

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

CAMILA PIVATO FERREIRA

**RELATOS DO COTIDIANO DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE DIFERENTES
ESPACIALIDADES**

Desafios e Possibilidades das aulas de Geografia

São Paulo, 2020.

Camila Pivato Ferreira

RELATOS DO COTIDIANO DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE DIFERENTES ESPACIALIDADES

Desafios e Possibilidades das aulas de Geografia

Trabalho de Graduação apresentado por Camila Pivato Ferreira como pré-requisito para a conclusão do curso de bacharel em Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, elaborado sob a orientação da Profa. Dra. Valeria de Marcos.

São Paulo, 2020

Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas

Universidade de São Paulo

Folha de Aprovação

Camila Pivato Ferreira

Trabalho de Graduação Individual

Relatos do cotidiano de duas escolas de especialidades diferentes: Desafios e Possibilidades

das aulas de Geografia

Apresento ao Departamento de Geografia da

Universidade de São Paulo como pré-requisito para a

conclusão do bacharelado.

Aprovada em Março de 2020.

Banca Examinadora

Profa Dra Valéria de Marcos

Profa Dra Glória da Anunciação Alves

Profe Dr Eduardo Donizeti Giroto

RESUMO

FERREIRA, C. P. **Relatos do cotidiano de duas escolas de diferentes espacialidades: Desafios e possibilidades das aulas geografia** Trabalho de Graduação Individual II , Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020.

O presente trabalho visa contribuir para o debate sobre o projeto de educação pública, seu papel transformador e as questões particulares da Geografia como ferramenta de construção de sujeitos sociais nos espaços escolares. A partir da observação da dinâmica em salas de aula de Geografia em duas escolas públicas diferentes, uma na região central e a outra no bairro Itaim Paulista, no extremo leste de São Paulo, buscou-se compreender o retrato do cotidiano e do processo de ensino-aprendizagem que propõe outras visões de mundo para os alunos. As políticas públicas se distanciam de melhorias na educação pública, restringindo seu acesso e qualidade para classes mais baixas, a partir, sobretudo, das desigualdades sócio-espaciais produzidas. A experiência dentro destas salas de aula mostra os desafios impostos por estas desigualdades e pelo projeto de precarização da educação, por um lado, e as possibilidades das aulas serem espaços de resistência, em que os alunos se tornam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e onde se produzem outras narrativas da realidade para além do senso comum.

Palavra-chave: Ensino de Geografia. Educação pública. Geografia Crítica. Desigualdades socioespaciais. Ensino horizontal.

ABSTRACT

The present work aims to contribute to the debate about public education project, its transformative role and Geography specific issues as a social object building tool in schools. From the observation of the dynamics in Geography classrooms in two different public schools, one of them downtown and the other in the neighborhood Itaim Paulista, in the extreme east in São Paulo, I sought to understand everyday living and the learning-teaching process which proposes other world perspective to the students. The public policies are far from improvements in the public education, restricting its access and the quality to the lower classes, mainly from the reproduced socio-spatial inequality. The experience insight these classrooms shows the challenges imposed by these inequalities and the failing education project, on one hand and the possibilities of classes as resistance spaces, in which students subjects of the teaching and learning process and where other reality narratives are reproduced, beyond common sense.

Key-words: geography education, public education, critical geography, social space inequality and horizontal education.

Sumário

Introdução	07
Capítulo 2 A escola como espaço de disputa.....	14
2.1 Educação como mercadoria.....	16
2.2 Por um ensino de Geografia Crítica.....	18
Capítulo 3 Observações a partir do trabalho de campo.....	23
Capítulo 4 E.E. Marina Cintra - Professora Juliane.....	30
4.1 Entrevista.....	30
4.2 Relatos do estágio.....	37
Capítulo 5 Emef Chico Falconi - Professor Wellington.....	52
5.1 Entrevista.....	52
6.2 Relatos do estágio.....	55
Considerações finais	62

Introdução

As desigualdades sócio-espaciais do país estão diretamente relacionadas com as diferentes realidades de acesso, permanência e qualidade do ensino nas camadas mais baixas da sociedade. Nas últimas décadas intensificou-se o debate na academia, nos movimentos sociais e em espaços institucionais sobre o papel social transformador da educação e do ensino de Geografia como ferramenta educacional para desenvolver uma visão mais ampla, dinâmica, diversa e contraditória da realidade, ou seja, uma visão crítica que possibilitou conquistas relevantes. Mas tais conquistas foram insuficientes para, no campo de políticas públicas de educação, implementar a educação transformadora nas escolas e a Geografia crítica nas salas de aula como um pensamento recorrente ou norteador.

Espaços educacionais construtivistas (genericamente, os que entendem o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem), onde há estrutura e apoio pedagógico para outros formatos de aulas são, em sua maioria, privados e muito caros. Algumas escolas públicas desenvolveram e/ou desenvolvem projetos importantes, além de existirem professores espalhados por muitas instituições de ensino que seguem resistindo ao domínio ideológico e político dos agentes do capital financeiro, como por exemplo os dois professores acompanhados neste trabalho.

No geral, pesquisas em salas de aula apontam para uma Geografia ainda bastante tradicional, descritiva e majoritariamente de conteúdo físico, superando pouco as visões comuns da realidade e menos ainda ligando o cotidiano dos alunos às aulas. Em um ambiente escolar, em geral também bastante ultrapassado em relação a democracia, há pouca participação dos alunos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Situação em que uma moral conservadora predomina ideologicamente nas estruturas sociais e as barreiras são ainda maiores para superar o projeto de educação ligado a interesses alheios às demandas sociais.

Em um contexto social e político como o atual, de ataques a direitos socialmente conquistados nas décadas anteriores - como as reformas educacionais em curso e projetos de lei como o conhecido “Escola sem Partido” -, as disputas sociais na educação se acirram ainda mais. Um campo contra a retirada de direitos precisa ser fortalecido e o papel da Geografia na construção de sujeitos sociais capazes de compreender criticamente a realidade é importante

no sentido de fortalecer a resistência a um projeto de educação que mantém privilégios e desigualdades sócio-espaciais. Nessa perspectiva, professores que se propõem a transpor as dificuldades impostas pela estrutura social da escola e produzir um pensamento crítico do mundo enfrentam desafios cotidianos.

No presente trabalho, apresenta-se uma breve pesquisa do debate teórico existente acerca da educação pública em geral e do ensino de Geografia em particular, retomando visões de seu papel, campos de disputa, agentes e sujeitos. Acompanharam-se os processos de ensino-aprendizagem de dois professores de escolas públicas na cidade de São Paulo, no período de setembro e outubro de 2019 por cerca de dez dias cada: as aulas da Profa. Juliane, que leciona no centro de São Paulo na E.E Marina Cintra e do Prof. Wellington, que leciona na E.M.E.F. Chico Falconi, situada no Itaim Paulista na periferia de São Paulo.

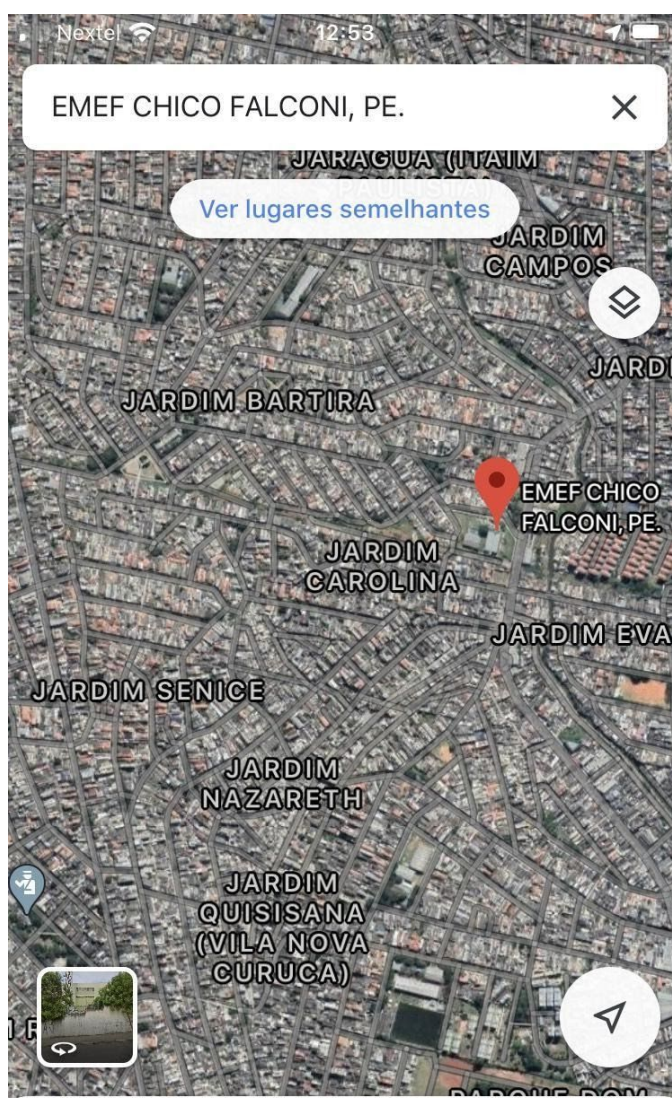


Imagem 1. E.E. Chico Falconi. Fonte: Google Maps. Fevereiro de 2020.

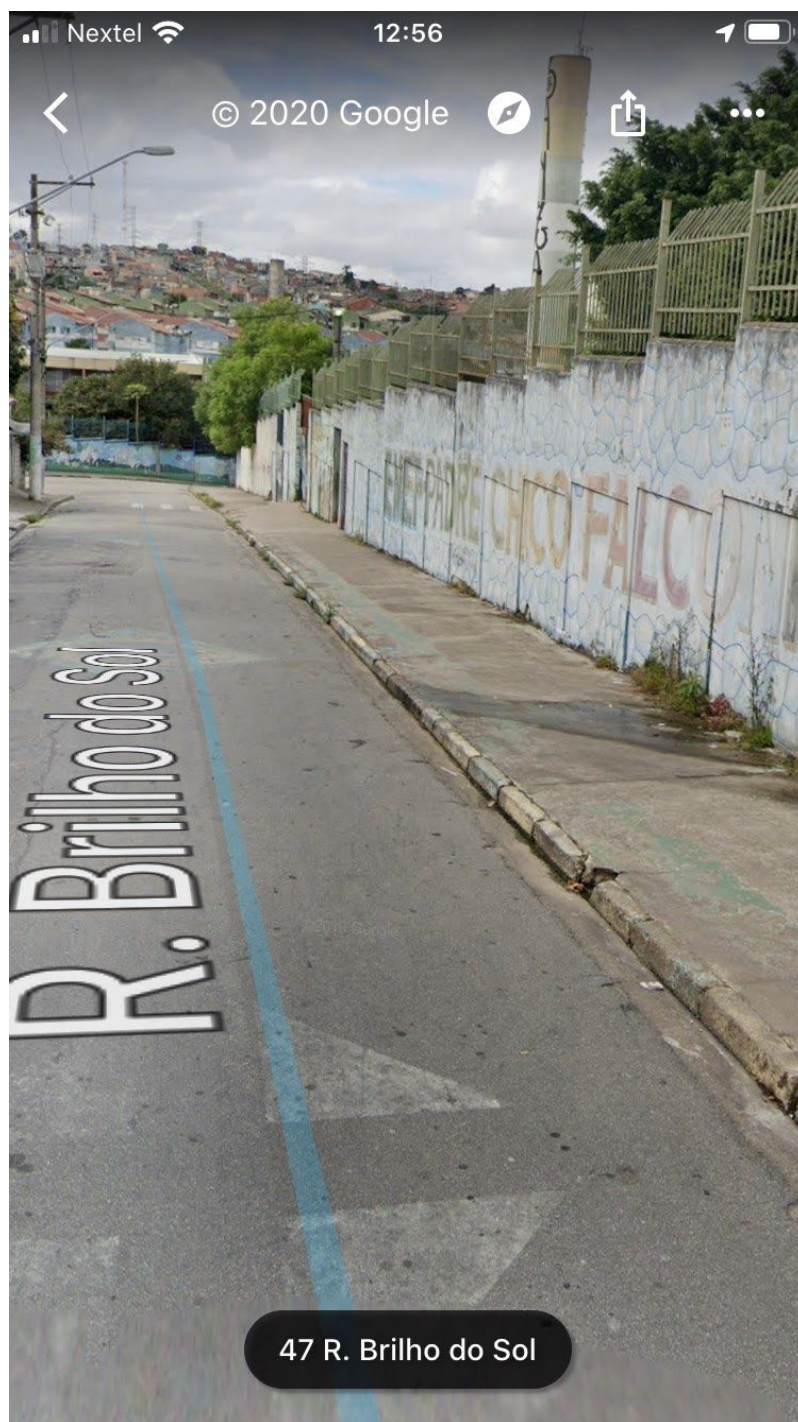
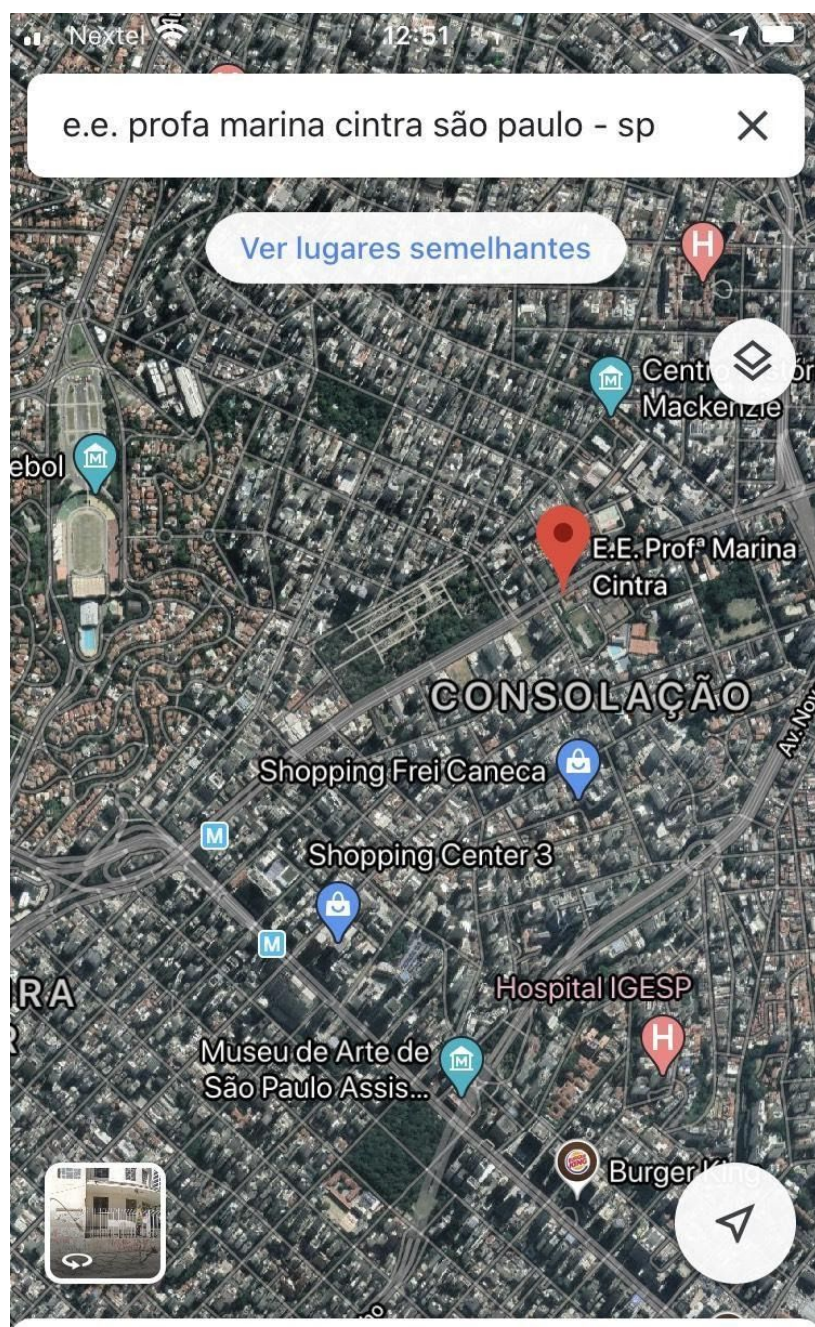


Imagem 2. E.M.E.F. Chico Falconi. Fonte: Google Maps, Fevereiro de 2020.



Imagem 3. E.E Marina Cintra. Fonte: Google Maps. Fevereiro de 2020.



E.E. Profª Marina Cintra

3,7 ★★★★★ (46)

Imagem 4. E.E Marina Cintra. Fonte Google Maps. Fevereiro de 2020.

A pesquisa em campo, observando e analisando as construções das narrativas destas aulas, as discussões teóricas sobre as salas de aula como espaço de resistência e produção de conhecimento e a observação da importância da construção horizontal no processo de ensino e aprendizagem, assim como de ferramentas atuais que dialoguem e envolvam os alunos, deram concretude para esta pesquisa.

A questão fundamental do estudo inicialmente consistia em observar e interpretar, nas condições sociais atuais de ensino, como se apresentava a construção de um método crítico de apreensão da realidade, ou seja, era interessante compreender se o processo de ensino-aprendizagem era pensado a partir de uma visão de mundo para além do senso comum. Apesar de identificar um movimento que confirme a busca da visão para além desse senso comum, o objetivo da pesquisa, entretanto, foi sendo superado pela complexidade das relações e importantes construções de conhecimento e afeto que foram vivenciados nas escolas e de fato, a pesquisa tornou-se uma investigação do espaço escolar como um espaço público dinâmico na construção de um modo de vida.

Em 2019, movimentos populares eclodiram em alguns países afetados fortemente pela crise econômica, com maior ocorrência em países dependentes, na América Latina. A desigualdade econômica, segundo Senra (2019), o aumento do preço de serviços básicos do transporte público, gasolina e mesmo da internet, reformas de austeridade que atacam diretamente as camadas mais pobres e a corrupção, são pontos em comum. . Instabilidades políticas nacionais e repressão a manifestações aconteceram no Equador, Bolívia, Colômbia, com destaque para o Chile, que mobilizou multidões nas ruas como não se via desde a ditadura militar.

Dados recentes indicam que 18 dos 20 países latino-americanos tiveram taxas de crescimento menores em 2019, em relação aos anos anteriores. Essa desaceleração econômica ocorre desde 2014 com a queda da renda per capita, do consumo, das exportações e investimentos, além da piora na qualidade das condições dos empregos ofertados. O chamado *Septênio 2014-2020*, informado pelo CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), será o terceiro de menor crescimento econômico da região dos últimos 40 anos; o número de desempregados supera os 25 milhões; mantém-se o aumento de subempregos e a informalidade, além do aumento das desigualdades já existentes na taxa de desemprego e diferença salarial entre homens e mulheres, brancos e negros, segundo Estefania (2019).

A precarização da vida, a reprodução e ampliação da desigualdade social para a camada popular, de um lado, e o aumento dos privilégios para a outra, minoritária, de outro, além de serem parte da realidade dos alunos, fazem parte do currículo de Geografia. Os temas tratados nas aulas observadas de ambos os professores, muitas vezes se interligavam com a vivência dos alunos, construindo conexões entre a escola e suas vidas. Não só as mazelas das desigualdades se expressavam, mas verificava-se também o desenvolvimento de uma visão crítica desta realidade. A resistência ao projeto de sucateamento da educação pública se expressa no conhecimento e na cultura sendo apropriados pelos alunos. Os debates em sala de aula, as atividades artísticas e mesmo conversas informais com os alunos mostram o universo inserido no espaço escolar e suas particularidades. O contato com o processo de aprendizagem é muito rico, com relações permeadas de contradições, paradigmas, conflitos, mas também de trocas de conhecimento, experiências e, às vezes, afeto.

A escola não se mostrou um lugar de ascensão social, rapidamente se desfazendo a ilusão de uma sociedade “meritocrática”. Por outro lado, também não se mostrou um espaço passivo de reprodução de injustiças e desigualdades. Se, como escreveu o filósofo Paulo Freire “*a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda*” (FREIRE, 2000, p.67), se confirma a importância e centralidade de disputar os espaços educacionais e, sobretudo, públicos e ver nessa educação a realidade cotidiana dessas disputas.

Capítulo 1 A escola como espaço de disputa

O sistema escolar moderno foi desenvolvido pela burguesia em um momento necessário para o desenvolvimento do sistema capitalista: à medida que a divisão do trabalho se aprofundava, cada vez mais a especialização se tornava peça chave para a reprodução do capital. A expansão do ensino público inicialmente foi disputada ideologicamente pela Igreja - que representava as relações de dominação anteriores ao capitalismo - e pelo Estado, que buscava a perpetuação das estruturas das relações de classe, assim como sua legitimação, segundo Vesentini (1999). Criado com o objetivo de introduzir a ideologia da classe dominante, meritocrática e competitiva de mercado de trabalho, de modo diferente do que ocorria no feudalismo, em que o sucesso e status de um indivíduo dependiam do meio social em que nascia, no capitalismo, a burguesia passa a difundir a ideia de que o sucesso depende do esforço, em relação ao trabalho, mas, sobretudo, em relação à formação educacional.

No entanto, as oportunidades são, em sua maioria, colocadas a partir das classes sociais e, no caso de muitos países como o Brasil, da cor da pele, não havendo espaço para que todos tenham “sucesso profissional” no capitalismo, por mais esforço que façam. Cria-se uma legião de subempregados e desempregados, dispostos à submissão e condições precárias de trabalho para custear as necessidades básicas, situação social desumana necessária para a manutenção do sistema. No entanto, esse estado, antes de ser uma exceção, torna-se uma ferramenta habitual de desqualificação e barateamento da própria força de trabalho, tornando-se estrutural o exército reserva de mão de obra.

A escola pública cumpre uma função essencial na produção e reprodução do capital, formando a camada mais baixa da classe trabalhadora para ocupar postos de trabalho com baixos salários e condições de vida cada vez mais precárias, através de uma ideologia que justifique até mesmo o avanço de retirada de direitos que estamos vivendo no país, com a aprovação da reforma trabalhista em 2016, pelo governo Temer e em 2019 com a reforma da previdência, pelo governo Bolsonaro. Esta instituição legitima o acesso à ascensão social através de concursos públicos e vestibulares, buscando mascarar as desigualdades, como possível mobilidade, ao mesmo tempo em que as reproduz como inevitável condição de vida que restará aos jovens adultos.

Assim como outros avanços que o capitalismo e seus agentes trouxeram para a sociedade, não com o objetivo de desenvolver cientificamente a humanidade ou de melhorar as condições de vida da população, mas pela necessidade de desenvolvimento e reprodução do próprio sistema capitalista (a constante busca por novos mercados e aumento da taxa de lucro), o sistema escolar moderno pode, entretanto, ser contraditoriamente funcional para ambos os lados da sociedade de classes. Se a característica da ideologia é se “auto-ocultar”, a educação tem a capacidade de revelar determinados aspectos dela.

Neste contexto histórico, reafirma-se, portanto, o papel social e civilizatório que cumpre a educação pública que, apesar de ser um direito garantido constitucionalmente, revela uma realidade bastante defasada dos dados institucionais, no que diz respeito a qualidade e, sobretudo ao direito fundamental, teoricamente expresso como direito constitucional, de acesso e permanência na Escola. A prática pedagógica e os conflitos e relações estabelecidas na escola transmitem, portanto, um projeto de educação intrinsecamente alinhado com um projeto de sociedade, sendo um campo de disputa que envolve interesses antagônicos de classe.

A luta por acesso e qualidade em educação pública é, portanto, fundamental em primeiro lugar como um direito da população, essencial e que deve ser garantido pelo Estado. Além disso, não é descolado de reivindicações sociais relacionadas a saúde, transporte, moradia, emprego, cultura e lazer. Nenhum direito é menos importante e a Educação, pela complexidade e pela sua posição essencial na formação cidadã, deve ter seu caráter público e gratuito assegurado.

Na tese “Educação e Sociedade - Novas respostas para um velho problema”, Nóvoa (1994) coloca questões fundamentais a respeito do papel da escola, dos professores e do Estado. Nesse caráter contraditório da escola, de espaço de reprodução das desigualdades, mas também de produtor de conhecimento, o objetivo educativo, entretanto, tem foco no discurso tecnocrático e nos interesses econômicos e não no desenvolvimento cultural e social da sociedade.

Isso porque os agentes do Estado como a OCDE, Banco Mundial, BID e conglomerados internacionais privados, gerem o conteúdo e a execução da educação pública em todos os países da América Latina (com exceção de Cuba) e muitos outros países de origem colonial da África e da Ásia. Através de especialistas empregados dessas instituições financeiras, ou seja, distantes da escola pública, administram interesses alheios às camadas

populares da sociedade, com seus impostos: são responsáveis pela formação de professores, o monitoramento dos sistemas educativos, o patrocínio de avaliações internacionais, além de determinar as metas preestabelecidas que influenciam na gestão e currículo escolar. As instituições financeiras internacionais se perpetuam através de abusivos juros de empréstimos para países economicamente dependentes e, como medidas para garantir o pagamento das dívidas, cortes em direitos populares são feitos, sempre afetando mais as camadas pobres da sociedade, como comenta Peroni & Scheibe (2017).

Dentro desta perspectiva, o debate sobre o acesso e qualidade da educação não pode ser feito sem refletir a implantação de políticas de acordo com as condições sociais da comunidade escolar, ou seja, em conexão com a realidade vivida pelos sujeitos, no seu aspecto mais concreto e objetivo. O caráter reprodutor de desigualdades das políticas governamentais é expresso à medida que invisibiliza as diferenças sócio-espaciais, colocando ilusoriamente todos no mesmo patamar de acesso a oportunidades perante a formação educacional e o mercado de trabalho.

1.1 Educação como Mercadoria

Medidas neoliberais foram implementadas em toda a América Latina (exceto Cuba), com cortes nas áreas de educação, saúde e cultura. Além disso, também ocorreu o aumento da desigualdade social e da taxa de desemprego nestes países, a partir do acordo firmado com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional em 1989, conhecido como Consenso de Washington. Aqui no Brasil, as reformas na educação iniciaram-se na década de 1990 e em 1998, sob o governo FHC, foram lançados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que resgataram o ensino enciclopedista da transição do século XIX ao XX, sem autonomia.

Professores e, sobretudo, alunos foram afastados do processo de criação e participação efetiva do currículo, reproduzindo valores e crenças que se baseiam na ideologia competitiva e mercadológica. O conteúdo do currículo e o conhecimento, que são instrumentos para a formação, se tornaram os objetivos em si do processo, retirando o diálogo entre educação e sociedade. Tal processo, à medida que há uma padronização do currículo, iguala diferentes realidades, dificultando a relação do conhecimento com as vivências dos sujeitos, condição importante do processo de ensino e aprendizagem.

A partir desta concepção de currículo e avaliações padronizadas, adotadas a partir da influência de experiências norte-americanas, uma lógica tecnicista educacional reduziu alguns objetivos da escola a metas em pontuações para bonificações. Esses dados refletem o fracasso escolar, por um lado, pelos baixos resultados apresentados e, por outro, as desigualdades sócio-espaciais, com disparidades entre bairros elitizados e a periferia.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), aprovada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação, é a continuação da lógica gerencial e tecnicista adotada pelos PCNs a partir de medidas neoliberais. Girotto (2016) coloca como a qualidade da educação passou a ser quantificada a partir de resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), desconsiderando, da mesma forma que as políticas públicas, as diversas realidades das escolas de um país profundamente desigual como o Brasil, assim como a qualidade do ensino realizado nas diferentes escolas, pois sequer avaliações qualitativas existem.

Os agentes envolvidos nas reformas educacionais são fundações ligadas a bancos e multinacionais: Itaú-Unibanco, Fundação Lemann, Todos pela Educação, SESI, Aliança pela Educação, liderada pela Kroton, segundo Girotto (2016), colocando interesses financeiros no centro das políticas públicas. Os livros didáticos se transformaram num grande setor de mercado, o planejamento do currículo passou a ser centralizado em “especialistas”, excluindo os docentes que estão nas salas de aula e o colocam em prática, desenvolvendo um currículo desconectado da realidade das escolas e de seus sujeitos. *“O controle das diferentes etapas do processo que envolve a ação educativa passa a ser o objetivo central de uma forma-curriculo que separa execução e planejamento”* (GIROTTTO, 2016, pág. 421).

A precarização do trabalho docente é parte dos cortes de investimentos, havendo um processo de sucateamento do ensino superior, a partir de uma ideia engessada do processo de ensino-aprendizagem, debilitando a formação e precarizando os contratos e salários da rede pública a partir de bonificações por resultados nas avaliações padronizadas.

As desigualdades sociais, regionais, de gênero, étnicas e raciais são claras em nosso país e se aprofundam cada vez mais com a desaceleração econômica e financeirização da educação. No entanto, as políticas públicas tratam a realidade das diversas escolas como iguais, não planejando e desenvolvendo-as a partir das diferenças sócio-espaciais do país, mantendo a estrutura desigual e o acesso, permanência e qualidade, precários.

1.2 Por um ensino de Geografia Crítica

O século XX possui importantes experiências em diferentes países, que rompem com a lógica capitalista de educação, em busca de uma educação transformadora e emancipatória para os explorados e oprimidos da sociedade. Ou seja, uma produção acadêmica e científica, assim como a disputa por políticas públicas de todos os âmbitos voltadas para a superação das contradições de classe, contra as mazelas dos interesses imperialistas e capitalistas, que massacram milhares de pessoas fadadas à miséria.

Houve um movimento político e acadêmico de disputa ideológica do currículo da Geografia a partir dos anos 1980 bastante importante. Nesse sentido, é fundamental ser resgatado para construirmos outra narrativa da ciência e da resistência popular aos ataques neoliberais. O debate sobre o papel científico da Geografia, qual seu objeto de estudo, a crise da Geografia (e se ela estava em crise), que há nesse período, é parte do movimento conhecido como Geografia Crítica.

Segundo Oliveira (1994), a Geografia Crítica, diferente da Geografia Tradicional, que predomina no currículo “conteudista”, busca, entre outras coisas, a partir da realidade do aluno, isto é, a partir da vivência cotidiana, fazer a ponte com as grandes questões mundiais, por meio de um currículo que não reproduza descrições físicas sem relação com a história do lugar e com as relações sociais que nele se estabelecem. Uma das maiores diferenças da Geografia Crítica e da Tradicional é que esta última aborda o espaço físico e natural onde habita e transita o humano. A Crítica, aborda o espaço como disputa humana, inclusive a guerra de classe. Segundo Diamantino Pereira, geógrafo que foi um dos pioneiros nessa bibliografia, buscada justamente em Cuba, nos anos 1980, a do espaço humano vital como estudo ‘geográfico’ que deve revelar aspectos da luta de classes. (? Ficou sem sentido a frase)

Callai (1999) nos aponta algumas questões fundamentais para desenvolver um raciocínio crítico de análise da realidade, centrando o processo de ensino-aprendizagem não no “discurso” do professor, mas sim, no “aprender” do aluno, guiando-o para interpretações além do senso comum e resgatando a história de luta e resistência dos povos e regiões mais afetadas pelo movimento do capital pelo mundo (negros, indígenas, trabalhadores, camponeses, lgbs, mulheres, etc). Neste exercício pedagógico, o aluno se entende como um sujeito social tanto no processo de aprendizagem, como globalmente em todas as esferas da vida.

Para Giroto (2015), um dos maiores objetivos do ensino-aprendizagem em Geografia é desenvolver o raciocínio geográfico. Nessa perspectiva, o conteúdo deixa de ser o objetivo central e passa a ser uma ferramenta que, ligada às experiências vividas pelos sujeitos, fornece as bases para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Em nossa perspectiva, para o desenvolvimento do raciocínio geográfico é preciso também levar em consideração a realidade atual como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem em Geografia, reconhecendo na mesma aquilo que a qualifica como geográfica. Por isso a importância de compreender as múltiplas determinações também em sua dimensão espaço-temporal, principalmente escalar, dos fenômenos a serem analisados e que se imbricam no processo de constituição da realidade. Vale ressaltar que nenhum fenômeno da realidade é, por si só, geográfico. A interpretação que fazemos dele, não apenas descritiva, mas também performativa, é que a identifica ou não como geográfica. (GIROTO, 2015, pág. 240)

Yves Lacoste (2011) aponta duas Geografias, uma estratégica, restrita às grandes empresas multinacionais e aos Estados nacionais, sendo utilizada para a apropriação e reprodução do espaço, a partir de seus próprios interesses; outra, a dos professores, que na época de Lacoste continha um ideal nacionalista muito forte. Hoje em dia, além de estar trazendo novamente esse ideal para as escolas, a Geografia tem se tornado um conhecimento desinteressante e desconexo da realidade da maioria das escolas e alunos.

Uma pesquisa realizada em Porto Alegre, com alunos de uma escola estadual, aponta o quão tradicional é o ensino de Geografia na prática cotidiana, onde se abordam conteúdos fragmentados entre si e desconexos da realidade vivida pelos sujeitos. Longe de direcionar um olhar plural para o mundo, assim como de relacionar as contradições globais com as locais, a Geografia é uma ciência que os alunos pouco reconhecem como ligada a sua região e as relações sociais estabelecidas. Restringe-se, em sua maioria, aos aspectos físicos, segundo Oliveira & Kaercher (2019). Os espaços escolares que se destacam por possibilitar outras narrativas da realidade são construídos por educadores com referências geográficas e pedagógicas progressistas, oriundos muitas vezes da formação acadêmica e profissional com ideais voltados para a intervenção e transformação sociais, como é o exemplo das aulas relatadas neste trabalho.

O conteúdo do currículo de Geografia Tradicional atualmente é, além disso, insuficiente para as próprias necessidades da classe dominante. O atual estágio de

desenvolvimento do capitalismo exige alta escolaridade e especialização e, mesmo assim, a competição é alta no mercado de trabalho entre os que possuem especialização e diplomas universitários. Vesentini já no início da década de 1990, destacava a necessidade que o capitalismo tem da Geografia como disciplina que aborda questões fundamentais da atualidade, como o meio ambiente, conflitos e fluxos culturais, tecnológicos, jurídicos, econômicos, até a própria sobrevivência do sistema.

A saída que o Estado busca para os principais problemas educacionais no Brasil não é utilizar o debate e produção de conhecimento que houve até aqui sobre o papel da Geografia para o ensino, pois inevitavelmente chegamos a conclusões que questionam o status quo, as políticas públicas e os investimentos realizados e em curso. O Estado e seus agentes buscam o contrário, ou seja, aprofundar os ataques neoliberais e retirar mais direitos sociais. Medidas reacionárias foram implementadas em 2019, mesmo que fortemente questionadas pela comunidade escolar, como a compra de livros didáticos, que eliminam a agenda de não violência contra mulheres e quilombolas, a criação da comissão para “pente fino ideológico” de questões do Enem, a orientação para os diretores filmarem os alunos cantando o hino nacional, entre outros escândalos.

A ideologia empreendedora, defendida pelos agentes privatistas da educação pública (OCDE, Banco Mundial, BID, empresas estrangeiras, fundações), retira o foco da abordagem coletiva para os debates sociais acerca da realidade da comunidade, individualizando os conflitos existentes, sem apresentar uma visão crítica da escola. A abordagem de temas sociais como machismo, transfobia, homofobia, xenofobia, racismo, opressão e exploração capitalista, a história das resistências, a construção de outra narrativa do país, é uma luta da classe trabalhadora, que os agentes financeiros, a partir do Estado, assim como da ideologia conservadora, tentam suprimir.

Com o aumento do uso de redes sociais, ligado com a democratização do acesso à tecnologia e internet da última década - ainda que o Brasil possua dados muito desiguais regionalmente - importantes movimentos populares ficaram mundialmente conhecidos. Entre eles, merece destaque a chamada “primavera feminista”, iniciada com o levante de mulheres árabes, com as manifestações urbanas nos EUA em bairros negros que entraram em conflitos diversas vezes com a polícia contra assassinatos e com as lutas trabalhistas na Europa que foram às ruas, com barricadas, contra os ajustes fiscais impostos pela União Europeia e seus governos.

A disputa ideológica do projeto de educação faz parte da disputa pela manutenção ou transformação do atual projeto de sociedade. Por exemplo, o capital lucra quando se apropria dos movimentos identitários, transformando-os em mercadoria (pink money, black money, girl power), manipulando a luta por direitos sociais. Para a classe dominante, a reprodução da ciência pouco crítica é funcionalmente pedagógica, expressando-se como ideologia que fundamenta parte do processo de avanço de retirada de direitos sociais, a partir de cortes em investimentos. A outra parte é, evidentemente, a implacabilidade e efetividade da força dos aparatos de repressão e violência de classe.

As aulas de Geografia são espaços de debates de ideias, a partir da vivência da comunidade e em diálogo com as situações colocadas para os sujeitos envolvidos. Um projeto de educação progressista constrói a realidade além das narrativas de instituições como as igrejas, escolas, governos e grandes mídias. O desenvolvimento do raciocínio geográfico a partir de temas sociais, relacionados com questões da exploração e opressão da humanidade e natureza, se contrapondo a ideologia dominante, é parte central dos grandes objetivos da Geografia Crítica.

Na última década, vivemos, de um lado, fechamentos de salas de aulas e escolas no Estado de São Paulo – o que precariza ainda mais o ensino público – e, de outro, a reforma federal do ensino médio sendo implementada com apoio de grupos financeiros, que anseiam uma educação técnica e gerencial, além de ganhos econômicos pela via do nicho financeiro educacional. Aprofunda-se o caráter mercadológico do ensino, diminuindo as aulas de humanidades, privando os alunos de parte fundamental da educação, engessando a formação e direcionando os jovens para o mercado de trabalho especializado, a partir dos cursos técnicos unificados com o ensino médio.

Neste contexto, o projeto de lei “Escola sem Partido” busca ganhar a disputa do projeto de educação, criminalizando qualquer tipo de pensamento que não o supostamente “neutro” dentro das salas de aula, o que na prática significa criminalizar professores e alunos que tenham pensamentos críticos em relação ao status quo vigente e à visão tradicional de educação, conservadora e pouco crítica. Esse projeto é a “cereja do bolo” de um projeto privatista e neoliberal que está sendo implementado no Brasil desde a década de 1990, a partir das diretrizes do Banco Mundial para as políticas educacionais seguidas pelo governo FHC.

Após a crise do sistema capitalista internacional em 2008, houve um acirramento das disputas de classe em relação a todos os direitos sociais, devido à implementação de políticas

de precarização do trabalho, desemprego e retirada de direitos a serviço da recomposição das taxas de lucro pós crise em todo o mundo. Em países periféricos como o Brasil, a exploração e mercantilização dos direitos se acirram ainda mais.

Giroto (2018) nos aponta uma série de ataques à categoria de professores com a contínua desvalorização do trabalho e remuneração com base no desempenho nas avaliações nacionais e estaduais, com a criação de um ambiente competitivo entre os professores nas escolas, responsabilizando-os individualmente pela (má) qualidade da educação, além de priorizar resultados quantitativos (notas, médias) e não qualitativos (aprendizagem, condições de ensino etc).

A condição de trabalho dos professores, que não possuem horas/aula remuneradas para planejamentos de aula, muitas vezes restringe o trabalho à execução do currículo e monitoramento de aulas. A docência não pode se restringir a desenvolver habilidades e competências nas salas de aula. A separação entre planejamento e execução do currículo cria uma divisão do trabalho mecânica, não permitindo o alinhamento dos conceitos do currículo a partir da realidade e experiências dos sujeitos, limitando o processo ensino-aprendizagem muitas vezes a reprodução de um conteúdo que não dialoga com a realidade dos sujeitos.

Em todas as esferas da sociedade as disputas estão colocadas e na educação não é diferente. A importância de fortalecer o desenvolvimento de sujeitos sociais a partir das escolas públicas e do ensino de Geografia que façam uma leitura mais crítica da realidade se torna cada vez mais necessária e urgente. As vivências relatadas neste trabalho são exemplos desse processo e o envolvimento dos alunos nas aulas, suas intervenções, sejam elas artísticas, falas e textos escritos, expressam os resultados do trabalho destes professores.

Capítulo 2 Observações a partir dos estágios em sala de aula

O trabalho de campo foi realizado na Escola Estadual Marina Cintra e Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Falconi, em cerca de vinte dias de estágio (dez em cada escola), por um período de dois meses. Nas aulas que observei e participei, tanto da professora Juliane (E.E Marina Cintra), como do professor Wellington (E.M.E.F Chico Falconi), presenciei diálogos que (re)constroem o conhecimento geográfico, relacionando as salas de aula com a existência dos sujeitos (os alunos) no mundo. Muitos debates expressaram o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade a partir da geografia, onde os posicionamentos dos alunos diante das questões contemporâneas em geral eram questionadores.

Vivenciei no estágio com os dois professores, salas de aula democráticas, em que os alunos tinham autonomia, numa perspectiva horizontal de ensino, colocando-os como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, a partir do diálogo e da troca. Por exemplo, a professora Juliane (E.E. Marina Cintra) pediu que os alunos auto avaliassem suas respectivas apresentações sobre movimentos sociais e o professor Wellington (E.M.E.F. Chico Falconi), tem um caderno em que os alunos escrevem o que aprenderam nas aulas, que ele também utiliza para compor as notas bimestrais.

A importância de pensar o conteúdo das aulas a partir das particularidades da espacialidade, o acesso à cultura e serviços, ocasionado pelas desigualdades, se refletem nas subjetividades, representações e relação dos sujeitos com o ambiente escolar. O espaço que os alunos ocupam durante as aulas com suas opiniões enriquecem o processo, priorizando a construção coletiva do raciocínio, a partir do diálogo entre as representações anteriores dos alunos e as que estão sendo pontuadas no conteúdo.

No período em que os acompanhei, a Professora Juliane organizou saídas de campo para tirar fotografias como parte de um projeto para o IMS (Instituto Moreira Salles), e o Professor Wellington levou os alunos para apresentar o

na USP, além de outras atividades que eles, outros professores e a escola desenvolveram. No geral, projetos paralelos envolvem mais os alunos, pelo caráter interdisciplinar e não rotineiro que possuem, saindo do formato tradicional de aula em que eles estão estafados, às vezes saindo também do espaço escolar, trazendo novos lugares para a construção do conhecimento.

Ampliando o significado das possibilidades que as salas de aula possuem, a escola pública é uma contraposição à cultura de violência e ao desinteresse pela aprendizagem. Neste sentido inserem-se as palestras com o tema da campanha “Setembro Amarelo” (prevenção de suicídio) nas duas escolas, além projetos de professores de outras disciplinas, bem como dias de atividades “lúdicas” na semana do dia das crianças.

Um sarau organizado pelo artista Rodrigo Ciríaco, ex educador da rede municipal, que acontecia na escola pela segunda vez naquele ano (2019) ocorreu em um dia que eu estava na E.M.E.F. Chico Falconi. Os alunos se envolveram na atividade declamando poemas, muitos destes a partir de referências do primeiro sarau, com autores contemporâneos, como Sérgio Vaz. Algumas improvisações de RAP (ritmo e poesia), e principalmente, dança. Os “passinhos” foram o auge da atividade artística, além de algumas alunas que mostraram coreografias impressionantes.

O interesse dos alunos pelos temas do TCA (trabalho de conclusão), os projetos extracurriculares da escola, como o “Quebrada Maps” e o “Papo Reto” que o Profº Wellington desenvolve na E.M.E.F. Chico Falconi, são espaços educativos com propostas de conteúdo crítico e nos quais os alunos se envolvem e se dedicam. Outro exemplo é o da Profa Juliane, que passou uma redação com o tema “

”, buscando compreender o interesse dos alunos pela escola. Tive acesso a três respostas de diferentes alunos. Uma delas expressou que voltava para a escola para adquirir conhecimento em aulas que quebram preconceitos, como a da Juliane.

Vivenciei exemplos de luta, educação para a ação, ligação da aula com a realidade destes jovens, resgate da resistência ao projeto classista dominante de educação e mundo. Exemplos e conteúdos trazidos pelos professores dão condições para os alunos desenvolverem análises da realidade que ultrapassam visões comuns. A relação de troca de experiência a partir de um debate horizontal foi verificada em situações em que os alunos se expressavam com suas colocações, mesmo que polêmicas, ao mesmo tempo em que havia um grande respeito pelas posições contrárias de outros colegas ou do(a) professor(a).

O convencimento dos alunos a se envolverem no aprendizado, somam suas representações à construção de outra narrativa da Geografia. Situações ocorridas na escola geralmente eram usadas pelos professores no exercício dos alunos compreenderem os fenômenos, agentes e processos envolvidos (geralmente em conflitos), a fim de tirarem lições e exemplos. Ambos professores eram procurados pelos alunos para conversar sobre questões da escola, mas também de outras coisas pessoais ou de trabalho. A ligação da Geografia com as questões mais centrais da vida das pessoas envolvidas na sala de aula, professor/a e alunos, eram expressas nos debates à medida que situações cotidianas eram socializadas. Em um movimento de não individualizar problemas pessoais, e sim procurar partes comuns, construindo conhecimento com afeto.

A escola central E.E. Marina Cintra possui vários espaços culturais e de lazer nos arredores, como cinema, teatro, shoppings, museus, praças públicas, que são movimentadas por grupos de jovens (como a Roosevelt, que é perto da escola) e diversos meios de transporte público que garantem o acesso dos estudantes tanto à escola quanto a esses diferentes espaços. Os adolescentes eram engajados politicamente no grêmio, outros artisticamente na dança, teatro e capoeira, e instituições religiosas também aparecem como espaços frequentados.

Alguns alunos também faziam curso preparatório para bolsas e escolas técnicas. Assim como na E.M.E.F. Falconi Chico, no bairro do Itaim Paulista, extremo leste da cidade, também tinha jovens trabalhadores.

Na escola central os conflitos eram causados pela diversidade social. Foi o caso, por exemplo, da diferença entre os alunos do grêmio sobre a festa de formatura, em que os que possuíam melhores condições defendiam um evento mais caro, enquanto outros achavam que poderiam abarcar mais jovens organizando algo mais simples e barato. O atual governador do Estado, João Dória, já estudou nessa escola, escancarando a desigualdade do bairro central em que a maioria dos alunos que conheci, apesar de morarem no centro, eram de famílias com poucas condições financeiras, presentes em bairros como o Bixiga, que é composto por muitos “cortiços” ainda. Enquanto na periferia há uma certa homogeneidade social dos estudantes, o centro de São Paulo tem bairros como Higienópolis (que é a estação de metrô mais próxima da escola) e o Bixiga (onde muitos estudantes da E.E. Marina Cintra moram).

A sala de informática na escola periférica tem notebooks e três monitores para os professores utilizarem nas aulas, os equipamentos no geral lá são melhores e mais acessíveis para usar no dia a dia em relação à disponibilidade na escola da Juliane, que estava reformando o pátio e a sala de informática no período do estágio.

A E.M.E.F Chico Falconi está inserida na área periférica da capital, que não possui cinema nos arredores. Em um dos mapas confeccionados pelos alunos do “

”, inclusive, eles pesquisaram os pontos culturais da região, que se baseavam na ideia “Revanche” do Milton Santos: rádios comunitárias e artistas do bairro foram exemplos de pontos de resistência cultural, no sentido de expressar que não só a pobreza e violência são produzidas naquele espaço, mas também a cultura popular.

Além do mapeamento cultural, os alunos pesquisaram pontos de utilização da tecnologia como aplicativos e smartphones como ferramenta de fonte de renda, como a venda de alimentos e mercadorias. De um lado tal utilização expressa as ferramentas os moradores

da periferia encontra para garantir sua sobrevivência, por outro, evidencia a precariedade dos postos de trabalho atualmente no país, o que faz com que este tipo de renda é generalizado em todos os bairros, diferenciando os produtos e seus valores, de acordo com a classe social.

Nesse mesmo projeto uma estagiária do PIBID propôs ao final de um dia de mapeamento e discussões, uma atividade que consistia em escrever uma mensagem numa bexiga para pendurarmos em algum lugar da escola para a “menina Agata”, que naquela semana havia sido baleada pela polícia dentro de um carro com a família no morro da Maré, na cidade do Rio de Janeiro.

Apesar de não ter sido exposto pelo professor ou pela estagiária naquele momento questões envolvidas nesse assassinato, como o racismo e a repressão policial, foram expressas por alguns alunos e alunas através das mensagens, demonstrando uma visão crítica da realidade em que estão inseridos, na medida em que a maioria dos alunos eram afrodescendentes e todos moravam na periferia.

A aula em que eu mostrei alguns mapas de indicadores sociais da cidade de São Paulo, e os mapas produzidos pelos alunos da Emef Chico Falconi, na EE Marina Cintra foi muito interessante também pela evidenciada visão crítica que uma parte dos alunos tinha em relação às desigualdades socioespaciais. Partindo de experiências pessoais, e colocando como fatores influenciadores a origem social ou a cor da pele, deram exemplos de diferenças que analisavam entre o centro e a periferia de São Paulo.

Se por um lado há diversos pontos positivos acerca da teoria construtivista de ensino, que vivenciei na prática nas aulas do Wellington e da Juliane, construir salas de aula que sejam espaço de resistência ao projeto tecnicista e privatista da educação é um trabalho exaustivo tanto fisicamente, como psicologicamente. As dificuldades impostas pelo modelo autoritário da direção e a precariedade do sistema como um todo, estão constantemente presentes no cotidiano escolar, mesmo que o professor não tenha uma perspectiva crítica e de transformação da educação pública.

O trabalho de docência é muito mais amplo do que as aulas expositivas, textos, provas, atividades, reuniões de professores e diários, por mais que isso tudo já seja muito e o Estado já não garanta condições adequadas de trabalho para os professores e para o aprendizado discente. Além de ter que realizar todas essas atividades, o professor precisa lidar com uma quantidade de alunos muito além da que as salas de aula comportam, no sentido literal do espaço físico e da atenção do professor com os discentes, cada um com sua necessidade e particularidade.

A falta de espaço de atuação que a estrutura escolar impõe é uma barreira pedagógica para o envolvimento dos alunos diante das aulas que não despertam interesse destes, fazendo com que ou se coloquem numa postura passiva diante do processo de aprendizagem ou, no pior dos casos, comprometam a fluidez da aula. Os conflitos são generalizados, em diferentes escalas e proporções nas duas escolas. A violência é parte do cotidiano que se reflete no principal problema da direção e dos professores e, não raro, se cristaliza em situações que envolvem a polícia. No período do trabalho de campo na escola localizada no centro de São Paulo, um professor chamou a polícia para um aluno que o ameaçou, e na escola no Itaim Paulista a G.C.M. (Guarda Civil Metropolitana) jogou gás de pimenta na frente da escola para apaziguar um conflito entre alunos. A estrutura das aulas com portas trancadas, disposição das carteiras em fileiras e portas da escola gradeadas que existem para garantir as regras e normas, é parte dessa violência que é ao mesmo tempo institucional e social. A imposição de como deve funcionar o ambiente escolar coloca os sujeitos do processo educacional como seres passivos diante do currículo, causando o distanciamento entre o conteúdo e a realidade das salas de aula.

O tempo escolar é um mecanismo que determina como as aulas ocorrem, o planejamento quase sempre não corresponde à realidade, diversas questões são colocadas para serem debatidas e acabam utilizando o tempo de aula, como a mediação de conflitos escolares que são parte da rotina. Problemas estruturais da educação pública limitam todo o processo,

como as salas lotadas ou a dificuldade para conseguir merenda e transporte para atividades extracurriculares, com várias consequências para o ensino e aprendizado.

3 Professora Juliane - Escola Estadual (E.E) Marina Cintra

Graduada em Geografia pela UNESP (Universidade Estadual de São Paulo) de Presidente Prudente e pesquisadora de Educação e Ensino de Geografia do programa de pós-graduação do Departamento de Geografia da USP, atualmente constrói uma Geografia Negra em sua pesquisa. Também desenvolve desde 2015 dois importantes projetos “Deixa o Cabelo da Menina no Mundo” e a “Semana da Consciência Negra na E.E Marina Cintra”, em que pauta, entre outros temas, opressões raciais e de gênero, envolvendo docentes de outras disciplinas, como artes.

3.1. Entrevista

História de vida e de formação.

Prof: Eu sempre estudei em escola pública, na oitava série eu tive a oportunidade de ter uma bolsa porque eu jogava vôlei, além de estudar numa escola particular que era na rua da minha escola. No início eu até fiquei empolgada, mas logo minha mãe disse que não teríamos condições de pagar os materiais e eu também via os alunos da escola particular e não me identificava com eles. Me olhavam de maneira hostil. Foi a única oportunidade que eu tive e não aceitei; decidi permanecer com as minhas amigas da escola pública. No ensino médio estudei em uma escola central de Presidente Prudente e fiz meu primeiro vestibular para educação física porque eu jogava vôlei e queria ser personal trainer. Sempre pensei, na verdade, em ensinar, mas não passei. Fiquei em nona na lista de espera. Fiz geografia na UNESP durante cinco anos e me mudei pra São Paulo em 2012. Trabalhei em shopping. No ano seguinte fiz técnico em meio ambiente na ETESP e eu estava convicta em não gastar com formação acadêmica, não financiar a educação privada, e em 2018 consegui o acesso a pós-graduação em geografia na USP. É bastante difícil conciliar a docência com o mestrado.

Há quantos anos trabalha como professor/a?

Prof: Como concursada faz cinco anos, mas eu trabalhei um ano e meio em Presidente Prudente como professora eventual.

Já trabalhou em outra área? Qual?

Prof: Em 2007, quando eu entrei na faculdade foi o momento que eu entrei na Ellus durante quatro anos, então eu nunca pude fazer iniciação científica. No último ano da graduação, que fiz a licenciatura, saí do shopping para fazer a monografia para conclusão do bacharel. Trabalhei um tempo em um diretório do PT - era ano de eleição - e também fiz monitoria no Museu de Paleontologia, Arqueologia e Antropologia da UNESP. Atendia estudantes de escolas em visitas ao museu.

Por que escolheu se tornar professor/a?

Prof: Não foi um sonho. Eu brincava quando eu era criança de “ser professora” e gritava com meus “alunos”, porque eu tinha uma outra visão da profissão. Quando eu tinha quinze anos eu falava que queria fazer arquitetura ou design de interiores. Eu tinha várias coleções de revistas. Quando eu vi que a concorrência no vestibular era muito maior para esses cursos, conversei com a minha mãe e decidi fazer Geografia, pois eu gostava da matéria na escola e a concorrência era menor, eu não queria ficar sem estudar. No primeiro ano eu não gostava do curso, mas a partir do segundo eu comecei a gostar e no quarto ano vi a possibilidade de sair da loja em que trabalhava para ser professora eventual e poder atuar na área de Geografia. Eu lembro que eu fui conversar com a diretora da escola pois uma prima trabalhava lá e já consegui o emprego. Ela já me jogou no meio de uma sala de sétimo ano para começar a dar aula. Eu estava totalmente despreparada, apenas com uma caneta. Então comecei a dar plantão todos os dias nessas escolas, pois meu salário era baseado no plantão. Foi dando certo e eu vi que eu conseguia ter um contato com os meninos e as meninas, explicar as coisas; eu era muito comprometida. Isto porque eu não tinha metade das discussões e ideias que eu tenho hoje, o processo de buscar produzir uma aula dinâmica,

dialogando com os alunos e fui vendo que estava dando certo. Continuei e fiquei um ano e meio sendo professora. Não foi nada planejado, mas deu certo.

O que mais gosta em seu trabalho? Por quê?

Prof: Tem muito mais coisas que eu gosto do que não gosto. A escola não tem rotina, cada dia acontece uma coisa e aqui eu aprendo com meus alunos, preparando aula.

Nos últimos tempos estou descobrindo o lugar afetuoso que a escola também é e tornar-se professora passou por esse processo. Eles conversam e confiam muito em mim, então eu aceitei essa troca. Hoje eu aceito uma massagem, um abraço; antes eu ficava receosa e eles também. Hoje me chamam de Ju, e prefiro que não me chamem de professora Juliane, porque eu acho que a gente chega numa relação horizontal. Não foi o que eu sempre pensei, mas com o tempo eu fui entendendo que ser professor não é uma relação vertical. Eu gosto da energia deles, da inquietude, dos momentos que eles estão questionadores sabe? Tem alguns colegas de trabalho que eu gosto e que as ideias batem.

Do que menos gosta? Por quê?

Prof: Nos últimos tempos o que eu menos tenho gostado é ter que vivenciar práticas de pessoas que não conseguem romper com a concepção de escola dos anos 70, 80 e 90 e isso tem trazido muitas questões, principalmente no segundo semestre. Pensando nos alunos, o problema é quando eles não me escutam. Eu tento trazer esse conhecimento para eles, essa troca e eles não se interessam. Eu sei que tem a questão salarial, mas eu não vou entrar nesse ponto porque é o que todo mundo já sabe. Eu sei que impacta também, é complexo, mas pensando hoje o que eu menos tenho gostado é quando eles não estão atentos às minhas explicações. Eu preparo as aulas, eu me doo e gostaria que eles estivessem tão empolgados quanto eu, mas isso não acontece porque eu sou uma e eles são trinta.

Como você realiza o planejamento anual das aulas? E o planejamento bimestral?

Prof: Eu não tenho de fato um planejamento. Eu escolho temas para trabalhar bimestralmente, baseando-me na apostila do estado e no livro didático. Também tem dias que

acontece alguma coisa no mundo e eu saio do currículo para debater com os alunos as questões que estão latentes. Não me preocupo quando eu não dou a aula que eu havia pensado. Às vezes eles perguntam muitas coisas, outras não; cada aula tem uma dinâmica. Eu tenho um caderno em que monto as aulas a partir de pesquisas, leituras e muitos artigos de pesquisadores sobre os temas que vou trabalhar, os quais passo para os alunos que se interessarem mais no tema.

Como você cria suas provas?

Prof: Esse ano letivo os nonos fizeram seminários sobre movimentos sociais e uma performance sobre direitos humanos, além de uma prova baseada numa palestra do Eduardo Girotto que chama “Sala de Aula”. Ela questiona “Por que você volta todos os dias para a escola?”. Num primeiro momento os alunos se assustaram quando falei que daria prova, mas quando coloquei a frase na lousa eles acharam fácil. No entanto, na hora de responder de fato, por estarem acostumados com provas de múltipla escolha e pouco trabalharmos os aspectos subjetivos na escola, alguns tiveram dificuldades de construir a resposta.

Os oitavos anos também fizeram seminário e texto dissertativo, além de algumas perguntas. Eu acho que sou muito mais presa nos oitavos anos, por causa, sobretudo, do currículo que é majoritariamente de aspectos físicos. Além da apostila, que é compacta e os temas são limitados. Por exemplo: tem um capítulo sobre Europa e nenhum sobre a África. Se eu não vou falar de África, porque eu vou falar de Europa? É sempre a Europa. No currículo do nono ano é priorizada a geografia humana, sendo de uma facilidade maior, por abordar temas como demografia, direitos humanos, migrações, cidades, aproximando, assim, os alunos. Por exemplo, a escola tem vários alunos que são descendentes de nordestinos que migraram, sendo importante tratar disso, inclusive para que eles não sejam preconceituosos e que saibam respeitar. Afinal de contas, todo mundo é migrante; a gente não é “originário”. Como eu vou absorvendo muitas coisas durante as aulas, eu fico tendo várias ideias, mas nunca consegui fazer um planejamento.

A respeito dessas práticas, é possível levar os professores a refletirem sobre o que poderia ser melhor ou diferente na opinião deles?

Prof: A gente está aqui buscando relacionar as aulas com a realidade desses alunos, porque precisam se conectar. Por que eu apenas abordaria os japoneses que migraram em 1910 ou os europeus que vieram para cá incentivados pelo governo? Sendo que migrantes de vários outros países compõem nossa população. O professor precisa fazer essas associações. Às vezes eu trago alguma experiência ou algo novo e acontece um debate em torno. Tento tornar a geografia da sala de aula o mais palpável possível para esses corpos. Não acho que são as melhores aulas. Vejo amigos que também são professores, que são muito inteligentes e sabem muito de geografia - eu sei também de geografia -, mas quero saber se vai se relacionar com os alunos e suas vidas. Vamos abordar “cidades” e “gentrificação”? Então não posso falar da Rua Paim, porque aqui tem vários alunos que passaram por esse processo, questionando como era antes, quem que mora lá, sempre levando a aula para os alunos, descentralizando a aula no discurso do professor.

As contribuições dos estudantes enriquecem a aula, então é importante instigá-los, fazendo relações com suas vivências e, mesmo que não seja da realidade deles, a gente faz o exercício de se transportar. Por exemplo, se imaginar na cidade de Mariana ou Brumadinho na época dos acidentes, tendo de acordar todo dia e ter que esperar um caminhão pipa para ter acesso à água, porque o sistema de abastecimento foi comprometido. Então, mesmo que não estejamos presentes, eu busco que eles entendam que estão em uma outra posição e morando no centro da cidade, por mais questões que cada um tenha, porque eu não sei o que eles vivem, mesmo assim é preciso destacar esse território privilegiado, que é diferente da região da E.M.E.F Chico Falconi, por exemplo.

Os alunos aqui têm uma postura distinta, assim como muitos professores comprometidos e que respeitam os alunos, porque infelizmente essa não é uma regra nas

escolas. Não que tenha aqui, mas acho que aqui os professores constroem uma relação afetuosa.

Um projeto educacional progressista, que abarque a diversidade de gênero, questões raciais, étnicas e de classe, possui muitas possibilidades, assim como dificuldades. A precariedade do sistema público e a estrutura escolar tradicional trazem consequências para o processo de ensino e aprendizagem e desmotivam grande parte da categoria, que, por vezes, acaba se perdendo em práticas pedagógicas sem significados para o desenvolvimento dos alunos. Pude ver a construção de análises críticas da situação global e de conflitos dentro da rede escolar, representações de resistências e respostas dentro de outra narrativa da realidade, além do senso comum nas suas aulas. Me fale um pouco de como é ser um(a) professor(a) protagonista dessas possibilidades positivas de vivência, nas escolas, e também das dificuldades, assim como sua opinião sobre essa importante questão do projeto de educação.

Prof: A comunidade escolar tem muitas pessoas com a cabeça limitada, então discutir essas questões na escola, na visão deles, é desnecessário, assim como as aulas em campo. Tem chegado a mim comentários do tipo “a Juliane é uma ótima professora, mas ela sai demais da escola e fala muito sobre racismo”. Depois de um professor chamar a polícia para um aluno negro dentro da escola neste semestre, a situação piorou. Esse ano eu organizei a 5ª Semana da Consciência Negra da escola e a gente debateu sobre as outras minorias, como a comunidade lgbtqi+, migrantes, mulheres, indígenas e eu ouvi de professores que a escola estava sendo invadida porque ex-alunos vieram para as atividades.

Tem gente que ainda não sabe que a escola mudou e está preso nos anos 60. No início do ano eu me desmotivei a organizar por conta dos comentários hostis sobre o meu trabalho, mas com o apoio de colegas eu fiz e ainda bem, porque foi muito legal. Eu nunca mandei o projeto da Semana junto com o plano pedagógico, por conta dessas discussões. Financiei a maior parte, junto com alguns outros professores que contribuíram. E não é só a semana.

Também gastei com impressões de textos, fotografias e mapas A3, para que os alunos pudessem ter uma visualização melhor, espacializar a distribuição de renda no município, dos cinemas e do Projeto Quebrada Maps.

Eu tenho que comprar livros para utilizar nas pesquisas para preparar as aulas, apresentando uma visão além do livro didático e trazendo outros significados. Eu estou aprendendo, enquanto mulher negra, construindo a minha e outras narrativas.

Por exemplo, dei uma aula sobre revolução industrial que era um tema da apostila do Estado, trabalhei com impactos ambientais, transformações cotidianas e na vida do trabalhador, utilizando um jogo interativo em que eles associavam uma palavra que pegavam em um papel a uma dessas consequências do desenvolvimento do meio técnico-científico e o grupo que acabou primeiro ganhou uma caixa de bombom. Aí eu percebi que eu parti de uma visão totalmente eurocêntrica, como se fosse algo exclusivo deles. Depois dessa aula, eu fui ao Museu Afro e vi que os africanos produziam diversas ferramentas e que os europeus se apropriaram disso. Então eu reconstruí a aula, mostrando que o conhecimento não está preso à Europa e que outras civilizações tinham desenvolvimento. Então eu estou aprendendo todo dia. A aula do ano que vem sobre Revolução Industrial já terá outra narrativa. Não é possível sem as contribuições deles e delas para que de fato a gente consiga promover esse outro modelo e pensar em educação de uma outra forma. Não existe protagonismo se eu estou aqui sozinha. A gente precisa estar disposto, disponível. Antes da formação continuada eu já tinha isso arraigado no meu corpo e o mestrado só potencializou. Em 2014 eu já buscava outras referências além do livro didático e da apostila, não os vendo como começo, meio e fim. É uma possibilidade, mas tem muito mais coisas além deles, por isso é preciso investir na formação de professores, para a promoção de outro modelo de educação, porque tem alguns colegas muito antigos que permanecem com a ideia tradicional de escola e não é mais isso. Essa limitação é o grande problema.

Aqui é um lugar potente para discutirmos sobre tudo. Pensar que daqui a quinze anos podemos ter uma sociedade melhor, porque a gente tá fazendo isso agora. Essas pessoas vão sair mais conscientes, vão saber em quem votar, vão pensar em um outro modelo de sociedade, estarão mais críticas e saberão se posicionar.

Então ou eu estudo e tento me desconstruir, repensar e aprender com outras pessoas...Por exemplo, na Semana vieram professores que não tinham o debate sobre a questão racial e hoje veem a importância. É muito provável que hoje essas pessoas quando presenciarem uma situação de racismo ou qualquer outro tipo de discriminação, serão mais conscientes e intolerantes, então é importante eles estarem aqui. Os professores precisam ter formação, mas o Estado não quer saber disso, então a gente tem que caminhar com nossas próprias pernas, porque eu estou aqui todo o dia me doando de fato e sei que poderia fazer outras coisas. Mas descobri que é o que eu gosto de fazer, é onde eu sou feliz e aprendo.

3.2 Relatos do Estágio

28.08.19

Turma 9ºD. Cerca de 30 alunos. Um professor dá um recado sobre o concurso de literatura da escola, um outro professor entra e fala sobre a possibilidade dos professores com melhor pontuação saírem da escola a partir do ano que vem, chamando os alunos e suas famílias a se mobilizar também em relação à abertura do período noturno na escola. A Profa Juliane relacionou esta questão com os seminários que os alunos estavam apresentando sobre o movimento estudantil. Uma última pessoa interrompe a aula para divulgar cursos preparatórios para a ETEC.

Seminário de quatro meninos: MAB - Movimento de atingidos por barragens. Os alunos utilizam slides para a apresentação, a classe respeita o lugar de fala de seus colegas que estão apresentando, a Profa Juliane tem um trabalho persistente de incentivá-los a falar. O

controle do tempo da aula é feito a todo momento coletivamente, pois é uma questão central para realizar todas atividades propostas. A Profa Juliane também trabalha com autoavaliação dos alunos em relação aos seminários, contribuindo para a compreensão deles em relação a todo funcionamento da escola e do processo de ensino-aprendizagem.

Turma 9°C. Movimento Indígena. O aluno utiliza uma aula de ciências para argumentar as questões da Profa Juliane, e ela utiliza um documentário de 2 minutos “*Rios Voadores*” para auxiliar no debate sobre a importância das comunidades em torno dos rios e destes para a perpetuação da humanidade no planeta Terra. Movimento estudantil, traz eventos importantes historicamente a partir de cartazes de cartolina com imagens e alguns tópicos, como a criação da UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas), a repressão na ditadura e a luta contra a reorganização escolar no estado de São Paulo em 2015. A Profa Juliane conta sua experiência neste processo, nas manifestações e escolas ocupadas que visitou, além de passar um vídeo do Slam Resistência (que acontece na praça Roosevelt ao lado da escola).

11.09.2019

A professora Juliane tem que participar de uma reunião com pais e alunos de uma classe que está com problemas disciplinares, não dando aula para o 9ºB. Os alunos haviam ido, no dia anterior, para o Instituto de Geociências na USP. Então, nós aproveitamos a oportunidade e eu conversei com os alunos sobre a minha experiência na universidade. Eles ficaram interessados no meu processo de ingresso e um grupo de cerca de cinco alunas contou sobre o cursinho preparatório particular que fazem para ingressar em uma Etec (Escola Técnica Estadual).

Um aluno veio falar comigo após a conversa sobre o meu trabalho (eu falei que era metroviária). Ele perguntou minha função na empresa e após responder eu perguntei como havia sido a experiência da visita ao Museu na USP. Ele falou que gostou, mas que havia tido

problemas com seu passe escolar, tendo que gastar o dinheiro que iria comer para pagar a passagem.

Juliane volta da reunião e finaliza a aula retomando os conceitos geográficos para relacionar com o tema da próxima aula (demarcação de terras indígenas e território). Lugar: espaço particular. Paisagem: descrição do espaço. Espaço geográfico: reflexão sobre a produção do espaço. Retoma o calendário de atividades das próximas aulas, que são seminários, aulas com temas que caem no vestibulinho, trabalho de campo com o IMS. Coloca a questão da avaliação como uma ferramenta dos alunos expressarem o que aprenderam, enfatizando a importância das apresentações.

Turma 9°C. Alguns alunos não participarão da aula porque são do Grêmio e estão organizando as palestras do Setembro Amarelo na escola. Juliane fala sobre a retirada do Caderno do Aluno do 8º ano, de todas escolas do estado, pelo prefeito Dória, sob acusação de fazer “apologia à ideologia de gênero”. Todos os cadernos, no entanto, serão devolvidos para as escolas, pois essa censura conservadora e retrógrada foi barrada pela justiça. Além do ataque à democracia, muito dinheiro público foi gasto nesse processo errôneo do governador.

Ela critica a baixa de alunos no trabalho de campo ao IMS, particularmente aos alunos que preferiram ficar no pátio a ir, pois as aulas vagas no pátio são rotina na escola e aquela atividade não. Distribuiu um texto sobre memória e fotografia e leu com a sala. Inicia um debate sobre como as pessoas se comportam diante de uma câmera, se os lugares que passam cotidianamente ao transitarem para a escola são reparados pelos alunos, entre outras questões. Utiliza a fotografia para desenvolver a percepção de paisagem dos alunos, a partir de um texto que narra um táxi atravessando a cidade, citando vários pontos que são próximos da escola e do cotidiano dos alunos.

Passa um resumo sobre blocos econômicos na lousa, enfatizando que devem anotar durante a explicação (na próxima aula). Ela começa a discutir alimentação e exploração animal, aprofundando a discussão com os alunos que se interessaram. Não foi algo planejado,

mas se relacionou com o tema a partir da localização do Brasil na Divisão Internacional do Trabalho (DIT), como exportador de commodities, principalmente de carne bovina e soja, que origina a ração.

Turma 9ºD. A professora tem que iniciar a aula reclamando do atraso de alunos após o intervalo, além do uso de celulares durante a aula e a não realização do seminário por alguns alunos. Dois alunos do Grêmio entram para falar sobre a formatura.

13.09.2019

Turma 9ºB. Cerca de 25 alunos. Conteúdo: Blocos Econômicos. A professora utiliza a si própria e os alunos para exemplificar diálogos de negociações comerciais entre presidentes de países dependentes e donos de multinacionais. Construídos com os alunos os processos de tomadas de decisões nacionais que causam grandes impactos sociais, retomando questões centrais das aulas anteriores, como ferramenta do processo de construção do raciocínio geográfico. A ligação dos conteúdos entre as aulas possibilita aos alunos a produção de sentido e significado no processo de ensino e aprendizagem.

Após falar sobre blocos econômicos, ela coloca a Divisão Internacional do Trabalho como parte do processo de globalização, dando exemplos de produtos que são vendidos aqui no Brasil e suas origens, colocando, inclusive, a importância de fortalecer a indústria e a economia nacional. Relaciona a produção e distribuição dos alimentos nacionalmente, distribuição esta que é desigual e por isso gera o problema estrutural de fome que o país possui. Comenta sobre o livro “Quarto de despejo”, da escritora Maria Carolina de Jesus, incentivando aos alunos a lerem por um lado, e por outro, fortalecendo a cultura negra e periférica, pela particularidade do livro que ela comenta.

Utiliza generalizações para simplificar a complexidade da Geografia para alunos de catorze anos, relacionando o global com o local, o assunto geral com particularidades da vida dela e dos alunos dentro e fora da escola. Usa a expressão “corpos” para se referir aos

privilégios e desigualdades no espaço geográfico, em que a marginalização e miséria têm cor e classe social. Também usa o verbo “escurecer”, uma referência a “esclarecer”, utilizando também a linguagem para narrar uma outra geografia

Turma 9ºD. O conteúdo é “blocos econômicos e Brics”. Orienta a anotarem questões importantes da explicação, pois o que ela passou na lousa é um resumo para auxiliar na compreensão da aula expositiva. Coloca positivamente o processo que o 9ºB passou nesse conteúdo, além de parabenizar os alunos do grêmio pela campanha que organizaram na escola contra o suicídio (Setembro Amarelo). Retomando conceitos fundamentais que já passou para a sala sobre globalização, utiliza o exemplo do Rappi (app de entrega) para mostrar a perversidade da precarização do trabalho. A Duda fala sobre um funcionário desse aplicativo que passou mal e faleceu durante uma entrega e não teve auxílio médico pela falta de vínculo com a empresa e consequente falta de direitos trabalhistas.

A discussão sobre tarifas alfandegárias e impostos sobre produtos importados trouxe a discussão sobre a circulação de mercadorias pelos passageiros, na bagagem do avião, por exemplo, por serem histórias que os alunos conhecem. Problematisa as restrições migratórias que os países desenvolvidos submetem aos demais, em que importam mercadorias, ou seja, querem seus produtos em nosso território, mas não querem nossos corpos em seu território. A partir de toda aula, se gera questões sobre os Estados Nacionais, diálogos entre presidentes de empresas e países são exemplificados entre a professora e os alunos. As esferas políticas (poderes executivos, legislativos, etc) e posições (direita e esquerda, republicanos e democratas) são diferenciadas e expostas. Também o filme “Democracia em Vertigem” é exposto para os alunos que quiserem compreender mais a conjuntura política brasileira.

Turma 9ºE. Projeto de fotografia com o IMS (Instituto Moreira Salles). Cerca de apenas $\frac{1}{3}$ dos alunos quiseram participar da saída de campo (13 alunos), os demais preferiram ficar as duas aulas “vagas” no pátio. Três educadores explicam a proposta para os alunos, que consiste em dar uma volta no quarteirão e tirar dez fotografias a partir de alguma orientação

específica que cada aluno encontrou em seu cartão (que além da orientação, possui o mapa do trabalho de campo). A partir das dez fotos, cada aluno escolheu três que foram impressas e, destas, a partir de uma curadoria no IMS, selecionaram uma para montar uma exposição também no instituto, que é perto da escola.

Os educadores estão fazendo essa atividade pela primeira vez com alunos de escola pública e relataram ter muita dificuldade em conseguir professores que queiram participar. Desde o ano passado eles tentam realizar projetos com a E.E. Marina Cintra e a professora Juliane foi a única que aceitou.

18.09.2019

Turma 9ºB. Três alunos apresentaram o seminário sobre movimento indígena e Juliane aproveitou para falar sobre demarcação indígena usando dois vídeos. O notebook é da professora e ela tentou utilizar um monitor da escola, que não estava funcionando. Os alunos ajudaram a conectar os aparelhos para viabilizar a passagem dos vídeos para a turma. Ela questiona os alunos que estão usando celular durante seu lugar de fala, guardando os celulares destes até o final da aula. A tela é muito pequena e ela tem que insistir para todos se juntarem para assistir. Um documentário, “Martírio”, sobre terras Guarani-Kaiowá em áreas rurais no Mato Grosso do Sul e outro sobre os treze mil indígenas que moram em São Paulo, são exibidos.

Fazem a relação com um documentário sobre Belo Monte, que assistiram em outra aula, em que a liderança indígena criticava a presidente Dilma, pois nesse documentário eles a elogiavam, mostrando que nenhum governo até hoje defendeu os direitos indígenas. Também relacionou a falta de demarcação de terras indígenas com a invasão de terras e o aumento da produção de commodities. Apesar dos indígenas estarem em sua maioria na Região Norte, é a região Centro-Oeste que possui mais conflitos, por conta da produção agropecuária. A professora trata do processo da expansão para Amazônia, desmatamento e genocídio indígena

na época da ditadura militar e seu discurso em prol do “desenvolvimento econômico”. Também o relaciona com os privilégios sociais, que excluem minorias e servem para governar para uma minoria. Cita a Funai, que agora está sendo gerida pelo Ministério da Agricultura e que está na mão dos fazendeiros, os principais invasores de terras indígenas.

O Pico do Jaraguá, que possui a maior população indígena da metrópole de São Paulo, junto com Parelheiros, não tem terras demarcadas, devido a planos de privatizar e criar um parque ecológico. Juliane enfatiza como os processos se deram de diferentes maneiras em outros países latino-americanos, como o Peru, Paraguai, Bolívia, Equador, Venezuela, em que a população indígena não sofreu o mesmo processo genocida e que, apesar de ser uma etnia marginalizada em muitos destes países, possui a cultura mais preservada.

Retoma conceitos geográficos, como território e espaço vital de Ratzel, que já foi exposto em outra aula, exemplificando costumes indígenas como caça, pesca e cultivo agrícola. Ela desenha dois rios na lousa, um navegável e o outro menor (braço) e mostra a disposição de comunidades de acordo com a disposição dos rios. Também relembra uma aula em que falou sobre os rios da cidade e seus nomes indígenas (nomes de estações de metrô também), mostrando a influência cultural que não é visibilizada por ser simbólica e não efetiva, através da valorização da cultura e sua manutenção com o auxílio governamental.

Turma 9ºD. Os alunos continuaram conversando, apesar de sentados. A professora coloca um jazz e os poucos eles se acalmaram. Ela retoma a última aula, em que tiveram muitas questões sobre a alfândega e fala sobre a pesquisa que fez para poder dividir com eles. Brics: junção de potências econômicas. Fala de um grafite próximo à escola que tem escrito “Altamira, Belo Monte” com um índio desenhado. Um aluno questiona sobre energia renovável. Também houve outras questões de diferentes temas, como pontos cardeais e intolerância religiosa.

Turma 9ºC. Conversaram sobre o conteúdo da aula e um aluno coloca que quer ouvir algo que o faça questionar. Apesar da aula ser sobre o mesmo tema que a aula da classe

anterior, cada aula se inicia de uma maneira. A Profa Juliane expõe alguns exemplos de palavras do nosso cotidiano que são de origem indígena, como nomes de bairros e rios. Os alunos interagem e se interessam sobre o tema, por exemplo, falam sobre o banho que temos costume de tomar todos os dias e que é originário dos povos indígenas. Um aluno relaciona os privilégios dos fazendeiros em detrimento dos interesses da comunidade indígena com os privilégios perceptíveis na cidade entre ricos e pobres. Outra aluna sintetiza muito bem a problemática do Ministério da Agricultura ser o responsável por demarcar as terras indígenas, devido aos fazendeiros serem os detentores de poder deste órgão e os interesses estarem em contradição com o da minoria étnica. Enquanto estes querem preservar a natureza e sua cultura, aqueles querem expandir a produção agropecuária, em busca de lucro em terras indígenas.

Juliane me mostra o caderno bimestral do estado, que mudaram no meio do ano letivo, mostrando sua limitação didática e pedagógica. Fala sobre como os conteúdos dos capítulos pouco dialogam com os alunos e as atividades são questões prontas em que os alunos encontram facilmente as respostas na internet. Além disso, menciona a falta de conexão entre as apostilas com a realidade das aulas, a proposta bastante tradicional de atividades de interpretação de textos, mapas e gráficos, que são ferramentas importantes, mas que da maneira como são colocadas se tornam pouco úteis.

20.09.19

Juliane costuma fazer um esquema na lousa para copiarem, já que o livro didático na maioria das vezes não aborda nem os temas que ela expõe, nem da forma que ela gostaria. Tanto ela, como o Wellington, chamam a atenção dos alunos pelo nome, além de ter regras nos debates durante a aula, como levantar a mão e aguardar sua vez de fala.

Ela expõe dados estatísticos da população e os problemas sociais dos indígenas. Os alunos intervêm bastante nas aulas, e o debate é muito interessante. A construção de uma outra narrativa a partir de suas falas e o direcionamento da professora aponta análises que o

censo não coloca. Por exemplo, a dependência química negligencia o álcool como principal substância, por ser lícita. Em São Paulo, os indígenas estão no Vale do Ribeira e Tupã no oeste do estado. A invisibilidade deles na cidade é gritante, possuindo 13 mil pessoas distribuídas no Pico do Jaraguá e Parelheiros, com territorialidades diferentes de acordo com o grupo social e/ou étnico na cidade. Juliane, então, relaciona o processo migratório do Nordeste para o Sudeste, por conta de falta de emprego, com o processo de migração urbana indígena. Ela tenta passar dois vídeos na TV da escola e não consegue porque os equipamentos não funcionam.

Turma 9ºD. Inicia colocando o sucateamento da escola estadual, por conta do ocorrido na sala anterior. Também fala sobre uma peça que alguns alunos foram ver com o professor de História e riram da fala indígena, assim como seus alunos riram do alargador que uma liderança indígena usava em um vídeo que ela passou em outra aula, demonstrando um desconhecimento e preconceito com relação à cultura indígena. Também coloca a relação harmoniosa e de preservação que os povos indígenas têm com a natureza.

30.09.19

Montagem de um censo coletivamente para saber a quantidade de pessoas, fluxo migratório, qual etnia predomina no Brasil e a renda. Juliane tira dúvidas sobre a mistura étnica brasileira. Os Estados Unidos têm um processo distinto, por conta da segregação racial pela qual passou nos anos 60. Houve uma política de embranquecimento pela qual o Brasil passou com o intenso fluxo migratório europeu no século XIX. A declaração racial no Brasil deve juntar os dados de pardos e negros, por conta da aversão ao negro na qual se baseou a cultura racial brasileira. Mesmo que esteja mudando agora, com um processo de empoderamento preto, ainda é bastante aquém da realidade, em que atualmente dados apontam 54% da população brasileira como sendo composta de afrodescendentes.

Turma 9°C. Semana da Consciência Negra. Árvore do Esquecimento, instalação de fotos com antecessores afrodescendentes da família dos alunos. Ela termina de organizar as notas e diários e na outra classe passa uma prova de português e matemática que o estado organiza.

Não estive na escola semana passada (última semana de setembro de 2019) e aconteceu uma coisa terrível. Um professor chamou a polícia alegando que um aluno o havia ameaçado. A polícia levou o aluno de viatura para a delegacia. A professora Juliane e mais uma professora seguiram para a delegacia, onde nada aconteceu porque o delegado compreendeu que eles deveriam resolver isso na escola. Além disso, o professor fez uma reunião com as duas professoras e a direção, utilizando-se de citações de diversas leis para tentar argumento que o que elas fizeram estava errado. A direção, por sua vez, esteve silenciosa diante de todas as atitudes racistas e autoritárias deste professor. Na prática, o que garantiu o direito constitucional do jovem e a autonomia da solução escolar em relação à intervenção policial foi a intervenção das professoras.

09.10.2019

A escola está em reforma e trocaram todas as carteiras.

9ºD. Juliane inicia a aula conversando com a classe sobre dicas culturais de uma maneira descontraída e inicia discussão sobre a atividade do censo, retomando a divisão administrativa (CEP), pois na outra classe alguns tiveram dificuldade. A outra estagiária (que também acompanha o Chico Falconi) irá trazer o “mapa de brincar” que os alunos do 6º ano confeccionaram no Quebrada Maps. Censo: Juliane explica as questões que decidiu colocar e a Duda pergunta se são a partir das falas dos alunos da aula anterior que ela selecionou. Foi, no entanto, uma mistura da produção dos alunos e da professora. As questões tratavam do abastecimento de água, quantidade de moradores, tempo de deslocamento, cidade de origem e

há quanto tempo mora na mesma cidade, além de religião ou culto. Os alunos me pediram ajuda com questões relacionadas às unidades da federação. Um aluno veio conversar comigo sobre uma bolsa num curso de acrobacia que possui há alguns meses e a Duda questiona sua cor, pela mistura étnica que tem em sua família.

A Profa Juliane expõe questões relevantes sobre Indicadores demográficos, importantes para analisar cientificamente a população, o saneamento básico e a relação com a mortalidade infantil. Duda perguntou sobre a região mais precária em relação ao saneamento básico, em que ela pensava ser Nordeste, por conta dos dados, mas que na realidade é a Região Norte.

Turma 9°C. A professora começa falando da série “Guerras do Brasil”, em que aborda outras narrativas de construção socioeconômica do país. Racismo, genocídio indígena, sistema carcerário, são temas abordados de uma maneira muito didática e que questiona a visão de mundo hegemônica eurocêntrica. Os estudantes falaram sobre a atividade que tiveram para casa, que consistia em pesquisar notícias no site da FUNAI e mais da metade da sala disse ter pesquisado. Duas alunas falaram sobre uma palestra sobre os direitos das mulheres que organizaram no Rio Grande do Norte. Juliane utiliza essa notícia para falar sobre o machismo com os alunos, no sentido de reconhecerem seus privilégios enquanto homens, numa sociedade que violenta sistematicamente as mulheres nos ambientes públicos e privados. A professora faz referência ao livro “Raça, classe e gênero”, de Angela Davis. Luís fala sobre não ter privilégios, fazendo referência à violência policial que homens negros sofrem. Camila rebate falando sobre a insegurança que as mulheres sofrem ao andarem na rua. Juliane, então, faz uma mediação falando sobre a diferença de ser um homem/mulher branco e um homem/mulher negro.

Camila fala sobre uma reportagem sobre o estudo de uma antropóloga em tribos isoladas. Luís fala sobre o abandono do Estado em relação a minorias em geral e, em particular, no caso dos indígenas e o não acesso que eles possuem a direitos básicos. Debatem

o currículo do Estado que não contempla a cultura indígena, reproduz a hegemonia branca e o genocídio indígena. Luís relaciona isto com o quadro depressivo que o ex-presidente Lula sofre atualmente na prisão, colocando como a campanha Setembro Amarelo seria hipócrita, pois não há apoio moral/material para as pessoas superarem os problemas que causam o adoecimento. Gilberto lembra a responsabilidade do “homem branco” nas doenças que adoecem os indígenas.

Entraram na discussão da manipulação e alienação da mídia, pois muitas pessoas que fazem parte das camadas oprimidas e exploradas absorvem o discurso dominante, votando em Bolsonaro, por exemplo. Um aluno trouxe uma reportagem muito interessante, em que mostra a utilização da internet para fortalecer a cultura de uma tribo. Luís fala sobre a predominância da cultura norte-americana e sobre a importância da cultura nacional e da representatividade a partir da nossa realidade. Os alunos insistem para a Juliane continuar o debate e não iniciar a atividade do censo. Outras reportagens trataram de garimpos ilegais e a violação do direito à terra; atitudes individuais que influenciam nas consequências ambientais globais e locais; a crueldade de atravessadores e o trabalho semiescravo de bolivianos no Brasil.

Os alunos estavam bastante participativos e contribuíram muito para a aula, a partir das notícias pesquisadas e os debates que surgiam delas. Uma última reportagem interessante falava sobre uma indígena que participou dos Jogos Pan-Americanos na modalidade de arco e daí surgiu um debate sobre a elitização dos esportes, exemplificado com a desigualdade em algumas modalidades como a natação, que é dominada pelos Estados Unidos.

11.10.19

A ideia inicial das aulas neste dia foi a de uma atividade proposta por uma estagiária do PIBID, que consistia em mostrar o “mapa de brincar”, produzido pelos alunos do 6º ano da E.M.E.F Chico Falconi no projeto Quebrada Maps. No entanto, como era véspera do Dia das Crianças houve uma Gincana, que apesar de não ser em todas as aulas, fez com que a escola

ficasse num clima de “não-aula” o dia inteiro. Foi organizada pelo “Grêmio Fênix” e avisada em cima da hora para a comunidade escolar, porque a relação destes com a direção é bastante difícil.

A professora Juliane e a outra estagiária foram andando com os alunos até o IMS, com outra turma na última etapa do projeto de fotografia, para selecionarem as fotos do trabalho de campo impressas. Antes, nós ficamos na sala conversando sobre vários assuntos com algumas alunas, principalmente relacionados ao assédio que sofrem de desconhecidos na rua, por exemplo, e as posições preconceituosas que responsabilizam o vestuário das mulheres. Conversei com Duda e outra aluna sobre a perspectiva que elas têm em relação ao ensino médio, se irão fazer o vestibulinho e prova de bolsa em escolas privadas. A aluna Duda escreveu algumas perguntas direcionadas a mim e à Juliane sobre nossa experiência enquanto professoras, o que foi muito divertido e desencadeou uma brincadeira “eu nunca” entre eu e as duas algumas aulas após a professora ir para o IMS.

16.10.2019

Eu usei mapas impressos da cidade de São Paulo com dados de renda, cinemas e expectativa de vida, que Juliane imprimiu para a atividade proposta pela outra estagiária, para fazer um debate com duas classes em aulas diferentes. Apresentei um pouco o projeto Quebrada Maps, colocando-o como uma outra narrativa da periferia que representa aspectos culturais e de resistência, a partir do “mapa de brincar” dos alunos do 6º ano, e das diferenças espaciais em relação ao acesso à renda e cultura, evidenciadas pelos mapas da cidade. Abriram-se muitos debates.

Turma 9ºE. Iniciei me apresentando, como estudante de geografia e metroviária e uma aluna perguntou como era o acesso para trabalhar no Metrô, se era o mesmo processo para os efetivos e terceirizados (limpeza), etc. A partir disso, falei sobre as diferenças de direitos que essas diferentes relações trabalhistas estabelecem e relacionei com os mapas, pois

a maioria das funcionárias terceirizadas sofrem no transporte público todos os dias para ir e voltar do trabalho, por morarem na periferia. Poucos da sala conheciam a realidade precária dos trens, pois a maioria mora perto da escola. Vários relataram suas experiências, de que usaram uma ou outra vez na vida, o que marcou bastante.

Turma 9°C. Alguns alunos já haviam sido moradores da zona leste e um morava em Campo Limpo, então suas experiências não eram marcantes como na outra sala, os alunos não se envolveram tanto como os do 9ºE em um debate com toda a turma. No entanto, em grupos de cerca de seis alunos, analisando mais detalhadamente e de perto os mapas houve muita discussão, coloquei algumas questões iniciais para despertar nele as associações, por exemplo colocando a relação do acesso à cultura, renda e a espacialidade da cidade. Os alunos relataram situações que eles viveram que evidenciam as desigualdades sócio-espaciais, como a escola que em que estudavam na zona leste ou como era ruim pegar o trem todos os dias. Luís relacionou bastante as desigualdades socioespaciais com o racismo, a partir de várias situações que ele já vivenciou de opressão, sobretudo policial. Eu gostei bastante da participação dos alunos, improvisei na atividade e eles ajudaram muito com suas contribuições, mostrando uma consciência geral das disparidades socioespaciais, com alguns deles se destacando nas discussões.

18.10.19

Juliane irá para a saída de campo para o IMS com uma turma e pediu para que eu acompanhasse duas turmas na reunião com o grêmio sobre a formatura, com bastante intransigência da direção, que ameaçou suspender os alunos do grêmio. Na semana seguinte teria a prova do Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que é determinante para a pontuação e bonificação do corpo docente e a direção não queria que perdessem aulas de português e matemática, matérias que compõem a prova.

O grêmio teve certa dificuldade de concentrar os alunos, expondo posições como “é do interesse de vocês” (como se as aulas não fossem), para os convencerem a ficarem quietos. Na primeira turma estávamos sozinhos, então foi mais tranquilo. Na outra havia duas classes juntas e foi muito mais difícil. O professor que acompanhava a outra sala começou a conversar comigo para eles “sentirem” como atrapalha esse tipo de atitude.

Há uma diferença entre os alunos do grêmio sobre a festa de formatura, que expressa a diversidade social numa escola pública no centro. Isto porque Luís entende que é cara a proposta e poderiam baratear, ostentando menos, mas abarcando mais alunos que poderiam pagar. Serão 150 reais pela participação numa festa em um buffet, com o tema “Hollywood” e um churrasco o dia inteiro num sítio com piscina próximo da cidade, incluindo o transporte. Não deram a opção de participar apenas de um evento. Eu questionei a premiação chamada de “melhor baiano”, que mencionaram, colocando como uma expressão xenófoba. Já havia tido essa discussão anteriormente com outros alunos após a primeira reunião, em um grupo bem menor, enquanto jogavam “War”. Eles colocam que é apenas brincadeira e muitos que realmente tem origem nordestina acham graça.

Capítulo 4 Professor Wellington - Escola Municipal de Ensino Básico (E.M.E.F) Chico Falconi

Graduado e pós-graduado pelo Departamento de Geografia da USP, elaborou em sua pesquisa de mestrado o projeto Quebrada Maps (<https://quebradamaps.wordpress.com/>) que desenvolveu durante alguns anos nesta escola semanalmente, fora do horário da aula regular. Os alunos se reuniam com o profe Wellington e este propunha a criação coletiva de diversos mapas da “quebrada” que se encontra a escola, a partir da perspectiva dos próprios alunos (moradores). Além deste projeto de mapeamento, ele também tem o projeto “Papo Reto” que desenvolvia na escola, em que a proposta consistia em promover debates de temas específicos entre os próprios alunos.

4.1 Entrevista

Há quantos anos trabalha como professor/a?

Prof: Desde 2013 atuo na rede municipal de São Paulo, mas desde 2009 dou aula em cursinho popular, que é um trabalho militante. Também tive experiências na rede estadual e privada.

Já trabalhou em outra área? Qual?

Prof: Sim. Já trabalhei em outras áreas. Trabalho desde cedo e, antes da faculdade, eu trabalhei com diversas coisas, como dar aula de informática e vender doce com meu pai. Depois que ingressei na faculdade, trabalhei no IBGE, fiz estágio na área de geoprocessamento e com comunidade tradicional.

Por que escolheu se tornar professor/a?

Prof: A perspectiva de estar em um espaço em que eu acredito. Se eu deixar de acreditar, vou deixar de estar na escola; pelo menos não pretendo, se for o caso. A escola é um espaço de mudança, de disputa, de pensar o mundo diferente, partir do contato com esses jovens, onde se aprende e contribui para outras perspectivas de mundo. Isso foi o que me fez decidir “tornar-me professor” há uns anos atrás e, de geografia, porque passei a entender a ciência de uma maneira completa.

O que mais gosta em seu trabalho? Por quê?

Prof: O que eu gosto no trabalho docente é a relação com a juventude, que é muito rica e valiosa para se manter inteiro no tempo histórico, sem deixar de acompanhar as mudanças dos paradigmas do mundo.

Do que menos gosta? Por quê?

Prof: O que eu não gosto é do conflito, que na verdade é confronto. Inclusive aprendi recentemente a diferenciar, principalmente, com outros educadores. Às vezes o conflito é rico, mas o confronto de visões diferentes é perturbador e muito violento. As relações de violência dentro da escola são ruins, professores contra alunos e alunos contra alunos.

Conte um pouco sobre como foi sua trajetória de escolarização. Você estudou em quais escolas?

Prof: Sempre estudei em escola pública. Do primeiro ano ao ensino médio em uma escola estadual em Itaquaquecetuba, no bairro em que cresci. No segundo ano tive uma experiência de curso técnico em uma ETEC (Escola Técnica Estadual) que foi interessante. Sempre cito que também foi valiosa minha experiência como aluno de cursinho popular, pois foi parte fundamental da minha criticidade ao ver o mundo. Antes de ingressar em geografia na USP e concluir a graduação e o mestrado lá, tive uma experiência com um curso superior de turismo em uma universidade federal e também cursei por um tempo geografia na Unicastelo, pois havia bolsa. Tive uma trajetória que passou por vários espaços.

Do que você mais gostava e do que você menos gostava em sua escolarização.

Prof: Eu gostava das pessoas, meus amigos de infância se constituíram ali e somos próximos até hoje. Também gostava da solidariedade que tínhamos entre a gente. Um ajudava o outro a estudar. O que me marcou foi o professor de geografia do ensino médio, o Cícero. Na verdade até hoje nos falamos, sobretudo porque ele promove um debate crítico, que foi o que influenciou muito minha escolha pela profissão. Ele não subestima os alunos, diferente de outros professores. O que menos gostava no meu processo de escolarização era o caráter muitas vezes repetitivo e monótono. Odiava cópia e, apesar de não concordar e me incomodar a sectarização que os professores faziam dos alunos, eu era tido como um bom aluno e acompanhava o conteúdo.

Como você realiza o planejamento anual das aulas? E o planejamento bimestral?

Prof: Eu elaboro um projeto considerando o currículo e faço um esqueleto com os temas que penso em trabalhar durante o ano. Assim, produzo os planejamentos das aulas. Procuro absorver o que os alunos trazem de curiosidade e indicam. No nono ano “C” - que está comigo há três anos - essa troca já é mais natural, pelo tempo de vivência que temos juntos. É mais fácil considerá-los no processo. Cada bimestre eu refaço o planejamento, no sentido de pensar as aulas e desistir de algumas ideias. No nono ano, que você acompanhou as aulas, o projeto era globalização e os temas iam figurando durante o ano.

Como você cria suas provas?

Prof: Eu procuro fazer avaliação contínua, mas não o conceito de avaliação contínua do Estado e sim a partir do “caderno de post its” em que eles registram o que aprenderam na aula. Isso, além de observá-los e entendê-los, de acordo com suas possibilidades e o quanto se engajam no projeto. Eu peço trabalhos para serem entregues e atividades dentro da sala de aula. Não costumo dar prova escrita. Inclusive preciso desenvolver mais essa habilidade.

4.2 Relatos do Estágio

10.09.2019

Todos os alunos estavam uniformizados (como o Estado não fornece o uniforme, não pode torná-lo obrigatório), as classes possuem menos alunos em relação à escola do Estado. Ele utiliza (quando utiliza) o livro didático “Projeto Mozaico”, tendo em sala os livros dos anos que leciona (no caso, 8º e 9º anos).

Turma 9ºB. O Wellington dá um tempo para os alunos se acalmarem da troca de sala (está muito calor), cumprimenta cada um deles, anotando algumas coisas na lousa e entrega também os livros didáticos. Conteúdo: Globalização econômica - Fóruns e Instituições econômicas internacionais. Na aula anterior eles tiveram um debate sobre a ALCA (um grupo defendia e outro era contra) com outra classe, então fizeram um balanço da atividade: colocou e eles concordaram que o fato de ter sido em conjunto com outra sala fez com que alguns alunos que costumam falar nas aulas ficassem tímidos.

Ele aproveitou o espaço democrático de diálogo que tiveram nessa atividade para problematizar um ocorrido no mesmo dia, após a atividade. Houve um grande conflito em frente à escola, envolvendo a E.M.E.F Bartira, vizinha da escola, o que desencadeou repressão da GCM contra todos os alunos em frente à escola no horário da saída. Atacaram gás de pimenta e utilizaram cassetetes. O motivo inicial da briga entre os alunos das duas escolas é a agressão que uma aluna do Bartira sofreu de um aluno do Chico, o que acarretou um longo debate, que envolve conceitos importantes para a compreensão do raciocínio geográfico, como machismo, violência policial, violência na escola, entre outros.

Terminaram de assistir “A Fantástica Fábrica de Chocolate”, filme que iniciaram na última aula com outro professor acompanhando. Um aluno comenta que não achou “crítico” o filme e vários alunos discordam dele, relacionando com a escravidão negra. O Wellington possui um caderno para cada classe, em que cada aluno possui uma folha em branco para

colar post-its falando o que aprenderam na aula e o professor avaliar como foi cada aula, a partir das compreensões individuais e coletivas.

Reunião de professores (acontecem todas 3^{as}, 4^{as} e 5^{as} feiras). A escola possui um diretor e dois vice-diretores, que conheci no refeitório logo antes da reunião. Eles abrem a reunião colocando a situação de violência que ocorreu em frente à escola na semana anterior, pedindo sugestões dos professores de como a escola pode trabalhar em conjunto com o tema da violência. O Wellington propõe um dia de debate em toda escola após o intervalo, misturando as séries e os professores, com algum tipo de discussão sobre violência antes do intervalo preparado pelos professores. Diversas posições políticas e visões de mundo são expressas pelos professores sobre violência urbana e escolar, disciplina, estrutura escolar, repressão policial, papel da escola no resgate do jovem marginalizado, entre outros, a partir do debate sobre como abordar essa questão bastante importante numa escola periférica.

O **Quebrada Maps** é um projeto que ele produz na escola, elaborado a partir de seu mestrado feito em 2015 na USP. Ele acontece às terças depois da aula. Quatro alunos do 9º ano e seis do 6º ano estão presentes hoje e quatro alunos da Geografia da USP (contando comigo): dois do PIBID e uma do Projeto Semana de Geografia da USP (os alunos irão apresentar o Projeto Quebrada Maps no evento), além de alguns alunos do 6º ano que estão participando pela primeira vez. Um dos alunos, que está no projeto desde o início (2017), expõe o propósito do Quebrada Maps a partir de atividades anteriores que fizeram, como o mapa falado. Com post it e barbante, eles construíram o mapa do Bairro do Itaim Paulista, na perspectiva deles.

Os alunos do 6º e 9º ano se dividem. Os primeiros foram com uma estagiária do PIBID continuar a construção do ‘mapa de brincar’, refletindo quais lugares de lazer para crianças existem no bairro. A proposta do Wellington para os alunos do 9º ano é a construção do mapeamento da quebrada, a partir das três faces da globalização, segundo Milton Santos, começando pela “revanche”. Ele passa um trecho do documentário “Milton Santos - Por uma

outra globalização”, em que ele está falando sobre seu conceito de “revanche”, que seria a apropriação do meio técnico científico pelos “do lado de cá”, fortalecendo a resistência contra a “globalização perversa”.

Ele colocou a renda que muitas pessoas conseguem através da utilização dos meios técnicos científicos, como a internet, que possibilita a negociação, a divulgação, o pagamento, como um exemplo. A cultura periférica também é uma vertente da “revanche”, em que através da arte, de gêneros musicais urbanos originários da periferia, como o rap e o funk, a comunidade constrói uma outra narrativa da quebrada, mostrando que apesar do abandono estatal que sofrem, a resistência se perpetua através dos “corres” do dia a dia que os trabalhadores informais e desempregados fazem para sobreviver.

12.09.2019

Turma 9ºD. No meu segundo dia na escola, no início da aula, alunos e o Wellington falam sobre uma punição que eles sofreram, alguns alunos quebraram o vidro de uma janela jogando bola dentro da sala de aula, havendo debates em torno do senso de justiça. Sexta passada, fizeram um debate sobre a ALCA em conjunto com o 9º B e alguns alunos colocaram que levaram o debate para seus familiares e amigos; outros que estavam a favor da Alca na atividade em sala, mas após pesquisar em casa, mudaram de opinião. O balanço do debate gira em torno da relação umbilical entre poder econômico e político dos países. Wellington relembra, com o auxílio de um mapa-múndi pendurado na lousa, o processo de colonização europeia que os países subdesenvolvidos da América Latina, África e Ásia sofreram.

A partir de uma notícia sobre a União Europeia que ele abriu, na hora, no monitor da classe, ele discutiu as diferenças de se produzir em um país desenvolvido e em um subdesenvolvido. Coloca a relação entre a lei de oferta e procura de emprego e o processo de automatização da produção que influenciou negativamente no poder de negociação que os

trabalhadores possuem. Relacionou este processo com a precarização do trabalho, sempre em diálogo com os alunos, questionando-os e incluindo-os na construção do conteúdo. Ele não expressou sua opinião sobre a ALCA, criando condições durante as aulas para os alunos construírem suas posições sem pesar a opinião dele.

Também relacionou o tema com a Reforma da Previdência, lembrando os dias de greve que ele fez contra e não tiveram aula. Os acordos internacionais comerciais também foram colocados pelo professor, na perspectiva de expressar, a partir de um diálogo fictício com os alunos (ele sendo dono de multinacionais e os alunos presidentes de países subdesenvolvidos) como se dão os acordos que influenciam diretamente nossas vidas e como somos totalmente excluídos de todo processo. Nesse momento um aluno coloca uma posição contra o baixo valor dos salários, defendendo que os trabalhadores não aceitassem as condições impostas pelos patrões. Toda a turma concordou.

Antes de encerrar a aula, ele puxou o assunto da briga com alunos da escola Bartira que aconteceu na semana anterior. Muitos conceitos são colocados e debatidos entre os alunos, como machismo, relacionamento abusivo. Um aluno colocou a importância da união “da quebrada” contra o governo, pois essa divisão era interessante para este e os enfraquecia. Outra aluna falou da repressão da GCM que os alunos sofreram.

Turma 9°C. O Wellington é o coordenador da sala e orador da turma na formatura, ele agradece o convite da sala e conversam sobre a formatura. Também fizeram um debate sobre a ALCA, o processo de construção da opinião dos alunos foi diferente, nesta turma ele expressou sua posição contrária a ALCA neste momento, demonstrando - pelo fato desta turma ter aulas com ele desde o 7º ano - frutos positivos do processo de ensino-aprendizagem. Uma parte da turma se manteve a favor da ALCA, debatendo com o professor o que levou eles a ter essa posição, havendo um diálogo muito rico entre os próprios alunos. Conversei com uma aluna sobre o seu TCA, que é um trabalho de conclusão que fazem sobre um tema. Ela escolheu aborto e iria entrevistar mulheres estudosas desta questão.

O professor os questionou sobre o que estão estudando desde o início do ano (globalização), retomando as aulas anteriores e introduzindo o que são fóruns e instituições. Sempre trazendo para uma escala mais fácil dos alunos visualizarem a questão. Por exemplo, ele fez uma analogia dos tamanhos dos territórios dos países e dos alunos, relacionando com as diferenças e privilégios. Acontecimentos cotidianos, as falas dos alunos, todos os elementos inseridos na vida da escola, assim como eventos globais (e nesse sentido, a estrutura de audiovisual na sala de aula é fundamental) são ferramentas na construção do raciocínio geográfico.

No início do ano letivo, o professor propôs, a partir de uma aula em que introduziu ideias de Martin Luther King e Rosa Parks, uma instalação de post-its no armário em que colocavam o que queriam manter e/ou não na escola, no sentido de um balanço do ano anterior. Fez esse mesmo exercício após as férias de Julho, dessa vez colando na porta da sala que os alunos do período vespertino usam (mais novos), pois também quiseram participar.

Quando os alunos estão muito agitados, ele chama atenção da pessoa que está falando e quando fica muito disperso ele para o raciocínio da aula e pergunta se querem ter aula, se preferem que ele passe algo na lousa para eles copiarem e desista do debate. Eles respondem negativamente sobre ele desistir, ocasião em que alguns chamam a atenção dos colegas que não estão respeitando o professor, para que ele possa continuar a aula. Esse exercício constante que ele tem que fazer para chamar a atenção dos alunos dispersos durante quase todas as aulas, é extremamente cansativo.

Assim como a Juliane, ele utiliza exemplos na sala de aula, imitando diálogos entre países e presidentes de grandes empresas para facilitar a compreensão, pelos alunos, dos agentes envolvidos nas questões geopolíticas globais, que se estruturam no currículo do 9º ano de Geografia. É impressionante como esse exercício, que é bastante dinâmico e coletivo, envolve a maioria dos alunos.

16.09.2019

Turma 9°C. Toda segunda-feira o professor utiliza as duas aulas com esta classe para orientá-los para o projeto de conclusão. Utilizam os computadores e conversam em grupos com ele, que considera que o projeto é uma ferramenta didática que as escolas municipais possuem e que é muito importante para o processo de aprendizagem. No entanto, as escolas não garantem as ferramentas para que, de fato, os alunos façam esse projeto, então ele optou por usar suas aulas.

Um grupo conversou sobre uma pesquisa que fariam na escola, sobre o quanto as pessoas estão próximas da depressão (se conhecem alguém que sofre, ou se já sofreu). Outro grupo optou por pesquisar a intolerância religiosa. O professor propôs que eles conversassem com autoridades religiosas a partir do acesso que teriam pelas suas próprias redes. Duas alunas, com as quais eu já havia conversado sobre a pesquisa que decidiram fazer em relação a assédio, estavam fazendo cartazes, para colocar na escola, em que denunciavam essa prática como machismo.

Turma 9°D. Retomam-se as aulas sobre globalização para explicar o que são fóruns e instituições a partir de acordos comerciais e utilizando diálogos entre empresas e multinacionais, assim como a aula do mesmo tema para o 9°C. No entanto, além das falas dos alunos, que tornam as aulas diferentes, Wellington pesquisa no “Google” o PIB de diversos países, mostrando seus respectivos territórios, inserção política e econômica mundial, relacionando a exportação de matérias-primas dos países periféricos, enquanto que nos países desenvolvidos importam-se estas matérias-primas para produzir valor através da produção de equipamentos eletrônicos e exportar.

O professor mostra no Google Earth a localização de Davos, na Suíça, cidade escolhida para sediar o Fórum Econômico Mundial por seu isolamento, evitando assim manifestações contrárias às discussões ali realizadas. Também falam dos empréstimos que o Banco Mundial e o FMI cedem a países subdesenvolvidos em troca de acordos comerciais,

sobretudo. Os alunos recordam o filme “Olga”, que viram recentemente com o professor de história, quando ele fala sobre ditadura e democracia.

Considerações finais

O trabalho de campo nas duas escolas foi muito rico e mostrou a perspectiva de um projeto de educação que desenvolve uma visão crítica do mundo. A bibliografia sobre o ensino no Brasil, sobretudo o da rede pública, mostra quais são os agentes envolvidos nos processos burocráticos, tecnocráticos e econômicos da educação. A relação do Estado e empresas privadas, sobretudo fundações ligadas a agências financeiras, expressam os interesses que regem os investimentos e diretrizes.

A vivência cotidiana no espaço escolar evidencia os reflexos da política colocada em prática pelos atuais governos (que não possui uma diferença qualitativa em relação a todos os outros). A aproximação com o desenvolvimento do raciocínio geográfico nestas salas de aula, evidencia por um lado, a importância de fortalecer a resistência ao projeto de educação que retira parte das ciências humanas do currículo; por outro, a que serve um projeto que diminui as disciplinas que “ensinam a pensar”, potencialmente apaziguando conflitos ideológicos na sociedade, à medida que não forma cidadãos inseridos em movimentos sociais, por exemplo, que lutam pela qualidade da educação pública.

Os defensores da escola tradicional, de pensamento neutro, em que a aula é centrada no discurso do docente, se colocam como os possuidores de um projeto que irá salvar a educação brasileira, crescendo por exemplo o número de escolas militarizadas no ano de 2019, sobretudo na Bahia, onde já havia 83 participantes em dezembro de 2019, segundo matéria do Jornal Folha de São Paulo. No entanto, há décadas estão no poder, mantendo as mesmas práticas pedagógicas e não conseguem dar uma resposta à altura dos desafios das salas de aula. Colocam a meritocracia como ferramenta de ascensão social, mas não oferecem uma boa formação educacional e a própria ascensão social mostra-se uma realidade restrita e com enormes diferenças de classe em sua oportunidade.

Um projeto político social de transformação da realidade passa inevitavelmente pela escola pública, e deve apontar para a superação das barreiras ideológicas e materiais que a atual estrutura escolar impõe para desenvolver alunos conscientes de suas existências e lugar no mundo, vai além de superar a educação formal, e sim transformar a educação pública e a geografia escolar, como foram as vivências do trabalho de campo desta pesquisa nas duas escolas. Os professores exercitam frequentemente a retomada de questões importantes das aulas anteriores, assim como sempre dividem com os alunos o planejamento das próximas atividades, que envolviam projetos para além da escola e da geografia escolar.

Debater questões que remetem ao colonialismo, como o genocídio indígena, o racismo e machismo, que se expressam concretamente na vida dos alunos, muitas vezes dando significado às suas respectivas posições sociais é essencial na geografia escolar, abordando temas como ocupação territorial e índices socioeconômicos e como dão origem ao caráter desigual de desenvolvimento do país e o mantém.

Por fim, retomando a questão inicial da pesquisa, que consiste em compreender e interpretar duas salas de aula de geografia que constroem visões de mundo para além do senso comum, partindo de diferentes condições socioespaciais (uma localizada na periferia e ou no centro da cidade de São Paulo). Pensando os desafios e possibilidades apresentados em um processo de ensino e aprendizagem que enfatiza um olhar crítico de apreensão da realidade, refletindo o espaço escolar como um espaço público dinâmico na construção de um modo de vida.

Os problemas apresentados, em primeiro lugar são as condições materiais que estão postas para a maioria das escolas públicas, entre os quais a falta de material didático, equipamentos, salas de aulas superlotadas, má remuneração dos funcionários e professores, diversos problemas relacionados à merenda. Os costumes que reproduzem a estrutura da escola tradicional estão contextualizados também nas suas escolas, os quais minam a

participação dos alunos no processo de construção do conhecimento de forma coletiva e horizontal.

As relações na escola, sobretudo entre direção, docentes e discentes, muitas vezes acabam se pautando em autoritarismo e indisciplina, colocando o conflito e a violência no cotidiano escolar. Mesmo que o professor possua uma visão horizontal de ensino, como o Wellington e a Juliane, fazendo com que as aulas sejam importantes espaços democráticos, o ambiente escolar está imerso na cultura da violência. A escola pública é reprodutora da estrutura da sociedade, e como tal, possui desigualdades por um lado, e valores conservadores, por outro.

Assim como a sociedade, que possui espaços de resistência culturais, sociais, políticos e econômicos, a escola também tem, e são nestes espaços que estão as possibilidades das salas de aula de Geografia. Nesse sentido, os projetos, atividades, debates, toda produção de (re)conhecimento pode ser um evento, dentro do ambiente escolar, que produza uma narrativa da realidade que seja questionadora e coloque os alunos como sujeitos políticos inseridos num contexto social desigual.

Não poderia de deixar de enfatizar, como parte de todo esse campo de resistência na escola pública, o afeto que possui estas muitas relações vivenciadas. Felizmente a humanidade ultrapassa as barreiras dos valores individualistas e meritocráticos da contemporaneidade e cria laços importantes no processo de ensino e aprendizagem. A geografia e a reflexão sobre o pensamento geográfico faz parte dessa jornada de ultrapassagens.

Bibliografia

FREIRE, Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

VESENTINI, José William. Para uma geografia crítica na escola. pág.15-23.

VESENTINI, José William. Educação e Ensino da Geografia: Instrumentos de dominação e ou libertação. A Geografia na sala de aula. Org. Ana Fani. Coleção repensando o ensino. Editora Contexto. 1999. pág.14-33.

DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. A Geografia na sala de aula. org Ana Fani. Coleção repensando o ensino. Editora Contexto. 1999.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. O lugar do lugar no ensino de geografia. Um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira - SP. Humanitas - FAPESP. 2017.

MERENCIANO JR, Sergio Ehnert. O saber geográfico em perspectiva: diálogos entre epistemologia, história e ensino em geografia humana. 2016.

BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, crise da escola. Para onde vai o ensino da geografia. Coleção repensando o ensino. Editora Contexto. 5ª edição 1994, pág.15-23.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Situação e tendências da geografia. Para onde vai o ensino da geografia. Coleção repensando o ensino. Editora Contexto. 5ª edição 1994. pág.24-29.

OLIVEIRA, A. U. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. Para onde vai o ensino da geografia. Coleção repensando o ensino. Editora Contexto. 5ª edição 1994. pág.135-144.

LACOSTE, Yves. A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Editora Papirus. 19º edição 2011.

GIROTTTO, Eduardo Donizete. Um ponto na rede: o escola sem partido no contexto da escola do pensamento único. In: Ação Educativa. (Org.). A ideologia do movimento escola sem partido. 1ed.São Paulo: Ação Educativa, 2016, v. 1, pág.69-76.

GIROTTTO, E. D.. Formando leitores de mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. Boletim Campineiro de Geografia, v. 5, pág. 231-247, 2015.

GIROTTTO, E. D.. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. HORIZONTES (EDUSF), v. 36, pág.16-30, 2018.

GIROTTTO, E.D. A Desigualdade é a Meta: Implicações Socioespaciais do Programa Ensino Integral na Cidade de São Paulo. Arquivos analíticos de políticas educativas. v. 26 N 109. 2018.

GIROTTTO, E.D. O uso de jogos e filmes no ensino de geografia: um estudo de caso com alunos do 3º ano do ensino médio. Geografia, Ensino & Pesquisa v 21. 2017. pág.98-109.

GIROTTTO, E.D. Dos PCNs a BNCC: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal. Geo UERJ, n 30. pág.419-439. 2017.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella Castellar. A Formação de professores e o ensino de geografia. Terra Livre n 14. p.51-59. 1999.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no ensino médio. Terra Livre n 14 p.60-99. 1999.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? Terra Livre. n 16 p-133-152. 2001.

ALVARENGA, Darlan. União, estados e capitais possuem ao menos 229 projetos de privatização e concessão. G1. 21/01/2019.

<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/01/21/uniao-estados-e-capitais-possuem-a-o-menos-229-projetos-de-privatizacao-e-concessao-no-brasil.ghtml>

TATEMOTO, Rafael. Empresas privadas não são mais eficientes que públicas, aponta Dieese. Brasil de Fato | Brasília (DF), 9 de Fevereiro de 2018.

<https://www.brasildefato.com.br/2018/02/09/empresas-privadas-nao-sao-mais-eficientes-que-publicas-aponta-dieese-entenda/>

Opinião Pública. Datafolha Instituto de pesquisa. 70% são contra privatizações no Brasil 26/12/2017

<https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2017/12/1946110-70-sao-contra-privatizacoes-no-brasil.shtml>

FREITAS, Luiz Carlos. Desidades vol. 13 Rio de Janeiro dez. 2016. Espaço Aberto

PERONI & SCHEIBE. Vera e Leda. Privatização da e na educação: Projetos societários em disputa. Revista retratos da Escola, Brasília, v.11,n 21, p.387-392, jul./dez.2017.

Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa de A. I. Pérez Gomez

PARO, Vitor Henrique. A educação como exercício do poder. Crítica ao senso comum em educação. Questões da nossa época. Volume 4. 2 ed. 2010.

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/com-aval-de-governo-do-pt-bahia-chege-a-83-escolas-militarizadas.shtml>

