a professora pega um deles para “rezar o rosário”. É um ambiente um pouco tenso, mas que nos sussurros há muita “trollagem” entre si e comunicação de todo tipo entre eles. Objetos como celular, boné, estojo de maquiagem e afins, nem em sonho, a professora retém e só os devolve no final da aula. Havendo reincidência, um responsável ou parente maior de idade vem retirar. Foi muito engraçado ficarmos ouvindo as conversas clandestinas no fundo da sala e nas poucas oportunidades de interação, conversei de temas variados com os alunos, mas principalmente sobre o tema da aula.

3 - Abordagens da migração em duas sequências didáticas: Relatos e impressões

Ao contrário do que sugere o enunciado deste subitem, os relatos não guardam proporção e riqueza de detalhes entre si, isto porque a primeira experiência ocorreu fora de uma situação específica como um estágio supervisionado ou uma atividade na qual participamos da organização, ao contrário, foi numa espécie de acompanhamento “compulsório” em rotineiras manhãs de trabalho à espera da publicação da designação para a Sala de Leitura. Por tal conjuntura, a qualidade e a sistematicidade do relato é mais residual, fragmentário e resumido. Se a segunda experiência guarda divisão em semanas, traz as reações e a interação dos alunos em descrição de momentos inusitados e situações curiosas, a primeira vem mais decantada pelo tempo e captura apenas o que mais chamou a atenção à

época. Em suma, optamos por manter a desproporção e o anamorfismo entre os dois relatos assumindo o prejuízo à fidelidade científica no exercício de comparação entre os mesmos.

O primeiro relato de observação ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2016 e compreendeu uma sequência didática de três aulas ministradas pelo professor **A**, aplicadas em duas turmas do 9º ano do ensino fundamental II. Como as duas turmas tinham perfis parecidos, vamos falar apenas do 9ºA, até mesmo porque o 9ºB não teve a 3ª aula da sequência em razão de uma peça de teatro que ocorreu no CEU e as turmas do 9º foram chamadas a assistir. Antes de adentramos à sala de aula, estávamos conversando no corredor sobre o 9ºA, que era considerado uma turma cujo comportamento atrapalhava demais a dinâmica das aulas, pelo fato de ser agitado em termos gerais e de ainda ter uns cinco alunos especialmente problemáticos, que apresentavam comportamento reiteradamente desrespeitoso, debochado e infantilizado. Depois de levar cerca de 10 minutos para fazer a chamada e organizar a turma para o início de um novo conteúdo o professor **A** iniciou a primeira aula perguntando aos alunos se alguém sabia o que era migração? Conforme os alunos iam falando, o professor anotava as palavras-chave na lousa. Interessante notar que todos as menções se referiam a movimentos humanos, alguns interregionais, outros internacionais, inclusive com alguns alunos fazendo a distinção entre migração, emigração e imigração. Após algumas anotações o professor disse que a palavra migração não era exclusividade da Geografia, mas que também se aplicava a outras áreas como a economia e que, inclusive, muitos animais migravam. O professor pediu para os alunos darem exemplos e assim surgiu o exemplo dos pássaros e da famigerada andorinha. A explicação seguiu diferenciando as migrações humanas como sendo motivadas por três principais razões: - a principal seria por motivações positivas, ou seja, pela vontade de melhorar a qualidade de vida, seja pela busca de melhores empregos e condições de trabalho, seja em razão dos estudos, etc. Nesse caso, os principais destinos seriam os países desenvolvidos da Europa e os Estados Unidos; - a segunda grande razão seria de ordem negativa em virtude dos desastres naturais e ecológicos, como tsunamis, um furacão, deslizamentos de terra, etc., que obrigaria as pessoas a mudarem de cidade ou de país; - a terceira grande motivação seria também de ordem negativa, que poderíamos chamar de migrações forçadas e estas se dariam em razão de conflitos, perseguições étnicas e/ou religiosas, guerras e, no caso brasileiro, pelo comércio e tráfico de escravos realizado pelos portugueses nos tempos do Brasil colônia e do Brasil império. Para fortalecer os conceitos, o professor **A** apontava um exemplo e pedia para a

classe responder a que tipo de migração aquele caso se enquadrava. “*Um médico formado no Brasil é chamado para trabalhar nos E.U.A., que tipo de migração é essa?*” “*Um boliviano que vem pra São Paulo costurar para mandar dinheiro à família é de que tipo?*¹⁵” E assim por diante. Em seguida, distribuiu a cada aluno xerocópias de um texto jornalístico de 2015, que descrevia o drama envolvendo os refugiados sírios que faziam a travessia da Turquia para a Grécia e que trazia a foto do corpo menino Aylan de 3 anos, que morreu afogado na praia de Lesbos. A intenção era promover uma sensibilização e um debate, mas a aula terminou logo após a leitura, só dando tempo de recolher as cópias. Na segunda aula, o professor A relembrou o tema da aula anterior, redistribuiu o texto aos alunos, e começou a exposição discorrendo sobre a imagem do menino morto à beira mar. O professor A perguntou sobre o tipo de migração que o caso Aylan retratava, depois falou sobre a intenção do pai em chegar até a Alemanha¹⁶. Eis que o professor A infere que provavelmente a família do garoto tinha a esperança de uma nova vida na União Europeia, que certamente tinham sonhos e que, de certa forma, a migração deles, até o momento da tragédia, era também pela busca da melhoria de vida. Como os alunos não repercutiram muito, na sequência o professor começou a inspeção dos cadernos e aproveitamos o ensejo para evadir da sala de aula e atualizar o SGP¹⁷. A terceira aula começou com pequeno atraso, pois os alunos voltavam da aula de educação física e o professor A aproveitou para escrever o roteiro da aula na lousa e trouxe xerocópias de um questionário sobre a migração que continha questões sobre os tipos de migração, uma questão de palavras-cruzadas com termos da migração como emigração, fronteiras, etc., uma bateria de verdadeiro ou falso e uma questão aberta sobre a opinião dos alunos sobre os migrantes. A atividade permitia a consulta no livro (p.55) e nos cadernos e podia ser feita em duplas ou trios e o prazo para fazer era de 30 minutos, mas acabou levando a aula inteira. Não acompanhei a correção comentada na aula seguinte. O texto do livro didático e o texto sobre os refugiados, que partiam de uma perspectiva histórica da migração, contrastaram com a abordagem neoclássica da 1^a aula expositiva, que ao nosso entender pode ter gerado uma

¹⁵ A migração do boliviano que tem seu passaporte retido e ganha menos de um salário mínimo foi enquadrado nas “migrações positivas” (Sic)

¹⁶ Com a repercussão do caso, o governo do Canadá ofereceu asilo e, mais adiante, a cidadania canadense para a família do garoto.

¹⁷ O Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) é um instrumento burocrático que substitui o diário de classe impresso e consiste em uma plataforma que reúne planejamento, planos de aulas, notas dos alunos e controle de frequência e permite a confecção de gráficos e séries históricas de cada professor e coordenadores pedagógicos com vista ao controle e organização pedagógicas das escolas municipais. Como abrange toda a rede, o SGP permite a produção de diagnósticos, estudos comparativos e dados para fomentar políticas públicas. É possível que em breve também subsidie parâmetros para alguma política meritocrática de bonificação por resultados.

confusão danada. No entanto, não foi possível avaliarmos como essa abordagem eclética repercutiu nos alunos.

O segundo relato decorreu de uma situação de estágio supervisionado de observação no semestre seguinte, entre os meses de abril e junho de 2017, para uma disciplina de licenciatura obrigatória oferecida pela FEUSP, onde tivemos novamente a oportunidade de acompanhar aulas da professora **M** nas quatro turmas de 9º ano, isso porque já tínhamos feito outros estágios com ela. Do período destacado, selecionamos uma sequência de três aulas cujo conteúdo era a geografia regional da Europa e a questão dos movimentos migratórios em diferentes períodos históricos entrou em questão. Assim como o professor **A**, a espinha dorsal do plano de ensino é o livro didático da coleção *Viver Juntos de Geografia*. O volume do 9º ano tem um capítulo sobre os países e conflitos mundiais, outro que aborda a globalização. Daí em diante o livro percorre os países dos continentes europeu, Europa do leste, o continente asiático, as regiões da Ásia, e por fim, a Oceania e regiões polares. A caracterização de cada região inicia-se por uma ficha técnica contendo os principais aspectos do enquadramento físico e humano, incluindo os aspectos políticos e econômicos dos países e das regiões seguindo a divisão política convencional. A estratégia da professora **M** também é de subdividir e distribuir as unidades do livro de modo a coincidir com as divisões bimestrais. Desse modo é possível cumprir todo o percurso proposto pelo livro como um fio condutor dos temas trabalhados. O livro didático entra como a parte que o aluno tem que trabalhar, executando as atividades propostas e fazendo os exercícios. Há leitura coletiva sequenciada, cada um lê um parágrafo até terminar um tema.

Importante ressaltar que a professora **M** já havia iniciado no início do mês o módulo 3 de livro didático que faz uma caracterização da população europeia. Pude acompanhar as aulas da primeira semana e a professora começou a dar aulas expositivas sobre a transição demográfica europeia e a estrutura etária, depois sobre o trabalho e condições de vida. A partir da segunda semana, que é a que mais interessa para esta pesquisa, a professora **M** iniciou uma sequência sobre a Europa e as migrações contemporâneas. Com o apoio dos textos do LD, a professora propôs uma sequência didática. Antes de detalharmos a sequência, é relevante destacar que a professora **M** articula os conteúdos de migração com as questões demográficas, relacionando-as com os modos de produção e com a divisão social do trabalho (DST) e com a divisão territorial do trabalho (DIT). Apesar de citar a escravidão africana

como um tipo de migração forçada, o que contraria VAINER (1997)¹⁸, além de indiretamente também ontologizar um suposto impulso nômade do ser humano, ela não chega à tautologia da explicação do professor **A**. De qualquer forma, nas aulas expositivas, a professora especificou que foi no processo de modernização e no desenvolvimento do capitalismo industrial é que a migração, tal como a entendemos hoje em dia, passou a constituir um fenômeno que possibilitou o processo de urbanização e do crescimento das cidades no mundo a partir do século XIX. Todas essas aulas preparatórias, com o uso de mapas do LD, proporcionaram aos alunos visualizar a dinâmica dos movimentos populacionais e discutir sobre suas consequências.

A sequência didática consistiu em um trabalho feito em grupo sobre a temática das migrações contemporâneas. A duração estipulada era a de 08 horas/aula ou cerca de duas semanas. Como de praxe a professora **M** detalhou minuciosamente como os grupos se formariam, como seriam sorteados os subtemas e como seriam confeccionados os painéis infográficos. Privilegiar-se-ia a linguagem visual e a pesquisa base em papel serviria de base para a seleção dos conteúdos que comporiam as fichas técnicas o título e as poucas frases permitidas comporiam uma síntese junto com as imagens selecionadas para o painel. Com o fornecimento da maior parte do material, incluindo a impressão das imagens na sala de informática educativa, foram aulas de trabalho de confecção em grupos, tudo sobre a supervisão experiente e presente da professora. Nessas aulas, também assumi o papel de professor e auxiliei os grupos a comporem seus painéis. Os sub-temas sorteados foram:

Grupo A) cruzando o mar mediterrâneo: ilusão de paraíso ou desespero por sobrevivência?

Grupo B) políticas migratórias de estados nacionais na Europa: a crise dos refugiados

Grupo C) refugiados no Brasil (conjuntura atual): Brasil hospitaleiro?

Grupo D) imigrantes clandestinos e traficantes de trabalhadores: “coiotes” pelo mundo.

Grupo E) xenofobia nos países desenvolvidos: racismo e o crescimento da extrema-direita.

Grupo F) gringos *versus* refugiados: diferenças de tratamento no Brasil.

Grupo G) a questão migratória nos Estados Unidos no governo Trump.

Grupo H) a situação das mulheres migrantes: dupla jornada e dupla discriminação.

¹⁸ Carlos Vainer não considera o processo de comércio e tráfico de escravos africanos para o continente americano entre os séculos XVI e XIX como migração, pelo fato dos escravizados terem sido destituídos do estatuto humano por parte dos colonizadores, sendo considerados uma espécie de instrumento móvel de produção, mais ou menos como um cavalo ou uma ferramenta e que, portanto, não pode ser considerado um migrante.

Após a confecção dos painéis cada grupo preparou uma breve apresentação do painel, estipulados em cerca de 10 minutos e depois respondendo a perguntas da professora e dos demais alunos. As duas horas/aula programadas para as apresentações não foram suficientes para a apresentação de todos os grupos, isso porque nem todos os grupos completaram o infográfico à contento, sem contar os grupos que se recusaram a apresentar (ao menos um por classe), mesmo sabendo que isso significaria uma nota zero. De qualquer forma, alguns grupos criaram painéis muito bons e fizeram apresentações também muito boas.

Pensando na elaboração e aplicação da sequência didática da professora **M**, acreditamos que foi possível provocar o aluno a enfrentar a problemática da migração privilegiando um processo participativo que também continha alguns aspectos reflexivos. Não estava prevista *à priori* a quantidade e qualidade das contribuições que os alunos poderiam trazer para o enriquecimento das discussões e isso foi uma grata surpresa. Claro que essas contribuições mudaram toda dinâmica das aulas, mas é evidente que a professora passou a privilegiar justamente as interações e as discussões decorrentes. Se uma parte dos alunos, durante a etapa de sondagem, demonstraram reproduzir discursos do senso comum, muitas vezes alicerçados em preconceito e jargões, outra parte se dispôs a contrapô-los tentando utilizar argumentos com base em conteúdos trabalhados nas aulas e no próprio repertório cultural. Já dispondo de maior possibilidade de intervenção e participação nas aulas, aproveitamos esses ganchos para exibir os materiais didáticos preparados em múltiplas linguagens (cinema, vídeo e música).

4 - Breve comentário e impressões sobre as sequências didáticas

Nos dois casos, tal como inferimos na pesquisa de IC, o livro didático constitui a principal fonte teórica e referência organizativa para o trabalho dos conteúdos da migração trabalhados em sala de aula.

No caso do professor **A**, se o início da primeira aula expositiva parecia promissora com a anotação das palavras-chave citada pelos alunos, a condução da explicação para uma leitura da migração como uma capacidade de mobilidade naturalizada e comum em seres vivos, que no caso humano pode ter motivações positivas ou negativas, está mais para uma interpretação do senso comum do que para uma perspectiva neoclássica. A tipificação da migração em razão de fatores positivos ou negativos contraria GAUDEMAR (1977) que

concebe a migração como “mobilidade forçada pelas necessidades do capital” e introduzida como condição da força de trabalho se sujeitar ao capital e tornar-se mercadoria,

“O trabalhador deve ser livre (liberdade positiva) para poder trabalhar, podendo escolher como e onde trabalhar, mas também deve ser livre (liberdade negativa) da possibilidade de poder se realizar sozinho, tendo absoluta necessidade de vender sua única mercadoria (força de trabalho) para sobreviver, disponibilizando-a no mercado de trabalho.” GAUDEMAR, 1977, p.192

sendo o trabalho uma das três mercadorias que não são mercadorias, segundo a fórmula trinitária de MARX (1985) .

“ Capital, terra, trabalho! Mas o capital não é uma coisa, mas determinada relação de produção, social, pertencente a determinada formação sócio histórica que se representa numa coisa e dá um caráter especificamente social a essa coisa. O capital não é a soma dos meios de produção materiais e produzidos. O capital são os meios de produção transformados em capital, que, em si, são tão pouco capital quanto ouro ou prata são, em si, dinheiro. São os meios de produção monopolizados por determinada parte da sociedade, os produtos autonomizados em relação força de trabalho viva e às condições de atividade exatamente dessa força de trabalho, que são personificados no capital por meio dessa oposição. ” (SILVA, A. R. C, 2018 apud MARX, 1985, Livro III, Tomo II, p.269)

O fato do professor **A** não ter explicado a Guerra na Síria pode ter dado a impressão de um refugiado ensimesmado, pois não ficou clara a relação da crise migratória com as múltiplas determinações relacionadas.

Na sequência da professora **M** pudemos perceber que o atrelamento dos conteúdos da migração com o processo social e relacionando-os com a demografia para demonstrar visualmente aos alunos com uso de mapas, gráficos, tabelas, todos presentes no LD, ou seja, com a linguagem geográfica surtiu efeito na aprendizagem dos alunos, que ficou expressa nos resultados das atividades avaliativas aplicadas. As várias aulas introdutórias, que antecederam a atividade de confecção dos painéis infográficos foram de fundamental importância para que os alunos compreendessem sobre o sentido da atividade, o seminário e a posterior exposição dos painéis no corredor da escola de certo ajudou os alunos a terem uma noção um pouco

melhor sobre a magnitude do fenômeno da migração. Embora admitamos que a sequência da professora **M** contribui para um aprofundamento do olhar do aluno sobre a migração, não considerá-lo enquanto mobilidade do trabalho faz com que o fenômeno apareça como um efeito do processo de modernização e não como fundamento estruturante da sociedade produtora de mercadorias.

5. A temática da migração e as disciplinas do intercâmbio em Portugal

Quando fizemos a matrícula no curso de Mestrado em Ensino de Geografia para Ensino Fundamental e Secundário, na Universidade Nova de Lisboa, tivemos a oportunidade de conversar bastante com o professor coordenador do departamento sobre os sistemas de ensino de Portugal e da Grande São Paulo. Nessa troca de informações pudemos entender melhor a situação do professorado português desde o processo da descolonização africana nos anos 70, com o programa de escolarização em massa promovida pelo regime ditatorial com a “lotação” de Portugal por patrícios oriundos de Angola e Moçambique e dos arranjos necessários nas escolas para dar conta da demanda. O professor hoje coordenador da pós graduação dos cursos de ensino da UNL relatou seu início precário como professor não formado nos anos 80 e narrou sua trajetória até o processo de estruturação dos mestrados em educação e a formação de professores. Atualmente, o percurso para que um professor da rede portuguesa tenha seu lugar ao sol, ou seja, com todas as aulas atribuídas na mesma escola, com possibilidade de escolher seu próprio horário de trabalho e suas turmas, com os acréscimos de uma módea evolução funcional, não nos pareceu muito diferente da tão sofrida realidade das nossas redes municipal e estadual de São Paulo. Segundo o professor **F** são necessários cerca de 10 anos de trabalho, em média, para um professor conquistar uma condição estável, tudo isso para receber cerca de três salários mínimos portugueses (cerca de € 1.500,00 a € 1.700,00), o que nos aproxima ainda mais do nosso quadro, inclusive no quesito remuneração.

Por conta de tal escassez, rolou uma interpelação: - “Você vai ficar aqui em Portugal ou só veio estudar o semestre? ” Era um tom de desconfiança, como se no primeiro momento fôssemos estrangeiros intrusos querendo uma vaguinha de professor de geografia em Portugal com estabilidade e rendimento acima da média para a faixa etária, pois Portugal é um país em que os jovens dispõem, na maioria das vezes, de subempregos de baixa remuneração e alta

rotatividade. Ao falar dos cargos no Brasil e das pretensões acadêmicas na USP, houve um relaxamento e um acolhimento também por parte do grupo de alunos, um acolhimento bem português com suas formalidades, certo distanciamento, mas muita afabilidade. Após passar a fase de desconfiança gozamos de livre acesso a todo conteúdo do curso e houve um convite para participar de uma sessão de avaliação de estágio no Liceu Passos Manoel no centro de Lisboa, como também de um trabalho de campo muito especial de Geografia Agrária no norte do Alentejo além das várias sessões de aulas piloto, que eram aulas montadas pelos colegas do grupo.

6 - A formação de professores em Portugal e uma aula piloto sobre migração

O laboratório de aulas da disciplina de Didática da Geografia II foi a experiência mais interessante da parte acadêmica do intercâmbio. O primeiro ponto que nos chamou a atenção de pronto foi a franqueza e o desembaraço que cada um do grupo tinha em relação à avaliação do desempenho do outro, apontando os defeitos, desde dicção, postura, vestuário, corte de cabelo, os aspectos visuais, os aspectos posturais, vícios de linguagem, impostação de voz, eles se incomodaram com nosso cabelo, com nossa prosódia e com nossos trajes, pois consideraram que tal informalidade poderia dificultar a imposição da autoridade docente perante os alunos. Eles certamente ficariam horrorizados com nosso despojamento na FFLCH. Pra não expor os colegas vou dar um exemplo de como a nossa primeira aula-piloto foi avaliada. Unanimemente os colegas gostaram bastante da dinâmica da aula pela facilidade para encaminhar as diferentes atividades propostas, também se mostraram surpresos com a fluência e o domínio dos conteúdos, principalmente pela ênfase em priorizar e os percursos reflexivos. Por outro lado, eles se mostraram bastante incomodados com nossa forma de abandonar certos protocolos da tradição pedagógica, como o uso de cabelo comprido e a não adoção de um visual mais tradição, família e propriedade (TFP). Apontaram problemas na prosódia que, apesar de não vulgar, de não conter vícios de linguagem ou gagueira, de não abusar de gírias, era deveras informal e continha anedotas em excesso e que muitas vezes saímos da geografia para invadir outras disciplinas. Em uma das aulas-piloto que não planejamos direito, em um dia de dispersão completa e a aula realmente foi um horror, os colegas e o professor não se fizeram de rogados em nos detonar. Em resposta, alegamos que todos podem ter dias assim no cotidiano de uma escola e, em dias assim, o professor pode

lançar mão de atividades em grupo até uma recomposição em *real time*, o que provocou risos, mas que acarretou em desconto na minha nota final, atribuída segundo uma tabela denominada taxonomia de Bloom.

Outro aspecto que interessante na universidade portuguesa é a forma do discurso. Nas três disciplinas cursadas, uma na licenciatura, uma no mestrado em ensino de geografia e outra no mestrado de migrações, transnacionalismo e inter-eticidade, é comum nos discursos o uso de afirmações categóricas, definições de conceitos e/ou categorias de forma cravada, por exemplo: “ - Migração é o deslocamento de pessoas para fora de seu sítio sem intenção de voltar. Se voltar é turismo, se não voltar é migração... ”, e por aí vai. Há também um enaltecimento das instituições como a universidade, uma preocupação nacionalista sempre presente e uma positivação da ciência geográfica que não abre espaço algum para a autocrítica. O curso de geografia e planeamento regional privilegia uma geografia aplicada, instrumental e com ênfase no ordenamento territorial, bem diferente do nosso enfoque na USP.

Em uma das aulas-piloto um dos colegas, o **J** que, aliás, era um dos que já lecionava na rede privada de Lisboa, apresentou uma aula piloto sobre a migração e, de início, definiu a migração como sendo um fenômeno que se apresenta de duas formas, a primeira eram as migrações espontâneas, cujos indivíduos decidiam migrar para buscar melhores condições de vida e de trabalho ou para fins de estudo, enquanto a segunda eram as migrações forçadas, nas quais os indivíduos fugiam de catástrofes, de guerras e perseguições. Sua abordagem sobre a migração seguia os manuais didáticos de geografia, que no caso adotava uma tendência neoclássica, cuja explicação é puramente tautológica, a migração existe e se explica por razões concernentes à própria migração. Esse colega chamava a atenção por ser extremamente formal, autoconfiante e também era muito prestativo com os outros colegas e com o professor. Em uma outra aula piloto deste mesmo colega, cujo tema eram os setores da economia, novamente a aula seguia a uma sucessão de afirmações que parecem ter sido talhadas por decreto divino, como por exemplo: - A economia tem uma série de atividades e essas são divididas em três setores: - o setor primário é composto por coleta, extrativismo e agricultura; o setor secundário é composto por indústria e construção civil; - e o setor terciário é composto pelo comércio e pelos serviços. E depois partia para a exemplificação de cada um sem a preocupação de situar historicamente e sem apresentar outros tipos de leituras como a da simultaneidade, que questiona frontalmente essa classificação, por exemplo. Nas arguições

sobre suas aulas foi apontado, não nesses termos, que lhe faltava *groove*. Como sua concepção de migração é bastante parecida com a do professor A, optamos por não analisá-la pois traria elementos repetitivos.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o tamanho reduzido do grupo de alunos. Enquanto a licenciatura em Geografia na USP é composta em média por duas turmas de 80 alunos cada por semestre, na UNL eram apenas 8. A vantagem é o atendimento individualizado dos alunos inclusive pelo coordenador da pós, que acompanha pessoalmente cada estagiário. O papel do(a) professor(a) regente da escola é uma espécie de tutoria parecida com o Pibid, com a diferença de que cada professor(a) se torna responsável por um só estagiário. A desvantagem é que não há bolsa para os alunos e para os professores regentes. Ao contrário, os alunos pagam as chamadas propinas que chegam a € 1000,00 por ano, que são anuidades cobradas mesmo a universidade sendo pública e, como o salário mínimo de Portugal é de cerca de € 550,00 por mês, muitos portugueses não fazem faculdade por não terem dinheiro para pagar um curso superior.

Considerações Finais

A entrega deste trabalho se dá em meio a um turbilhão de sensações e impressões. Há um misto de alívio pelo encerramento de uma etapa que prolongou-se além do razoável juntamente a um sentimento de frustração em razão das lacunas que permeiam as questões que foram levantadas, mas que não foram desenvolvidas de forma satisfatória de acordo com nossas próprias expectativas. Os encontros e desencontros de expectativas no decorrer do processo de pesquisa demonstram o próprio contexto de crise no qual este TGI foi criado.

Os relatos que compõem a coletânea de experiências dão o tom para um componente narrativo prevalecente neste trabalho, devido à seu forte caráter de empiria. As vivências de campo acabaram constituindo o cerne das discussões, mas, ao mesmo tempo, essa predominância empírica acaba por tirar do foco as questões teóricas e formais de um texto acadêmico.

Das várias aulas em que pudemos acompanhar colegas do Estado e da prefeitura, algumas delas, provavelmente até algumas das nossas, nos leva a refletir sobre o livro de Yves Lacoste, “a Geografia antes de mais nada serve para fazer a guerra” e nos questionamos se a geografia escolar, pode mesmo ser tornar um verdadeiro atentado à Geografia e aos alunos quando apresentada de forma enfadonha, com métodos predominantemente mnemônicos, com conteúdos fragmentados e distantes da realidade dos alunos. Parafraseando o professor Elvio Martins em uma de suas aulas, “*não existe cachorro morto a ser chutado na Geografia Escolar, pois muitos deles ainda podem perambular feito zumbis nas salas de aula das escolas afora*”, ou seja, debates já superados há muito tempo na academia ainda podem surgir nas aulas de geografia da educação básica.

Voltando à questão do professor-pesquisador e da nossa proposta de assumir um posicionamento de resistência que parte da compreensão da dificuldade de conciliação entre duas atividades pesadas (pesquisa e docência) como expressão da contradição em processo, mas que não pode constituir em um impedimento para o acesso dos profissionais da educação na universidade pública, especialmente nos programas de pós-graduação. Em unidades como a FEUSP já há uma compreensão e uma postura de acolhimento mais bem desenvolvido do que em outras unidades, provavelmente pela especificidade de ser uma faculdade de educação.

Quanto à escola pública, por mais que tal instituição esteja sob forte ataque e sofra diretamente os efeitos do que chamamos de tempos de barbárie, a escola de educação básica

talvez seja a única instância que guarda, ainda que contraditoriamente, as sementes de mudanças (utópicas) de uma realidade distópica que parece se instalar neste início de século XXI nas periferias do capitalismo. Em meio a este processo o professor resiste e encabeça a luta dos movimentos sociais, às vésperas de um ano que promete ser um dos mais duros para a classe trabalhadora brasileira.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BAITZ, R. Implicação: um novo sedimento a se explorar na Geografia. Boletim Paulista de Geografia. nº 84. São Paulo. 2006.
- BECKER, Olga Maria Schild. Mobilidade espacial da população: conceitos, tipologia, contextos. in. CASTRO, Iná Elias de et al. Explorações geográficas. Percursos no fim do século, Rio de Janeiro, Bertrand, 1997 pp. 319-367.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.
- _____. Guia de Livros Didáticos: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012. Geografia: Ensino Médio. Brasília, MEC/Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação, 2012.
- CARLOS, A. F. A (Org.) Novos Caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.
- CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.) Reformas no mundo da educação. Parâmetros Curriculares e Geografia. São Paulo, Contexto, 1999.
- CASTELLAR, Sônia. Ensino de Geografia. São Paulo, Cengage Learning, 2011.
- CASTELLAR, S. M. V. A Construção do Conceito de Espaço e o Ensino de Geografia. In: Caderno Prudentino de Geografia - Geografia e Ensino. AGB-Seção Prudente (17): 94-114, 1
- CAVALCANTI, L. de S. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 3^a edição. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- GAUDEMAR, Jean-Paul de. A mobilidade do trabalho e acumulação do capital. Rio de Janeiro, UFRJ, 1984.
- FOUCAULT, M. A ordem do discurso. 20^a edição. São Paulo: Loyola, 2010.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 38^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- _____. Escola crítica e política cultural. 2^a edição. São Paulo: Cortez, 2000.
- GAUTHIER, C. Por uma teoria da Pedagogia. 3^a edição. IJUI: Ed. Unijuí, 2013.
- HEIDEMANN, Dieter. Os migrantes e a crise da sociedade do trabalho, humilhação

secundária resistência e emancipação. In Migrações, discriminações e alternativas. São Paulo, Paulinas/SPM, 2004.

_____ Eppur si muove (apesar das mortes, dos muros, das cercas de arame farpado, das políticas restritivas, da crescente xenofobia, do ódio e da hostilidade violenta contra imigrantes), São Paulo, Boletim SPM Informa. Ano 7, ed. 35, 2015.

KURZ, Robert. Os últimos combates, 4^a ed, Petrópolis, ed. Vozes, 1998.

_____ O colapso da modernização (Da Derrocada do Socialismo de Caserna à Crise da economia Mundial), Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

LACOSTE, Y. A Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra. São Paulo: Ática, 1987.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. nº 19, Jan./ Fev./ Mar/ 2002.

LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins, do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LESTEGÁS, F. R . Concebir la geografia escolar desde uma nueva perspectiva: uma disciplina al servicio de la cultura escolar. Boletim de la A.G.E., nº 33, 2002.

McCOURT, F. Ei, professor. Rio de Janeiro: Autêntica: 2006.

MONBEIG, P. A Geografia no Ensino Secundário. Boletim Geográfico, v.2, nº 26, 1945.

_____. Papel e valor do Ensino da Geografia e de sua pesquisa. Boletim Carioca de Geografia, ano VII, nº 1 e 2, Rio de Janeiro, 1954.

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

NÓVOA, A (Coord.). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Orgs.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

PASSOS, Izabel C. Friche, “Poder, normalização e violência: Incursões foucaultianas para a atualidade.” Ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2013. pp.60-160.

PONTUSCHKA, N. N. Ousadia no Diálogo. Interdisciplinaridade na Escola Pública. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Orgs) Geografia e Perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, N. N. Geografia, representações sociais e escola pública. Terra Livre, São Paulo, nº 15, 2000.

- PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA USP. 2008.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.383p.
- PÓVOA NETO, Hélion. Migrações internas e mobilidade do trabalho no Brasil atual in: Experimental, da USP/DG/Laboplan, São Paulo, 1997, pp. 11-24
- ROCHA, G. O. R. da. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. Terra Livre, São Paulo, nº 15, 2000.
- ROCKENBACH, Denise. A questão urbana no livro didático. São Paulo, FAPESP, 1993.
- SALIM, Celso Amorim. Migrações: o fato e a controvérsia teórica In: VIII encontro Nacional de Estudos Populacionais. Anais, v. 3, São Paulo. ABEP, 1992, pp. 119-144.
- SILVA, Allan Rodrigo Campos. Imigrantes africanos solicitantes de refúgio no Brasil: Cooperação para o desenvolvimento e humanitarismo no Atlântico Sul. 2018. 315 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SILVA, Renato Hideo Caetano da. Abordagens da migração no Ensino Médio de Geografia: Uma análise de Livros Didáticos. In: Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo, 23, 2015. Pró-Reitoria de Pesquisa, USP, São Paulo.
- SCHÄFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Org.CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.
- SME. Portaria 2496/12 – SME no 2496, Ano: 2012 Secretaria: SME, de 02 de abril de 2012
- SOUZA, Regina Magalhães. O discurso do Protagonismo Juvenil. São Paulo, Paulus, 2008, 212p.
- TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 11^a edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83)
- VENTURA, Iris M. Abordagem das migrações a partir da unificação curricular e didática da rede estadual paulista. São Paulo, Dissertação de mestrado FFLCH-USP, 2013.
- ZABALA, Antoni. Cap. 3. As sequencias didáticas e as sequencias de conteúdo. IN: ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, pp. 53-88.