

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

MÍRIAM CRISTINA LOPES VAZ

**Trabalhando o conceito de Território nas dinâmicas da escola
a partir da pedagogia Freinet**

SÃO PAULO

2017

MÍRIAM CRISTINA LOPES VAZ

Trabalhando o conceito de Território nas dinâmicas da escola a partir da pedagogia Freinet

Trabalho de Graduação Individual
apresentado ao Departamento de
Geografia da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Bacharela em
Geografia.

Orientadora: Prof. Dra. Glória da
Anunciação Alves

SÃO PAULO

2017

Nome: VAZ, Míriam Cristina Lopes

Título: Trabalhando o conceito de Território nas dinâmicas da escola a partir da pedagogia Freinet.

Trabalho de Graduação Individual
apresentado ao Departamento de
Geografia da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Bacharela em
Geografia.

Orientadora: Prof. Dra. Glória da
Anunciação Alves

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dra. Glória da Anunciação Alves (orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento:_____Assinatura:_____

Prof.:_____

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento:_____Assinatura:_____

Prof.:_____

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento:_____Assinatura:_____

Agradecimentos

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, conforme minhas crenças religiosas, a Deus, que realizou alguns milagres ao longo da minha vida, me auxiliando nos momentos de dificuldade e permitindo que eu desse passos que nem mesmo acreditava poder dar, garantindo na minha vida a providência divina em todos os momentos.

À toda minha família, pelo apoio durante toda a minha vida, pelas lutas travadas para que eu me tornasse uma pessoa honesta, que pudesse estudar e seguir a área que me sentisse mais segura, e pela qual tivesse ligações afetivas. Aos meus pais, Jair e Isabel, pela batalha diária na educação dos filhos, em me passar os valores que acreditavam serem os mais relevantes, e por me ensinarem a dar passos por mim mesma. Aos meus irmãos, Filipe, Júlia, Mateus e Mariana, que me ensinaram a ser uma irmã mais velha, e também a ver que somos todos diferentes, mesmo que criados sobre o mesmo teto, pelos mesmos pais e com os mesmos valores. Me ensinaram também por isso a ter um olhar diferente como professora.

Ao Gabriel, por construirmos uma amizade e relacionamento tão importante nesses anos juntos, embasados em respeito e companheirismo; por todo o apoio, por aceitar me ouvir, por acreditar em mim, por me estender a mão e me dirigir palavras de correção quando eu precisava delas (e não sabia); por ser carinhoso ou me ajudar a me encontrar quando me via perdida. Por ser mais que um amigo, por estar nessa jornada comigo por esses anos, e espero que possamos continuar construindo nossas vidas juntos, cada dia mais maduros e felizes com a presença um do outro.

À minha avó Maria de Lurdes, sempre tão generosa, atenciosa com seus netos. Com certeza, me ajudou muito nas orações diariamente.

À minha comunidade, da Paróquia Santo Antônio do Anhangabaú, em Jundiaí. Agradeço as orações e a paciência, os direcionamentos, as correções fraternas. Que Deus possa compensá-los por tudo, e nos ajude a crescer na fé e no amor.

Aos meus amigos do Colégio Santa Felicidade. Amigos de quando estudei, e os amigos com quem tenho o prazer de partilhar manhãs e tardes da minha vida

desde 2013, agora enquanto professora. A educação é uma das minhas grandes realizações, e só acontece de maneira tão natural e prazerosa pelos desafios diários, semestrais e anuais pelos quais passamos, pelo aprendizado que cotidianamente tenho com a gestão, coordenação, funcionários de todos os setores e com nossos alunos.

Aos meus amigos do Ensino Médio, com quem alimentei com maior fervor a vontade de participar de um projeto de educação inovadora, que escutasse os alunos, já que tínhamos as nossas angústias. Obrigada por me questionarem, me desafiarem e me ajudarem a amadurecer, alimentando meus sonhos e me mostrando a realidade cruel, que também existe.

Aos meus amigos e colegas da faculdade. Por quanto tempo ouvi de vocês que “Geografia é amor”, e sempre acreditei nessa frase, seja pelo amor a esta ciência, ou pelo carinho que desenvolvi por tantas pessoas deste curso, colegas e professores. Um curso que me ensinou a ser mais observadora às realidades cotidianas, a ser mais crítica comigo mesma, mais fiel às minhas crenças, mais humana com o próximo, a entender cada dia um pouco mais dos mecanismos do mundo, e a travar minha luta particular por uma sociedade mais justa, através da educação, numa escala acessível a mim. Não citarei nomes específicos para não ser injusta com ninguém, mas obrigada, de todo meu coração.

Por fim, à minha querida professora e orientadora Glória. Desde as disciplinas que cursei, sempre se mostrou uma professora extremamente preocupada com a formação de seus alunos, de sua atuação política na esfera pública e privada, com a coerência de nossos atos. Mesmo eu sendo uma pessoa mais difícil de acessar, me sentia provocada, colocada na realidade, encorajada a exercer a profissão dos meus sonhos, com os pés no chão, para cumprir também meu dever social. Teve uma paciência inimaginável comigo, com as minhas limitações e escolhas ao longo desses anos. Nunca conseguiria retribuir e manifestar o quão grata sou por tantas contribuições à minha formação, foi uma pessoa extremamente iluminada no meu caminho.

Pela memória dos meus avós Domingos, Benedito e Teresa, e bisavós. Pelas lutas que cada um travou em sua vida, permitindo direta e indiretamente que eu me tornasse quem sou hoje.

Resumo

VAZ, Míriam Cristina Lopes. **Trabalhando o conceito de Território nas dinâmicas da escola a partir da pedagogia Freinet**. 2017. 49f. Trabalho de Graduação Individual – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O conceito de território é um dos conceitos chave trabalhados na disciplina de Geografia nos currículos nacionais, se mostrando relevante para a compreensão do espaço geográfico, bem como da organização deste espaço a partir das forças que o planejam, ou seja, das forças de poder da sociedade ocidental capitalista. Desta forma, é possível compreender as forças atuantes em nossa sociedade, sejam elas forças políticas, econômicas, ou mais raramente, culturais.

A fim de que os alunos se apropriem mais efetivamente do conceito de território, este trabalho buscou estudar algumas ferramentas pedagógicas desenvolvidas por um pedagogo francês, Célestin Freinet, que por suas más condições de saúde após ter lutado na Segunda Guerra Mundial e seus ideais comunistas, aboliu a realidade de sala de aula existente em seu tempo - os ideais da Escolástica-, e passou a centralizar a educação no aluno. Aqui, como a ênfase se faz em torno do conceito de território, as ferramentas desenvolvidas por Freinet, alvo deste estudo, são trabalho de campo –chamada de aula passeio, pelo pedagogo-, e as assembleias, acreditando que elas contribuam para uma formação mais crítica dos alunos, que se apropriam do território escolar, e por consequência, espera-se que dos outros territórios que façam parte de sua vida. Para aprimorar a discussão aqui realizada, foi feito um estudo de caso, analisando dois trabalhos de campo específicos, e observando assembleias gerais ao longo de dois anos em uma escola privada em Jundiaí-SP, para observar como se davam tais práticas pedagógicas, e no que elas contribuam para a formação dos alunos e apropriação do conceito de território.

Palavras chave: Território, pedagogia Freinet, trabalho de campo, Jundiaí.

Abstract

VAZ, Míriam Cristina Lopes. **Working the concept of territory in the dynamics of the school from the Freinet pedagogy.** 2017. 49p. Work of Individual Undergraduate – Departament of Geography, Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

The concept of territory is one of the key concepts studied in Geography in national curriculum presenting itself as relevant for the comprehension of the geographic space, as well as the organization of the space from the forces that plan it, which is, the power of the capitalist western society. This way, it is possible to understand the acting forces in our society, be it political, economic or, more rarely, cultural. For the students to become a more effectively part of the concept of territory, this work tried to study some pedagogical tools developed by a French pedagogue, Célestin Freinet, whose poor health conditions and his communist ideals, abolished the reality of classroom in his time – Scholasticism's ideals-, and centralized education on the student. Here, as the emphasis is on the territory concept, the tools developed by Freinet, target of this study, are fieldwork – called class ride by the pedagogue-, and the assemblies, believing that it contributes for more critical formation of the students, who take ownership of their lives. Two specific fieldworks were analyzed and observed: assemblies with all the students (between eleven and seventeen years old) during two years in a private school in Jundiaí-SP, to observe how those pedagogical practices take place, and how it contributes to students formation and appropriation of the concept of territory.

Key words: territory, Freinet pedagogy, fieldwork, Jundiaí.

Anexo

Invariantes pedagógicas de Célestin Freinet	46
---	----

Lista de mapas

Mapa 1- Mapa Político do Município de Jundiaí	32
Mapa 2 - Mapa Político Estado de São Paulo - Municípios, regiões administrativas e metropolitanas	48
Mapa 3 – Centro histórico e comercial do município de Jundiaí (Bens e Imóveis Tombados)	49

Sumário

Introdução	10
Capítulo 1 – O conceito de território	14
Capítulo 2 – Ferramentas da pedagogia Freinet	16
2.1 Assembleias	21
2.2 Trabalho de campo	23
Capítulo 3 – Como o conceito de território é concebido a partir de ferramentas pedagógicas alternativas	27
3.1 Assembleias	27
3.2 Trabalho de campo	31
Considerações finais	39
Referências	43
Anexos	45

Introdução

Tanto a Geografia quanto a História nasceram num momento em que os Estados nacionais se consolidavam em sua versão nacional moderna e foram úteis ao promover um sentimento de sociedade nacional patriótica, muitas vezes com descrições parciais e manipuladas do próprio país. Dada esta particularidade, a Geografia passou a receber apoio dos governantes europeus e se beneficiou de uma forte demanda por professores na educação básica. Essa necessidade é que faz surgir o curso de acadêmico de Geografia e cientistas pesquisadores na área. A justificativa do apoio estatal, alto, reside então, no fato da utilidade geográfica para os interesses estatais particulares da época (século XIX). Posteriormente esta função ideologizante da disciplina, passa a ser anacrônica e inútil do avanço de novos meios de comunicação em massa como a televisão – claramente mais eficientes neste propósito-, o que explica a desvalorização da Geografia perante conhecimentos escolares tidos como mais úteis e socialmente utilizados. Depois de superada esta primeira fase foi necessário para a geografia resgatar seu valor instrutivo e formativo buscando transmitir ensinamentos úteis e funcionais relacionados ao desenvolvimento intelectual e cívico, objetivando formar cidadãos críticos e comprometidos com valores democráticos (LESTEGÁS, 2002).

Se um dia os homens souberem raciocinar sobre a formação dos seus filhos como o bom agricultor raciocina sobre a riqueza do seu pomar, deixarão de seguir os eruditos que, nos seus antros, produzem frutos envenenados que matam ao mesmo tempo quem os produziu e quem os come. Restabelecerão valorosamente o verdadeiro ciclo da educação: escolha da semente, cuidado especial do meio em que o indivíduo mergulhará para sempre as suas raízes poderosas, assimilação, pelo arbusto, da riqueza desse meio (FREINET, 2004, p.13).

Dentre os desafios presentes na sala de aula estão o de trazer aos alunos os conceitos-chave trabalhados em cada área do conhecimento científico, por meio de ferramentas que os ajudem a compreender a realidade, respeitando o desenvolvimento cognitivo de cada idade. Isto também se lança como um desafio no campo da Geografia, e este trabalho tem como objetivo observar como o conceito de território pode ser trazido ao cotidiano escolar, de forma a ampliar o universo conceitual dos alunos, além daquilo que conhecem em seu cotidiano, utilizando para tal objetivo, algumas ferramentas pedagógicas.

A Geografia estuda o espaço geográfico, bem como todas as relações constituídas pelo homem para organizar o espaço em que vive, adaptando-o às suas necessidades, que acabam produzindo e organizando novos espaços, alterando o que outrora constituíam as características naturais dos mesmos. O conceito de território está inserido (espacialmente) no de espaço geográfico, uma vez que se refere a um determinado espaço que sofre uma dominação de uma ou várias figuras, que materializam seu poder por meio de suas ações neste espaço.

A escala mais trabalhada cientificamente e que aparece também com maior destaque nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - documento base para criação dos planos de ensino das escolas-, quando se trabalha o conceito de território é a do Estado-Nação, normalmente conquistado e mantido com base na violência, especialmente na história dos territórios do Ocidente. A Geografia Clássica trata desta conexão, às vezes explícita, entre território, poder e violência, uma vez que é muito recorrente o uso da coerção nas políticas territoriais (SOUZA, 2012).

O conceito de território aparece no cotidiano, portanto muitas pessoas possuem uma noção, provinda do senso comum, deste termo. Contudo, pela mesma razão, é um conceito que exige certo esforço para rompimento das fronteiras de senso comum e sua ampliação. Nesta pesquisa serão abordados três autores relevantes na amostragem de diferentes abordagens ao longo da História do Pensamento Geográfico no estudo deste conceito para a Geografia: Ratzel, Haesbaert e Raffestin. Já que a intenção deste trabalho não é discutir o conceito de território em si, mas entender como este pode ser trabalhado no cotidiano escolar, adotaremos estes três autores e seus conceitos, acreditando que são autores referências na Geografia, quando se estuda o conceito de território.

Observando a escola como território de formação dos cidadãos - como preveem os projetos políticos pedagógicos no país-, é ela uma das primeiras instituições a que as pessoas obrigatoriamente se deparam em suas vidas, na posição de estudantes, e, portanto, é também papel das aulas de Geografia contribuir para uma leitura crítica do mundo e um desenvolvimento político dos alunos. Na escola, as relações de poder são institucionalizadas e, num contexto minimamente democrático, os alunos podem expressar suas opiniões e começar a contribuir para a melhor vivência deste um grupo, normalmente submetido a um conjunto de regras maiores que compõem a instituição. A compreensão do território

e suas dinâmicas, adotando o 'espaço escolar' como território, por este estar submetido a relações de poder, tem como objetivo permitir aos alunos e professores uma reflexão acerca da consciência e apropriação do território, uma atuação política consciente a partir de sua escala mais simples (neste caso, a escolar), avançando para composições territoriais mais complexas. Contribuindo com as publicações que relacionam a escola ao conceito de território –que observam-na como espaço para se realizar políticas públicas ou mudanças que sejam desejáveis na sociedade-, este trabalho pretende discutir a compreensão acerca do território e suas dinâmicas, de forma a promover nos alunos uma apropriação do conceito, além de uma apropriação que proporcione uma atuação política consciente à partir do território escolar, que os instiguem a observarem a realidade, compararem com o que já é de seu conhecimento, realizarem novas pesquisas e analisarem a realidade com um olhar crítico, que lhes permita entender as lógicas de funcionamento da sociedade.

Independente da natureza da escola - rural, urbana, pública, particular, grande, pequena, tradicional, escola moderna-, é possível utilizar-se de ferramentas pedagógicas para que se proporcione um aprendizado mais efetivo, mais significativo. Dentre as alternativas para se incentivar aos alunos práticas que estimulem a compreensão de seu território cotidiano, com o intuito de, conforme suas funções cognitivas amadureçam, consigam abstrair e ampliar suas escalas de compreensão, destaca-se a de se refletir alguns modelos de pedagogia que possam enriquecer as práticas cotidianas dos professores. As ferramentas da pedagogia que destacamos são pertencentes –mas não exclusivamente- à pedagogia Freinet, que foi desenvolvida na primeira metade do século XX - por Célestin Freinet, um francês que após ser atingido por gases tóxicos quando lutava na Primeira Guerra Mundial, dedicou sua vida à educação de uma maneira diferente, já que não tinha capacidade física de dar longas aulas expositivas. São elas as assembleias e os trabalhos de campo –que o autor, por razões pedagógicas, a fim de estimular o prazer relacionado ao aprendizado, denomina aula passeio. Estas ferramentas foram selecionadas porque estão diretamente relacionadas ao conceito de território, uma vez que as assembleias têm a função de promover um diálogo entre pessoas pertencentes a um mesmo território específico, porém que podem ocupar cargos de poder distintos; e o trabalho de campo é uma ferramenta recorrente na Geografia

por permitir que aqueles que participam do mesmo desenvolvam seu olhar observador, a fim de reconhecer e identificar determinados fenômenos *in loco*, facilitando desta forma, o entendimento de conceitos ou conteúdos.

As ações territoriais implicam em escolhas. Ou seja, incentivar os alunos à reflexão sobre o que seria conveniente ao território escolar e se seria também para outras escalas de seu convívio, como sua rua, bairro, cidade, estado, região, país, etc., prática que corrobora as teorias de multiescalaridade territorial (SOUZA, 1995). O importante é atribuir voz aos alunos, deixá-los pensar na importância e consequências daquilo que lhes é caro, fazê-los experimentar a democracia, os debates, o aprimoramento e também as dificuldades orçamentárias. Existem instrumentos que podem ser utilizados em aula para estimular os alunos a tal reflexão, como os trabalhos de campo¹ em seus bairros ou em locais de realidades distintas, para que consigam estabelecer um parâmetro de comparação com aquilo que testemunham diariamente (e que, por vezes, durante as passagens cotidianas não têm sensibilidade imediata de identificação dos fenômenos). Admitindo que o representante de poder do território tenha interesse em manter sob seu controle aquilo que chega ao conhecimento da população que ali vive, é importante para os professores preocupados com a educação procurar estimular os alunos a uma formação além do material didático.

Pretende-se, deste modo, observar como os alunos, após o contato com o conceito de território nas aulas de Geografia, passam a conceber, gradativamente, sua atuação no território, fazendo uma análise para o recorte territorial que frequentam cotidianamente. Tal postura é importante para que os alunos não considerem os lugares de seu cotidiano como pontos imutáveis, mas que se percebam como agentes potencialmente modificadores do território. Por fim, esta pesquisa traz um 'estudo de caso' na área da educação, observando de que maneira o conceito de território foi compreendido por alunos de 11 a 13 anos, por meio das ferramentas já citadas. Sabe-se que as variáveis são diversas e que seria uma utopia lançar a ideia de um comportamento padrão esperado. Procura-se apenas

¹ Este é uma ferramenta de aulas amplamente utilizada na Geografia, que não deve ser considerado propício pelo rompimento do ritmo da sala de aula, mas deve apresentar-se como continuidade da mesma, com a vantagem de ser uma ferramenta mais lúdica. Através do trabalho de campo, procura-se estabelecer um diálogo dos estudantes, com a pesquisa científica e com a realidade ali encontrada (LOPES; PONTUSCHKA, 2009).

iluminar algumas práticas que contribuiriam para tentar formar um aluno mais crítico perante seu território.

Capítulo 1 – O conceito de território

O conceito de território, assim como todos os outros, é datado histórica e geograficamente, de acordo com as vivências de cada autor, tecnologias disponíveis em sua época e região do mundo. É importante reconhecer a pluralidade de definições abrangidas quando se dá o estudo do conceito de território, especialmente observando as diversas linhas do Pensamento Geográfico. Não é intenção desta pesquisa esgotar o estudo deste conceito, tão somente analisá-lo profundamente no campo das ideias. O que se pretende é a adoção de alguns conceitos bastante difundidos na Geografia Acadêmica, e que acabam entrando em contato - podendo gerar conflitos conceituais-, com definições não-acadêmicas de território no cotidiano escolar. Foram adotados, então, os conceitos de território de Ratzel (1980), Raffestin (1993) e Haesbaert (1997, 2007, 2012).

Para Ratzel, o Estado está diretamente ligado a territórios e fronteiras (bases de estudo da Geografia Política) e é um erro conceber qualquer parcela social sem o seu território – como foi feito pela sociologia moderna. É nessa linha que se apoia a união indissolúvel entre solo (ou espaço) físico e o homem, defendidos como objetos da Geografia, que muitas vezes a diferencia das demais ciências humanas. A relevância do solo se faz mais concreta quando se estuda a sociedade observando também o poder de atuação do Estado, em suas diversas escalas, e que admite que a expansão territorial será equivalente à expansão de seu poder. Para o autor, é necessário considerar junto com o estudo sobre um indivíduo ou grupo social, uma porção de território. A função do Estado se restringe quase que à proteção de um solo, ou dos recursos que podem estar contidos nele (RATZEL, 1980, p.74). Também coloca mais especificamente que, “o território, sendo um fator constante em meio à variação dos acontecimentos humanos, *representa em si e por si um elemento universal*” (RATZEL, 1980, p.80).

Por sua vez, Raffestin não adota o naturalismo presente na obra de Ratzel, e coloca o conceito de poder como central na compreensão do território, ressaltando que espaço é anterior a território, e que por meio da união do espaço e da dominação que um homem ou grupos ali estabelecem, é que há a transformação imaterial deste espaço em território, ou a produção de um primeiro território, resultando numa fragmentação deste. Afirma também que é uma prisão construída

pelo próprio homem, por limitá-lo fisicamente. O autor coloca que “o território [...] é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder” (RAFFESTIN, 1993, p.50).

Haesbaert traz para discussão o conceito de território, trazendo à tona a ideia de apropriação e domínio do espaço social, considerando que o espaço geográfico é muito mais amplo que território. O território, por sua vez, está repleto de questões subjetivas de pertencimento, identidade (HAESBAERT, 2007, p. 4), e

[...] envolve sempre, ao mesmo tempo, mas em diferentes graus de correspondência e intensidade, uma dimensão simbólico-cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais como forma de ‘controle simbólico’ sobre o espaço onde vivem (sendo, portanto, uma forma de apropriação) e uma dimensão mais concreta, de caráter político disciplinar: o domínio do espaço pela definição de limites ou fronteiras visando à disciplinarização dos indivíduos e o uso/controle dos recursos aí presentes (HAESBAERT, 1997, p. 42).

Há também que se considerar a diversidade de usos e funções dos territórios no mundo, cada uma delas com uma variedade daquilo que Haesbaert chama de territorialidades, que variam também conforme a escala de observação. Essa variação de escalas de observação está ligada à fragmentação territorial proporcionada pelo capitalismo, que o faz através do domínio político, mas também simbólico-cultural (HAESBAERT, 2012). O autor coloca da existência de territórios mais simples e outros mais excludentes, como procuraremos abordar nesta pesquisa, procurando confrontar diferentes territórios observados pelos alunos, com o território presente em seu cotidiano: a escola.

O autor também trabalha um conceito muito relevante dentro do contexto de território, que é o de desterritorialização, o qual acredita que deva considerar uma abordagem simbólico-cultural, no qual ela [a desterritorialização] “não deve ser vista apenas como desenraizamento no sentido de uma destruição física de fronteiras e aumento de mobilidade, em sentido concreto”, mas também como uma destruição material e imaterial do território, causada pelas mais complexas contradições do sistema capitalista – sejam elas ligadas à globalização e/ou regionalização mundial, de reconstrução de identidades, etc-, resultando num processo de exclusão de algumas parcelas sociais, enquanto para outras, dá a aparência de inclusão (HAESBAERT, 2012).

Neste momento de confronto entre as concepções de território, faz-se relevante colocar em pauta uma contextualização histórico-geográfica de Damiani.

A autora situa a restrição das configurações territoriais e das novas territorialidades como resultado de ações que mesclam os interesses das esferas do Estado, com das grandes corporações capitalistas, mesclando os planos do concreto, com o da representação (DAMIANI, 2015, p.18). Logo, mesmo que estejamos em um processo de globalização dos interesses internacionais, uma vez que predomina a hegemonia estadunidense – que enfrenta o que se acredita ser uma possível queda de crescimento, na década de 2010 -, há um conflito de escalas entre os interesses locais e internacionais, na gestão dos territórios. Isso porque, mesmo inserido num processo globalizado, existem territorialidades que precisam da escala local para se materializarem e tornarem-se parte desse todo (DAMIANI, 2015, p.23).

Neste sentido, é importante sempre estimular aos alunos a verificarem, conforme sua maturidade cognitiva, como se dão as materializações destes três conceitos principais de território (conforme nosso recorte), para que façam suas próprias apropriações, de acordo com suas visões de mundo, procurando, de preferência, alargarem o conhecimento que já têm. Pensar o Estado como materialização máxima do território, sendo limitante a todas as materialidades que poderiam surgir ali (Ratzel); pensar no território como uma transformação espacial, fruto da ação não apenas do Estado, mas de todo um grupo social ali existente (Raffestin); ou pensar o território como algo construído por um processo coletivo, que engloba Estado, construção e destruição de identidade, por meio de ações mais locais, pertencentes a um todo globalizador (Haesbaert); ou ainda uma reflexão alternativa que mescle ou exceda as três definições. Cabe ao aluno fazer os diálogos conceituais, para conciliar as materialidades que observa e as teorias que tomou conhecimento.

Capítulo 2 – Ferramentas da Pedagogia Freinet

As relações presentes no cotidiano escolar contribuem para uma perpetuação do sistema vigente, tanto de democracia, quanto de aceitação de verdades impostas por uma minoria (elite). No entanto, é válido reforçar que a escola também, e ao mesmo tempo, deveria ser local de emancipação dos indivíduos, na qual aprenderiam a viver em comunidade, a refletir o coletivo, e numa atmosfera favorável, desenvolver os conteúdos previamente estipulados como essenciais para formação dos cidadãos. Toma-se a escola como um protótipo de território, um espaço onde há relações de poder que determinam as territorialidades no seu interior. Dessa maneira, procura-se reconhecer que a escola na realidade brasileira geralmente funciona como um feudo (RESENDE, 2009), por não haver articulação entre suas partes, às vezes, apesar do discurso progressista.

Os movimentos que se formam em torno do poder não acontecem somente na esfera da escola, visto que esta é elemento inseparável da totalidade social e determinada por fatores econômicos, sociais e políticos. Como a maioria das instituições, a escola apresenta em seu cotidiano relações de poder ligadas à dinâmica tanto da conservação como da transformação, como elementos que se entrelaçam e que caracterizam aquela totalidade. [...] através do diálogo, e muitas vezes, de conflitos, de confrontos, chega-se à possibilidade da construção de verdades, dialeticamente construídas e, conseqüentemente, em permanente processo de transformação na história das pessoas (RESENDE, 2009, p.11-12).

Para que esta pesquisa seja melhor aproveitada, pretende-se fazer, além da breve discussão teórica acerca dos eixos território e compreensão dos conteúdos pelos alunos, a observação de trabalhos de campo e assembleias, realizados em um colégio que utiliza algumas ferramentas alternativas, que acreditamos que contribuem para um aprendizado efetivo dos conceitos. O Colégio Santa Felicidade é localizado na zona central (centro comercial) do município de Jundiaí-SP (a cerca de 60km da capital). O colégio foi fundado no ano de 2003 (com 88 alunos matriculados neste ano letivo), no bairro do Anhangabaú. A princípio, a escola contava com uma sala de cada série, da pré-escola ao 9º ano, sendo essas turmas pequenas, podendo o professor dar especial atenção a cada aluno. Atualmente existem duas salas por série, até o ensino médio. Desde sua fundação a escola já se diferenciou por pensar uma proposta humanista de educação, em que o aluno é o centro de sua atividade, procurando desenvolvê-lo por completo (físico, intelectual, moral e afetivo), não apenas priorizando o cumprimento dos conteúdos

oficialmente estipulados. Em 2016, o colégio contou com pouco mais de 300 alunos, desde a educação infantil ao Ensino Médio. A escola apresenta uma metodologia de ensino inspirada nos ideais de Freinet, cujos eixos de trabalho são autonomia, cooperação, trabalho e livre-expressão, admitindo que seus alunos, para construir e adquirir conhecimentos, devam ser pesquisadores, ou seja, devem ser instigados pelos professores, a fim de que sejam capazes de pesquisar e aprenderem com a sua mediação. Os alunos também são acostumados a “construírem” a escola, têm bastante autonomia para sugerir melhorias para o ambiente escolar, realizando assembleias com os colegas e com a escola toda, necessariamente uma vez no semestre, ou extraordinariamente, quando houver necessidade.

Célestin Freinet era francês, marxista, por um tempo foi militante do Partido Comunista Francês (até ter um rompimento ideológico com o partido), e levou toda sua visão de mundo, para a sala de aula, após ter seus pulmões seriamente lesionados na Primeira Guerra Mundial. Suas limitações físicas que dificultavam sua fala e sua ideologia, especialmente relativas ao materialismo histórico-dialético, fizeram com que, estando em sala de aula, desenvolvesse algumas ferramentas para auxiliá-lo em sua profissão. A pesquisa passou a nortear suas aulas, bem como a experimentação e a autonomia dos alunos, pensando já em sua visão crítica de mundo. Sua relevância e atualidade para esta pesquisa estão no fato de que a pedagogia é cada vez mais influenciada e adaptada por questões pertencentes ao capitalismo, e portanto, a educação é tratada como uma mercadoria, sendo invadida pela indústria dos materiais didáticos, dos discursos políticos de manutenção de poder. Para ele, a educação deve estar voltada para o aluno, que deve ser preparado para o trabalho; não um trabalho alienante, mas um trabalho criativo e motivador. Neste sentido, a escola que se utiliza da pedagogia desenvolvida por Freinet, tem como um de seus princípios centrais, desenvolver uma educação que seja útil ao aluno no mundo do trabalho, não apenas o trabalho a nível superior, mas qualquer ofício que também possa ser escolhido por ele durante ou após seus estudos formais. Espera-se que os alunos tenham autonomia para realizarem pesquisas, compararem informações, compreendam basicamente os acontecimentos veiculados nos meios de comunicação e desenvolvam sua leitura de mundo e se enxerguem como sujeitos sociais atuantes.

Espera-se, por intermédio deste estudo de caso, refletir acerca das práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar e de como estas acabam influenciando, em diversas escalas, as ações territoriais dos pequenos grupos. Entende-se que esta é uma realidade extremamente particular, de um público de poder aquisitivo específico, submetido a um convívio com poucos alunos em sala de aula, num colégio onde seria mais simples administrar, porque todos estão mais próximos uns dos outros. E mesmo dentre estas características muito específicas, existem momentos em que as práticas pedagógicas acabam fugindo daquelas esperadas como inovadoras, por diversas variações no cotidiano escolar. No entanto, acredita-se que estas são ferramentas que podem ser adaptadas, e que o cotidiano dos professores deve ser frequentemente repensado e adequado e aprimorado a novos desafios. Tudo isso, para que seja cada vez menos frequente a realidade de alienação, colocada por Martins

No Brasil, o educador, sobretudo no ensino básico, legitima unilateralmente sua própria cultura de classe e usa a autoridade da função pedagógica para impor sua ditadura cultural, não raro uma tirania dessocializadora, que mais destrói que constrói. Com isso, o educador se fecha à possibilidade e à necessidade de sua própria ressocialização a partir do processo interativo com seus alunos. (MARTINS, 2005, p.32).

Além das duas ferramentas escolhidas para foco deste trabalho, há também outra contribuição de Freinet muito relevante para a visão de território que os alunos acabam construindo ao longo de sua vida escolar, que são as suas “invariantes pedagógicas”. Elas foram criadas com base nas experiências de Freinet em sala de aula, que criou um conjunto de princípios para ele primordiais, a serem considerados por todos os educadores em seu cotidiano escolar, a fim de que as relações se dessem de maneira mais respeitosas e produtivas. As invariantes, portanto, acabam influenciando mais nas ações dos educadores, que dos educandos. Seleccionamos aquelas que mais contribuem para o recorte desta pesquisa, seja contribuindo para a democratização do território escolar, ou para a formação de sujeitos que saibam portar-se diante de uma comunidade:

4. *A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias* – esta invariante fala da imposição de normas que possam não ter justificativa de existir, e que acabam por tirar sentido às regras do território. Se tivessem o porquê de existir, não haveria porque chamá-las dessa maneira. E, se elas são necessárias, que

sejam colocadas de maneira dialogada, com o intuito até de melhorar sua aceitação, ou de melhorá-las.

5. A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente uma ordem externa – Assim como a invariante anterior, se não há razão em sua existência, ou se não há o conhecimento do porquê certas regras existem, tornam-se um fardo a ser carregado, por educandos e educadores, que vez ou outra também não compreendem porque motivo devem cobrar certo comportamento.

6. Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda atitude imposta é paralisante – É importante que o trabalho, seja ele realizado dentro ou fora da escola, em outros territórios e por outros agentes, seja significativo, e em certa medida, combinado, para ser bem efetuado e libertador.

16. A criança não gosta de receber lições autoritárias – Os ensinamentos morais não devem ser autoritários, devem ser discutidos e entendidos, para que posturas convenientes a todo o grupo social sejam adotadas.

18. A criança e o adulto não gostam de ser controlados e receber sanções. Isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente – Estas medidas contribuem para a manifestação da violência. É importante que a correção seja feita, porém de maneira a melhorar o território coletivo, através de diálogo dos sujeitos envolvidos. No contexto de sala de aula, essa invariante se faz relevante para que os alunos não sejam rotulados e humilhanamente corrigidos na frente de seus colegas, quando poderiam ser corrigidos através de uma conversa coletiva. É mais evidente pensar esta realidade em turmas pequenas, como sugere Freinet. E essa variante também depende de diversos fatores, e mesmo que normalmente seja respeitada, no cotidiano escolar, cheio de situações limites, é possível que excepcionalmente sejam encontradas situações como a descrita. Os educadores e educandos precisam de um exercício diário para não caírem nessa tendência social do controle e da humilhação.

24. A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida pelo trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador – Todos os sujeitos do território escolar são responsáveis pela vida coletiva, para seu bom

funcionamento, portanto se faz imprescindível o diálogo e o esforço coletivo em promover um ambiente agradável e produtivo a todos.

27. A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas – A escola deve promover em seu interior aquilo que projeta para a sociedade como visão de “mundo ideal”, por isso a importância da reflexão de cada uma acerca dos papéis dos professores e alunos na sociedade. Tem-se como premissa que escolas públicas e privadas têm variações em seu público, aspirações diversas por parte dos pais das crianças e adolescentes, e que nem sempre a preparação para a democracia é uma das pautas almejadas por certas escolas.

28. Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança e, por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores; só assim é possível educar dentro da dignidade – Para que um território seja agradável às suas partes, é importante que as partes se enxerguem como iguais, apesar da hierarquia. O respeito, a dignidade, a democracia devem ser tidas como prioridade dentro do território escolar, e quando todos se tratam com respeito, é possível desenvolver plenamente outras competências e habilidades cabíveis a este território.

29. A reação social e política, que manifesta uma reação pedagógica, é uma oposição com a qual temos que contar, sem que se possa evitá-la ou modificá-la – Toda relação escolar está imersa numa ação política e social, e isso não é modificável. As seleções de conteúdos formais, a escolha de quais palavras, pronomes de tratamento, inserção da democracia ou autoritarismo em sala de aula estão totalmente imersas no contexto do território escolar, portanto este é um dos meios mais eficientes para estimular a democracia, o respeito, o diálogo na vida em sociedade, que repercutirão em como as crianças e adolescentes enxergam o mundo e estabelecem nele as suas relações.

2.1 Assembleias

As assembleias são um instrumento social utilizado para reivindicação de direitos, de levantamento de pautas comuns provindos de determinados setores sociais, normalmente já fruto de reivindicações dos sindicatos trabalhistas. Porém, sua importância é muito mais complexa do que esta simplista redução. O conflito faz parte do cotidiano do ser humano, com base nas diversas necessidades que

homens e mulheres de idades e diversas outras realidades variadas possam ter, e portanto solucioná-los, após pensar em suas implicações para a vida particular e coletiva, são tarefas presentes nos mais diversos grupos sociais. Nesta linha de pensamento, Araújo sugere que os conflitos sejam observados como material de aprendizado na escola, como instrumento de amadurecimento dos alunos.

O trabalho com assembléias escolares complementa a perspectiva [...] de novos paradigmas em resolução de conflitos, pois permite, em sua prática, partindo do conhecimento psicológico de si mesmo e das outras pessoas sobre o que é preciso para resolver os conflitos, que se chegue ao conhecimento dos valores e princípios éticos que devem fundamentar o coletivo da classe. Ao mesmo tempo, evidente, permite a construção psicológica, social, cultural e moral do próprio sujeito, em um movimento dialético em que o coletivo transforma e constitui cada um de nós, que, por nossa vez, transformamos e ajudamos na constituição dos espaços e relações coletivas (ARAÚJO, 2008, p.118).

O filósofo Liceo dizia que a natureza humana, além de social, é egoísta, então é comum que homens e mulheres não permitam que o bem comum seja contraditório àquilo que necessitam para sua sobrevivência. Freinet, num pensamento aparentemente contraditório ao de Liceo, coloca que o coletivo pensa melhor que o indivíduo - através do debate-, porque se superam as decisões individuais egoístas. Nesta linha, a assembleia em sala de aula se mostra puramente freinetiana, já que o professor e demais educadores são chamados a interferir o mínimo possível, estimulando os alunos ao espírito de cooperação, por meio do desenvolvimento de sua comunicação, do diálogo (FREINET, invariante nº20), estimulando a empatia, sororidade e reciprocidade de uns para com os outros.

A frequência mais assídua de realização de assembleias também tem um valor bastante importante para o conceito de território, abordado neste trabalho, que é o sentimento de pertencimento, de preocupação com um coletivo, de discussão acerca do poder estabelecido sobre determinados espaços e sujeitos da escola. Os alunos se relacionam como iguais independentemente de seu ciclo ou série, ajudam-se mutuamente, e sugerem melhorias para todo o território escolar: seja para o espaço físico, para relações interpessoais ou para a comunidade.

Desenvolvidas por Freinet ao longo de sua experiência em sala de aula, as assembleias escolares são divididas em três principais eixos, nos quais os alunos fazem colocações na primeira pessoa (do plural ou singular): críticas, sugestões e felicitações. Os alunos, de acordo com seu ciclo, escrevem ou falam diretamente aquilo que querem colocar em comum (nas assembleias de sala, com um professor

mediador), então exercitam a escuta do outro, de suas necessidades, refletem sobre as necessidades coletivas, resolvem conflitos e, desta maneira, estão inseridos numa célula social, na qual aprendem a agir e decidir coletivamente. São inseridos numa prática que os estimula a conhecer efetivamente a democracia, e a conviver com seus aspectos bons e não tão bons (quando têm seu voto vencido).

O desenvolvimento desta prática sociopedagógica suscita uma organização mais profunda e funcional, uma disciplina que é a própria ordem na organização da atividade e do trabalho, uma eficácia que resulta de uma racionalização humana da vida escolar (FREINET, 1999, p.30) [tradução nossa]².

As assembleias, no colégio, são realizadas em duas escalas: em sala de aula e com todos os membros da escola (de cada período), com frequências diferentes. São feitas em cada sala de aula, diariamente no ensino fundamental I, semanalmente ou quinzenalmente no ensino fundamental II (conforme a demanda de cada turma), e quando os alunos solicitam no ensino médio. Por sua vez, as assembleias gerais acontecem mensalmente (para tratar de assuntos práticos, internos aos grupos de responsabilidade – horta, eventos, estética e decoração, responsabilidade ambiental, ação social, patrimônio, assembleia, rádio, biblioteca) e ao menos duas vezes por semestre para questões de convívio, e quando há alguma pauta urgente, em caráter extraordinário, unindo todos os ciclos.

Desta maneira, espera-se que os alunos reflitam suas ações e as ações de todos os educadores e educandos da escola de maneira coletiva, que todos sejam ouvidos e atendidos, na medida do possível (explicitando as limitações financeiras, de espaço físico, etc.), para que não haja dano de nenhuma parte. Desta maneira, estimula-se a autonomia e o pensamento coletivo, que contribuem diretamente, para a compreensão do território escolar (escala mais cotidiana), e numa possível abstração, de território como um todo.

2.2 Trabalho de campo (aula passeio)

Adotando-se os três conceitos de território sugeridos, pode-se chegar a uma análise bastante diversa, através também da observação empírica cotidiana de como se dão as relações interpessoais, considerando o território, nas mais diversas

² “El desarrollo de esta práctica sociopedagógica suscita una organización más profunda y funcional, una disciplina que es el propio orden en la organización de la actividad y del trabajo, una eficacia que resulta de una racionalización humana de la vida escolar”.

escalas (rua, bairro, município, país, região, etc.). Nesta linha, outro conceito da Geografia se faz relevante para esta pesquisa, que é o de trabalho de campo. Segundo Justen-Zancanaro e Carneiro (2012), o contato direto com a realidade, com o objeto de estudo, é uma ação pedagógica com grande potencial, a ser encarada como um prolongamento das aulas. Na disciplina de Geografia ele também se faz importante para estimular o olhar atento dos alunos para aquilo que está dado em seu cotidiano, mas que ao mesmo tempo, é objeto da Geografia e, em algum momento, aparecerá nas discussões dos conteúdos formais obrigatórios na escola.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os estudos de paisagens urbanas e rurais, com toda a sua problemática, podem em grande parte ser desvendados pela observação direta dessas paisagens. [...] a Geografia está aberta a uma infinidade de recursos para a motivação do aluno. Aliás, o trabalho com projetos permite tanto o aprofundamento de determinadas temáticas, conforme as realidades de cada lugar, como maior flexibilidade no planejamento do professor (BRASIL, 2001).

Trabalharemos nesta pesquisa com um colégio que utiliza a pedagogia Freinet, e o autor prefere chamar esta prática, enquanto uma técnica de ensino, de aula passeio - logo, é esta a nomenclatura utilizada cotidianamente no colégio, junto de aula das descobertas. A nomenclatura aula passeio é utilizada cotidianamente uma vez que aplica a técnica com alunos das mais variadas idades e procura já estabelecer um vínculo afetivo dos alunos com a prática, utilizando para tal a palavra passeio. Neste trabalho, por se tratar de uma produção geográfica, utilizaremos o conceito trabalho de campo.

Freinet reflete acerca de que é significativo ao aluno sair do contexto de sala de aula, para que o aluno consiga enxergar a escola como algo (ou uma instituição, no caso dos adolescentes) que realmente estivesse inserida em sua vida, e não uma realidade à parte, descolada de tudo aquilo que se conhecia da comunidade, família e com o que os estudantes possuem ligações afetivas mais fortes. Cada aluno poderia explorar suas experiências sensíveis de observação de determinados fenômenos, além de exercitar sua autonomia de ser e comportar-se fora do ambiente escolar, de posicionar-se diante de novas situações, e adquirir experiências para futuramente colocar e organizar sistematicamente todo seu aprendizado em sala de aula (SAMPAIO, 2002, p.16).

Os estudos do meio, possibilitados pelos trabalhos de campo, são estudos integradores que se podem construir a partir de uma realidade específica, que

acabam por instigar quase que instintivamente os alunos, devido a questionamentos que podem ser formulados com base em elementos presentes nas paisagens cotidianas, ou em locais que preservam particularidades a serem estudadas. Portanto, raramente são experiências que proporcionarão aprendizados de apenas um campo disciplinar obrigatório, mas uma gama de campos disciplinares que compõem o todo a ser estudado. É esperado que cada professor e grupo de alunos terão maior afinidade com uma categoria de assuntos, e que formularão suas próprias perguntas, mesmo que num primeiro momento tenha sido feito um roteiro coletivo prévio. Logo, na intersecção entre pesquisa e ensino, se dá a maior parte dos aprendizados quando se estuda uma realidade específica, através das entrevistas de sujeitos distintos, coletas de dados, estudo de panfletos e propagandas, até a reflexão de um principal tema ou problema, para posterior divulgação para comunidade. Todos estes pontos são elencados por Lopes e Pontuschka (2009) na temática dos estudos do meio. É imprescindível um planejamento dos trabalhos de campo, e o ideal é que os alunos já tenham tido um mínimo contato com o objeto principal a que terão acesso. Outros elementos, por sua vez, aparecerão como surpresa, agregadores de conhecimento que possam ter fugido ao planejado pelo professor.

Num contexto de educação preocupada com o ensino crítico, quando há liberdade de trabalho dos professores, chega-se inclusive num impasse e questionamento acerca dos conhecimentos a serem ensinados no currículo escolar, já que há a possibilidade de formação de novos conhecimentos, de elaboração contínua, de alteração das escalas de análise para melhor compreensão dos alunos, ou porque sua motivação de aprendizagem é outra: o questionamento acerca da seleção refletida dos conteúdos do currículo e não um mero executor dele. Os autores também elencam quais são os procedimentos de preparação e execução de um trabalho de campo, e no cerne desta prática está o planejamento, que deve muito bem estruturado, porém dando margem à uma flexibilização, de acordo com as necessidades que podem surgir e gerar até melhores resultados (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p.173-180).

Os Estudos do Meio podem fortalecer, para além de sua dimensão estatal, a dimensão pública da educação. Trata-se da organização de fóruns de discussão para os problemas vividos coletivamente pela comunidade onde a escola está

inserida (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p.178). Dessa maneira, a produção do conhecimento levantado pelos alunos, por meio da análise de materiais coletados, com as entrevistas a diferentes agentes, bem como observação de mapas resultará num material importante para a comunidade objeto da pesquisa, a fim de que possam reestruturar relações sociais ou mesmo a disposição dos recursos naturais, por exemplo, de seu entorno.

No colégio observado são incentivados e recorrentes tanto os trabalhos de campo feitos interdisciplinarmente, quanto de apenas uma disciplina. Isso para que a inter e transdisciplinaridade³ sejam observadas pelos alunos como algo presente em todas as temáticas, e que deve ser promovido uma vez que o conhecimento existe independentemente da compartimentação positivista. Normalmente procura-se otimizar trabalhos de campo intermunicipais para que os projetos interdisciplinares sejam realizados, já previamente planejados, também por questões de custo e tempo de deslocamento.

³ A transdisciplinaridade é a transgressão dos limites entre as disciplinas, “tem suas possibilidades na construção de trânsitos entre os campos disciplinares, para melhor potencializar o conhecimento científico, fragmentado em uma infinidade de disciplinas” (FAGUNDES, BUMHAM, 2001, p.51).

Capítulo 3 – Como o conceito de território é concebido por meio de ferramentas pedagógicas alternativas

A fim de mostrar como o conceito de território foi concebido pelos alunos do colégio que têm contato com as ferramentas pedagógicas referidas neste trabalho, utilizaremos algumas falas dos alunos durante e após as experiências de trabalhos de campo, bem como falas de seu cotidiano que se refiram aos momentos de assembleia.

3.1 Assembleias

As assembleias permitem que gradativamente os alunos e demais educadores do colégio compreendam outras maneiras de apreender e atuar em um território, e que levem isso consigo em suas vivências, inclusive fora do ambiente escolar. Os alunos refletem juntos semanalmente em sala de aula sobre sua realidade, seja ela um conflito, um problema/questionamento, uma situação que almejam, um fato que queiram colocar seu ponto de vista, positivo ou negativo. Sujeitos familiarizados com as assembleias desenvolvem melhor sua capacidade de expor seus pensamentos, aprendem a ler situações e a interpretá-las, e entendem que nem todo aquele que ocupa um posto mais alto na hierarquia necessariamente terá as melhores ideias.

É possível fazer relação com a visão geopolítica de território apresentada por Haesbaert (2007, p.44), que afirma que

O território é uma construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder (concreto e simbólico) que envolvem, concomitantemente, sociedade e espaço geográfico (que também é, sempre, de alguma forma, natureza). [...] O território possui tanto uma dimensão mais subjetiva, que se propõe denominar, aqui, de consciência, apropriação ou mesmo, em alguns casos, identidade territorial, e uma dimensão mais objetiva, que pode denominar-se de dominação do espaço, num sentido mais concreto, realizada por instrumentos de ação político-econômica (HAESBAERT, 2007, p.42-43).

Sendo assim, as relações que permeiam o território escolar estão inseridas em relações de poder, de identidade coletiva e promovem a construção de um território coletivo, e neste caso específico, procuram exercer uma relação de poder mais democrática, baseada em poucas regras rígidas, normalmente embasadas em solicitações feitas pela Diretoria de Ensino ou convenções sociais (por exemplo, o

uso de celulares, entrada pontual, uso do uniforme – mesmo que apenas quatro vezes por semana, ficando a sexta-feira de uso opcional). Isso gera, além de uma relativização da hierarquia vertical, geralmente imposta e tida como sagrada⁴, um maior diálogo entre as partes, uma vez que todos se colocam na situação do outro: nem sempre concordando, mas procurando entender os pontos de vista. Os alunos aprendem a pensar criticamente e acabam levando este aprendizado para outras situações de suas vidas, e o cumprimento de regras passa a ter um sentido mais significativo, desde que possam compreender o porquê das necessidades das regras que fazem parte de seu cotidiano.

Bonametti faz uma explanação do conceito de poder, relacionando-o ao de território, em sua pesquisa sobre a paisagem urbana.

Existe poder quando uma determinada força é exercida de maneira muito precisa, sob o ponto de vista de ordem dirigida, não de ameaça, chantagem, etc. O exercício do poder se dá pela dominação, ou seja, a probabilidade de uma ordem com determinado conteúdo específico. [...] É nos limites do espaço territorial que a dominação é exercida e onde existe a soberania do poder. [...] A delimitação espacial do poder é uma tentativa de ação sobre o território para que haja uma eficácia da dominação da potência. (BONAMETTI, 2010, p.261)

Sendo parte desta realidade, os educandos enxergam a escola como um território ao qual são membros, podem sugerir modificações, denunciar realidades injustas, ou sugerir novos projetos; enxergam a escola como uma construção coletiva, que segue a lógica de um padrão social, mas que é passível de adaptações. Percebem que algumas necessidades se transformam, enquanto outras surgem ou desaparecem, e que territorialidades são construídas e destruídas cotidianamente, por poucos agentes ou por uma urgência coletiva.

Nas assembleias gerais, é comum que os alunos reivindiquem num primeiro momento de seu contato com a escola, primeiro questões relacionadas ao seu lazer, que descobriram existir em outras escolas privadas, como piscinas, mas também questões estruturais que fazem diferença em sua vida, como a quadra coberta, que com certeza é o ponto que mais se repetiu ao longo dos anos nas assembleias gerais (quando ainda não havia um grupo de alunos que fazia uma seleção das pautas, e não retirava os assuntos já discutidos e justificados em assembleias anteriores, levando a uma maior objetividade da assembleia, e tirando as dúvidas

⁴ Expressão utilizada já que sagrado se refere a algo sem explicação racional, porém que deve ser respeitado por enquanto crença coletiva.

sobre essas pautas repetidas). A questão da quadra coberta é uma pauta já levada às assembleias, e que foi discutida e justificada pelo setor financeiro do colégio: é um investimento muito alto, para um prédio de aluguel⁵. Porém, foi argumentado que assim que houver uma estabilidade financeira, e se houverem maiores garantias de que a escola continuará funcionando no mesmo prédio por décadas, o investimento será válido e as obras serão iniciadas⁶.



Assembleia Geral – Última assembleia do ano de 2015 (24/11)2015) - período vespertino – Foto por André Medeiros.

Outras reivindicações apresentam problemas cotidianos, ou ideias de melhorias para o território escolar. Há anos os alunos do ensino médio reclamavam dos barulhos e correrias no corredor principal de salas de aula (já que nem sempre os horários de intervalo são coincidentes aos das fases diferentes), e esse era um acontecimento muito interessante, pois quando os educadores da escola pediam silêncio nos corredores, ou que corressem apenas em outros espaços, os alunos frequentemente paravam de ter essas atitudes apenas quando houvesse algum adulto os vigiando, no entanto, quando este assunto aparecia nas assembleias, o diálogo era de aluno para aluno, um se colocava mais facilmente na situação do outro, a empatia era solicitada e aparecia, e uns tornavam-se fiscais (num sentido descontraído, conforme a situação) dos outros. Quando os mais novos começavam a correr e se deparavam com um aluno mais velho, bastava um olhar, para que os alunos mais novos se dirigissem ao espaço interno para correr. Luiza, que possui muita facilidade em se colocar no lugar dos outros, disse em uma assembleia em

⁵ O prédio da escola pertence ao sindicato dos ferroviários, cujos membros todos são idosos, pela extinção da profissão no município. O mesmo prédio é locado pela escola desde 2009 e reformas anuais são feitas para adequação dos espaços para a demanda crescente de alunos.

⁶ Há um projeto de início da reforma para antes de 2020.

2016: “Eu também corria bastante quando tinha meus 11 e 12 anos, na verdade tenho saudade disso, de não ter mais a vergonha do que vão pensar de mim. A única complicação é que nossos intervalos são em horários diversos, então vocês precisam correr lá fora, até porque tem muita gente andando pelos corredores e eles são apertados. Nossas aulas são de conteúdos um pouco mais complicados, porque somos mais velhos, e precisamos de silêncio coletivo ‘pra’ nos concentrarmos. Assim como procuramos respeitar vocês e o que vocês colocam como importante, respeitem a nós também”.

Nas assembleias em sala de aula é que normalmente se dão os primeiros contatos dos alunos recém-chegados com esta prática. Os alunos do ensino fundamental II possuem uma disciplina na grade horária chamada “Convivência e Sociedade”. Neste momento é que se realizam a maior parte das assembleias de sala, e nele os alunos aprendem primeiro ouvindo os colegas fazerem suas colocações cotidianas, com problemas estruturais da sala ou de comportamento dos colegas (falta de respeito com os colegas ou professores, sumiço de materiais, desorganização das prateleiras coletivas, etc), ou ainda, fazem alguma colocação coletiva acerca de algum professor, ou alguma nova “regra” da escola que não tenham entendido ou concordado. O professor mediador se faz essencial para principalmente mediar as questões que envolvam pessoas não presentes nesta assembleia de sala, como também questões de convivência entre os próprios alunos, que eles possam não enxergar como problemáticas. As turmas, ao longo do primeiro semestre, costumam criar (no caso de turmas com maioria de alunos novos, como nos inícios de ciclo) ou reafirmar sua identidade especialmente nestes momentos de discussão coletiva acerca de seu território (sala de aula) e de seus membros. Aqui também aparecem primeiras reclamações sobre alguma prática de algum professor que não deu certo e possa ter gerado um mal estar coletivo, e que, após a mediação do professor desta disciplina, torna-se uma crítica acompanhada de nova sugestão para as próximas práticas (que a própria turma faz, em aula posterior, ao professor). Com o passar dos meses e anos, os alunos criam autonomia a ponto de nem sempre esperarem estes momentos de assembleia para resolverem algumas questões: de tanta mediação, aprendem os procedimentos padrão e começam a tomar iniciativa mediando conflitos dos colegas, ou mesmo sugerindo melhorias aos professores, ao espaço físico da sala, dentre outros. É

comum que no final do ensino fundamental II (9º ano), os alunos realizem poucas assembleias, dada a autonomia que adquiriram para solucionar seus conflitos sem necessariamente precisar da mediação de um adulto. A disciplina passa então, a dar maior ênfase a discutir questões da sociedade como um todo, fazendo o esforço de estabelecer itens comuns aos da convivência escolar.

3.2 Trabalhos de campo

O Colégio Santa Felicidade, com o qual realizamos os estudos desta pesquisa, está localizado no município de Jundiaí, localizado a pouco menos de 60km de São Paulo (capital). O município ocupa uma área entre duas regiões metropolitanas (de São Paulo e Campinas), e passou a compor o Aglomerado Urbano de Jundiaí (criado no ano de 2011).

No anos de 2015 e 2016 foram realizados trabalhos de campo (denominados na escola como aulas passeio) com duas turmas distintas, as quais serão referidas neste trabalho, no município de Jundiaí-SP. As turmas são de faixas etárias de 11 (2016) e 13 anos (2015), e estavam em projetos conjuntos com outras disciplinas.



Mapa 1- Mapa Político do Município de Jundiaí. Fonte: sítio IBGE.

O trabalho de campo realizado com o 8º ano do ensino fundamental, em 2015, foi feito em conjunto com o professor de História, e naquele momento os alunos tinham como objetivo estudar naquela disciplina os pontos históricos mais relevantes de Jundiaí (relacionando-os ao contexto histórico nacional de fundação), localizados no centro histórico do município: A Catedral Nossa Senhora do Desterro, o Museu Solar do Barão, o Mosteiro de São Bento, a Pinacoteca Municipal (prédio que já abrigou a Escola Estadual Coronel Siqueira Moraes, originalmente, e num segundo momento a Biblioteca Municipal Prof. Nelson Foot, passando pelo Teatro Municipal Polytheama e Câmara Municipal⁷. Estes se localizam numa área delimitada como Polígono de Proteção Histórico Cultural”, uma vez que a área recebe atenção especial para preservação da formação de identidade e história do município, bem como determina algumas verbas para gestão destes imóveis, praças e ruas. Em Geografia, o foco foi a observação do relevo do município de Jundiaí, bem como a formação do território como se configura hoje - como se deu a distribuição geográfica dos pontos históricos pelo centro histórico do município, como o centro comercial mescla-se aos prédios históricos, e como a construção da cidade⁸ se deu também em torno dos rios e córregos, que são as áreas mais baixas do município.

Uma das dificuldades encontradas pelos professores é que os mapas do município são de difícil acesso. Existem alguns localizados em órgãos oficiais, mas não são acessíveis, e quando o são, como na biblioteca municipal, estão desatualizados. Os poucos mapas disponíveis online contêm erros inclusive na delimitação dos bairros rurais. Nos momentos em que os alunos analisaram seus trajetos, utilizaram as imagens de satélite da plataforma Google. Quase na conclusão da redação deste trabalho, a prefeitura de Jundiaí lançou uma ferramenta que utiliza como base as mesmas imagens de satélite do Google, com a projeção de Mercator, divisão de ruas e delimitações convenientes aos estudos do Plano Diretor, disponível para a população, conforme anexo. No anexo estão delimitadas a divisão política do município, bem como os bens imóveis tombados, as Zonas Especiais de Interesse Histórico e Cultural – subdivididas entre Polígono de Proteção do

⁷ As instituições públicas estavam fechadas pela alteração do feriado do funcionário público, para emenda com o feriado do dia 02 de novembro. Foi transferido do dia 28 para o dia 30 de outubro.

⁸ Cidade enquanto surgimento de vila, que deu origem à aglomeração urbana.

Patrimônio Histórico e Vilas Operárias-, e os trajetos feitos com as duas turmas citadas neste trabalho, adicionadas posteriormente.



Alunos do 8º ano em frente ao mosteiro de São Bento, Jundiaí-SP. Foto: Emerson Rizzi.



Alunos observando a Ponte Torta, nas imediações do Centro, em seu processo de restauro, Jundiaí-SP. Foto: Emerson Rizzi.

Conforme a classificação de Ross (1996), o município está localizado na compartimentação geológica do Planalto Atlântico, sendo suas subdivisões de relevo

mais recorrentes os morros e morrotes. Retomando as classificações de relevo⁹ visto dois anos antes, relacionando aos novos conteúdos que os alunos estavam aprendendo sobre o município, indispensável foi o trabalho do conceito de território, após as observações feitas pelos alunos. Colocaram que a cidade mistura construções antigas, com outras modernas, e a própria rua se parece com um museu que preserva registros de construções de diversos momentos históricos, a Igreja católica num dos pontos mais altos do município. Em aula, após os relatos feitos pelos alunos, que analisaram suas fotos e anotações, foram identificadas, com mais clareza, os seguintes pontos:

- Os prédios públicos históricos possuem uma arquitetura datada, além de alguns deles possuírem uma importância na história do município, recebem verba do governo para serem mantidos e estavam em ótimo estado;
- Alguns prédios privados também apresentam arquitetura antiga, porém enquanto alguns encontram-se em bom estado, outros estavam abandonados, com usos diversos¹⁰;
- Em relação aos prédios comerciais, os alunos observaram que alguns estabelecimentos eram pequenos estabelecimentos comerciais tradicionais do município (pois estes frequentemente tinham em suas placas a data de sua fundação, do final do século XVIII e século XIX), enquanto haviam as grandes lojas (multinacionais, ou filiais de empresas brasileiras) e outros comércios menores, sendo vários pertencentes a proprietários asiáticos;
- São poucas as opções de restaurantes na rua principal em que realizamos o trabalho de campo (Rua Barão de Jundiá), sendo as opções apenas pequenas lanchonetes, uma vez que os aluguéis

⁹ Foram estudadas as classificações do relevo brasileiro, conforme a classificação de Jurandyr L. S. Ross, e o trabalho de campo era para que os alunos observassem em Jundiá algumas dessas formas (ressaltando que a escala de visão dessa experiência era diferente da feita nas classificações do Brasil). Foram observadas a planície fluvial (sendo o Rio Jundiá de planalto, por ser escavado em relação ao terreno ao redor), e os morros pertencentes aos cinturões orogênicos, que compõem a Serra do Japi e os morros do município de Jundiá.

¹⁰ Um prédio em específico, foi chamado pela população de “Casa Rosa” e na época em que fizemos o trabalho de campo estava sendo alvo de uma manifestação na internet, reunindo assinaturas para ser tombado, já que havia um projeto da família proprietária do imóvel demoli-lo para construção de um estacionamento privado. A Casa Rosa foi tombada no dia 17 de agosto de 2015.

costumam ser elevados na região e que a área que demanda um restaurante é maior que a de pequenos comércios ou lanchonetes;

- É uma área com muitos andarilhos e mendigos, bastante movimentada em todas as épocas do mês, e com constante policiamento.

Analisando o território visitado no trabalho de campo, é possível verificar que há junto do centro histórico do município, lojas representantes do comércio nacional e mundial, bem como lojas menores - que possivelmente não trabalham com notas fiscais e neste contexto obtém seus lucros para continuar competindo-, lojas que pertencem a famílias jundiaenses e resistem, se reinventam conforme a competitividade atual (admitindo-se que há aquelas que não conseguem permanecer nesta disputa, e fecham). O comércio, por sua vez, mescla-se à história do município, e neste contexto se tornam claras os frequentes embates entre interesses do governo e interesses capitalistas, quanto à preservação de prédios para atividades não comerciais.



Casa Rosa, hoje patrimônio histórico do município. Foto: Dorival Pinheiro Filho - Arquivo Prefeitura Municipal de Jundiaí.

Isso foi trabalhado com os alunos em sala de aula e por eles desenvolvido, uma vez que algumas questões como “por que o centro histórico é exatamente no mesmo lugar do centro comercial?”, ou mesmo “por que em parte da Rua Barão de

Jundiaí não passam carros no período comercial?” foram surgindo. Eles mesmos, perceberam que não fosse a criação do Polígono de Proteção Histórico Cultural no município, provavelmente várias construções do município seriam abandonadas e logo teriam suas funções redefinidas (isso quando não fossem totalmente colocadas abaixo e refeitas), já que é crescente o número de grandes lojas no município, em detrimento de outros estabelecimentos, procurando atender a população também crescente, vinda especialmente da capital (São Paulo) – procurando por melhor qualidade de vida-, ou de outras regiões, em busca de trabalho.

O outro trabalho de campo, realizado em 2016, com a turma de 6º ano, foi feita também nas imediações da escola e em parte do centro histórico-comercial. Porém, esta aula foi realizada em conjunto com a professora de Matemática, que aproveitou nossa ida para ensinar aos alunos os conceitos de retas e paralelas, e posterior à prática geográfica, os levou ao mercado para comprarem alguns produtos e utilizarem os números decimais. Em Geografia, o principal foco era que os alunos estudassem o relevo de Jundiaí e o espaço geográfico (com ênfase no espaço urbano), visualizarem o desenho do mesmo em relação ao rio e córrego que passam próximo da escola, bem como observarem o espaço urbano e seus elementos. Esta faixa etária ainda se encontra numa fase de aprendizado na qual o concreto é muito importante, já que estão num momento de transição para o pensamento abstrato, portanto, o trabalho de campo era essencial, além das fotos e vídeos já mostrados em aula. Se faz relevante para um aprendizado significativo que os alunos desta fase relacionem os conteúdos estudados à sua realidade cotidiana. Num primeiro momento, caminharam por ruas paralelas ao rio, planas, até que subiram uma das ladeiras mais temidas pelos motoristas, compreendendo através de seu esforço para subi-la, que estavam subindo um morro que haviam desenhado no croqui em sala. Os alunos, experimentando as experiências de trabalho de campo, agregando-as com as falas dos professores, também perceberam o território conforme os conceitos de Ratzel e Raffestin: repararam que haviam muitos pontos importantes do município durante o percurso feito (que foi metade do que foi feito com a outra turma): havia ali o Mosteiro de São Bento, o fórum, o prédio da Previdência Social, a Escola Estadual Conde do Parnaíba (cujo prédio é tombado) e embora não tenham visto, sabiam que estavam na rua da Catedral Nossa Senhora do Desterro, do museu Solar do Barão e do Polytheama. Colocaram que aquele trecho era um

território de muita relevância, além da quantidade de lojas e cartórios, como se uma parte de Jundiaí que tem o poder quisesse cuidar dali – que observaram eles, sempre tem policiamento. Oficialmente, parte da região está localizada no que foi delimitado como Polígono de Proteção Histórico e Cultural, por receber verba específica para manter a área e destinar os prédios tombados, bem como as praças do Centro, para usos culturais, como acervo de exposições (museus) ou realização de feiras, com apresentações artísticas.

A proposta do trabalho de campo pode funcionar variando conforme os pontos iniciais tidos como mais interessantes pelos professores: alunos e professores podem estudar o conteúdo, o assunto, local com base em suas experiências e conhecimento prévio, acrescido de pesquisas e explicações, tendo o trabalho de campo a função de consolidar todo esse conteúdo e incentivar novos questionamentos (que não necessariamente surgem nos estudos teóricos, que é mais abstrato). Uma outra maneira de se dar o trabalho de campo é quando os alunos têm uma mínima noção sobre o assunto (que é o conhecimento prévio dos alunos) e então podem ser feitas em sala de aula questões a partir de uma primeira problematização, podendo esta ter partido dos professores, a fim de intrigarem os alunos e instigarem-nos a formularem seus próprios questionamentos a serem respondidos em campo – através de observação, entrevistas, ou perguntas, feitas para um monitor, quando houver, ou para o próprio professor. Ou seja, a prática pedagógica pode variar conforme a natureza do objeto a ser estudado e do local onde é feito o trabalho de campo, se há monitoria, pessoas a serem entrevistadas. A prática é muito importante pois coloca os alunos frente a uma situação de pesquisadores, na qual passam a ter que enxergar uma realidade, confrontar com o conhecimento prévio, realizar outras pesquisas (como dados oficiais e institucionais) e ter sua própria interpretação de todo este estudo, podendo solicitar a mediação do professor para tal. Dessa maneira, é apresentada a ele mais que a visão do professor (e do mediador do trabalho de campo, quando houver), o aluno confronta suas fontes e constrói seu conhecimento, trazendo mais significado e valor para aquela informação permanecer armazenada em seu cérebro.

É característica dos trabalhos de campos realizados em locais que os alunos já conhecem, que os lugares sejam ressignificados, pois despertam o olhar para elementos por eles já conhecidos, porém que não necessariamente já foram

minuciosamente observados e têm significado qualquer aos alunos. O que é válido ressaltar é que em nenhum momento os alunos de ambas as turmas se colocaram como parte deste território pertencente ao Centro de Jundiaí. Embora seja o território e a história de seu próprio município, não se colocaram como potenciais modificadores do mesmo. Quando se referiam a poder e às estruturas que ali estavam presentes, falavam como que de algo externo, que não lhes compete, nem nunca farão parte, portanto sua visão se distanciava de Haesbaert, que aproxima o território de uma escala mais cotidiana, e se aproxima das de Ratzel e Raffestin, que têm o território centralizado em figuras influentes, especialmente no Estado, que representam o poder e que utilizam-se dele para se reafirmarem. Vale afirmar que as lógicas enxergadas pelos alunos, bem como apontadas pelos professores de História (no caso do trabalho de campo do 8º ano) e Geografia (ambas os trabalhos de campo) também se aproximaram das definições de território desenvolvidas por Milton Santos, que vê o território [usado] - que é equivalente a espaço geográfico, ou seja, aquela já modificado pela humanidade - como produto das disputas de duas principais forças atuantes na sociedade. Santos coloca que

[...] é o Estado nacional, em última análise, que detém o monopólio das normas, sem as quais os poderosos fatores externos perdem eficiência. [...] é um equívoco pensar que a informação e a finança exercem sempre sua força sem encontrar contrapartida interna. Esta depende de uma vontade política interior, capaz de evitar que a influência dos ditos fatores seja absoluta (SANTOS, 2015, 76-77).

Este parágrafo é pertinente ao que os alunos observaram em campo, já que o centro histórico mescla-se ao centro comercial, e às expansões materiais do capitalismo, encontrando como barreira a delimitação do Polígono de Proteção Histórico e Cultural e outras legislações que foram criadas em gestões que também tinham como pilares a preservação da memória histórica e o estímulo da cultura. Outro fator que contribui para a criação de novas territorialidades é a alternatividade dos partidos na gestão dos municípios, que frequentemente têm prioridades distintas em suas gestões e vem acontecendo nos últimos doze anos no município, após quase duas décadas de permanência de um mesmo partido gestor, cujos interesses estavam fortemente atrelados ao crescimento do mercado imobiliário do município (ampliando inclusive a área urbana do município com novos loteamentos de condomínios fechados). Um dos alunos da turma do 8º ano colocou sua experiência de morar num condomínio fechado irregular, já que primeiro foi loteado, vendido e

não foi aprovado pela prefeitura, uma vez que se tratava de um perímetro rural sem perspectiva de urbanização. Outra aluna do 8º ano já contou sobre a experiência de pertencer a uma família que possuía forte influência no município, de muitas posses, e que num período em que seu poder foi relativizado, as áreas pertencentes à família foram deixadas como áreas abandonadas pelo município, permanecendo até hoje como áreas rurais, não loteáveis como condomínios, como já foi interesse dos familiares. As finanças exercem forte influência na criação e recriação dos territórios, porém o território não é totalmente passivo, exerce um papel ativo na formação da consciência, já que são diversos agentes com prioridades diversas interagindo entre si. “O espaço geográfico não apenas releva o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente” (SANTOS, 2015, p.80).

Considerações Finais

Os conceitos geográficos possuem diferentes correntes e linhas teórico-metodológicas na academia. Traduzi-las para o cotidiano escolar, de maneira mais objetiva, conforme a realidade de cada sala de aula é sempre um desafio para os professores, seja qual for a área do conhecimento. Trouxemos para discussão um pedagogo, Célestin Freinet, que procurou trazer os conceitos presentes no cotidiano dos alunos para sala de aula, através dos trabalhos de campo, além de proporcionar um ambiente democrático para desenvolvimento dos alunos, através da realização regular de assembleias.

Através da observação de uma escola que aplica as práticas pedagógicas de Freinet, percebeu-se que estas proporcionam uma melhor compreensão de alguns conceitos, como o conceito de território, objeto desta pesquisa. Neste estudo o conceito de território foi observado, através das práticas pedagógicas de trabalho de campo, pensando numa maior assimilação dos conteúdos através das experiências concretas de observação de fenômenos, e assembleias, pensando na colocação política dos alunos no cotidiano escolar.

As assembleias funcionam como um estímulo para que os alunos aprendam a colocar seus pontos de vista, suas reivindicações, ouvir o outro e entendam os funcionamentos de um grupo. No ambiente escolar, estão inscritas num território hierárquico e aprendem a lidar com os limites de uma coletividade, que perpassa por questões de limites físicos, econômicos, e até mesmo legais. Também são desenvolvidas questões de empatia, entendimento e respeito da realidade e necessidades do diferente em diferentes situações e intensidades, conforme a idade que os alunos são inseridos e à abertura que demandam para esta prática. O território cotidiano passa a ser construído de maneira reflexiva e cada vez mais madura, sendo realidade escolar que haja um período de adaptação cada vez que um novo aluno entra em uma turma, podendo esta ser mais rápida, quando o aluno compreende a dinâmica das assembleias, ou mais lenta quando carrega traumas de outras escolas e tem por isso um comportamento mais rebelde.

Nas experiências observadas, os alunos fizeram trabalhos de campo para estudarem outros conceitos, porém as experiências e observações dos alunos permitiram trabalharem paralelamente o conceito de território até com certa

propriedade, através dos questionamentos acerca da localização geográfica dos prédios, instituições e estabelecimentos comerciais presentes na área equivalente ao centro histórico e centro comercial do município de Jundiaí. Na realidade de trabalho de campo, os alunos de 11 e 13 anos, acreditavam-se pertencentes ao território jundiaense, no entanto, em nenhum momento se consideraram como agentes que contribuíram ou podem contribuir para a formação e modificações deste território. No entanto, quando a escala territorial é adaptada, considerando o território escolar, nas práticas de assembleia, tornou-se nítida a noção de que se sentem pertencentes àquele território, e, mais do que isso, que são agentes transformadores do mesmo, apesar de normalmente o ambiente escolar ser um ambiente de hierarquia muito rígida.

Espera-se que através dessas experiências de território, os alunos possam entender mais criticamente as lógicas de formação e funcionamento que estão em atividade em seu município, fortemente ligadas ao sistema capitalista e ligadas aos interesses daqueles que podem construir novas territorialidades e também contribuir para o processo de desterritorialização, avançando, de acordo com sua idade e maturidade de raciocínio, a compreensão de diversas escalas. Através da vivência de assembleia e de um território tido como democrático, acredita-se que os alunos compreendam o funcionamento de um território coletivamente construído, e que a partir deste, possam procurar contribuir para a criação e fortalecimento destes territórios, primeiramente na escala local, para posteriormente ter maiores pretensões em outros ambientes que frequentam.

Acredita-se proporcionar, desta maneira, que o aluno perceba-se parte de um território, porém ainda deve-se medir esforços para que os alunos enxerguem os limites do território conforme a escala de abordagem do mesmo, apesar de o estudo deste trabalho ter sido realizado com alunos de 6º a 9º anos (no caso das assembleias, e de 6º e 8º anos nos trabalhos de campo), que normalmente ainda não possuem capacidade cognitiva para realizarem essa ‘transposição’ de escalas analisando um mesmo conceito e compreender que, utopicamente, os mecanismos poderiam ser os mesmos. Os autores e suas visões trazidos como base para compreensão do conceito de território nesta pesquisa apareceram diferentemente conforme a faixa etária dos alunos, ou seja, de acordo com a maturidade e abstrações que os alunos conseguem realizar; conforme a escala de abordagem da

dinâmica, sendo que observaram o Estado e as forças econômicas como quase únicos agentes modificadores do território no município de Jundiaí, aproximando-se das visões dos autores Ratzel e Raffestin; conforme a apropriação e liberdade que possuem em se expressar na escala observada nas assembleias, os alunos observaram o território como algo construído por eles, imerso numa hierarquia que pode ser discutida, e cujas regras têm significado, mas podem ser também discutidas – um território imerso num universo cultural, histórico, de representatividade e afetividades, mais próximo do colocado por Haesbaert.

Desta maneira, procura-se ampliar o debate acerca de quais pedagogias são convenientes ao cotidiano escolar e a quem estão servindo. Para os professores em universos distintos do apresentado na pesquisa, é possível inovar em sala de aula, independente do projeto pedagógico coletivo ou das metodologias utilizadas em cada escola. Cada professor tem a responsabilidade de refletir acerca de suas práticas em sala de aula, procurando novas ferramentas que se adequem às realidades que encontra em seu ambiente de trabalho, a fim de promover a seus alunos maior criticidade e um aprendizado efetivo dos conceitos chave de cada campo disciplinar, dando base para que saibam utilizar os instrumentos desta sociedade para ser sujeitos que refletem acerca de quem são individualmente e para os grupos sociais, bem como para os territórios aos quais estão inseridos.

Referências

- ARAÚJO, Ulisses F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. In: Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel. Ed.31. P.115-131. Pelotas, julho/dezembro 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1743/1623>>
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 2001. **Parâmetros Curriculares, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: temas transversais**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental.
- BONAMETTI, João Henrique. *A paisagem urbana como produto do poder*. In: **urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 2, n. 2, p. 259-273, jul./dez. 2010.
- CARAMÉS, Nina Caramés; PASCUAL, Juan Manuel Delgado; HERNÁN, Martín García; SANZ, Ana Recover; GABALDÓN, Encarna Rosillo; ÁLVAREZ, Erica Verdial. **Pido la palabra: el valor educativo de la Asamblea**. Santander: Ed. MCEP, 2010.
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. *O significado da construção dos conceitos*. In: **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- COELHO NETO, Agripino Souza. *Componentes definidores do conceito de território: a multiescalaridade, a multidimensionalidade e a relação espaço-poder*. In: **Revista Geographia**, 2013a. Disponível em: <www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/download/603/367>
- COSTA, Michele Cristine da Cruz. *A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica*. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.23, p. 26 –31, set. 2006.
- FAGUNDES, Norma Carapiá; BRUMHAM, Teresinha Fróes. *Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo*. In: **Revista da FAGED**, n.5, p.39-55. Salvador, 2001.
- FREINET, Célestin. **La Escuela Moderna Francesa**. Madri: Ed. Morata, 1999.
- FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. Tradução J. Baptista. 7. ed. — São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste**. Niterói: EdUFF, 1997.

_____. **O Mito da Desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *O território em tempos de globalização*. In: **etc, espaço, tempo e crítica**, nº 2 (4), vol. 1. Niterói: Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e outras coisas, 2007. Disponível em <<<http://www.uff.br/etc>>>.

_____. *O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento*. In: **Geografia: conceitos e temas**. Org por Iná Elias de Castro, Paulo Cesar da Costa Gomes, Roberto Lobato Corrêa – 15ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

JUSTEN-ZANCANARO, Rosângela; CARNEIRO, Celso Dal Ré. *Trabalho de campo na disciplina de Geografia: estudo de caso em Ponta-Grossa, PR*. In: **TERRÆ** 9: p 49-60, 2012.

KANAMARU, Antonio Takao. **Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet**: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. Educ. Pesqui., São Paulo, *Ahead of print*, fev. 2014.

RODRIGUEZ LESTEGÁS, Francisco. **Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar**. Boletín de la A.G.E. 33, 173-186. 2002

LOPES, João Teixeira. **Escola, território e políticas culturais**. Porto: Campo das Letras, 2003.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do Meio: teoria e prática. In: *Geografia (Londrina)*, v.18, n.2, p.173-191. 2009. Disponível em: <<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>>>

MARTINS, José de Souza. *Cultura e educação na roça, encontros e desencontros*. In: **Revista USP**, n 64, p. 28-49, dezembro/fevereiro 2004-2005. São Paulo, 2005.

ROSS, Jurandyr L. Sanches. **Geografia do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. *Freinet: Evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Ed. Scipione, 2002.

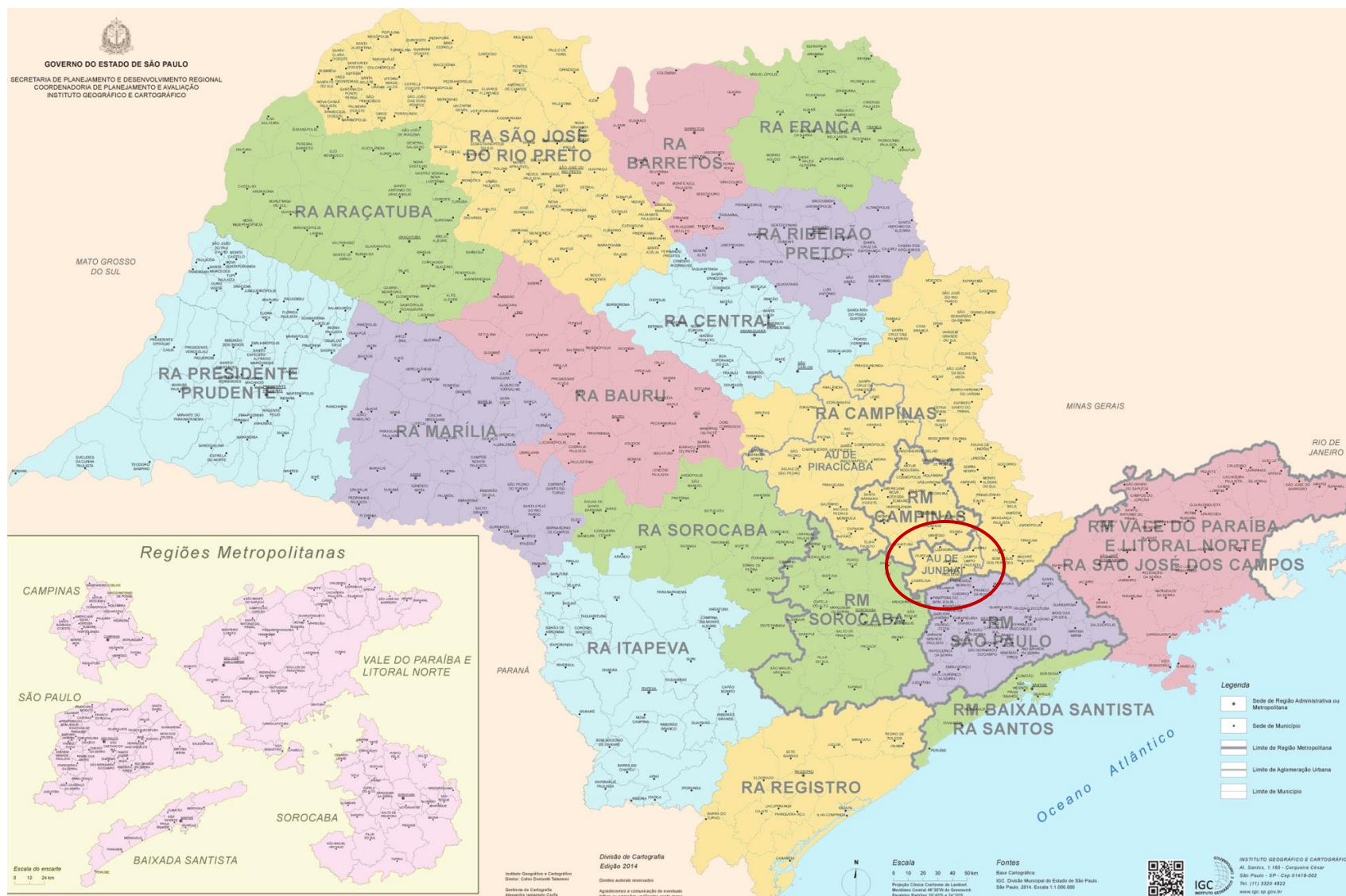
SOUZA, Marcelo José Lopes de. *O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento*. In: **Geografia: conceitos e temas**. 15ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

Anexos

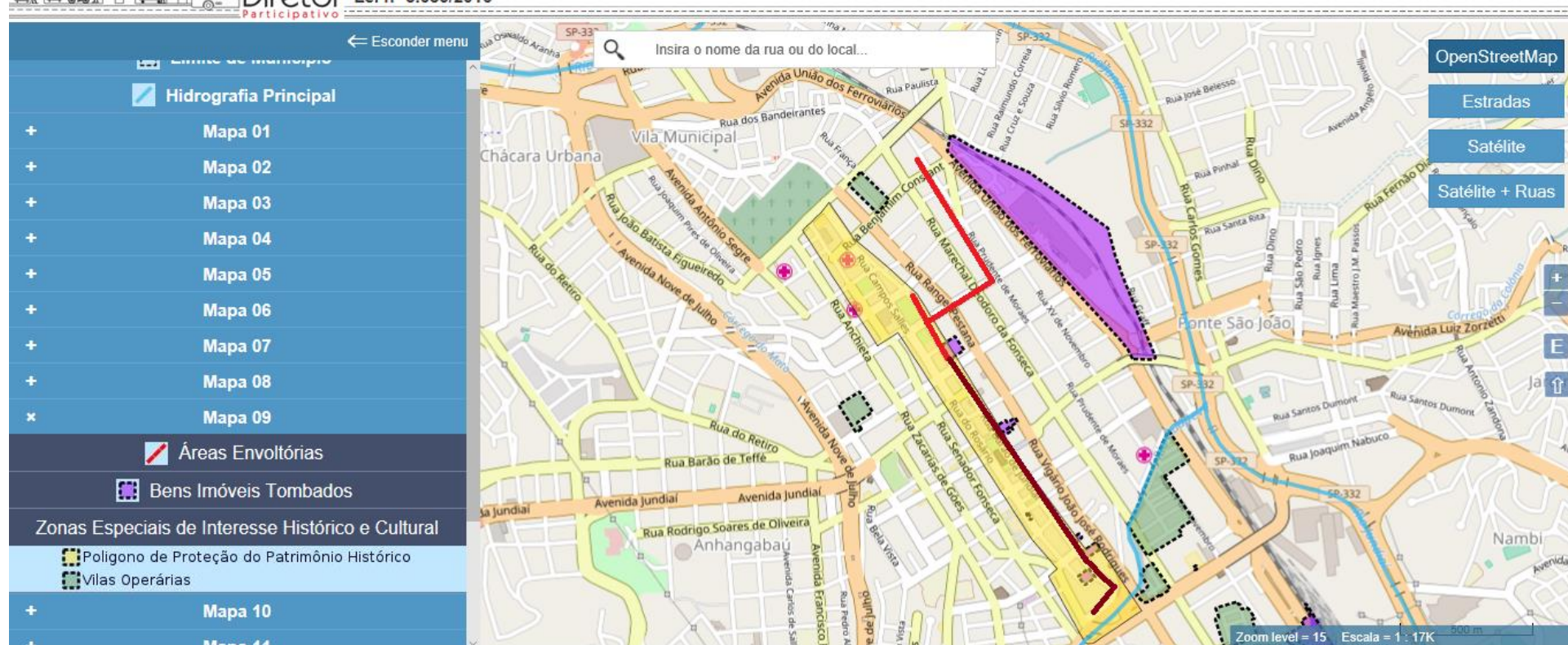
Invariantes pedagógicas de Célestin Freinet

1. A criança é da mesma natureza que o adulto.
2. Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.
3. O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.
4. A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias.
5. A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente uma ordem externa.
6. Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda atitude imposta é paralisante.
7. Todos gostam de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.
8. Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.
9. É fundamental a motivação para o trabalho.
10. É preciso abolir a escolástica.
 - a. Todos querem ser bem-sucedidos. O fracasso inibe, destrói o ânimo e o entusiasmo.
 - b. Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho.
11. Não são a observação, a explicação e a demonstração - processos essenciais da escola - as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante, que é uma conduta natural e universal.
12. A memória, tão preconizada pela escola, não é válida, nem preciosa, a não ser quando está integrada no tateamento experimental, onde se encontra verdadeiramente a serviço da vida.
13. As aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como às vezes se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro regras e leis é colocar o carro na frente dos bois.
14. A inteligência não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina a escolástica.

15. A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência, que atua fora da realidade fica fixada na memória por meio de palavras e idéias.
16. A criança não gosta de receber lições autoritárias.
17. A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende aos rumos de sua vida.
18. A criança e o adulto não gostam de ser controlados e receber sanções. Isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente.
19. As notas e classificações constituem sempre um erro.
20. Fale o menos possível.
21. A criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho em rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou de equipe numa comunidade cooperativa.
22. A ordem e a disciplina são necessárias na aula.
23. Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de paliativo.
24. A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida pelo trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.
25. A sobrecarga das classes constitui sempre um erro pedagógico.
26. A concepção atual das grandes escolas conduz professores e alunos ao anonimato, o que é sempre um erro e cria barreiras.
27. A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.
28. Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança e, por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores; só assim é possível educar dentro da dignidade.
29. A reação social e política, que manifesta uma reação pedagógica, é uma oposição com o qual temos que contar, sem que se possa evitá-la ou modificá-la.
30. É preciso ter esperança otimista na vida.



Mapa 2 - Mapa político de São Paulo- Municípios, Regiões Administrativas e Metropolitanas – destaque nosso para o Aglomerado Urbano de Jundiaí, onde se localiza o município de Jundiaí, disponível em <<<http://www.mapas-sp.com/municipios.htm>>>.



Mapa 3- Centro comercial e histórico do município de Jundiaí – Bens e Imóveis Tombados – destaque em vermelho para o trajeto realizado no trabalho de campo com 6º ano, e bordô para o trabalho de campo com o 8º ano, disponível em <<http://planodiretor.jundiai.sp.gov.br/>>.