

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

DANATIELE RODRIGUES SILVA

**UMA ANÁLISE DA ESCOLA COMO LUGAR DE
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO DISCENTE:
CASO DO CIEJA CAMPO LIMPO**

São Paulo – SP

2024

DANATIELE RODRIGUES SILVA

UMA ANÁLISE DA ESCOLA COMO LUGAR DE
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO DISCENTE:
CASO DO CIEJA CAMPO LIMPO

Trabalho Graduação Integrado (TGI)
apresentado ao Departamento de
Geografia da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas, da
Universidade de São Paulo, como
parte dos requisitos para a obtenção
do título de Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia
Humana

Orientador: Prof. Dr. Eduardo
Donizeti Girotto

São Paulo

2024

Agradecimentos:

Agradeço intensamente a minha namorada, Tawatta Cristina, por me motivar a concluir este trabalho e pela sua dedicação em me manter são nos momentos mais árduos.

Agradeço verdadeiramente meus pais pela sua paciência e pelo apoio que me deram que serviram de suporte para essa fase tão cheia de obstáculos.

Agradeço a Fabíola Alice dos Anjos Durães pelas suas sugestões e auxílio na elaboração deste TGI.

E agradeço de coração ao professor Eduardo Girotto pela sua empatia por me guiar no processo deste trabalho.

Resumo:

Para colaborar com a transformação de uma escola pública que torne o educando como sujeito ativo da sociedade, resulta o objetivo desta presente pesquisa ser para investigar a formação da autonomia do discente, e suas relações com outros sujeitos, grupos e escola, experimentadas no cotidiano do espaço escolar. Dessa forma, para cumprir com o objetivo, foi realizado uma pesquisa bibliográfica extensa para abordarmos o assunto dentro de três pilares: a concepção de lugar e espaço vivido, o entendimento sobre a importância da autonomia para os educandos e a análise de uma percepção de uma educação crítica que se assemelha com a ideia de escola transformadora presente no Cieja Campo Limpo. Além disso, serão utilizados dados institucionais, Seade e IBGE, referente a população de Capão Redondo, que darão horizonte sobre o perfil dos educandos do Cieja Campo Limpo e sua relação com a escola referente a população de Capão Redondo. Nesta pesquisa, espera-se alcançar os resultados que colaborarão na produção de mapas do perfil socioeconômico da população de Capão Redondo, e juntamente a isso, é proposto um retorno documental sobre as consequências da prática de uma educação crítica, democrática e transformadora, tendo como resultado o êxito de consolidar autonomia no processo de ensino-aprendizagem do educando.

Palavras-chave: Lugar na escola; Autonomia; Educação crítica.

Sumário

1. Introdução.....	6
2. Características do distrito de Capão Redondo.....	13
3. Os princípios do projeto político pedagógico do CIEJA Campo Limpo...	20
4. Autonomia, Educação e Lugar no CIEJA Campo Limpo.....	25
4.1. Autonomia.....	25
4.2. Sobre a Educação Pública.....	31
4.3. Sobre a importância do Lugar no Cieja Campo Limpo.....	38
5. Considerações finais.....	44
Referências Bibliográficas.....	46

1. Introdução:

A pesquisa a seguir foi elaborada para buscar, ao menos, uma reflexão em como a escola Cieja Campo Limpo, que adota uma pedagogia transformadora, age na construção da autonomia do educando, através da abordagem sobre o lugar, o cotidiano e redes de associação do discente na vivência do espaço escolar.

A partir da análise dos educandos como sujeito e sua relação com o espaço escolar com a abordagem de lugar, cotidiano, autonomia e educação, serão empregadas bases norteadoras para alcançar os resultados esperados. Para isso, o objetivo geral da pesquisa será verificar a construção da autonomia e de relações vivenciadas pelos educandos no espaço escolar. Já seu objetivo mais aprofundado será possibilitar a criação de mais uma ferramenta na produção de mapas que abordam a situação socioeconômica no distrito de Capão Redondo e dos educandos do Cieja Campo Limpo.

É a partir da análise do PPP (Projeto Político Pedagógico), do Cieja (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) Campo Limpo e da sua prática escolar, que será possível compreender e disputar a Geografia da escola enquanto ação fundamental para a disputa mais ampla de um projeto de educação e sociedade.

Com isso, há de focar na análise das práticas educativas que constroem a autonomia do educando, e assim reveladas em um espaço de vivência escolar, relacionar com a Geografia como uma experiência no mundo, representado na forma como denominamos as coisas, como organizamos a vida, como estabelecemos contato com outro ser humano, como pensamos nossa relação com a natureza.

Logo, será abordado o lugar como espaço da vivência e do cotidiano produzidas socialmente pelas diferentes representações que construímos e que são construídas acerca dos fenômenos da realidade.

No Brasil atual, a dinâmica de possibilidades da educação está sendo ampliadas, assim conforme as novas propostas de educação não convencionais aplicadas tanto em escolas públicas ou privadas. Essas tendências questionam as técnicas da educação que são predominantes e os vínculos definidos, as relações de subordinação com níveis contínuos de poderes, o ordenamento do espaço e do tempo escolar, a divisão por etapas de vida, o desenvolvimento do preparo dos professores e os questionamentos dos alicerces da educação brasileira. Da mesma forma, experienciamos os resultados da decadência do

programa educativo inflexível e da coação praticada pelas instituições tanto econômicas quanto políticas que pretendem espalhar o limite econômico do mercado da educação e produzir fatores que moldam os estudantes para as recentes obrigações lucrativas e corporativas do capitalismo atual.

Com um currículo menos rígido, os educadores acreditam na construção de um educando autônomo que experimentam um caminho de cooperação e autogestão para descobrir caminhos que sejam capazes de conceber uma perspectiva do movimento educacional.

Simultaneamente, é preciso superar os projetos e opiniões das mudanças do currículo, das metodologias e pedagogias que não indagam os alicerces da escola. A oportunidade de uma escola que trabalha a autonomia de seus alunos transita conjuntamente pela aceitação de outras condições da vivência dos estudantes.

O Cieja Campo Limpo possui a qualidade de uma dinâmica de uma escola democrática com uma gestão participativa, onde os estudantes participam das decisões e determinam seus itinerários de aprendizagem. Trazendo a noção de autonomia de um modo radical na vivência do dia a dia, assim a escola trazem suas concepções na ação que auxilia a fortalecer as relações na qual se pratica a autonomia que proporciona um conhecimento crítico e racional.

A elaboração desta pesquisa se compõe numa produção baseada em uma análise bibliográfica e em primeiras relações comunicativas com o Cieja Campo Limpo e no seu PPP (projeto político pedagógico).

Dessa forma, este texto é composto por cinco capítulos, no qual nos primeiros capítulos é possível caracterizar o distrito de Campo Limpo e os elementos norteadores que compõem o Cieja Campo Limpo. Nos próximos capítulos, é possível demonstrar o papel fundamental da autonomia e da educação transformadora, além da contribuição da Geografia com seu conceito de lugar no projeto pedagógico da escola Cieja Campo Limpo.

Sendo assim, este trabalho tem a perspectiva de auxiliar e provocar a reflexão acerca do conceito de lugar da Geografia e da ideia de autonomia numa escola organizada por modelos contrários a educação hegemônica que norteia as normas do currículo educacional nacional.

É essencial que este trabalho aborde a concepção de uma educação democrática e transformadora baseada na educação libertadora ou problematizadora que reflete como fatores fundamentais o educador como um sujeito humanista, revolucionário e dialógico que busca problematizar o ser humano em suas relações com o mundo na atitude de intermediário dos conhecimentos que ultrapassa a antítese do educador e educando. Esse cenário só é permitido por meio do diálogo que admite a ressignificação do conhecimento do cotidiano por intermédio dos saberes escolares diante de temas geradores.

Dessa forma, compreendemos que os conhecimentos docentes são compostos de vários elementos que são capazes de serem norteados e sujeitos a uma educação transformadora e democraticamente radical que pense o educador como sujeito na dinâmica educativa e não como receptáculo de conteúdos inflexíveis.

Desse modo, vamos nos dirigir a premissa de uma educação de qualidade que concede uma relação dialógica que consiste na ação de incluir um discurso crítico que possui algum sentido, que analise as condições políticas, econômicas, sociais, históricas e geográficas do território na qual a escola está estabelecida, tendo que não se confinar a um estudo local, com o objetivo de que o educando seja capaz de aprender acontecimentos em outras escalas.

Assim, resistimos a ideia de que o educador precisa observar e levar em consideração o espaço geográfico da escola e dos sujeitos que se conectam para que façam a ressignificação dos saberes do cotidiano por meio do conhecimento escolar e, em sequência, a aprendizagem se transforme em algo importante para a vivência do aluno. Em suma, defendemos uma educação que se apodere dos saberes científicos para o entendimento dos eventos de qualquer critério. Em síntese, temos como objetivo de analisar o lugar da escola, onde os sujeitos podem intervir no processo de aprendizado da escola.

Esta pesquisa tem como consequência central aperfeiçoar, elucidar e transformar princípios e pensamentos, contando com a elaboração de questionamentos e hipóteses que serão pesquisadas para estudos seguintes.

Neste trabalho, procuramos como as práticas socioespaciais, inserida no contexto do conceito de lugar, estrutura e produzida na escola pública, possuem o potencial de intervir e determinar ações cotidianas inéditas, no qual o lugar se transforma em uma peça

fundamental para edificação da observação reflexiva do espaço, sobretudo se este lugar está situado nas periferias nas metrópoles do Brasil.

Esses lugares são espaços urbanos, historicamente e socialmente, produzidos a favor da reprodução capitalista, onde a valorização do espaço atinge a visibilidade e a autonomia, as dinâmicas em nível global se reproduzem e os sujeitos e a utilização do espaço se tornam incluídas no sistema de racionalização e mercantilização da produção do espaço. A reprodução da vida termina sendo permeada pela lógica do mercado, com o intuito de estabelecer as desigualdades e segregações socioespaciais.

Esse processo cotidiano expulsa o sujeito das centralidades e áreas consolidadas da cidade, estando despojados do espaço urbano. Esse processo que determina novos aglomerados periféricos que aglutinam e excedem a inexistência do planejamento da gestão pública, onde a ausência de infraestrutura básica se institui.

A dinâmica de aperfeiçoamento geográfico desigual sela a expansão do município de São Paulo, onde as exigências da lógica da especulação imobiliária em conjunto com a ampliação financeira e o crescimento expressivo da descentralização e a locomoção migratória acentuaram a reprodução do espaço urbano, juntamente com as segregações socioespaciais. Este movimento que beneficia o processo de valorização e desvalorização dos lugares, se ampliando horizontalmente na mancha urbana e nos caminhos de acessibilidade de locomoção, produzem novas centralidades, expandindo as hierarquias socioespaciais e de ausências de correlação social de uma extensa parcela da população que se envolvem nestas dinâmicas do cotidiano, já que o espaço na qualidade de meio, condição e produto da reprodução social faz com que questionamos o papel do ser humano enquanto sujeito, transpassando por seus valores, projetos, cultura e resistências, como afirma Carlos (2013). Inclusive, estes sujeitos, em grande número, são excluídos de áreas centrais e consolidadas das cidades, tornando-se expropriados do urbano. Essa expropriação passa a ser tornar um processo que determina recém aglomerados na periferia, que coexistem enquanto becos e vielas nos quais se que se agrupem e se expandem na carência de um planejamento de gestão pública que através da desigualdade e fragilidade da ausência de infraestrutura primária constitui-se a espoliação do urbano.

Através deste movimentos, os sujeitos deixam de possuir a garantia de uma vida justa e, assim, quase nada se envolvem e se apropriam da cidade. A ausência de acessibilidade e locomoção urbana, a deficiência dos serviços públicos e a escassez de moradia digna,

constrói, em uma parte da população, a sua resistência de luta dentro desse movimento de desigualdade socioespacial. Isso mostra que o espaço também é produzido pelas condições de reprodução da vida humana (Carlos, 2013).

Em outras palavras, os lugares na qual as dificuldades são postas em muitos aspectos da vida, acontece a idealização e a finalização de projetos que colaboram com a retomada de consciência crítica e do apoderamento das práticas espaciais, que assim se concede a construir e desenvolver um pensamento geográfico, planejando processos de enfrentamento por uma melhor condição de vida, entendendo o contexto que vive.

Assim, buscamos analisar, segundo as relações composta através da escola e lugar, se é permitido revelar o conhecimento geográfico nos quais nós participamos e vivemos esse movimento global e, também, local, com seus embates e diferenças, possibilidades e desafios limítrofes para elaborar um pensamento crítico do espaço, visto que o lugar deposita para si os seus significados e aspectos do movimento da vida que seja capaz de ser entendido pela memória através do corpo e dos sentidos. Dessa forma, o lugar se faz na inter-relação oposta do mundial que se confirma como tal e da historicidade própria do local. Por consequência, o lugar manifesta-se como passagem de inter-relação através da mundialidade que se constitui e da singularidade do local (Carlos, 1996).

Este trabalho pretende entender que o lugar é fundamental para observar o espaço em movimento e em contínuo processo de mudanças, no qual as relações são heterogêneas e os sujeitos, ao mesmo tempo, se reproduzem materialmente e imaterialmente no foco com o local, mas com embates e articulações com as lógicas globais intermediadas pelo modo de produção capitalista.

Consequentemente, o objetivo principal é compreender a autonomia no processo de relações socioespaciais, considerando o lugar como um âmbito de entender a realidade, justamente, para a constituição da cidadania e do exercício político que se expressa no espaço público. O objetivo final deste trabalho é auxiliar na reflexão e nas práticas educacionais, promovendo um ensino da Geografia que consista no caminho de preparar os jovens na prática de uma perspectiva madura, trazendo a realidade como objeto de mudança na qual o ser humano pratique suas ações.

Para chegar até esse resultado, se buscou, primeiramente, apresentar o distrito de Capão Redondo, onde se localiza o Cieja Campo Limpo, que é considerada um bairro periférico da Zona Sul da cidade de São Paulo. Este distrito é, basicamente, formado por habitações

de autoconstrução, no qual residem pessoas vulneráveis em sua situação econômica. Ademais, neste trabalho foi incluído o processo de produção espacial, fundada na reprodução do modo capitalista, no qual se destaca a formação e a relação centro e periferia na cidade de São Paulo. As informações para este capítulo foram retiradas de obras institucionais como o Caderno de Propostas dos Planos Regionais das Subprefeituras de São Paulo.

É dado um contexto geral do Cieja Campo Limpo, baseado em seu Projeto Político Pedagógico, que valorizam uma nova concepção e questionam estereótipos, acerca do que é ser periférico e o morar na periferia. Nesta relação escola-lugar, se observa que o Cieja Campo Limpo é a centralidade para a aquisição de lazer, cultura, assim sendo, um lugar que mantém boas relações com o seu entorno, com os moradores e com os estudantes.

No próximo capítulo, se pretende mostrar pensamentos acerca da autonomia, com destaque na obra de Paulo Freire, “A Pedagogia da Autonomia” (1996), sendo a autonomia do educando ponto central e feito por meio da formação do docente concomitante com a reflexão da prática educativa e progressista. É compromisso do educador que ele fortaleça a capacidade do pensamento crítico do aluno e sua curiosidade. Para tal fim, o educador, igualmente, exerce seu papel de ensinarem seus alunos a pensarem certo. Com o intuito que aconteça o ato de pensar certo, o aluno tem que estar com a mente aberta para que um novo conhecimento seja aprendido e em outras possibilidades de conhecimento. Em conjunto com a curiosidade epistemológica, se cria no educando e no educador o entusiasmo em pesquisar e em compartilhar os conhecimentos obtidos. Também, o educador há de se atentar ao aprendizado obtido pelo educando através da sua prática na comunidade e, assim, usar esses conhecimentos para sustentar o processo de ensino-aprendizagem com a finalidade do aluno se sentir mais acolhido, o tornando mais autoconfiante.

Em seguida, partimos para um entendimento sobre o papel da educação, baseado em autores como Vitor Henrique Paro, em seu trabalho, “Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação” (2014), que constrói uma reflexão pedagógica, avaliando o senso comum do educador sobre os conteúdos escolares. Paro (2014), pensa que a educação como exercício do poder oferece uma maior compreensão do movimento que fomenta o processo pedagógico, contribuindo para uma concepção democrática da prática escolar.

Portanto, a pesquisa é centrada na análise do que acontece no íntimo de uma escola que se consegue criar e executar ações para transformá-la de forma que ela cumpra seu propósito como instituição que contribui para uma sociedade democrática.

2) Características do distrito de Capão Redondo

A par do contexto da escola, para entendermos a dinâmica do Cieja Campo Limpo, vamos abordar sobre o distrito de Capão Redondo para compreender o espaço residido pela boa parte dos seus discentes.

Este distrito está situado na Zona Sul do município de São Paulo e integra a subprefeitura de Campo Limpo, juntamente com os distritos de Campo Limpo e Vila Andrade. A subprefeitura de Campo Limpo envolve uma área de 36,7 km² e possui 607.105 habitantes, sendo 296.378 habitantes no distrito de Capão Redondo. A população do distrito do Capão Redondo é bem jovem, por volta de 54% tem entre 0 a 34 anos de idade. Já a idade média da população ao morrer varia entre 60 a 65 anos. Está situado a aproximadamente 16km do centro de São Paulo. Ela faz divisa, ao norte, com a subprefeitura do Butantã, ao sul com a subprefeitura de M'Boi Mirim e a leste com a subprefeitura de Santo Amaro. No oeste, faz fronteira com os municípios de Taboão da Serra, Embu e Itapecerica da Serra. Por volta de 14% do território, na região sul do Capão Redondo, encontram-se áreas com sérias restrições referente a ocupação urbana, apresentando morfologias de relevo desfavoráveis, altas declividades, maciços de solos e rochas passíveis de erosão e movimentação de massas, além da presença de matacões e cabeceiras de drenagem. Essas áreas deveriam ser reservadas a preservação ambiental, por meio da implementação de parques de uso restrito.

O território da subprefeitura do Campo Limpo, onde localiza o distrito de Capão Redondo, é incorporado pelas sub-bacias do Córrego Pirajussara, do Morro do “S”, do Córrego Morumbi, afluentes da Bacia do Rio Pinheiros. A parte oeste do Capão Redondo é formado pelos córregos Diniz e dos Mirandas. Essa área encontra-se quase totalmente impermeabilizada e densamente ocupada, com predominância de edificações de baixo padrão, restando muito poucas áreas vegetadas.

O frequente aumento de ocupações irregulares nas margens dos cursos d’água tem causado um aumento de despejos clandestinos de esgotos domésticos e de resíduos sólidos, ocasionando na baixa qualidade da água e nos sucedidos enchentes. O Córrego Pirajussara está parcialmente canalizado. A sub-bacia do Córrego do Morro “S” executa uma importante função na macrodrenagem da cidade de São Paulo, drenando a parte leste do Capão Redondo. Diversos córregos, existentes na subprefeitura de Campo Limpo, formam a diretriz do sistema viário estrutural, já que nas vias como a Avenida Carlos

Caldeira Filho, a Estrada do Campo Limpo, Estrada de Itapecerica e a Avenida Carlos Lacerda seguem pelas médias encostas e fundos de vale. Contudo, a avenida Giovanni Gronchi segue com domínio de espingões.

A vegetação concebida na região da subprefeitura de Campo Limpo faz parte do bioma da Mata atlântica, na qual foi bastante desmatada, restando poucas áreas no decorrer de fundos de vale e em algumas vertentes em áreas mais acidentadas. A taxa de cobertura vegetal nesta área é de 10,8%, sendo um dos mais baixos do município de São Paulo. O Capão Redondo, densamente ocupado, é marcado pela presença do Parque Santo Dias e do Parque Linear Feitço da Vila.

A subprefeitura do Campo Limpo está praticamente localizada na Macrozona de Estruturação e Qualificação Urbana, se caracterizando como uma zona urbana com bastante diversidade nos padrões de uso e ocupação do solo, além de desigualdades sócio-espaciais e padrões diferenciados de urbanização. No meio das macroáreas que constituem esta macrozona, duas delas estão localizadas nessa subprefeitura: a Macroárea de Estruturação Metropolitana e Macroárea de Redução da Vulnerabilidade Urbana. A primeira compõe uma área de influência do arco Faria Lima-Águas Espraiadas-Chucri Zaidan, onde acontece a Operação Urbana Águas Espraiadas (Lei 13260/2001) e o subsetor intitulado Arco Jurubatuba, que faz parte do setor Orla Ferroviária e Fluvial. Esta área se centraliza na Vila Andrade e na parte nordeste de Campo Limpo. Já na Macroárea de Redução de Vulnerabilidade Urbana há predomínio de áreas de baixa qualidade urbana que se constituem da existência de altos índices de vulnerabilidade social e baixo índice de desenvolvimento humano. Esta área é tomada por uma população de baixa renda em assentamentos precários e irregulares, na qual contêm precariedades territoriais, além de irregularidades fundiários, ameaças geológicas e de inundações, e deficiência no oferecimento de serviços, equipamentos e infra-estrutura urbana.

Somente um trecho da subprefeitura de Campo Limpo localiza-se na Macrozona de Proteção e Recuperação Ambiental, na qual incorpora um território ambiental vulnerável decorrente dos aspectos geológicos, como a existência de mananciais de abastecimento hídrico e a expressiva biodiversidade que reinvindica esforços na sua conservação. Em Campo Limpo está determinado a Macroárea de Redução de Vulnerabilidade e Recuperação Ambiental, que se define pelo embate da vulnerabilidade social da população e o meio ambiente debilitado que pede pra ser protegido e está situado ao sul

do distrito de Capão Redondo. Ademais, a rede hídrica e ambiental é constituída pelas áreas de intervenção urbana e pelos equipamentos sociais e urbanos.

Além do mais, a subprefeitura de Campo Limpo abriga 20 Centros de Educação Infantil (CEI), um Centro Educacional Unificado (CEU), 10 escolas municipais de educação infantil (EMEI), uma unidade básica de saúde (YBS), três unidades de Pronto-Atendimento (UPA) e uma unidade de referência a saúde do idoso (URSI).

O nome Capão Redondo tem origem do tupi e significa "uma porção de mato isolado no meio do campo". Essa condição física equivale a sua característica territorial no começo do século XX, pois era uma região com uma cobertura extensa de Mata Atlântica de aparência circular.

A história do distrito de Capão Redondo está associada com até então cidade de Santo Amaro que foi fundada em 1560 como povoado conhecido pela sua atividade rural muito desenvolvida. No ano de 1829, deu-se a chegada de imigrantes alemães que terminou trazendo os adventistas em 1915 que fundaram o seminário adventista, atual Centro Universitário Adventista de São Paulo.

Após a década de 1930, aconteceu a transferência da área industrial do Brás e Mooca para a região de Santo Amaro. Esse episódio deu o início de uma sequência de parcelamento e loteamento de antigas glebas rurais com o intuito de servir a classe trabalhadora. Já a partir da década de 1970, com um acentuado crescimento demográfico na região do Capão Redondo, em decorrência da migração de trabalhadores vindos do Nordeste do país e de uma população forçada a sair das áreas centrais da cidade de São Paulo, foi impondo a concentração no território, originando novos loteamentos irregulares e favelas.

Até a década de 1990, o distrito era conhecido como um dos mais violentos de SP. Hoje em dia, o cenário é bem diferente, mesmo que as taxas de violência ainda estejam altas, teve uma grande melhora. Esse avanço na qualidade de vida adveio de investimentos por parte do Estado e da mudança de comportamento da população do distrito de Capão Redondo que passou a se perceber como sujeito periférico, em um processo de conquista da consciência dos moradores que aplicaram a determinar a identidade com o território e se tornaram responsáveis na sua fala.

O distrito de Capão Redondo se evidencia como um modelo de descontrole de ocupação urbana e de habitação com a inexistência do Estado. No território deste distrito, a infra-

estrutura urbana se mostra no decorrer dos anos como a causa do processo de ocupação do distrito. Verifica-se a presença de um movimento de concentração de investimentos e valorização nas áreas em que foram instaladas determinadas infra-estruturas públicas, provindo o advento de centralidades importante no distrito. Grande parte da ocupação do uso do solo se dá pelo uso residencial, com o predomínio do tipo horizontal de baixo padrão. Da mesma forma, enfatiza-se a existência notável de uso comercial e de serviços no decorrer das vias do distrito de Capão Redondo.

A área menos periférica do distrito encontra-se onde está estabelecida o metrô "Capão Redondo" - linha lilás, sendo uma área muito heterogênea nos usos do solo. A população que ai habita apresenta um padrão de renda maior se contrastado com o restante da população do distrito, além de ter uma densidade menor, tendo um melhor índice de vulnerabilidade. Assim sendo, esta área é beneficiada, visto que além de uma infra-estrutura que um transporte coletivo proporciona, esta área é próxima das principais vias de acesso.

A oferta de emprego no território do distrito é baixa e uma considerável parte da população tem que se locomover para as regiões centrais, sendo assim, os espaços juntos a tais infra-estruturas e equipamentos buscam a se valorizar e a cativar uma rede de comércio e serviços, além de empreendimentos habitacionais para a classe média.

Dessa forma, há nesta área uma aglomeração de residência horizontal de médio e alto padrão por toda a extensão do trecho da Estrada de Itapecerica que percorre o Shopping Campo Limpo até a estação do metrô Capão Redondo. Além disso, nota-se o aumento de um mercado local de habitação vertical de médio e alto padrão, sobretudo nas proximidades do shopping.

Além das residências, há uma resistente participação de comércio de médio porte, sobressaindo a presença de comércio e serviços voltadas para automóveis e motocicletas. O distrito de Capão Redondo apresenta um índice de empregabilidade no setor industrial, de 10,5%, um tanto mais significativos do que os outros distritos da subprefeitura de Campo Limpo. No Capão Redondo, 42,7% dos empregos estão no setor de serviços, 28% no setor de comércio, 10,5% no setor industrial e 7,4% no setor de construção civil. Já a remuneração dos 73,2% dos empregados da subprefeitura de Campo Limpo encontram-se na fração de um a três salários mínimos. Em todo caso, o desenvolvimento econômico tem o perfil dos cairros carentes, com baixa diversificação nas atividades produtivas e os

habitantes possuem baixa escolaridade. Além disso, o distrito de Capão Redondo possui baixo desenvolvimento humano e de qualidade de vida. A assiduidade das crianças na escola, na faixa etária dos 0 a 5 anos está na faixa dos 44,3%. Já a frequência na escola da faixa etária dos 6 aos 14 anos é de 94,9% e dos 15 aos 17 anos é de 58,2%. A insuficiência na escolaridade média dos trabalhadores, o perfil etário da população demasiado jovem e a baixa educação profissionalizante dos jovens produz baixos níveis salariais. A escassez de emprego formal no setor privado, com cerca de 70 mil postos de trabalho e a pouca diversificação das atividades econômicas locais conduzem a extensos deslocamentos dos habitantes a outras subprefeituras. No Capão Redondo, 36,1% dos habitantes percorrem mais de uma hora para chegar ao local de trabalho, também, em parte do fraco desempenho do transporte público de média e de alta capacidade.

A medida que distanciamos das principais vias, o padrão muda para residência horizontal de baixo padrão, onde as habitações são mais unifamiliares com dois ou três andares e auto-construídas. No limite do distrito com a região do Jardim São Luis e Jardim Ângela, observa-se a hegemonia de favelas.

Também, ressalta a existência de duas vias importantes: a Avenida Carlos Lacerda, que conecta o distrito de Capão Redondo com o distrito de Campo Limpo, onde destaca-se a presença do comércio de habitações de uso misto.

Na extremidade do distrito de Capão Redondo, verifica-se o domínio de uso residencial de baixo padrão, por conta da localização mais distante das principais vias e equipamentos. Sendo assim, essa região aglomera uma população mais vulnerável. Em 2010, a inadequação domiciliar estava a 10,2% no Capão Redondo, e os domicílios em favela representavam 26,8% do território do distrito. Em 2014, o uso residencial horizontal no Capão Redondo, era de 54,79%, acompanhado de 28,69% de uso não residencial e 16,53% de uso residencial vertical. Também, em 2010, verificava que 12,49% dos domicílios no Capão Redondo não estavam conectadas a rede de esgoto.

Nos últimos anos, o processo de planejamento urbano em grande parte se pautou com as políticas de implementação de alguns equipamentos, assim como os de cultura e lazer, como mecanismos para orientar as mudanças de espaços da cidade. Observa-se que o Estado, juntamente, com setores econômicos contribui com a fragmentação territorial embasado na condição sócio-econômica. Visto que existe uma concentração de investimentos em áreas centrais e já estabelecidas, trazendo o acesso a esses

equipamentos e infra-estrutura. Dessa forma, produzindo trechos urbanos desconectados e refletindo na manutenção de entraves de acesso.

Conforme a pesquisa de mobilidade do território do distrito de Capão Redondo, é viável constatar uma estação de metrô e um terminal de ônibus, situadas na parte norte do distrito, sendo o acesso as demais áreas seja bem restrito. A pesquisa de Origem e Destino do metrô de 2007, mostrou que o transporte coletivo é o mais usado (51,6%), seguido pelo "a pé" com 31,7%, pelo individual de 23,3% e por bicicleta com apenas 0,6%. Em 2010, os habitantes da subprefeitura de Campo Limpo, percorriam mais de uma hora no trajeto casa-trabalho.

Além do mais, identifica-se uma ampla quantidade de vias coletoras e locais, com um núcleo principal de vias arteriais, no qual se encontra corredores de ônibus.

A maioria das seções viárias do território de Capão Redondo circundam vias locais que são vias de intersecções e não semaforizadas, determinadas apenas ao acesso local ou a áreas restitas. As calçadas são, em grande parte, desniveladas, estruturando degraus irregulares, sendo obstáculos aos cadeirantes e lugares de acidentes.

A constituição do relevo da subprefeitura de Campo Limpo, na sua maioria, é formada por colinas cristalinas e morros acidentados, exclusivos da zona de transição da Bacia Sedimentar de São Paulo. Cerca de 85% do território se localiza em áreas com restrições geológicas oportunas a ocupação urbana, indicando de maneira localizada áreas com altas declividades relacionadas a maciços de solo e rochas, além da presença de cabeceiras de drenagem, que impõem parâmetros peculiares de projeto e implementação.

As principais adversidades do distrito de Capão Redondo resume-se na melhoria das condições de vida da população mais vulnerável, no saneamento ambiental, na relação desequilibrada de emprego e moradia e na mobilidade local e regional. Com isso, a insatisfatória qualidade de vida dos habitantes da subprefeitura de Campo Limpo está conectada ao problema habitacional e ao acesso a um meio ambiente equilibrado.

O saneamento ambiental é agravado pela poluição da rede hídrica, causada pela deficiência da rede de coleta e tratamento dos esgotos domiciliares. A questão ambiental é prejudicado pela frequente ameaça à vegetação remanescente da Mata Atlântica, por conta da extensão urbana, pelas nascentes e cursos d'água mortos, pelo baixo índice de cobertura vegetal e de áreas verdes públicas por habitante, especialmente, nas regiões

mais adensada e pelo alto índice da população residente a mais de um quilômetro de parques públicos.

3) Os princípios do projeto político pedagógico do CIEJA Campo Limpo

Vamos apresentar agora o cenário do Cieja Campo Limpo. Ele se localiza na divida dos bairros de Capão Redondo, Jardim São Luís e Jardim Ângela. A fachada da escola que se apresenta como casa de bairro se contrapõe com a aparência de uma escola pública. O Cieja Campo Limpo além dos seus vinte anos de história, é fonte e refúgio de inovações pedagógicas que a fizeram um modelo de conquista de uma educação integral, democrática e inclusiva. É identificado como um centro cultural que fortalece o senso de pertencimento, um espaço de encontros. Os educadores são incentivados a assumir uma atitude de criação ativa. Para o Cieja Campo Limpo é essencial que quem se insere na comunidade comprehenda a dimensão da liberdade semeada na escola, pois os caminhos de ação e expressão que ela abrange, buscam engajamento, compromisso, doação e bastante trabalho.

Este Cieja faz parte de um grupo de escolas ditas escolas transformadoras. As escolas transformadoras se constituíram em variados contextos, como em um processo de movimentos de mobilização social e comunitária, pela iniciativa de líderes e empreendedores sociais, pela diversidade social e pelo anseio e intermédio de educadores. Um ponto conciliador da origem desse movimento foi a intencionalidade nítida de se dedicar na formação de sujeitos transformadores com capacidade crítica de intervenção. Enxerga-se no aluno, na sua família e na sua comunidade o centro de desenvolvimento de um projeto político-pedagógico. O objetivo do Cieja Campo Limpo é a apropriação dos saberes e a descoberta do valor de aprender pelos estudantes.

Todos os conteúdos apropriados a iniciativa de melhoria qualitativa da educação ofertada foram decididos em coletivo. A primeira ação que a comunidade solicitou ao Cieja Campo Limpo foi a retirada de carteiras. Estas foram substituídas por mesas sextavadas. Nas salas de aula do Cieja, as mesas e cadeiras são combinadas em grupo de seis pessoas. Uma sala, individualmente, pode comportar uma infinidade de realidades vividas pelos alunos.

A comunidade escolar decidiu pela flexibilização dos horários para que os alunos pudessem frequentar a escola de manhã, a tarde e a noite, já que uma grande parcela das pessoas trabalham em horários alternados. Considerando o espaço limitado da escola,

determinaram não pôr paredes e conceder uma área ampla, inserindo as áreas de conhecimento de modo integrado.

Percebe-se no Cieja Campo Limpo, uma identificação de que o outro, apesar da onde venha ou o que faça, precisa ser valorizado. Por esta razão, os jovens em situação de liberdade assistida quando vai ao Cieja Campo Limpo se matricular, não se questiona dos seus antecedentes.

O Cieja Campo Limpo atende mais de 1.500 alunos, diariamente, sendo sua maioria mulheres e jovens: por volta de 65% dos estudantes têm entre 15 a 17 anos. A escola também atende alunos adultos que optaram por voltar a estudar, pessoas com deficiência, jovens expulsos de outras escolas ou aqueles que estudam durante o dia e a noite retornam para centros de atendimento sócio-educativos. A coordenadoria da escola não predispõe de dados etnográficos, contudo, os trabalhadores do Cieja Campo Liimpo, confirmam que a grande parcela dos alunos tem mais de 40 anos de idade e são chefes de família e trabalham em um ou mais turnos, além de estudar. Uma grande quantidade de estudantes são moradores das várias favelas da região e não são nascidos da capital paulistana, vindos em sua maioria da região nordeste do Brasil, além disso os estudantes apresentam situações de carência estrutural.

O ensino é ramificado em quatro módulos com duração de um ano cada. Os módulos são denominados de: Alfabetização, Básico, Complementar e Final. Cada módulo é composto por 4 ciclos: Linguagens e códigos, Ciências Humanas, Ensaios lógicos e artísticos e Ciências do Pensamento. Existem dois professores de áreas distintas em cada ciclo e passa-se pouca lição na louça, sendo a maior parte da duração da aula é destinado a debates.

Nas aulas é aplicado o método de situação-problema, do qual a finalidade principal são relacionar as matérias e gerar que o aluno comprehenda a ligação entre o conteúdo e o cotidiano. Esse processo acontece na escolha de temas geradores e na resolução de situações-problemas que ocorrem por intermédio de sequências didáticas, relacionando com o cotidiano do educando, provocando o desenvolviemtno de habilidades baseadas na autonomia. Assim, se aprimora a conexão entre cultura, movimentos sociais e educação, fortalecendo uma rede de trocas de serviço que transformam a realidade local e as perspectivas de inclusão dos sujeitos de modo diverso na sociedade. Sendo assim, a

prática da escola nos oferece perguntas profundas sobre o papel da escola no território do Capão Redondo.

Nas sextas-feiras, o tempo é oferecido a encontros de professores com seus colegas de área. Nas reuniões, durante o dia, os educadores arquitetam as aulas da próxima semana.

A transformação estimulada pelo Cieja Campo Limpo se fundamenta no acolhimento. Existe uma inexistência de obstáculos na escola, partindo pelo portão de entrada aberto no período das aulas, sucedendo pela falta de câmeras, pela ausência de divisão de banheiro, pela merenda servida pelos próprios estudantes, até a biblioteca que é aberta a comunidade, além de integrar o acesso aos moradores de rua que não possuem documentos e que têm direito de conseguir livros emprestados.

Apesar do atrativo ao descobrimento de uma nova relação com o conhecimento, a evasão escolar no Cieja Campo Limpo permanece alta. Por volta de 20% dos estudantes abandonam a escola. Esta dificuldade é a reprodução de uma demanda social, sendo a principal causa a procura pela sustentação financeira.

O currículo proposto pelo Cieja Campo Limpo propõe aulas com duração de 2h30, com áreas de conhecimento ao invés de disciplinas, estando presente a interdisciplinaridade. Os princípios do projeto pedagógico da escola reconhece a educação como uma maneira de contemplar o mundo, transformando a si próprio e o mundo ao seu redor. A estrutura educacional interna se molda a cada instante as alternâncias necessárias para a evolução do projeto pedagógico.

As características do fazer cotidiano no Cieja Campo Limpo, encontra-se na sua estrutura física, em parte no projeto pedagógico, nos encontros e parcerias, no administrativo e na sua história. os espaços são multiusos, sendo as mudanças dos espaços classificadas como essenciais no refazer pedagógico. Aqui, o cuidado com a estética da escola se manifesta como um embate primordial da transformação do lugar.

No Cieja Campo Limpo, não é praticada a analogia com ano e série escolar, já que entende-se que cada agrupamento constitui uma fase de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

O Cieja Campo Limpo é caracterizado pela comunicação com agentes públicos, com a mídia, com o movimento de saraus e da cultura periférica, constituindo uma gestão

democrática e participativa, além de maneiras criativas de conviver com o cotidiano escolar. Assim, analisar o Cieja Campo Limpo cria o processo de pensar a potências das Escolas de Jovens e Adultos (EJA) como projeto de mudança na educação desta forma que tem atuações em rede, em particular pelas afinidades com a cultura periférica. Logo, o cenário de práticas e reflexões feitas pelo Cieja Campo Limpo, impreterivelmente, ultrapassa os limites da escolarização em sua finalidade estrita, na qual estão inseridas as iniciativas direcionando na qualificação profissional, no desenvolvimento comunitário e em atividades culturais representadas em outros espaços que não é o da escola.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) do Cieja Campo Limpo, afirma a integração entre a escola e a comunidade do entorno do Cieja, na qual todas as aulas decorrem do uso do apoio da comunidade, incluindo para a escolas os debates e saberes dos moradores e equipamento com o uso de recursos usufruídos no território do distrito do Capão Redondo.

A política pública do Cieja Campo Limpo se baseia no princípio da gestão democrática, focalizando no acesso e permanência dos seus estudantes. Assim, dão ênfase para a preparação para o mundo do trabalho e na apreciação da cultura. O Cieja Campo Limpo se fundamenta na postura democrática e no trabalho coletivo que estabelece a prática pedagógica fundado nas dinâmicas cotidianas.

No Cieja Campo Limpo, o desenvolvimento integral da aprendizagem dos jovens e adultos, os seus saberes e sua cultura possibilitam a extensão dos seus conhecimentos e potencialidades, afirmado de maneira determinante suas aprendizagens e a produção de questões de observação e acompanhamento das dificuldades de aprendizagens.

A escola conta com a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural (MCE) que foi elaborada pelo psicólogo Reuven Feuerstein, na qual se baseia a premissa de que encontra-se um potencial de aprendizagem a ser desenvolvido por qualquer sujeito, independente da faixa etária e da origem étnica e cultural. Os referenciais teóricos do Cieja Campo Limpo para a idealização do currículo parte dos pressupostos da Educação Popular, do construtivismo sócio-interacionista, a interdisciplinaridade e a avaliação emancipatória.

Importante ressaltar que o Cieja Campo Limpo ficou em primeiro lugar no II Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos com o projeto Café Terapêutico, que

elucida diferenças e deficiências com a comunidade local. A comunidade é quem fornece a demanda dos conteúdos geradores na escola. Desde 1998, pais, alunos, professores e a vizinhança participam do cotidiano da escola e partilham as decisões. Todo o trabalho da escola é voltado aos excluídos do sistema de ensino da educação básica. A escola realiza assembléias com os estudantes desde a combinados verbais quanto a meios de escolher os temas e projetos de estudo. Tudo é trabalhado no coletivo.

A comunidade escolar é composta por jovens em liberdade assistida com dificuldade de aprendizagem, por mulheres que são donas-de-casa, pessoas que trabalham o dia inteiro, e todas as pessoas que foram excluídas do processo regular de educação. Os alunos mais velhos jamais estudaram ou não chegaram a concluir seus estudos na educação básica. Em contrapartida, os alunos mais jovens, em sua grande parcela, foram reprovados em outras escolas. Os professores também foram excluídos do sistema escolar, pois suas ideias se contrapunham as práticas em suas escolas e não conseguiam por seus projetos em prática. Muitos estudantes já ingressaram na Universidade.

4) Autonomia, Educação e Lugar no CIEJA Campo Limpo

4.1) Autonomia:

Debus (2018) apresenta uma discussão em torno da educação, autonomia e, segundo o autor, a emancipação e nos oferece um caso para análise dessa proposta. Trilhando em uma tendência atual e emancipatória, é em Jacques Rancière que se caminha para o conceito de autonomia e de emancipação, atribuído em um novo sentido com base de uma prática pedagógica que expõe uma nova aparência na relação educando e educador. Jacques Rancière nos traz um relato ambientada na França revolucionária de 1789, onde narra a história do professor Joseph Jacotot exilado na Holanda, que desconhece a língua local em *O Mestre Ignorante*. Da mesma forma, seus educandos desconhecem a língua francesa e não há meios linguísticos de fazer uma mediação. Logo, o professor utiliza de recurso um livro em comum e adota o livro de Telêmaco: as aventuras de Telêmaco, de Felenon, um romance francês, familiar na Europa desde 1699. Dessa maneira, ele instituiu o livro escrito em francês para seus alunos e pediu que o aprendessem, apoiados pela tradução. Ele deixou seus estudantes a própria sorte e requereu em francês o que tinham lido.

Rancière associa o tempo de Jacotot com seu percurso intelectual e a realidade social, acadêmica e política da França do final do século XX, e coloca no debate contemporâneo uma concepção remota sobre autonomia e emancipação do sujeito. O professor Jacotot influenciou-se na aprendizagem da língua francesa pelos alunos de modo autônomo e natural e acabou por ensinar pintura e piano. A sua vontade era se desartar do tradicional método explicativo, fruto do desconhecimento do educando. Neste método, o saber é transmitido com o professor no controle, no poder e sempre em um nível elevado ao aluno. Na opinião de Racière, o método tradicional explicativo é a criação da inabilidade do sujeito. Isto é, produz com precedência um inábil que precisa de uma explicação. Nesse sentido, Jacotot sugeriu um movimento autônomo no processo de emancipação intelectual baseado nas vivências dos estudantes que conduziriam a desenvolver sua própria vontade, a fazer o uso apenas da sua inteligência. Dessa forma, foi indispensável transformar a lógica do sistema explicador e emergir o interior da força renovadora da relação ensino-aprendizagem que desenvolve o conceito de autonomia. Assim, Jacotot ausentou-se de seus educandos com as narrativas de Telêmaco e acompanhado somente com o desejo de aprender, sendo a inteligência do professor como elemento explicador afastada da experiência. Isto, permitiu o desfecho do afastamento ilusório que afasta o professor do aluno. Refere-se, portanto, em um argumento filosófico: perceber se a atitude do professor é um ato de igualdade ou desigualdade, especialmente, quando atribuído no âmbito das inteligências. Desse modo, a emancipação intelectual subentende um desempenho das inteligências igual e universal para todos que favoreça aos pobres, já que são os que mais experienciam a desigualdade das inteligências.

De acordo com Debus (2018) para Racière, a verdade emancipadora criará um rumo com os princípios da liberdade e da autonomia. Contudo, segundo citação de Racière em Debus (2018, p.45), “a liberdade não se garante por nenhuma harmonia pré-estabelecida. Ela se toma, ela se conquista e se perde somente pelo esforço de cada um”. Neste ponto vemos as diferenças entre os métodos de Joseph Jacotot e de Paulo Freire. Para Jacotot, sua teoria se conduz aos indivíduos e sua concepção de emancipação é intelectual e não social, não há propósito em organizar a classe trabalhadora oprimida. Diferentemente de Paulo Freire, a sua concepção de emancipação humana tem o sentido de apoderar-se e vivenciar a capacidade de reinventar as coisas que envolve o mundo. Assim, segundo o autor Debus, o processo de emancipação de Freire abrange tanto o oprimido quanto o opressor.

Seguindo com a análise de Debus (2018), deparamos com a escola vygotskyana para a educação que apresenta que o processo de construção de conhecimento acontece por meio da similitude do sujeito historicamente construído e o meio sociocultural onde habita. Dessa forma, os fenômenos são analisados e dominados como processos em movimento. Da mesma forma, Paulo Freire confia neste desenvolvimento e mostra que devesse ter em consideração o movimento interior em direção a rede das realidades sociais que compõe o processo de construção do conhecimento, compreendendo a cada rede de enredo uma especificidade do sujeito. Em ambos, a vivência do sujeito é essencial para a produção do conhecimento, sendo que o meio se concebe em uma matriz de saberes e o ato educacional que elabora um sujeito autônomo e com pensamento crítico não se refere a uma trivial relação ensino-aprendizagem.

Em Vigotsky, segundo Debus (2018), o indivíduo se compõe no íntimo das relações sociais, no qual a ação do indivíduo se realiza e se aprimora apenas com a existência de outros indivíduos no contexto social. Em vista disso, o psicológico pode ser assimilado nas suas composições culturais, individuais e sociais, sendo que o processo de aprendizado é essencial para o progresso da criança. Nesse cenário, a autonomia do sujeito se revela baseado na autorregulação de seu processo que está no interior das ações de interação por meio do social e do cultural. Assim, segundo Vygotsky, o indivíduo se comprehende como um ser capaz de autorregular-se no instante que atinge a internalização das regras, das normas, e dos costumes presentes no meio no qual se refere. Dessa maneira, a concepção de autonomia de Vygotsky encontra-se unida ao progresso da atividade voluntária que distingue o ser humano do animal e conduz ao domínio das motivações socialmente estabelecidas que atribui significado nas ações do indivíduo. Isso dá significado a ação humana que é partilhado e organizado pelas vivências com o outro que se tornam autorreguladas pelas motivações e que se encontram na origem da atividade do sujeito e contribuem para a produção das formas autônomas.

A partir de Jean Piaget, a autonomia é entendida como uma dependência ativa do eu em relação as regras estimadas como adequada e a qualificou baseado com a junção dos conceitos de equilíbrio, estrutura e gênese. Deste modo, a autonomia, na relação de ensino-aprendizagem para Piaget, encontra-se no preceito do método da construção, no qual a aprendizagem e a evolução do educando se desenvolvem no momento que busca alcançar o saber por si mesmo. Ou seja, em Piaget o conhecimento é sobretudo construção e possui em seu pilar dois princípios da educação motivada pela liberdade: a primeira refere que as verdades reais são construídas espontaneamente e que o bem moral é autônomo. Assim, para Piaget, torna-se indispensável ensinar os educandos a refletirem, sendo impraticável aprender a pensar sob uma disciplina autoritária. Pois, pensar é buscar a si mesmo, ter pensamento livre e crítico e ter autonomia. Um dos fundamentos do construtivismo, na qual Vygotsky e Piaget fazem parte desta teoria, é que é possível o aluno e o professor atuarem unidos na construção do pensamento. Os construtivistas concordam que “o conhecimento é uma construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo. Os seres humanos são observadores e intérpretes naturais do mundo físico”. (Debus,2018, p.47)

De acordo com Piaget, são os métodos da educação moral que validam o estágio de autonomia. Dessa forma, existem métodos que enriquecem a autonomia da consciência e outros métodos que busca a heteronomia. Neste ponto, a “lição de moral” e a pedagogia do respeito unilateral é advertida por Piaget que parte do pressuposto de que é um método que requer uma relação desigual entre a pessoa que respeita e o outro que é respeitado, é o respeito do pequeno pelo grande (Piaget, 1996). Com isso, mostra um efeito próprio de sensação de dever, consequência da coação do adulto sobre a criança. Com esta análise, Piaget fundamenta um modelo de pedagogia amparada no respeito mútuo, pois nela não se aplica nenhuma coação e, sim, uma relação de cooperação. Em síntese, podemos citar Piaget na qual ele analisa os preceitos sobre moralidade em Durkheim:

“Três elementos principais constituem a moralidade, segundo Durkheim. Primeiramente, o espírito de disciplina: a moral é um sistema de regras que se impõem à consciência e deve-se habituar a criança a respeitá-las. Em segundo lugar, a ligação aos grupos sociais: a moral implica o elo social e deve-se cultivar solidariedade nas crianças. Finalmente, a autonomia da vontade. Porém, como a regra se impõe ao indivíduo sob a pressão dos grupos, ser autônomo significa não libertar-se dessa pressão dos grupos, mas compreender sua necessidade de aceita-la livremente.” (Piaget, 1996, p.11)

Basicamente, Piaget observa a educação como um percurso de desenvolvimento e emancipação do sujeito. Sendo, a autonomia um fruto resultado das relações sociais entre iguais que instituem normas de convívio em conjunto com a moral da cooperação. (Debus, 2018)

Segundo a discussão de Baquero (2012), uma das proposições sobre a emancipação é o que atribui ao empoderamento de indivíduo tanto em aspecto individual quanto coletivo, sendo o

termo um anglicanismo que traduz conquista, crescimento ou superação do complemento de poder. Ainda que o uso gradual do termo se usufrua apoiado nos movimentos sociais emancipatórios associados a lutas de direitos a cidadania (como: movimento das mulheres, LBGTQIA, dos negros, pessoas com deficiência) nos Estados Unidos na segunda metade do século XX, foi no século XVI estabelecida por Lutero que o empoderamento (*empowerment*) tem seu início. Portanto, empoderamento social não é uma discussão nova, mas sua eclosão se dá com os movimentos contracultura e de libertação dos anos de 1960. Aqui, usaremos o sentido de empoderamento como um movimento em que o sujeito age e maneja no que se refere a sua existência, o transformando um ser capaz e amparado no desenvolvimento de habilidades por meio de seu próprio empenho. Como um processo onde indivíduos, comunidades e organizações obtêm meios que possibilitam dispor de fala, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão com o propósito de harmonizar a estrutura de poder da sociedade. (Baquero, 2012, p. 179)

Entretanto, como cita Baquero, a perspectiva freireana apresenta o empoderamento de classe social que não se refere a um ato de natureza individual. Paulo Freire não admite a aceitar a autolibertação, pois acredita que a libertação é um ato social. De fato, para Freire, o empoderamento individual baseado na consciência crítica acerca da existência social é indispensável. O empoderamento abrange um movimento de conscientização através do processo de um pensamento ingênuo para um pensamento crítico numa relação dialética entre o ser humano e o mundo, compartilhado em um ato de ação e reflexão que se realiza por meio da práxis. Dessa forma, para Freire, conscientizar é um ato de conceber uma análise mais profunda da realidade e abrange uma clivagem do real para conseguir concretizar nas suas relações. Segundo Freire, para aprimorar o movimento de conscientização são essenciais o diálogo e uma educação dialógica no interior de uma pedagogia situada, ou seja, aquela que dispõe o processo de aprendizagem nas possibilidades reais de cada grupo. Assim, a educação dialógica não é um método de ensino, e sim é um princípio epistemológico. Dessa forma, o diálogo como objeto de instrumento do processo de conscientização consiste em um compromisso entre indivíduos para pensarem quanto a sua realidade do jeito que fazem e re-fazem. Aqui, o diálogo se compõe como um processo de problematizar o modo oficial do conhecimento, interpelando as relações dominantes que o produziram, sendo um processo de contestação e de redescoberta do conhecimento. Assim, o diálogo está empregado a uma educação emancipadora. Em vista disto, segundo Baquero, Freire comprehende a educação tal qual um ato político, por concluir como um projeto social que inclui ação cultural para a libertação, concebendo um projeto de intervenção de mundo. (Baquero, 2012, p. 181-182)

Portanto, a definição de empoderamento freireano parte do processo de conquista da consciência coletiva que se faz através da interação entre sujeitos e comprehende uma instabilidade nas relações de poder na sociedade. Para Freire, a educação é a forma de empoderamento da classe trabalhadora. A educação de jovens e adultos alcança visibilidade na obra de Paulo Freire uma

vez que o conceito de empoderamento engloba o significado de classe social e é fundamental no cerne do processo de transformação da sociedade.

Através de uma reflexão da formação docente e da prática educativo-crítica, abordaremos os saberes, que Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, no qual se alinham a discussão da emancipação na educação. Um desses saberes inclui a ideia de que o educando é sujeito da produção do saber e de que ensinar não é transferência de conhecimento. O educador progressista e democrático não deve rejeitar a responsabilidade de fortalecer a competência crítica dos educandos, assim como o seu interesse e a sua independência. Para Freire (p.26,1996), a prática docente tem a incumbência de fortalecer o potencial da crítica do discente, assim como a sua vontade de saber e a sua rebeldia. Sendo assim, é abordado pelo docente a rigorosidade metódica na qual necessita abeirar-se dos objetos cognoscíveis e, desse modo, ampliar com a construção de situações onde o aprendizado crítico é factível. Para isto acontecer, é fundamental a atuação de educadores e educandos criativos, exigentes, incitantes e, ao mesmo tempo, implacavelmente indagadores e perseverantes. A constituição do aprender crítico traz a conjectura de que o educador segue portando vivência da construção de variados saberes e que estes não devem consistir tão somente no processo “bancário” ou de transferência aos educandos. Longe disso, o processo de aprendizagem inclui que os educandos se tornem plenos sujeitos da produção e construção do conhecimento orientado e ensinado, em conjunto com o educador, da mesma forma sujeito do processo.

Juntamente a isso, cabe ao docente o compromisso de ensinar a pensar certo no qual identifica, de fato, uma correlação entre o que foi estudado com o que acontece em torno da realidade social e que diante da leitura se dá um entendimento essencial que o leitor também tende a fazer-se sujeito. O educador que pensa certo permite revelar aos educandos, que uma das formas de existir no e com o mundo, é o poder de se expressar e de relacionar-se com o mundo em base do nosso conhecimento que possui historicidade. Quando é produzido um conhecimento atualizado, este alcança o outro que um dia foi novo e passa a ser colocado em suspensão para que um dia seja superado. Por isso, que é essencial dominar o conhecimento vigente, ao mesmo tempo, que se permita entrar em nossas mentes e estarmos preparados à produção do conhecimento que até este momento não surgiu. Por aqui, observemos que a tríade, ensinar, aprender e pesquisar se ocupam de duas etapas do ciclo gnosiológico: uma é que o ensinar e o aprender se baseiam em um conhecimento factual e a outra etapa aprimora a construção de um conhecimento que até o momento não surgiu.

A próxima exigência, que Freire (1996) enuncia, é que ensinar reivindica o respeito ao conhecimento e a experiência dos educandos que são socialmente construídos na prática coletiva, debatendo com os estudantes o propósito de alguns desses conhecimentos através da realidade concreta e, assim, relacionar com o ensino dos conteúdos da disciplina. Nesse processo, a curiosidade em seu formato mais puro se critica, transformando -se, em curiosidade

epistemológica na qual aborda de maneira mais metodicamente organizada e profunda o objeto cognoscível. De outro modo, não existiria o processo criativo desprovido de curiosidade, já que é este que nos conduz e que nos coloca inconformados perante ao mundo que não criamos, somando-lhe alguma coisa que criamos. Ademais, a curiosidade é historicamente e socialmente produzida e reproduzida, justamente em razão de que o progresso da ingenuidade para a criticidade não se gera imediatamente e mecanicamente, logo uma das responsabilidades do processo da prática educativo-progressista é rigorosamente “o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (p.32,1996). Incentivar o questionamento, o pensamento crítico sobre a própria pergunta, qual a sua intenção perante as explicações discursivas do educador. Sendo assim, Paulo Freire continua a nos explicar sobre esse diálogo entre professor e aluno, afirmando que:

“A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.” (FREIRE, Paulo; p.86,1996)

Para o ato de pensar certo, é fundamental o repúdio de qualquer forma de discriminação, sendo ela imoral, pois esta prática nega a democracia. O pensar certo é um ato comunicante, sendo o entendimento co-participado (p.37, 1996). Daí, o trabalho harmonioso do educador que pensa certo é instigar o educando com quem e a quem dialoga a produzir seu conhecimento do que está sendo dialogado. Portanto, o pensar certo é dialógico.

A autonomia, portanto, de Paulo Freire, está focada em um saber que cria as alternativas para sua própria produção e construção dentro da prática do ensinar. É, por assim, pensar que o sujeito estuda em prol e em oposição de que e de quem. O educador assim que entra numa sala de aula, tem que estar disposto e acessível aos educandos a dúvidas, a vontade de conhecer o desconhecido, aos seus bloqueios, ao seu espírito crítico e indagador. Este saber que é necessário ao educando precisa ser vivido através da consciência de mundo e de si enquanto ser incompleto que constrói seu movimento contínuo de busca do saber. Na prática educativa, o educador precisa empregar o saber do respeito com a autonomia do ser do educando. Deste modo, o educador que despreza e desrespeita a curiosidade do educando, em sua apreciação de uma estética, da sua linguagem; o educador que exige rigidez na postura ao mais sutil sinal de rebeldia legítima, tal como aquele que se isenta de sua obrigação em aplicar limites a liberdade do educando, infringe os princípios essencialmente éticos para a nossa existência. Segundo Freire, “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE; p.107). É dessa forma que uma pedagogia da autonomia há de encontrar-se centrada em experiências instigadoras da escolha e da responsabilidade em vivências reverentes da liberdade. O principal na relação

professor-aluno é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Como professor progressista, deve-se ficar atento ao árduo rumo de passagem da heteronomia para a autonomia, visto que:

“Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (FREIRE, Paulo; p.69, 1996)

Em suma, a autonomia vem do grego que significa governar-se a si próprio. No contexto de uma educação antiautoritária, a autonomia parte do processo da dialética de ensinar na qual se exalta a capacidade do educando de buscar respostas às suas próprias perguntas, aperfeiçoando a sua formação autônoma. Assim como definiu Carl Rogers, em um método de aspecto não direutivo, baseado na empatia, na espontaneidade, na certeza nas capacidades do ser humano, na pertinência do assunto a ser aprendido, na aprendizagem participativa, na totalidade da pessoa, na autoavaliação e na autocritica. (GADOTTI). Neste sentido, comprehende que o educando formado é aquele que aprendeu como aprender; bem como professores, gestores e educandos deviam ter suas capacidades criativas estimuladas. (MARTINS,2002). Por fim, a questão da autonomia tem um papel fundamentalmente crítico e mobilizador em oposição ao poder vertical e burocrática no qual está estabelecido, sendo utilizado a prática social da participação ativa.

4.2) Sobre a Educação Pública:

Não é de hoje que o Brasil tem passado por graves contrariedades na educação básica para assegurar o direito constitucional de acesso e permanência das classes populares. Em sua execução, é regular ter problemas no que se refere a realização e suporte nas políticas públicas educacionais para toda a população. Diante disso, é recorrente as críticas definidas à história da educação brasileira que tem histórico de programas malsucedidos, sobretudo quando se refere aos descendentes dos trabalhadores.

Com base nos estudos de Camini (2009), é durante a metade do século XX que se efetua a ascensão do marxismo nas pesquisas sobre as relações entre educação e sociedade de classes, mais precisamente, sobre o papel social da escola na vida dos trabalhadores. Essas análises podiam estar seguidas de uma concepção sobre a perspectiva de uma nova escola que surgiu do embate da velha escola tradicional pela qual ainda somos formados. Uma dessas reflexões examina a escola no ângulo das contradições. Nela, a escola executa seu papel de reproduzir as relações sociais do progresso de produção capitalista e trazendo no seu caminho indivíduos, grupos e classes. Também, neste pensamento há a colaboração relevante para uma análise profunda da escola, mostrando alternativas que ela tem a oferecer para uma transformação social, não considerando a escola como uma genuína reprodução social, mas que ela contribui em suas mudanças, por vezes propositadamente, outras ao oposto do seu anseio e algumas mudanças

acontecem independente da escola. Em Gramsci, um dos autores dessa vertente de pensamento, é apontado o valor do conhecimento indispensável a classe trabalhadora, como premissa de alcançar a autonomia cultural sobre a burguesia, ou seja, atingir a independência dos trabalhadores acerca aos intelectuais de carreira. Em outras palavras, o preceito da educação que Gramsci mais almejou foi que a escola teria de ser única, determinando um primeiro estágio com o propósito de conceber uma cultura geral que combinasse o trabalho intelectual com o manual, assim dando origem a novas relações entre trabalho industrial e trabalho intelectual que ultrapasse as fronteiras da escola e passe a se relacionar na vida social. No próximo estágio, persistiria a atuação dos educandos, estimulando a criatividade, a autonomia e a autodisciplina, além de tornar essencial o papel do professor.

Para conhecer a escola é necessário entender a sociedade capitalista, já que foi arquitetada na dinâmica do capital e mantém quaisquer contradições porque o sistema está no interior e em torno dela, sendo seu alicerce na relação de objeção ao trabalho. Ao indagarmos as contradições periféricas como escola, currículo e avaliação, indicamos intervenções nas práticas pedagógicas, e assim de algum modo iremos colaborar para que seja excluída as primárias, capital x trabalho. A escola capitalista desempenha finalidades que obtém no perímetro da sociedade na qual pertence e se incumbe dos processos de avaliação de assegurar o controle do cumprimento de tais funções. Segundo citação de Camini (2009) a Freitas, este cita Mészáros que assegura que a educação possui duas funções essenciais dentro de uma sociedade capitalista: como produção das qualificações primordiais ao funcionamento da economia e a geração de situações e composição de métodos para um controle político. Além disso, a escola capitalista é uma escola de classe com vocação elitista. Segundo Camini (2009), a escola atual não ensina apenas as disciplinas escolares, ela ensina inclusive valores e comportamentos, sobretudo, a obediência ao poder da autoridade através da avaliação dos professores. Mais um assunto a refletir é sobre o espaço da sala de aula que aparenta ter só um modo de compor uma escola. Há dois tempos, um longo composto pela sala de aula, e um curto, que é o intervalo. Esta composição da escola vem da premissa do que vem de fora da escola não pertence ao educando. Dessa forma, o aluno se olha regido por uma temporalidade singular, diferente do meio familiar e da rua, da qual o surgimento deu-se nas cidades da Idade Média.

No feudalismo, a educação possui como base central a família como um sistema pouco estruturado e em íntima relação com a vida social. Aqui, as crianças aprendiam observando e relacionando-se com os mais velhos, comprometidos com a totalidade do que vivia. Através dessa vivência, os conhecimentos e os preceitos eram assimilados, possibilitando que cada um se encontrasse apto a viver em uma sociedade conhecida pela tradição. Em seguida, a educação era atribuída à oficina e ao aprendizado ou à Igreja. A partir da inserção do capitalismo houve um aceleramento nos tempos de elaboração da mão-de-obra definindo as séries como uma linha de produção, isto é, a escola seriada é estruturada com uma turma para cada professor. As diretrizes

são exercidas pela secretaria e pela administração do poder público, sendo separado do aluno e do professor o poder da conjuntura, tornando-se o ato de educar um ato impessoal. Na Idade Média, o aprendizado dependia do princípio do trabalho e inerente ao ato de aprender. Quando instaura o modo de produção capitalista, baseado nos vínculos entre a força de trabalho e a propriedade privada, por outro lado, desassocia o ato de aprender na escola com o trabalho que se encontra fora dela. Através desta divisão se manifesta o imbróglio da apatia pelo aprendizado que está desassociado da prática. Sendo assim, é forçado a criar estímulos para o aprender, até mesmo inserindo técnicas superficiais. Conforme a escola foi guiada a estimular a concorrência e o individualismo, ela foi sendo afastada da realidade da vida social, reforçando a ausência de uma unidade entre a escola e a realidade de seus educandos. Para compreender o papel da escola capitalista, Petitat (1994, p.200, apud CAMINI, 2009, p.96) assegura que a escola é um domínio habilitado na educação das futuras gerações, na qual a ação se propaga até aos adultos, e da qual sua composição se faz indispensável logo que a sociedade chega a um ponto de divisão do trabalho que resulta no uso da escrita, na existência do estado e no aparecimento de extensos grupos sociais. Para Petitat, a escola se institui perante os modelos básico de educação, como a da comunidade ou a familiar, que são fracionadas e dispersas, colaborando dessa forma para produzir e reproduzir uma homogeneidade da cultura associada com a divisão social do trabalho e um tanto definida pelos embates sociais e pelas narrativas de dominação. Assim, as classes dominantes executam um papel essencial em dar direção nas organizações escolares, atuando na escolha de seus conteúdos simbólicos, das suas práticas e do seu público alvo. Entretanto, a sala de aula é um espaço de intencionalidades, onde as limitações da escola capitalista hão de ser superadas, sendo assim um espaço de disputa de conhecimentos, onde as transformações apenas acontecerão com a interrupção das relações sociais vigentes.

Com o objetivo de um entendimento com maior abrangência e intensidade sobre a educação é necessário refletir os usos comuns do termo com o propósito de distinguir da definição mais precisa que será descrita. De acordo com Paro (2014), a ideia sobre educação no senso comum é a utilização não científica dela, é supor que a educação é uma mera transferência, oral ou escrita, de conhecimentos e informações de quem possui saber para quem não possui. Nesse cenário, o que importa é o conteúdo ser divulgado, destacando o educador como um modesto fornecedor de conhecimentos e o educando como um mero recipiente para esses conteúdos. Já o método de ensino fica aligeirado a uma exibição do conteúdo sem levar em conta a subjetividade do educador e do educando e suas mútuas relações, não considerando outras formas metodológicas para cada contexto. De qualquer maneira, o que ocorre de forma catastrófica é que esta concepção tradicional de educação é que predomina e guia a prática escolar brasileira.

Para abordar a educação de modo mais científico, é fundamental se ter um conceito mais exigente, que nos aponte sua especificidade e sua condição. Para dar início a outra percepção da educação, é preciso dizer que a educação se constitui na apropriação da cultura. Aqui, cultura é

compreendida como a totalidade que o ser humano produz ao fazer história em sua transcendência da natureza (como costumes, valores, arte, ciência e tecnologia). Quando se apodera a cultura como objeto de apropriação do aluno, essa concepção de educação não tem a finalidade de aprimorar competências e habilidades aos educandos que os instruam somente a realizar provas ou entrar no mercado de trabalho, contudo mira na formação humana integralmente. Também, há de analisar o ser humano como o propósito da educação e, assim, requer ter entendimento de sua especificidade histórica em sua condição de sujeito. Logo, o sujeito faz história ao produzir cultura. A demanda por educação resulta, pois, o sujeito ao nascer está completamente destituído de toda característica cultural e para se tornar sujeito é primordial apropriar-se da cultura historicamente produzida.

Segundo Paro (2014), duas características importantes do conceito crítico de educação que validam o modo de criação da realização prática do ato educativo são: a educação na formação integral do sujeito e de sua condição histórica, e sendo a cultura humana seu próprio conteúdo como produção histórica humana. O sujeito como ser histórico pressupõe concebê-lo como ser social e como ser político. Em geral, o conceito de político compreende a produção do convívio entre sujeitos e grupos. Essa convivência é possível ser estabelecida através da dominação (na qual uma parcela de pessoas ou grupos limita ou invalida a subjetividade de outrem, usando-o como objeto) ou pelo diálogo (quando tem alternância de manifestações, confrontação de interesses e vontades, porém com a soberania da aquiescência recíproca e do acordo, isto é, quando o convívio se exerce através da afirmação da subjetividade dos lados envolvidos, dando a formação da democracia).

Em relação a educação, a suposição central dessa premissa política do ser humano se refere ao tipo de sociedade que se entende em termos políticos e ao modelo de sujeito político que se intenciona criar. Dentro de uma sociedade democrática, esses dois atributos do conceito de educação obtêm outros significados. A primeira tem o sentido que apropriar o homem histórico como finalidade da educação resulta desenvolvê-lo como cidadão, garantindo sua condição de sujeito e formando-o para agir democraticamente na sociedade. Já o segundo atributo, denota que, ao pressupor a cultura como conteúdo da educação, nela contêm os princípios do convívio democrático, posto que a democracia é um dos componentes dessa cultura que somente se efetua e se institui historicamente.

Após essa abordagem política da educação, abordaremos as suposições metodológicas para a prática educativa. Para uma educação com abordagem mais crítica do que a da tradicional, os conteúdos permanecem sendo valorosos, contudo os cuidados se ampliam tanto para o educador quanto para o educando. O conteúdo passa a impor uma nova metodologia de ensino por estar em outra composição. No momento em que se aborda a conceder somente conhecimentos e informações, é possível cogitar um ensino verbalista, mesmo que isto não seja o bastante. No

entanto, no momento em que o conteúdo abarca a cultura de forma integral é visível que os métodos de ensino devem integrar a participação ativa do educando.

Logo que se nega à perspectiva da educação do senso comum e se decide pela prática de uma educação democrática tem que aplicar novos princípios metodológicos, na qual considere a posição de sujeito do educador e do educando. Para o educando, a educação somente se realiza quando ele se envolve com a educação como protagonista e possuidor de vontade. Deste modo, não é o bastante que o educando use sua ação no processo, é fundamental que essa ação seja guiada através de sua vontade. Aqui, o fundamental a pensar é que, se o objetivo a completar é o ser humano como sujeito, a forma e os métodos empregados devem ter lógica com esse objetivo. Aqui está um fato: o aluno somente aprende se desejar, se tiver vontade. Por isso, o que resta é criar e descobrir maneiras de guiar o educando a querer adquirir conhecimento e cultura, assim, é indispensável tornar o ato de aprender interessante. Para esse fim, é essencial dar importância as condições em que o aluno se constitui como sujeito. Quanto ao educador, a questão mais visível de sua condição de sujeito é que, assim como o educando, do mesmo modo o educador deve querer ensinar para poder realiza-lo. Como educador, comprometido com a formação de identidades humano-histórica, não tolera que possua um comportamento alheio ao processo de aprendizagem, como um simples depositário de conteúdo. Portanto, o educador tem o papel de promover situações aos educandos para que se formem sujeitos, é necessário possuir conhecimento político de seu papel e do ele simboliza na construção de sujeitos democráticos.

Segundo Paro (2014), qualquer processo educativo implica, em parte, por um educador com a intenção de transformar comportamentos que pertence a outras pessoas e por educandos na qual o comportamento se pressupõe suscetível de ser transformado. Isto significa que o processo educativo implica uma relação de poder, tanto em estado potencial quanto em estado atual, e é possível ser um poder-sobre ou um poder-fazer. Na situação que predomina o poder-sobre, o educador dita os elementos culturais em contraposição a vontade ou do individualismo do educando, empregando o uso da coação. No contexto que se exerce o poder-fazer, o método de prática do poder é através da persuasão, e somente este poder se concilia com uma educação interpretada como um progresso histórico-cultural com o propósito de compor sujeitos livres.

Antes de tudo, é importante observar que o poder existe e é praticado pelo educador e educando, e se faz como uma aptidão de se conduzir sobre as realidades e como uma aptidão de delimitar as ações das pessoas. Para o educando, “a capacidade de agir sobre as coisas” trata-se da sua atuação intencional no processo de compreender a realidade, tornando-se sujeito do aprendizado e inserindo componentes culturais que o valoriza e o intensifica, ampliando sua potência, sua habilidade de poder-fazer. Também, a faculdade de definir o papel do outro está existente na ação do educando uma vez que ele corresponde à intervenção do professor, através de atitudes que modificam a ação do educador a fim de adaptar às exigências de aprendizagem do aluno. É, portanto, uma relação dialógica na qual o educador não oferece sua aula totalmente finalizado, e

sim uma atividade preparada para ensinar que integra-se a flexibilidade que possibilita alterá-la baseada na reação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Já o poder do educador abrange a sua habilidade de agir e de transformar comportamentos das pessoas, porém, do mesmo modo, se apresenta que o processo de ensino para o outro é igualmente processo de aprendizado para o educador. Contudo, o mais significativo para o ensino é justamente sua aptidão de influenciar na atitude de outra pessoa, na composição de sua personalidade. O sujeito humano surge com inúmeras competências para se constituir um humano-histórico, mas isto não ocorre de forma natural, é necessário o intermédio do educador. Sendo assim, este é poder do educador: transformar sujeitos composto de historicidade.

A fim de dar continuação à pesquisa da relação entre educação e poder é primordial refletir as condições na qual esse poder se faz atual, permitindo a prática do poder. Como dito, na educação democrática, o modo de exercício de poder vinculada no processo de ensino é a persuasão. Na compreensão do que é um diálogo, a persuasão tem como característica a incerteza. Dessa forma, o indivíduo que predispõe a persuadir precisa a todo momento manifestar-se à perspectiva não somente de não persuadir no sentido que planejava, também precisa ser persuadido no sentido oposto. Por esse motivo, a educação é em geral uma probabilidade, nunca uma certeza. O educador somente executa seu poder, ou seja, somente realiza seu papel social de compor identidades humano-históricas, no momento em que consegue conceber no educando uma qualidade que atravessa todo seu processo de aprender: a vontade de aprender. Quando isso acontece, o educador aperfeiçoa o educando, beneficia seu poder-fazer. A partir deste ponto é o educando o protagonista do seu aprendizado. Por outro lado, o papel do professor é um paradoxo, pois seu valor e essencialidade se mostra no momento em que sua atuação educativa não é mais obrigatória. No momento em que o educando dispõe a aprender, guiado pela persuasão do educador, é ele quem pratica seu poder-fazer, pondo aparte a ação educativa do professor. Ao tornar -se constante no tempo e visto como algo habitual pelos que estão comprometidos com o processo, o poder do educador e da escola se mostra na qualidade de um poder estabilizado. Para além disso, significa ter um poder institucionalizado, visto que a escola e os educadores apresentam papéis precisos e ordenadas de forma regular e reconhecidas como instituição.

Ademais, a continuidade de um poder estabilizado e institucionalizado na escola instiga a pensar acerca da existência da autoridade tanto da escola quanto do educador. Aqui, se adere o conceito de autoridade como um poder autêntico, onde o respeito com as ordens se faz através de um consentimento do poder resultado de sua análise positiva e voluntariamente considerada, atendendo a uma prática pedagógica democrática. Como, o educando somente aprende se quiser, ele tem a necessidade de consentir o poder que o educando pratica no processo de ensino. O avesso disso é o autoritarismo, onde ocorre o esforço do professor de transferir os conteúdos sem a aceitação do educando. Assim, o dano causado pelo autoritarismo na escola tradicional, não vem somente de caráter pedagógico (pela obrigação tirana de conteúdos), como também de

caráter político (pela falta de auxílio na formação de uma identidade política). Deste modo, a escola passa a oferecer uma formação de personalidade autoritárias, onde suas características essências são baseados, de um lado, numa forte submissão para aqueles que possuem força e poder, e de um outro lado, numa posição em agir com menosprezo e prepotência aqueles que não detêm poder e autoridade.

Contudo, como nos lembra Paro (2014), a prática escolar não se limita nas paredes da sala de aula. Sua vivência é com a escola em sua totalidade, sendo a própria escola a disciplina mais fundamental. É através desta vivência que os alunos validam o sentido que eles dão para a escola. Além do mais, é habitual buscar no currículo formal escolhido pela escola o que constitui a lista de conhecimentos a serem assimilados pelos alunos. Porém, é fundamental levar em conta o conceito de currículo oculto que permanece tanto dentro quanto fora das salas de aula e que atribui:

“...àquelas normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente de uma determinada aula. Um volume substancial de pesquisas sugere que o que os alunos aprendem na escola é moldado mais pelo currículo oculto, o padrão subjacente de relacionamentos sociais em sala de aula e na escola como um todo, do que pelo currículo formal. [...] Além disso, o currículo oculto muitas vezes atua em oposição às metas declaradas do currículo formal, e, em vez de promover uma aprendizagem efetiva, ele enfraquece a mesma. Em tais condições, a subordinação, conformidade, e disciplina substituem o desenvolvimento do pensamento crítico e relações sociais como características básicas da experiência escolar.” (GIROUX, 1997, p.86, apud PARO, 2014, p.66)

Contudo, a escola tradicional persiste em desconsiderar essas questões, considerando apenas o currículo formal, enquanto dissocia a aula que acontece nas salas de aula daquelas que ocorrem em outros espaços e em outros contextos da escola. Dessa forma, a prática escolar que teria que se conduzir por processos coletivos, através da cooperação entre os sujeitos, como um ato democrático, termina a se fazer através de ações e relações individuais.

Numa reestruturação da escola democrática, a principal finalidade é o aperfeiçoamento da autonomia do aluno, pois o objetivo da escola democrática é a composição de identidade humano-históricas em seus educandos. O corpo docente não deve ser visto como só mais uma das categorias a serem recompensadas na reorganização escolar, pois ele é certamente o grupo simboliza a causa de existir da escola e da sua realização democrática. Tanto o poder-fazer quanto a participação do educando nas deliberações não tem que se limitar a uma atividade no conselho escolar ou em alguma entidade estudantil dissociada de sua prática escolar cotidiano. É fundamental que o educando pratique seu poder no cotidiano da escola. Isso não significa, que os adultos abstêm de sua responsabilidade de conduzir e gerir a escola com a possibilidade de alcançar seus propósitos. Mas é necessário pensar algum nível de autonomia aos educandos que,

através de um processo de ascensão de responsabilidades, possam realizar papéis de auto-organização e autogoverno.

Como dito, na escola, o poder se atinge na sua condição atual e na sua condição potencial. Porém, como não se deve omitir a sua condição potencial, tendo que levar em consideração os modelos ideológicos e símbolos do poder assim como sua legitimação de diretrizes e preceitos que tem origem dos órgãos superiores da instituição escolar, visto que isso induz e mantém o ato da prática do poder, é indispensável do mesmo modo um cuidado com o poder atual, ou melhor, da sua prática ativa na escola.

Por fim, analisar a prática escolar dentro da concepção do poder exige considerar o poder-contra que se apresenta em inúmeras maneiras de dominação e de atentado com a subjetividade, mas também considerar o poder-fazer que valoriza as individualidades e favorece a força da prática humano-social. Isso significa ter em consideração e incluir como centro de crítica os micropoderes se operam no núcleo da instituição escolar, mantendo-se cauteloso para as proibições, as imposições, as manipulações e a vigilância, mas também admitir o revigoramento recíproco de subjetividades, de solidariedade, as relações de autonomia e o desenvolvimento do poder-fazer a cada um dos indivíduos. De fato, no momento que se cogita que esses micropoderes que se demonstram no convívio da escola são inseridos por poderes de classes dominantes e do Estado, significa perceber em que parte eles se realizam, já que são nas pequenas instâncias que os indivíduos vivenciam seus intensos resultados. Deste modo, apenas analisando intensamente o que acontece no íntimo da escola é que conseguiremos criar e executar ações para mudá-la de forma a que ela comprove seu propósito como instituição que contribui para uma sociedade democrática.

4.3) Sobre a importância do Lugar no Cieja Campo Limpo

De acordo com Serpa (2013), no campo da Geografia, a concepção de lugar é pesquisada por distintos pensamentos e perspectivas, quer relacionado a um estudo marxista, no qual reflete os lugares como os diversos aspectos dos processos de reprodução do capital, quer relacionado a um estudo da fenomenologia e humanista, onde o lugar é o local específico para a reprodução da vida cotidiana, mediado por distintas perspectivas de mundo e cultura. Esses estudos levantam demandas sobre a função dos lugares nas cidades da época contemporânea, em um cenário de fragmentação, homogeneização e metropolização, que termina ordenando lugares numa hierarquia baseada por critérios econômicos e políticos. A metrópole aparenta repudiar os lugares, priorizando princípios e questões hegemônicas às vivências arraigadas no cotidiano do lugar.

Ao concebermos que atuamos apoiado a um lugar e que as ações compõem uma história, logo todo lugar é lugar da enunciação, suporte à reprodução do vivido e para produção das práticas espaciais. Todavia, dentro de uma conjuntura resultante da tomada de decisões de organizações

econômicas e políticas, ao mesmo tempo hegemônicas e que agem por coação, existe a expectativa de desenvolver, como diz Serpa (2013), um “enredo do lugar”? Enfim, quem dita os enredos dos mais diversos lugares nas metrópoles capitalistas? Como o Cieja Campo Limpo se comporta como um lugar e qual a ideia de centralidade e periferia da escola dentro do contexto do bairro Capão Redondo? Para Serpa (2013), o primeiro argumento nos traz uma situação de disputa entre os lugares, a procura de integração no mercado de vantagens comparativas e de produção de mais-valias relativas, ressaltando a regra de um progresso desigual e combinado do modo capitalista de produção. Nos bairros da classe trabalhadora das metrópoles capitalistas são os seus habitantes os agentes de modificação do espaço, no qual se associam em redes sobrepostas.

Além disso, partimos da hipótese de que os lugares são centros e que ainda há uma hierarquia de centros das mais diferentes escalas. Essa organização hierárquica retrata e conserva as disparidades no interior dos lugares, firmando uma dialética entre centro e periferia. A relação centro-periferia, refletidas das mais diversas escalas, desde da intraurbana a internacional, tem que ser observadas por seu sentido e pela sua função do que por sua localização geográfica. Assim, os centros e periferias não somente coexistem, como também se justapõem. Importante destacar que a dialética centro e periferia é ao menos operacional e expõe os contrastes da reprodução do sistema capitalista. Conforme essa perspectiva, os centros são a todo momento inerentes às periferias, uma vez que o espaço não é jamais uniforme e não se deve contestar a presença de uma hierarquia dos lugares. Além do mais, é necessário abranger a análise acerca do significado de centralidade fora das normas de hierarquização e das peculiaridades dos espaços, aprofundando o pensamento da centralidade não apenas como conteúdo relativo às formas e organização do sistema urbano, mas como significado da existência do viver e da reprodução da vida cotidiana nas metrópoles.

Segundo Serpa (2013), citando Relph (1979, apud SERPA, 2013), na fenomenologia, o lugar é conhecido como um fenômeno da experiência humana. Desta forma, o lugar requer afetos e deveres, visto que entendemos o mundo por intermédio dos lugares em que vivemos. Portanto, assim como acontece na escola Cieja Campo Limpo, os lugares pertencem a uma existência a uma realidade vivida, formas de conhecimento de si próprio e de consciência social. Para Tuan (1983, apud SERPA, 2013), a distância é uma noção de espaço sem importância se isolado da noção de objetivo ou de lugar, já que é no lugar que as mais variadas vivências de espaços são capazes de se conviver de um jeito peculiar. Também, é através da condição humana que se concebe um espaço, um complexo de vínculos e trocas, de várias vertentes e distanciamentos, que conduzirá o lugar de sua vivência. O lugar deve ser definido baseado em três elementos que se correlacionam, que são: seus traços físicos, suas atividades e suas funções visíveis, assim como os símbolos e os significados. Conhecer os lugares permite analisar um fenômeno peculiar do vivido, mostrando a diversidade e a vivacidade das experiências que ocorrem no lugar.

Alguns pressupostos têm demonstrado a necessidade de mudança, como a inflexível dicotomia centro-periferia, a repensando como espaço vivido e sentido, o considerando como um lugar. O movimento de composição e estabelecimento de centralidades é resultado de um processo histórico. Elas são consequências de um processo moroso e de um cotidiano de apropriação do espaço, se constituindo em formas urbanas com forte identificação com os indivíduos dos bairros populares (Serpa,2013,p.103). Outro ponto, representar o espaço urbano se fundamentando em uma ideia inflexível de centro-periferia oculta uma farta pluralidade de contextos refletida no conceito de bairro como uma unidade estrutural e morfológica, quer ele sendo central ou periférico (Rossi, 1998, apud Serpa, 2013).

Por conseguinte, o conceito centro-periferia resolve a questão das desigualdades, porém isso não acontece com as diferenças. A diferenciação entre as duas é essencial, já que a desigualdade requer um padrão comum e constitui uma classificação que ocasiona uma analogia global. Por outro lado, a diferença exige uma assimetria, não tendo, inicialmente, a viabilidade de hierarquização. Ao escolher o bairro como recorte espacial nas escalas intraurbana e metropolitana é logo determinado como um espaço vivido e sentido, pois é um lugar de ação e da experiência. Assim, perceber o bairro como um lugar demanda ser observado como um processo de relações particulares. Esse pensamento traz a noção de centralidades vividas que surge em todo recorte, quer ele seja intraurbano, metropolitano, regional ou nacional, baseado no cotidiano das relações sócio-espaciais que são, basicamente, intersubjetivos e relacionais. Ou seja, o lugar é funcional, mas também é vivido. (Serpa, 2013, p.104)

A compreensão destas centralidades nas periferias das metrópoles, como a escola Cieja Campo Limpo do distrito de Capão Redondo, procede da composição de uma nova perspectiva a respeito dos espaços no qual a vida cotidiana acontece, especificamente, nos espaços públicos urbanos e seus atributos nos bairros periféricos da metrópole que constituem uma variedade de sistemas nas periferias das metrópoles e incorporado com a lógica do circuito inferior da economia nas áreas populares metropolitanas. Em outras palavras, como afirma Serpa (2013), é a lógica da invisibilidade e da invalidação pelos agentes hegemônicos da produção do espaço urbano que definirá a expectativa de aparecimento de centralidades em tais áreas, mesmo que no Cieja Campo Limpo esteja presente a participação do poder institucional. Apesar da infraestrutura insuficiente e com o cenário de subdesenvolvimento, problemas ambientais e de emprego, os bairros populares metropolitanos no Brasil são indispensáveis à pluralidade cultural e social no espaço da metrópole. Sendo assim

“... é preciso reconhecer os lugares populares das metrópoles como centrais para o cotidiano e a vida, desfazendo paulatinamente a ideia de uma hierarquia de centros e assumindo o princípio de que todos os lugares são centralidades potenciais e merecem destaque na produção do conhecimento geográfico”.
(Serpa, 2013, p.105)

Além disso, as metrópoles do período atual são expressadas como um conglomerado de vários lugares com uma variedade de centralidades. Dessa forma, conforme afirma Sposito (2013), as escalas da ação política, dos interesses econômicos e da vida social não são em alguns momentos idênticos, ocasionando em desarticulações e descontinuações que desvendam as “brechas espaciais”, no qual a separação entre política e poder se rompe, e os dois retornam a agir na esfera local. Em contrapartida, os agentes que gozam de poder econômico e político através de diferentes escalas se refletem inaptos de conter ou impedir o aparecimento de tais brechas espaciais que admitem o cumprimento de narrativas e ações não hegemônicas. Além disso, existe uma morfologia característica dessas brechas espaciais, onde os encontros e as relações se constituem e se interligam.

Tais brechas espaciais possuem uma morfologia diversificada e múltipla, sendo capaz de se demonstrar de forma suficientemente variado nos mais distintos contextos espaço-temporais. Os espaços de terreiros de umbanda e candomblé, de associações de moradores, igrejas e escolas, como a da Cieja Campo Limpo, formam sua base espacial, estabelecendo alternativas para as relações sociais em um espaço público urbano no qual, ao mesmo tempo, regula a existência cultural e política e por ambos é regulada. Segundo Serpa (2013), tais espaços instituem a “espacialidade primária” fundada na contiguidade (proximidade), na qual operam redes associativistas e informais, superando as fronteiras dos bairros nos quais se incluem, relacionando tamanhos e recortes que oscilam do local ao global.

A concepção de lugar é debatida na Geografia, principalmente, em teorias humanísticas e crítica. De acordo com Fani (1996), progressivamente mais o espaço se compõe na relação entre o local e o global, legitimando o espaço como centro dos processos de reprodução no qual atuam no e por meio do espaço. Assim, conforme suas desigualdade de acesso e de obstáculos, o espaço se faz o lugar e o meio das diferenças. Em relação a obra, *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*, Milton Santos (2009) entende o objeto da Geografia, o espaço geográfico, dentro de um contexto de globalização e da estrutura do modo de produção capitalista. Segundo Santos (2009), o espaço geográfico se constitui no composto de fluxos e fixos, no qual este é o lugar natural ou humanizado no espaço. Já os fluxos são capazes de refazer os fixos, transformando e redefinindo os lugares. Outra perspectiva observada por Santos (2009), é analisar o espaço como uma composição territorial relacionada a relações sociais. Esta configuração territorial se apresenta como semelhante da materialidade, e assim, o espaço sendo um conjunto de materialidade e de relações sociais. Durante a história, a configuração territorial, progressivamente, muda da natureza para territorialidades mais humanizadas, representadas pelas casas, infraestrutura urbana e plantações.

Pelos estudos de Santos (2009), é possível afirmar que a Geografia é uma ciência focada na análise da sociedade dentro de sua espacialidade, levando em conta os objetos, que são as forças produtivas, e a prática representada pelas relações sociais que são a composição do espaço

geográfico de forma crítica. Assim, o autor nos direciona a um conceito de lugar, através do reconhecimento dos objetos na paisagem e, também, no espaço que somos avisados para as relações existentes nos lugares (Santos, 2009, p.72). Dessa forma, é por meio do reconhecimento do espaço geográfico enquanto materialidade e das relações sociais que é possível analisar as conexões entre os lugares que formam a totalidade globalizada.

Segundo Santos (2009, p. 56), o lugar não é apenas uma localização escalar e pontual, sendo reflexos das diversidades sociais que se formam no tempo e que se mostram no espaço, de cada lugar geográfico condiz com um “... conjunto de técnicas e instrumentos de trabalho, resultado de uma combinação específica que também é historicamente determinada”.

Um outro estudo de Santos (2009) é sobre a referência geográfica situada no contexto da globalização. Ou seja, uma pesquisa geográfica que abrange a totalidade do mundo apenas é viável caso a relação dos lugares esteja correlacionada no processo universal-particular-particular-universal. Com isso, o autor evidencia duas escalas essenciais numa perspectiva geográfica: o lugar e o mundo. Por causa da globalização, os acontecimentos e eventos empreendem nos lugares as perspectivas de ação que incluem o universal e o individual. Em outras palavras, para Santos o “nível global e local do acontecer são conjuntamente essenciais ao entendimento do mundo e do lugar” (2009, p. 164). Assim, para ele o lugar é um subespaço, uma imagem das contradições do capitalismo, juntamente com as diferenças que há no espaço, tendo a possibilidade ou não da produtividade geográfica, tornando-se fonte de rentabilidade e de investimentos.

Ao que se refere a análise do lugar em relação a globalização, Santos (2009) aponta a atenção para o que denomina de força dos lugares. Essa característica aborda as resistências que os lugares se manifestam em seu cotidiano, como movimentos sociais que emancipem a busca de uma outra globalização possível. Aqui, o lugar é ativo ao visar uma globalização que dignifique o ser humano. O cotidiano, enquanto conceito que caminha junto com o lugar, se mostra essencial para o entendimento das relações sociais que se produzem na proximidade e se fazem necessário no processo emancipatório de compreender o mundo.

Em perspectiva crítica da geografia sobre o lugar, Carlos (1996) aponta que no lugar se revela o que é global de uma maneira contraditória, sendo ele um centro de articulação entre o local e o global. Através do lugar que atuam as demandas do mundo, de forma conflituosa e contraditória, ao mesmo tempo, distantes e próximas e bastante desiguais. Sendo assim, para Santos (2009), cada lugar é um espaço no qual se agrupa lógicas que atuam em diferentes escalas que procuram como fim o lucro. Portanto, os lugares são o ponto de encontro de interesses próximos ou distantes, local ou global, apresentados conforme uma série de classificações que se ampliam e transformam.

Carlos (2007), afirma que o conceito de lugar extrapola o simples fato de ser uma localização para estar relacionado ao espaço geográfico ao ser um lugar das contradições e desigualdades

criadas pelo capitalismo. O sistema capitalista provoca a articulação dos lugares por conta da ânsia de ampliar o mundo da mercadoria. Já que o espaço se resulta do processo de produção da vida, o lugar possibilita a compreensão do espaço, visto que ele se mostra em seu cotidiano os processos da produção social. Assim, o lugar propicia entender as questões do mundo através da sua espacialidade.

Através da espacialidade do cotidiano e do vivido, o lugar nos mostra as relações sociais que foram construídas historicamente. Assim, a produção social que se constitui em cada lugar é configurada pela configuração do espaço geográfico. Para Carlos (1996), a produção espacial se forma no plano do cotidiano e se apresenta nos moldes da utilização, apropriação e ocupação de algum lugar em dado momento e se mostra através do uso, sendo uma produção da divisão social e da técnica do trabalho que cria uma morfologia espacial fragmentada e hierarquizada. Já que cada sujeito se localiza em algum espaço, o lugar revela refletir o viver, o morar, o trabalhar e o lazer como situações vividas, mostrando por meio do cotidiano, o conflituoso mundo contemporâneo.

Logo, na prática cotidiana da escola essa dialética entre o local e o global fica visível. Sendo um lugar, a escola se encontra, conjuntamente, com as realidades subjetiva e objetiva. Os problemas decorrentes da vida particular do estudante, juntamente, com sua cultura, seus costumes, seus problemas familiares e pessoais provenientes nos âmbitos da saúde, condição econômica, estrutura social e familiar e segurança, como exemplos, se relacionam com os embates de nível nacional e global, como a questão da distribuição de renda, a existência da desigualdade socioeconômica e da violência e entre outras contrariedades. Dessa forma, a escola apenas reflete as realidades objetivas da sociedade por meio de suas características materiais que se resultam de contrariedades sociais, econômicas e políticas. Assim, estas questões estão associadas a problemas locais onde a escola se situa.

5. Considerações finais

Neste trabalho, foi possível retratar como as escolas democráticas são mobilizações de resistência na educação brasileira. Essas escolas empenham-se em incluir na vivência escolar, radicalmente, a prática da democracia oferecendo peças para que os alunos sejam capazes de se desenvolver.

O presente trabalho teve como objetivo mostrar um exemplo de escola transformadora, visto como movimento de resistência da educação pública e democrática perante seus fundamentos e de seus modelos teóricos. O Cieja Campo Limpo procura oferecer em seu cotidiano escolar, radicalmente, o ideal de democracia, transferindo conhecimentos e bases com a finalidades dos alunos sejam capazes de formar valores como a autonomia, alterando os alicerces das relações na escola. Sendo assim, situada na periferia de São Paulo, o Cieja Campo Limpo resiste a um projeto político pedagógico de educação democrática na qual esta é o centro de referência do Capão Redondo. A experiência compartilhada do ensino de Geografia do Cieja Campo Limpo, visto em sua visita, nos demonstra uma proposta docente que é compartilhada por meio da elaboração roteiros interdisciplinares, sendo os temas definidos pelos estudantes através das assembleias.

Dessa forma, buscamos explicar a relação escola e lugar que propicia uma reflexão sobre as nossas práticas socioespaciais, no qual estão relacionadas no processo de apropriação de nossas consciências e que reflete nosso conhecimento sobre o espaço, definido por alguma condição escalar. Deste modo, as práticas elaboradas e desempenhadas na escola precisam estar de acordo com as práticas socioespaciais que ocorrem do lado de fora da escola, construindo e reforçando tanto a identidade social quanto política presente no lugar que se encontra a escola e o lugar dos sujeitos que a compõem.

Ademais, estamos vivendo o processo de transformar a educação em mercadoria que colaboram para moldes de escolas públicas consideradas superficiais, conteudistas e submissas. Dessa forma, se atentar ao debate da educação pública, refletimos na aceitação e na tomada de consciência que temos como seres políticos, no qual precisamos disputar para uma existência do espaço público, e que por ela conter dinâmicas sociabilização e de relações dialógicas, nos permite nos identificar enquanto seres em transformação e vivência. Assim, de acordo com Giroto (2009), esclarecer os vários enredos que o lugar, cuja escola está inserida, proporciona aos sujeitos a participação na construção da escola enquanto espaço social, possibilitando que os sujeitos se identifiquem como agentes sociais em que se construam formas de resistência a qualquer movimento que queria desmantelar a natureza pública e a mercê aos interesses privados.

Neste trabalho, mediante o levantamento da pesquisa bibliográfica, pode constatar que o distrito de Capão Redondo, onde está situado o Cieja Campo Limpo, é um território periférico que resiste perante o desigual acesso frente a infraestrutura pública, envolvendo uma carestia social por uso do espaço público por conta dos moradores que lá residem. Esse cenário aponta que o espaço

institucional, que é a escola pública, pode ser repensado e problematizado, visto que a escola é o primeiro lugar de transição da vida privada para a vida pública.

Com a análise do PPP do Cieja Campo Limpo, podemos perceber que esta procura desenvolver uma prática pedagógica na qual se empenha a elaborar um processo escolar em contínuo diálogo em relação ao lugar e com a vivência dos que integram a escola, além da comunidade do entorno. Sendo assim, os projetos elaborados pelo Cieja Campo Limpo busca abranger o espaço de sociabilização e de formação dos alunos, onde não haja barreiras ao diálogo com as adversidades e capacidades vistas na realidade, em que viabiliza a discussão e embate frente as desigualdades produzidas.

Através da pesquisa, pretende-se afirmar que o lugar na e da escola também comprehende que sua localização importa como um ponto de uma rede complexa de significados. Outro passo, é pensar a escola em sua dimensão multiescalar nas relações que cada escola que, por intermédio dos seus sujeitos, estabelece outros lugares, e que no encontro de agentes hegemônicos do capital, em um campo de disputas de projeto de sociedade na escola.

Outro resultado esperado pode ser gerar uma devolutiva sobre os impactos de uma educação transformadora sobre a autonomia dos educandos, além de uma análise comparativa dos mapas para refletir sobre os processos educacionais do Cieja Campo Limpo. Além disso, pretende-se colaborar com uma agenda de pesquisas dentro de uma agenda de lutas em defesa da Geografia, da escola pública e na construção de um outro projeto de sociedade para além da lógica do capital. Por fim, espera-se compreender como as políticas educacionais e a construção da autonomia no lugar que representa a escola, sob a ótica do Projeto Político Pedagógico Cieja Campo Limpo, têm construído um outro lugar para a Geografia na escola.

6. Referências Bibliográficas:

- BAQUERO, Rute V. Angelo. Empoderamento: um instrumento de emancipação social; Uma discussão conceitual. In: Revista Debates. Porto Alegre, v.6, n.1, p.173-187, jan-abr. 2012.
- CAMINI, Isabela. Escola itinerante na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. A Cidade. São Paulo: Contexto, 1992.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar no/do mundo. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: FFLCH, 2007.
- DEBUS, José C. dos Santos. Educação para a autonomia: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia a partir de um estudo entre crianças. Tese (doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. 3.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.
- Plano Político Pedagógico do Cieja Campo Limpo. São Paulo: 2018.
- PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. In. MACEDO, Lino de (Org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1 – 36.
- SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2009.
- SERPA, Angelo. Lugar e centralidade em um contexto metropolitano. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (orgs.). A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: ed. Contexto, 2013.

SMOLKA, Maria Lúcia Rebello Marra. A Construção da autonomia no contexto pedagógico do estudante e o ensino das ciências da saúde. Pelas veredas da educação médica. Dissertação (mestrado profissional em ensino de Ciências), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Nilópolis, 2011.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A produção do espaço urbano: escalas, diferenças e desigualdades socioespaciais. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (orgs.). A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: ed. Contexto, 2013.

Sites Acessados:

Blog Cieja Campo Limpo.

Gestão Urbana SP – Prefeitura de São Paulo. Caderno de propostas dos planos regionais das Subprefeituras: quadro analítico de Campo Limpo, 2016. Acessado em: 13 de Dezembro de 2023.