

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

SAMUEL GONÇALVES CHAVES NETO

**O ensino de Geografia e as escolas democráticas: O caso da EMEF Campos
Salles**

São Paulo

2017

SAMUEL GONÇALVES CHAVES NETO

O ensino de Geografia e as escolas democráticas: O caso da EMEF Campos Salles

Trabalho de 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 obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A939t Autor, Nome do
 Título do do trabalho acadêmico: subtítulo sem
 negrito / Nome do Autor ; orientador Nome do
 Orientador. - São Paulo, 2015.
 98 f.

TGI (Trabalho de Graduação Integrado)- Faculdade
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo. Departamento de
Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. Normalização. 2. Trabalho acadêmico. I.
Orientador, Nome do , orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À família que escolhi começando, pelos meus pais, Carmem e o Orlando, pelas primeiras lições de solidariedade e retidão, pela coerência, carinho e disposição em dar o melhor sempre.

Às minhas irmãs e irmãos Leticia, Lenita, Leandro e Denise, parceiros desta vida e de mais além.

Aos irmãos do siloismo que fui reconhecendo no caminho da vida e que sem dúvidas, são parte das escolhas e dos caminhos que percorro: Adriana, Diego, Flávia, Rogério, Érica, Rodrigo, Ana, Mycon, Paulo, Fran, Beatriz, Jorge e tantos outros... Obrigado por tudo!

À Euge, minha companheira para a vida. Pela alegria e pelo amor de todos os dias. Pela disposição em ajudar sempre, pelo carinho, pelas conversas e por decidir compartilhar a vida comigo.

À professora Nuria Hanglei Cacete, professoras Mara e Adriana da Escola de Aplicação da USP e demais colegas do PIBID-Multiculturalismo pelas experiências, debates, atividades, dúvidas e risadas. Vocês são parte significativa desse momento da minha formação e desses 6 anos de graduação.

Ao Prof. Eduardo Donizeti Girotto pela orientação, acompanhamento, ajuda e presença nessa última etapa.

Aos amigos e colegas da Geografia-USP pela amizade desinteressada, pelas conversas, pela ajuda, pelas risadas, pelos novos vínculos de amizade que ficam para a vida.

Aos professores e funcionários do Departamento de Geografia da USP pela dedicação, pelas discussões, pelos momentos de inspiração, pelo aprendizado e pela disposição em dar.

À cooperativa de educadores da Cohab II e todos que são parte, pelo espaço de prática e estudo, inspiração e complô por uma educação humanista e libertária.

À dois lugares, Parque de estudos e Reflexão Caucaia e o Parque de estudos e reflexão Punta de Vacas, por serem âmbitos de recomposição mental, inspiração, meditação e encontro com o dá sentido, paz, força e alegria a vida.

RESUMO

AUTOR, Nome do. **O ensino de geografia e as escolas democráticas:** O caso da EMEF Campos Salles. 2017. 98 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Consideram-se escolas democráticas aquelas em que a gestão é participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, funcionários e professores, que tem a organização pedagógica como centro de estudos e que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios. O presente trabalho trata sobre o ensino de Geografia nas escolas democrática a partir de uma pesquisa realizada na EMEF Campos Salles, escola da rede municipal de São Paulo localizada na periferia da cidade, mais precisamente em Heliópolis. A escola é parte do movimento de escolas democráticas que apesar de não ser novo, teve um significativo crescimento nos últimos 20 anos. Considerando que há uma crise do modelo hegemônico de educação, tais escolas têm atuado como um movimento de resistência no âmbito educacional. Esse movimento interrogam as práticas educativas dominantes e as relações estabelecidas, as hierarquias e gestão escolar tradicional. Busca-se com tal pesquisa investigar como se dá o ensino de Geografia nesse contexto analisando se tais mudanças refletem em uma transformação das práticas de ensino, dos paradigmas conceituais da Geografia e também uma maior apropriação do conhecimento para os estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Escolas democráticas; EMEF Campos Salles.

ABSTRACT

AUTOR, Nome do. **Título do trabalho em inglês:** subtítulo em inglês. 2015. 98 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Democratic schools are considered to be the ones in which there is a participative management, with deciding processes that include students, workers and teachers, their pedagogical organization as the core of studies and where students define their studying paths without mandatory subjects. This work is about the teaching of Geography in democratic schools starting from a research in EMEF Campos Salles, a school under the city hall network of schools of São Paulo located in the outskirts of the city, more precisely in Heliópolis. The school is part of a movement of democratic schools that, despite not being new, has had a significant growth in the last 20 years. Having in mind that there is a crisis in the orthodox model of education, such schools have been standing out as a resistance movement in the educational area. This movement puts the dominant educational practices, hierarchies and management models in check. This research seeks to investigate how the teaching of Geography is held in this context by analyzing if such changes are also reflected on the transformation of the teaching practices, the conceptual paradigms of Geography and also a wider appropriation of the knowledge by the students.

Key Word: Geography Teaching; Democratic Schools; EMEF Campos Salles,

Sumário

1. Introdução	9
2. O que são as Escolas democráticas?.....	14
2. A Geografia e a escola	20
2.1. O ensino/aprendizagem de Geografia na atualidade.....	20
2.2 Porque ensinar e aprender Geografia	23
2.3. Interdisciplinaridade e ensino de Geografia.....	28
3. A EMEF Campos Salles e a pesquisa na escola	32
3.1. A EMEF Campos Salles	32
3.2. Os dispositivos pedagógicos da EMEF Campos Salles.....	36
3.3 A Geografia na EMEF Campos Salles.....	38
3.4. A pesquisa na escola	41
4. Discussão dos resultados.....	42
4.1. Sexto ano	42
4.2. Nono ano.....	46
4.3. Resultados gerais.....	48
4.4. Entrevista com professor de geografia do período da manhã.....	51
5. Considerações finais	55
6. Referências	57

1. Introdução

Atualmente muito se fala da falência do sistema educativo, no Brasil. Grandes pesquisadores como Freire (1970), Aguilar (2010), Pacheco (2008) e Apple & Beane (1997), já indicavam como um dos principais responsáveis o papel atribuído à educação como um fator de desenvolvimento econômico, sendo que o acesso à determinados conhecimentos e etapas é restringido ou facilitado segundo critérios de classe, gênero, étnica dos sujeitos sociais, indicando que a organização de tal “serviço” encontra-se cada vez mais combinada com os interesses dos agentes do mercado. Ainda apontam o caráter autoritário desta forma de organização da educação, com suas origens centenárias pensadas para o controle, a disciplina e a moral. Para esses autores, a escola, desde sua origem como instituição da modernidade, continua sendo um meio de manutenção e aperfeiçoamento da ordem estabelecida.

Podemos encontrar um antecedente teórico de tal crise no Positivismo do século XIX, que reforçou este modelo de educação autoritário e que hoje demonstra claramente sua decadência não estando em condições de dar respostas às contradições cada vez mais evidente no mundo atual. Esse paradigma teórico, entre outras coisas, parte da concepção de uma suposta passividade do educando no processo de aprendizagem, concebendo a educação como um mero processo de transmissão de conhecimentos do professor para o estudante. Neste processo, a criança aparece como uma “tábula rasa”, um ser incompleto no qual os educadores podem inscrever seus desejos.

Como resultado, este modelo de educação tem sido marcado por estruturas e processos antidemocráticos, com currículos que pouco dizem sobre as realidades dos estudantes, alicerçado em péssimas condições de trabalho dos professores, pelo desinteresse dos jovens e tantos outros problemas conhecidos por todos nós. Segundo Pacheco (2008), o atual modelo serve mais a um tipo de adestramento cognitivo do que para a formação de uma sociedade autônoma, democrática e ativa.

Essa situação de crise serve também como pretexto para uma intervenção mais direta de uma visão mercadológica de educação como solução para os problemas

enfrentados, proliferando-se propostas de uma “educação não ideológica” cada vez mais voltada para o mercado de trabalho em contraposição a uma visão humanista, integral e crítica.

Convém destacar que as críticas à educação autoritária hegemônica não são novidades e, nesse sentido, as posições contra-hegemônicas no âmbito da educação também não o são. Desde a metade do século XIX diversas iniciativas e pedagogias surgiram buscando alternativas a este modelo de educação. A escola Yásnaia-Polian dos camponeses russos organizado por Tolstói, as Escolas Modernas anarquistas de Francisco Ferrer, as ideias da Escola Nova de Freinet e John Dewey e seu caso mais conhecido Sumerhill, as escolas Montessorianas, a pedagogia Antroposófica das escolas Waldorf, a educação popular de Paulo Freire, José Pacheco e a Escola da Ponte são algumas que podemos citar de um amplo movimento.

Nos últimos anos o movimento por alternativas para a educação vem crescendo no Brasil, com abertura de diferentes escolas e projetos de educação não formal públicos e privados. Em São Paulo, as escolas municipais EMEF Amorim Lima, e EMEF Campos Sales, o Projeto Âncora e as escolas particulares Lumiar e Politéia entre tantos outros, além de cursinhos populares e ONGS que propõe espaços educativos em contraposição ao modelo autoritário de educação, fazem parte desse movimento.

Tais iniciativas interrogam as práticas educativas dominantes e as relações estabelecidas, as hierarquias e gestão escolar tradicional, a organização do espaço e tempos escolares em salas de aula, paredes, separação por idades, o processo de formação dos educadores e, fundamentalmente, propõe um novo sentido a educação, questionando a estruturalmente.

O ensino de geografia não está alheio a essas transformações e debates que nos afetam diretamente. Também sofremos as consequências da falência do sistema educativo autoritário e a atual pressão feita pelas instituições políticas e econômicas que, por um lado, visam ampliar a fronteira econômica para o mercado de educação e, por outro, buscam criar condições para adaptar a juventude as novas necessidades produtivas e organizacionais desse período do capitalismo.

Nesse sentido, as atuais propostas de reformas educacionais¹ costumam utilizar em seu argumento a urgência de mudanças na escola atual e a “necessidade de tornar a escola mais atrativa para os jovens”. Com slogans como a flexibilização do currículo, por exemplo, apostam na formação de um “jovem empreendedor” com poder de escolha, para iniciá-lo cada vez mais precocemente como agente econômico.

Com isso, nota-se que há um campo de disputa sobre que sentido dar a educação e, mais precisamente, a escola na atualidade. Nesse campo de disputa de significados e intenções, torna-se importante ampliar o conhecimento e o debate sobre os movimentos contra hegemônicos da educação no âmbito do ensino de geografia. Movimentos e escolas que tem repensado o significado do ensino e da aprendizagem e que, em contraposição a ideia de “jovem empreendedor”, trabalham no sentido da solidariedade e autonomia para encontrar alternativas que possam dar um horizonte ao trabalho docente e discente.

Nesses anos de graduação tenho buscado alternativas para uma prática mais humanista e libertária na experiência docente tanto nos estágios e atividades de extensão realizados no período da licenciatura, como nas ainda poucas experiências em salas de aulas de escolas e organização de cursinhos populares e atividades de educação não formal que tenho participado. Parece necessário investigar as iniciativas que atuam a partir de paradigmas distintos ao do capital para refletir sobre nossa própria prática e sobre qual sentido queremos a dar a ela.

Ao mesmo tempo, percebo que é necessário ir além das propostas e discussões que tem como foco as reformas curriculares, metodológicas e pedagógicas, que ao final, não questionam a estrutura escolar em si. A possibilidade de uma educação emancipadora passa também pelo reconhecimento de outras dimensões da experiência humana, além da intelectual. Tal possibilidade vai além da “conscientização” abrangendo também as dimensões psíquicas, emocionais e corporais e espirituais. Logo, ampliar as discussões que ultrapassam a denúncia do

¹ A Medida Provisória 746/2016 conhecida como “Reforma do ensino médio” lançado pelo governo Michel Temer em setembro de 2016, utiliza em seu discurso os mesmos argumentos apresentados de “urgência para a realização de mudanças na educação” para aplicar os lineamentos do Banco Mundial para a educação pública. Tais lineamentos, buscam flexibilizar o currículo, aumentar a oferta de professores, aumentar a jornada escolar com a chamada “educação em tempo integral”. Entre as muitas críticas de especialistas da área, podemos citar a falta de clareza da MP em relação à resolução de questões históricas da educação nacional como a falta de infraestrutura básica e a baixar remuneração dos profissionais da área, que no contexto da MP, tendem a potencializar as desigualdades em relação ao acesso à educação.

conteúdo ideológico dos currículos, por exemplo, para avançar em direção à busca de alternativas em relação à configuração autoritária do ambiente escolar e ao atual paradigma do conhecimento científico, ou seja, ao sentido dado a educação.

Nessa busca, encontramos a EMEF Campos Sales, escola localizada no bairro periférico de Heliópolis em São Paulo, que há mais de 15 anos leva adiante uma transformação nos espaços tangíveis e intangíveis da escola. Em seu projeto político pedagógico a escola aponta que

“Deseja abandonar os resquícios da educação formal que marginaliza e exclui, seleciona conteúdos programáticos desvinculados da vida dos estudantes e não respeita a cultura particular da comunidade”. Também anuncia que a “escola isolada não conseguirá atingir seus objetivos”, que a escola deve ser o “centro de liderança da comunidade aonde atua e que nesse sentido tudo passa pela educação (PPP, 2015, p. 5).

A escola é parte do movimento de escolas democráticas que apesar de, como dissemos, não ser novo, teve um significativo crescimento nos últimos 20 anos. Na perspectiva de Singer (2010) e Apple e Bane (1997) consideram-se escolas democráticas aquelas em que a gestão é participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, funcionários e professores, que a organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios.

Buscando encarar a ideia de democracia de maneira radical na experiência cotidiana, tais escolas ao levarem seus conceitos à prática colaboram a desenvolver relações em que se experimenta autonomia promovendo uma consciência reflexiva e crítica, não apenas na exposição do conteúdo e das teorias.

Assim, busca-se com tal pesquisa investigar como se dá o ensino de Geografia nesse contexto analisando se tais mudanças refletem em uma transformação das práticas de ensino, dos paradigmas conceituais da geografia e também uma maior apropriação do conhecimento para os estudantes. Além disso, nos interessa também entender as principais possibilidades e dificuldades para o ensino de geografia em tais escolas.

O trabalho foi realizado no ano de 2016 inicialmente com a realização da pesquisa bibliográfica e com os primeiros contatos com a EMEF Campos Salles e o seu projeto político pedagógico. No segundo semestre do mesmo ano estivemos realizando observações nos “salões de estudo” da escola no sexto e nono ano. Tal

processo foi muito rico em aprendizado e compreensões. Durante esse tempo teve-se a possibilidade de participar de diferentes momentos do cotidiano escolar como reuniões de planejamento pedagógico, conselhos de classe, oficinas, conversas informais com membros da equipe da escola e entrevista com professores da escola. Ao final foi realizada por meio de uma análise quantitativa a observação do impacto que esse conceito teve sobre uma amostragem de vinte alunos da escola, sendo dez do sexto ano e dez do nono ano.

Assim, o presente trabalho está estruturado em quatro capítulos, onde no primeiro serão revisados os pressupostos do conceito de escola democrática bem como os de autonomia e interdisciplinaridade.

Já no segundo capítulo será apresentada uma reflexão sobre o papel do ensino/aprendizagem de Geografia levando em consideração seu atual momento, o porquê ensinar e aprender Geografia e a possível colaboração da Geografia em um projeto pedagógico interdisciplinar.

No terceiro capítulo, será visto com mais detalhes a EMEF Campos Salles, seus dispositivos pedagógicos, como a geografia está inserida em seu currículo e na sua proposta pedagógica e a pesquisa feita na escola.

No quarto capítulo, serão abordados os resultados da pesquisa feita na escola para posteriormente fazermos as considerações finais.

Portanto, esta pesquisa visa colaborar e refletir sobre o lugar ocupado pela geografia em uma escola pautada por paradigmas opostos à educação hegemônica que rege os parâmetros nacionais na atualidade.

Confiamos que esse trabalho colabore de alguma maneira para as possíveis reflexões e as necessárias práticas que nos apontem caminhos para uma educação, de maneira geral, e no nosso caso específico um ensino/aprendizagem de geografia que esteja na direção de habilitar as novas gerações no exercício de uma visão não ingênua da realidade, tendo o mundo não como suposta realidade objetiva em si mesma, mas como objeto de transformação em que o ser humano aplica a sua ação (Silo, 2004).

2. O que são as Escolas democráticas?

Na perspectiva de Singer (2010) e Apple e Bane (1997) consideram-se escolas democráticas aquelas em que a gestão é participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, funcionários e professores, que a organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios.

Para compreender o que são as escolas democráticas, sua origem e a atualidade desse processo encontramos em Apple & Beane (1997) e Singer (2010) um bom referencial. Estes autores escreveram sobre esse fenômeno no mesmo período e em seus textos encontramos bastante similaridade nas definições que dão e como contextualizam as principais experiências desse movimento pelo mundo.

Enquanto Apple & Beane centram-se mais em quatro experiências estadunidenses de escolas democráticas, Singer remonta um interessante histórico desse processo colocando a experiência da escola Yásnaia-Polianá de Tolstói em 1857 como a primeira que além de criticar o paradigma do modelo hegemônico de educação era pautada pela liberdade do estudante em relação à convivência com outras crianças de diferentes idades, a escolha do que queriam aprender e o estabelecimento de acordos entre jovens e educadores sobre as aulas e atividades de interesse. Além disso, a autora contextualiza outras experiências de escolas democráticas como o orfanato Lar das crianças do polonês Janusz Korczak, a famosa Summerhill na Inglaterra, a estadunidense Sudbury Valley School e a experiência em Israel de implementação de escolas democráticas como proposta e realização de política pública a cargo de Yaakov Hecht.

Apple & Beane tomam como referência os trabalhos do filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey e suas ideias a respeito de uma concepção democrática na educação expressada principalmente em seu livro “Democracia e educação” para fundamentar seu trabalho. Assim, refletem sobre o significado da palavra democracia e sua ambiguidade na atualidade. Se por um lado estamos acostumados com o esvaziamento do seu significado político em uma realidade em que direitos e oportunidades da grande maioria da população são esmagados pelos privilégios de uma casta de abastados representantes do poder econômico e político, por outro, há hoje um conceito fortemente disseminado principalmente pelos EUA de “liberdade e

democracia” para fundamentar o livre mercado entre países e o avanço das democracias neoliberais capitalistas frente a países com governos nacionalistas, teocráticos, progressistas ou de qualquer outra forma governo que se oponha ao livre mercado. Segundo os autores, *a democracia continua sendo uma palavra mágica para um amplo leque de manobras políticas e militares.*

Nesse contexto, a liberdade está relacionada estreitamente a ideia de propriedade privada. Antes de qualquer coisa, liberdade da propriedade, ou seja, liberdade de possuir riqueza e de dispor dela. E a democracia estaria relacionada a não participação do estado na economia de uma maneira geral, o equilíbrio será dado graças aos mecanismos de auto regulação da economia e ao estado laico. Aqui vale lembrar que apesar do discurso de “esvaziamento do estado” percebe-se que há na verdade, uma mudança de função do estado nos países que adotam as políticas neoliberais. Em tais lugares o estado cria as condições políticas e econômicas para que o setor privado possa explorar livremente todo e qualquer setor da economia de um país. Segundo Apple & Beane:

A democracia é cada vez mais definida como manobras comerciais sem nenhuma regulação numa economia de livre mercado. Aplicada a escolas, essa redefinição deu origem ao movimento em favor dos créditos tributários e de crédito educativo, administração por empresas privadas, meios de comunicação e materiais comercializados e abandono dos ideais mais amplos de educação pública. (APPLE & BEANE, 1997, p. 151)

Ao reconhecer a dificuldade do uso da palavra democracia e a confusão que é gerada em torno de seu significado os autores apontam que hoje se ensina nas escolas uma noção de democracia vinculada ao senso comum, mas que pouco ou nada se fala das condições das quais a democracia depende e dos fundamentos do que eles vão chamar de modo de vida democrático. Entre essas condições estariam para os autores:

O livre fluxo das ideias; capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas; o uso da reflexão e análise crítica para avaliar ideias. Preocupação para o bem-estar de outros e com o bem comum; preocupação com a dignidade e os direitos do indivíduo e das minorias; a compreensão de que a democracia é um conjunto de valores “idealizados” que regulam a nossa vida. (APPLE & BEANE, 1997, p. 17)

Assim, é necessário aprender esse modo de vida democrático na prática cotidiana e tal aprendizado se faz no presente e não em um futuro distante. Para Apple & Beane, as escolas democráticas são frutos da tentativa de acordos e oportunidades que envolvem duas linhas de trabalho: criar estruturas e processos democráticos no qual a comunidade escolar se organize e um currículo que possa oferecer experiências democráticas para os jovens. Ou seja, a ideia aqui é atacar a estrutura e o currículo autoritário das escolas.

Em relação às estruturas e processos democráticos, podemos reconhecer que tais escolas são caracterizadas pela criação de mecanismos que garantam a participação das diferentes vozes que compõe o espaço escolar. Assim, conselhos, comitês, assembleias e outros âmbitos de participação tem lugar central nesse contexto. Tais espaços compostos por estudantes, educadores, trabalhadores, pais e membros da comunidade escolar existem para tomar deliberações tanto para o âmbito da escola como um todo, como para os espaços destinados somente aos alunos.

Os autores ressaltam que a formação de âmbitos que garantam a participação das diferentes vozes da escola oferece tensões e dificuldades e que não se trata somente de criar uma “engenharia de unanimidade”, mas que tal intento parte da busca em respeitar o direito das pessoas de participarem das decisões que afetam suas vidas. Um fato importante em relação às escolas democráticas é que a vivência das experiências democráticas não se restringe somente aos estudantes, mas se estende aos educadores e toda a comunidade escolar.

No que diz respeito ao currículo, Apple e Beane nos indicam que as escolas democráticas buscam também democratizar o currículo levando em consideração o que os estudantes gostariam de aprender. Assim, o que se aprende na escola tem a ver com os interesses dos jovens levando-os a expressar suas ideias e ampliar seus conhecimentos. Não se restringe o conhecimento a aquilo que é considerado oficial e estabelecido como pertencente à cultura dominante e transmitido como verdade absoluta. Busca-se que os estudantes sejam leitores críticos da sociedade sabendo interpretar a realidade de distintos pontos de vista, que deixem de ser “consumidores do saber” para se transformarem em “elaboradores de significados”, como dizem os autores.

Em relação aos currículos, os autores ainda pontuam a necessidade dos professores também terem o direito de criar seus próprios programas de

aperfeiçoamento baseado em suas experiências cotidianas da sala de aula. Além disso, é preciso que os professores participem da criação dos currículos, principalmente ao currículo destinado aos jovens que eles trabalham. Destaca-se a figura que se tem reforçado de um professor implementador de ideias e projetos dos outros em que o papel de planejamento e elaboração do que deveria ser aprendido na escola fica centralizado em distantes secretárias de educação. Com isso, há uma consequente desvalorização do professor. Esse é também um dos exemplos mais claros do caráter autoritário das instituições escolares atuais em que alunos e professores ensinam e aprendem temas que além de não dizerem nada a respeito de suas vidas não são escolhidos por ele.

Nesse ponto, ressaltamos que há uma importante questão relacionada ao controle do trabalho do professor e a ideia colocada cada vez mais em prática de um professor distante da tarefa de elaboração intelectual e pedagógica, relegado a um aplicador de apostilas produzidas pelo mercado da educação.

Nas escolas democráticas, os conhecimentos não provem apenas das fontes da “elite” que estão fora das escolas, como os pesquisadores acadêmicos, mas há também bastante interesse no conhecimento produzido pelos professores localmente. Os autores esclarecem que, com isso, não se busca hierarquizar o que é mais válido ou útil, mas somente que não há uma fonte de conhecimento valiosa.

Helena Singer (2010), autora brasileira envolvida em diferentes experiências de educação democrática, em seu livro “República das crianças, sobre experiências de escolas de resistência” traz iniciativas de diferentes épocas e contextos e importantes reflexões e aclaramentos acerca desse movimento.

A autora também faz uma discussão do papel da escola hoje a partir de referenciais teóricos de Foucault e Durkheim. O primeiro, segundo a autora, ajuda a compreender o papel disciplinador da escola na formação de indivíduos dóceis e eficientes e o segundo nos dá subsídios teóricos para compreender a origem da escola atual pensada como meio de manutenção e aperfeiçoamento da ordem vigente através da disciplina, moral e penalização a uma criança considerada como um ser incompleto.

Uma das importantes aclarações que Singer faz sobre o movimento das escolas democráticas é que o mesmo costuma ser associado erroneamente como parte da

escola nova². Apesar de reconhecer uma origem comum, a autora diferencia esses dois movimentos que se distanciaram com o passar dos anos. O movimento da escola nova trilhou seu próprio caminho com o objetivo de formar cidadãos capazes de produzir maisativamente articulando isso com jogos e elementos educativos. Já o movimento de escolas democráticas optou por radicalizar a crítica à educação autoritária, incluindo aí o próprio movimento da escola nova. Assim, as escolas democráticas dessa forma vão além da reprovação que fazem em relação a estrutura das escolas.

O ideal de democracia aqui pretendido é, sem dúvida, tributário dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução francesa, mas é também marcado pelas ideias socialismo, tanto o que se pretendia chamar de socialismo romântico de Rousseau quanto o socialismo científico de Marx. A noção básica é de uma sociedade onde todos os cidadãos possam participar das decisões relativas a seu destino político, onde qualquer forma de imposição hierárquica na distribuição de poder e dos privilégios esteja definitivamente abolida, e onde o desenvolvimento dos indivíduos seja integral. Entende-se que essa sociedade só será possível se os seus membros forem pessoas de iniciativa, responsáveis e críticas, em uma palavra, autônomas. O discurso das escolas democráticas volta-se justamente para este tipo de formação. (SINGER, 2010, p. 16)

Para a autora o ponto de ruptura com a educação dominante também acontece na ênfase dada a outras esferas do comportamento humano, além da intelectual. A autonomia é formada através de diferentes experiências que atingem distintas dimensões do humano. O ser humano é considerado como um ser em constante transformação e integral, ao se levar em conta os distintos aspectos de sua experiência e suas potencialidades, e nesse sentido é um ser completo, que à medida que vai avançando em suas experiências vai ser tornando mais pronto para tomar decisões. Não basta somente a “conscientização das mentes”; é necessário levar em conta as dimensões psíquicas, emocionais e corporais.

² Esta expressão designa a fase da evolução da pedagogia, ocorrida na primeira metade do século XX, caracterizada pelas mudanças educacionais cujo centro se desloca do professor e dos programas de ensino para o aluno e as suas necessidades e interesses. A escola nova surge fortemente influenciada pelas ideias pedagógicas de Rousseau. A ideia de que a criança não é uma miniatura do adulto, mas um ser com vida e interesses próprios e a defesa da ligação da escola à vida e ao meio constituem duas características centrais da escola nova. O respeito pela personalidade da criança, a defesa da liberdade e da tolerância e a adequação do ensino ao ritmo da criança e ao seu estádio de desenvolvimento constituem outras ideias importantes. Alguns dos autores que maiores contributos deram para a escola nova foram: Kerschenteiner (Alemanha, 1896), Dewey (EUA, 1896), Montessori (Itália, 1907) e Decroly (Bélgica, 1907).

Singer aponta a possibilidade de questionar à máxima que põe como incontestável a necessidade da escolarização da vida, tal como conhecemos hoje. Para ela, esse é o ponto nevrálgico de divergência entre os pensadores progressistas da área da educação que se dividem por um lado, em propostas de transformação radical daquilo que conhecemos como requisitos fundamentais para o funcionamento das escolas atuais chegando até propostas de extinção definitiva da escolarização³ e por outro lado as propostas que enfatizam somente os aspectos curriculares, metodológicos e pedagógicos (Singer, 2010).

As experiências relatadas por Singer mostram que desde o princípio esse movimento de escolas é marcado pelo questionamento da estrutura escolar e seus dispositivos disciplinares. Essas escolas também buscavam se organizar como uma democracia real no qual o respeito genuíno pelos jovens e suas escolhas individuais, o apoio a suas decisões cotidianas e a liberdade absoluta geraram uma infância plena e feliz. Vale enfatizar aqui, que essa experiência de liberdade absoluta não é um individualismo, já que também pressupõe a responsabilidade com o outro e com o meio que está ao seu redor.

Por outro lado, a autora lembra que tudo isso não quer dizer que há uma ausência de conflitos em tais ambientes, mas que a vivência em tais escolas encoraja seus membros a desenvolverem mecanismos para superarem tais conflitos de forma não autoritária.

No próximo capítulo deste trabalho, buscaremos discutir as perspectivas atuais do processo de ensino-aprendizagem de geografia com o intuito de compreender como as mesmas podem dialogar com as práticas das escolas democráticas.

³ Criada por Ivan Illich, um autor austríaco que se encarregou de diversas missões culturais em países da América Latina, nos anos 60, esta teoria baseia-se na defesa do descrédito das instituições sociais e, em particular, das escolas. Esse descrédito explica-se não só pela relação entre essas instituições sociais e a perpetuação da opressão e da exploração, como pelo facto de se terem tornado ineficazes face às alternativas informais, surgidas espontaneamente, a partir dos grupos da sociedade civil. A escola é vista como uma instituição particularmente nociva, autoritária e repressora, à semelhança dos quartéis, das prisões e hospitais psiquiátricos.

2. A Geografia e a escola

2.1. O ensino/aprendizagem de Geografia na atualidade

Para pensarmos sobre a atualidade do ensino/aprendizagem de Geografia, parece necessário entender a condição de origem da geografia escolar e os seus diferentes momentos desde o seu início tendo em conta as transformações em relação aos seus fundamentos teóricos e metodológicos e suas consequências na prática escolar.

A história da Geografia como disciplina escolar tem sua origem no início do século XIX na Prússia, no contexto da formação do Estado-Nação alemão. Nesse período o governo instituiu uma formação básica para toda a população que levava em conta o aprendizado do idioma nacional, além da História e a Geografia em uma perspectiva de “amor à pátria.” Buscava-se nesse momento contribuir com a ideologia do nacionalismo patriótico. Nessa mesma perspectiva a Geografia foi institucionalizada na França em 1870 prestando grandes serviços ao Estado-Nação em formação e as classes dominantes.

Nesse período a Geografia passa a ter a seguinte função: mostrar através de descrições, mapas com contornos do país e da observação direta do meio circundante o próprio Estado-Nação, valorizando-o e criando laços de respeito e dedicação à imagem da pátria. No Brasil, diferentemente de alguns países europeus e dos EUA que tiveram uma difusão da escola pública ainda mais precoce, isso vai acontecer somente a partir de 1930 com a expansão urbana, a efetiva formação do mercado nacional, a diversificação do processo de industrialização e a nova exigência de trabalhadores alfabetizados.

Em nosso país a Geografia adquire o status de disciplina escolar quando passa a ser estudada em aulas preparatórias para admissão nas faculdades de Direito da época. Aparecendo em 1837 como componente do influente Colégio Pedro II. Este fato fez com que a matéria se tornasse obrigatória em outros colégios da época, já que o Pedro II era uma escola referência nesse momento. Como nos países europeus sua origem estava vinculada com a formação e organização do território brasileiro.

Assim, formalmente incorporada à escola no Brasil, a Geografia começa a ser ensinada em colégios secundários desde então fazendo parte dos conteúdos definidos por todas as reformas educacionais do nosso país até este momento.

Nesse momento, a Geografia incorporou paradigmas vigentes na sociedade, como por exemplo, o ensino enciclopédico, mnemônico, com listas de nomes para serem “decorados”. Como documentos do ensino da Geografia neste período, os livros didáticos comprovam esta forma de ensinar e aprender.

A partir da década de 1930 com a institucionalização dos cursos de ensino superior de Geografia experimenta-se um salto na sua divulgação no Brasil. Nesse mesmo período nascem importantes instituições que ajudam a trazer importância, o IBGE como exigência da União Geografia internacional de se ter uma representação governamental da Geografia e a AGB em 1934, que vai contribuir no fortalecimento da formação e divulgação, dando relevância nacional ao abrir escritórios em várias capitais do Brasil. Nesse mesmo período a Geografia escolar estava relacionada à disseminação da ideia de se conhecer os aspectos naturais das regiões do país criando assim um patriotismo nos estudantes.

A partir do final dos anos 70 inicia-se um movimento de renovação da Geografia como parte do movimento de renovação curricular dos anos 80, em que os esforços estavam centrados na melhoria da qualidade do ensino, na revisão curricular e das formas de ensinar e aprender as diferentes disciplinas da educação básica, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007).

A partir daí, mesmo com o advento da chamada Geografia Crítica em livros didáticos, propostas curriculares e como um dos paradigmas atuais do ensino/aprendizagem de Geografia a condição dessa disciplina escolar pouco mudou em quanto à representação dos jovens e a metodologia dos professores. Kaercher (2002) aponta que a chamada Geografia Crítica sofreu certa estagnação ao ver que apesar das intensas discussões e pesquisas sobre o tema tal abordagem parece não haver chegado à escola:

Porque é justamente, andando por aí que me vem essa ideia de que a Geografia Crítica (seja lá o que for isso) não chegou às escolas. Ou chegou muito pouco. Muitas vezes trocando rótulos por slogans. Mas continuando a produzir verdades cristalizadas, o que é pior, mantendo a Geografia como algo chato e distante da realidade dos alunos. Por que isso ocorre? Porque, para haver Geografia Crítica (ou Geografia renovada) Não basta mudar os temas ou atualizar nossas aulas. Não se

trata de um problema de conteúdo. É preciso haver uma mudança metodológica que altere a relação professor-aluno, relação esta que, via de regra, continua fria, distante e burocrática. (KAERCHER, 2002, p. 222)

Kaercher não vê de uma forma muito otimista o atual estágio do ensino de Geografia no Brasil, reconhecendo que existe uma ideia em muitos licenciados de que para ser um bom professor, basta saber Geografia. Ainda que ele mesmo reconheça a necessidade de se ter uma sólida formação geográfica para conseguir desempenhar o papel de professor, o autor sinaliza a necessidade de um melhor entendimento de como ensinar, colaborando para que os estudantes possam compreender melhor o mundo em que vivem. Além disso, seria preciso compreender o que é e para que serve a Geografia? Porque ensinar Geografia?

É preciso mostrar aos nossos alunos que podemos entender melhor o mundo em que vivemos se pensarmos o espaço como elemento que ajuda a entender a lógica, não raro absurda, do mundo. Mostrar que sabermos Geografia não é sabermos dados ou informações atuais ou compartimentadas, mas, sim, relacionarmos as informações ao mundo cotidiano de nossos alunos. Parece que falta em muitos professores, a palavra e, sobretudo, o sentido do fazer e do transformar o espaço. E o quanto essa transformação e construção do espaço nos constitui, nos forma e nos transforma.(KAERCHER, 2002, p. 224)

Por outra parte, Callai (1995) e Cavalcanti (2013) mostram através da percepção de estudantes, que a Geografia não atrai interesse dos jovens e que na maioria das vezes as informações apresentadas na escola não conseguem ser relacionadas com a vida dos estudantes. Assim, a única justificativa para o ensino/aprendizagem dessa disciplina escolar, passa a ser, para alguns, instrumentalização para vestibulares, vestibulinhos e inserção no mercado de trabalho, e para outros, nem mesmo isso, somente amoldamento para mais do que tudo um futuro de incertezas. Com isso pode-se perceber que o ensino/aprendizagem de Geografia segue sendo oferecido de uma maneira desarticulada da vida cotidiana dos alunos em que a memorização dos diferentes “conteúdos” é a regra. O ensino/aprendizagem justifica-se pelo conteúdo, a lógica é “dar um conteúdo” por meio de muita informação (Kaercher 2002). Tais informações não têm sentido para os estudantes e nem mesmo para os professores que pressionados por um sistema de urgências e condicionados pelo sistema escolar se rendem a desordem das coisas.

Podemos pensar como aprender e ensinar termina se transformando em experiências tremendamente sem significado para professores e estudantes? Ou no caso da Geografia, como o aprendizado de algo que colabore em termos consciência do mundo em que vivemos acaba se concretizando como algo sem nenhuma relevância para nossas vidas? Nesse sentido, Cavalcanti faz uma interessante indagação:

Porque o conhecimento geográfico, que é considerado tão útil à prática social cotidiana é tão desprezado na escola? Por que a prática espacial é tão presente no cotidiano das pessoas e na escola ela não é valorizada? (CAVALCANTI, 2013, p. 129)

Para não correr o risco de não ser compreendido, me parece que essas dificuldades não são exclusividade dos professores de Geografia e nem mesmo da Geografia como disciplina escolar e que ainda que nesse caso trato especificamente do ensino/aprendizagem de Geografia, se torna cada vez mais necessário pensar tais problemas da maneira como eles são, estruturais e dinâmicos. Assim, para (re) pensar o ensino/aprendizagem de Geografia é preciso pensar os condicionamentos que o modelo de escola e o sistema de educação hegemônico impõem. Repensar o ensino/aprendizagem de geografia sem repensar a escola e a estrutura educacional atual é o mesmo que repensar os conteúdos sem repensar as práticas de ensino/aprendizagem.

2.2 Porque ensinar e aprender Geografia

Uma provocação: talvez a principal tarefa de um professor de geografia não seja ensinar Geografia, mas realçar o compromisso que a ultrapassa, ou seja, fortalecer os valores democráticos e éticos, a partir de nossas categorias centrais (espaço, território, estado) e expandirmos cada vez mais o respeito ao outro, ao diferente. (KERCHER, 2002, p. 224)

Porque ensinar e aprender Geografia? Nos seis anos de universidade entre o bacharelado e a licenciatura, essa pergunta esteve presente nas disciplinas que cursei, nas atividades de extensão, em atividades relacionadas a ensino e aprendizagem que participei fora da universidade, nas aulas que dei e nas minhas divagações. Como

entrei na universidade com um propósito claro de trabalhar com educação a perguntar sobre a relevância de tal aprendizado sempre esteve comigo.

Ao realizar as atividades de estágio na licenciatura pude relembrar da minha época de estudante de ensino médio na escola pública e constatar que pouco havia mudado daquela dinâmica em que não compreendia o porquê éramos obrigados a assistir aulas e fazer provas, trabalhos de temas que não tinham significado nenhum para nós, além do mais imediato, que era “passar de ano”. A promessa distante de que algum dia utilizaria aquele arsenal de informação acumulada durante anos e de que houveram poucos momentos de uma construção de conhecimento coletiva pareciam presentes de maneira atualizada.

O que aconteceu comigo é que muito do que “foi passado” na escola pouco depois eu esqueci, ao mesmo tempo, houve temas que pude seguir aprofundando e quando tive necessidade, percebi que muitos dos assuntos que me interessavam se relacionavam com a Geografia, com o estudo do mundo em sua dimensão natural e humana, com as transformações nos territórios e suas relações com as sociedades, enfim, relacionava com o que pouco conhecia da ciência geográfica.

Agora, finalizando o curso de graduação começo a sintetizar algumas ideias a respeito do porque ensinar e aprender Geografia. Nesse tempo pude ir encontrando autores e ideias a respeito do sentido desse aprendizado que se relacionam com um olhar humanista e libertário de educação⁴. Por um lado, passei a compreender a necessidade de uma “consciência do mundo” ou uma “consciência espacial” como apontam Cavalcanti, Callai e Kaercher, que tem o mundo como lugar no qual o ser humano aplica sua ação para transformá-lo, e no espaço geográfico sua dimensão geográfica e humana. Essa “consciência do mundo” ou “consciência espacial” encontra-se com sua dimensão humana ao fortalecer valores éticos e democráticos como a solidariedade e a autonomia. E por outro lado, também pude reconhecer como termina se expressando na escola o significado que o professor coloca naquilo que ensina.

⁴ É que os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se desde logo, com os educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (Freire, 1970, p 62)

Percebi assim que as mudanças na Geografia como campo de conhecimento desde sua institucionalização até a atualidade trouxeram diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo de tal ciência, todos esses os paradigmas teórico-metodológicos acarretaram impacto para o ensino/aprendizagem dessa disciplina. Dessa maneira, em seu momento o ensino da chamada “geografia tradicional”, pautava a prática dos professores com memorização de conteúdos das regiões nas suas dimensões naturais, econômicas, de população etc... A Geografia Crítica trouxe com o seu movimento de renovação, a busca por uma prática de ensino que buscasse cumprir um papel voltado para os interesses das classes populares. Assim, segundo Cavalcanti:

O ensino de Geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à memória dos alunos, sem real interesse por parte destes). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições. (CAVALCANTI, 2013, p. 20)

Apesar disso, o movimento de renovação da Geografia com sua vertente Crítica ainda encontra dificuldades em transformar a prática do ensino de tal disciplina escolar levando em consideração a importância do “saber ensinar” e indo além da crença de que basta o conhecimento do conteúdo enfocado criticamente para se “ensinar bem”.

Cavalcanti (2013) aponta que há duas questões que necessitam destaque em um balanço sobre o movimento de renovação da Geografia:

Os modestos efeitos na prática de ensino dos professores de Geografia comparados com questionamentos, análises e propostas “renovadas” feitas em nível teórico, e a reflexão dessa prática com base em uma referência pedagógico-didática, também incipiente. Assim, não basta somente saber por que ensinamos e aprendemos Geografia é preciso ter claro como faze-lo.(CAVALCANTI, 2013, p. 21)

Para a autora, o objetivo do ensino de Geografia estaria relacionado principalmente à espacialidade de toda a prática social. Ela também aponta a necessidade de uma formação que dê subsídios para a construção de uma consciência do espaço, ou da “geografia” do mundo no sentido da formação cidadã, que hoje cada vez mais se encontra relacionada a uma consciência espacial. De outra maneira, a finalidade do ensino de Geografia para a autora encontra-se relacionada a colaborar na

formação de raciocínios e concepções mais articuladas em relação com o espaço. (CAVALCANTI, 2013)

Para Cavalcanti, a discussão dos objetivos do ensino de Geografia deve ser tratada conjuntamente com a investigação sobre os métodos de ensino e nesse sentido ressalta a relevância da construção de conceitos como estratégia de ensino pautada por uma linha didático critica-social.

Callai (1995) propõe uma educação para a cidadania, acreditando que o pressuposto para tal proposta perpassa todas as disciplinas. Ao mesmo tempo indica um ensino/aprendizagem de Geografia mais consequente ligado com o cotidiano e com a historicidade das vidas individuais e dos grupos sociais:

No fundo o que se quer é uma educação mais vinculada com a vida, é um sentido para o que é estudado; e num tipo de educação assim, sua finalidade primária deve ser estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas. É um tipo de educação que deve mostrar que é possível desafiar o que está estabelecida, ao invés de simplesmente aceitar. Porém para isto é preciso conhecer, ter informações, saber organiza-las, mas informações que façam sentido no interior de um quadro de explicações que dêem conta das realidades concretas do mundo. (CALLAI, 1995, p. 214)

Como Cavalcanti (2013), a autora coloca ênfase na necessidade de se avançar em recursos pedagógicos que permitam chegar aos estudantes, indo além do ensino conteudista e que é preciso que se tenha clareza dos objetivos do ensino de Geografia para alcançar uma prática mais consequente. A autora considera que na atualidade o professor é o centro do processo de aprendizagem, obtendo controle total do estudante sem nenhuma preocupação com os seus interesses. Tal ensino conteúdista dificulta o raciocínio e impossibilita a compreensão de uma realidade socialmente constituída. (CALLAI, 1995)

Por outro lado, Callai (2005) parte dos pressupostos de Paulo Freire, para argumentar que a leitura do mundo é fundamental para que todos possam que viver em sociedade exercitando sua cidadania. A autora parte do princípio de que a leitura do mundo e da vida pode ser feita através da leitura do espaço, visto que este traz e representa as marcas da vida dos homens. Porém, Callai (2005) chama atenção de que ler o mundo não se traduz apenas na leitura de mapas, embora as representações

cartográficas refletem as realidades territoriais – mesmo de maneira distorcida – mas, sim, é construída no dia a dia, resultado das utopias das pessoas, como também dos limites impostos, seja pela natureza ou pela própria sociedade.

Para a autora o papel da geografia no processo de ensino na educação fundamental se constitui na adoção de condições pedagógicas, teóricas, metodológicas, entre outras, para que os estudantes possam desenvolver e fazer a leitura do mundo da vida, a partir da leitura do espaço; cuja compreensão das paisagens possa se traduzir na percepção de que a dinâmica do espaço nada mais é do que resultado da vida em sociedade e da inter-relação dos homens na busca de satisfazer suas necessidades.

Na mesma linha, Kaercher (2002) destaca que é preciso formar uma consciência espacial para a prática da cidadania. Segundo o autor, esses dois conceitos estariam ligados a uma consciência social e uma ética humana.

Consciência espacial como sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante de nossa organização social, presente no nosso cotidiano. Cidadania entendida aqui como uma pessoa que, sabendo de seu mundo, procura influenciá-lo, organizando-se coletivamente na busca, não só dos seus direitos, mas também lutando por uma organização da sociedade mais justa e democrática. Busca-se maior autonomia do cidadão: que ele não dependa tanto das informações que o poder (seja político, econômico etc.) fornece a ele. Mas, alerte-se: autonomia não como sinônimo de individualismo. Quer-se uma maior autonomia intelectual, mas que esteja alicerçada numa ética solidária e pluralista (KERCHER, 2002, p. 225)

Dessa forma, o ensino/aprendizagem de Geografia teria como objetivo transcender seus próprios “conteúdos” colaborando na formação de uma consciência espacial que compreenda o mundo não como lugar distante e desconectado do seu lugar cotidiano, mas como o lugar aonde as pessoas aplicam sua ação, transformando realidades concretas. Essa tomada de consciência não é meramente um processo cognitivo, mas impacta na formação de valores e de uma ética humana. Assim, a consciência espacial que nos auxilia a compreender o mundo só se faz possível porque simultaneamente a isso nos tornamos conscientes dos outros, das vidas das pessoas concretas com suas subjetividades. Cavalcanti nos aclara que essa consciência espacial deve tomar dimensões que transcendam o “conteúdo de Geografia”:

Sem querer negar a importância desses objetivos para o estudo da Geografia (conhecer o mundo em que vivem localizarem alguns pontos nesse mundo, representá-lo linguística e graficamente), é preciso

acrescentar que sua função não se resume a eles. Tais motivos são apontados porque é próprio do cotidiano pensar o imediato, fazer juízos provisórios. Mas é necessário não se contentar com o que são, na verdade, pré-requisitos para a função mais importante da Geografia, que é formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico. E formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar, é analisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana, acima das ações particulares, ao nível do humano genérico. (CAVALCANTI, 1998, p.128)

O educador Paulo Freire em sua “Pedagogia da Autonomia” amplia esse impacto que a consciência espacial no sentido que se está pensando tem sobre aquele que a encontra:

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. (FREIRE, 1996, p. 21)

Parece-me claro que os objetivos do ensino de Geografia não podem ser vistos isoladamente da necessidade de uma estratégia pedagógica que considere radicalmente a existência dos educandos na participação e construção do conhecimento e no respeito a sua autonomia. Dessa forma, saber que devemos respeito à autonomia e à identidade do educando exige que tenhamos uma prática coerente e consequente com este saber (Freire, 1996). Assim, é preciso pensar o ensino/aprendizagem de Geografia de uma maneira em que o educando seja o sujeito da aprendizagem e que o educador assuma o seu papel de Geografo-educador, como nos aponta Callai (1995). É preciso pensar o ensino/aprendizagem de Geografia a partir de uma pedagogia e um projeto de escola que permita assimilar os avanços nas concepções teórico-metodológicas de ensino de Geografia.

2.3. Interdisciplinaridade e ensino de Geografia

Ao pensarmos um ensino/aprendizagem de Geografia que seja consequente na formação de uma consciência espacial torna-se importante refletirmos sobre os limites do alcance da Geografia escolar ou de qualquer outra disciplina tendo em conta um projeto pedagógico que busque compreender as intrincadas questões de uma realidade

complexa e contraditória. Mais do que isso, pode-se pensar que parte dos problemas e das dificuldades relacionadas a escola de hoje devem-se também ao atual paradigma do conhecimento com saberes separados, fragmentados, compartmentados entre disciplinas, em uma realidade com problemas cada vez mais *polidisciplinares*, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.

Pode-se reconhecer hoje claramente no cotidiano escolar a dificuldade em se articular os conteúdos tratados pelas disciplinas escolares. Essa dificuldade decorre da falta de diálogo entre tais disciplinas que mesmo para os professores são fragmentadas. Assim, compreender com um olhar interdisciplinar uma realidade complexa, buscando a totalidade e articulando os fragmentos é uma tarefa importante em uma educação comprometida com a formação da cidadania.

Parece bastante claro que uma disciplina parcelar não consegue lidar com todos os diferentes conteúdos de tal realidade, e nesse sentido, torna-se necessário também buscar alternativas, métodos e princípios que realizem esforços integrados para conseguir formar o homem inteiro, propiciando uma educação integral (PONTUSCHKA, 2002, p.109).

Ao mesmo tempo considero que a interdisciplinaridade não quer dizer um abandono dos conhecimentos parcelares, mas ao contrário, uma tentativa de articulação de tais conhecimentos que hoje se encontram completamente desligados uns dos outros. Nesse sentido, é importante distinguirmos os discursos que em determinadas situações relacionam a interdisciplinaridade como resposta para todos os problemas do âmbito da educação ou como uma proposta que visa subtrair os conhecimentos parcelares, diminuindo o número de vagas para professores de diferentes disciplinas, fechando cursos de graduação etc...

Nesse caso é preciso distinguir entre a má fé de alguns setores da sociedade que possuem um projeto de educação elitizado e excludente e que utilizam como slogans importantes conceitos como interdisciplinaridade e educação integral.

Também é importante pensar que se o projeto pedagógico da escola considera a possibilidade de uma educação integral o ensino/aprendizagem de Geografia pode colaborar com essa tarefa considerando as possibilidades que essa disciplina escolar oferece.

Dessa maneira, se pensamos em uma educação que considera as diferentes dimensões da experiência humana e que por isso é integral é importante considerar as

ideias de currículo que consideram conteúdos procedimentais e atitudinais. Segundo Pontuschka (2002), em Geografia os conteúdos procedimentais estariam relacionados à forma como os estudantes conseguem integrar algumas práticas que passam a fazer parte de suas vidas, como fazer leituras de imagens, ler diferentes tipos de textos, contextualizar fatos no tempo e no espaço entre outras. Os conteúdos atitudinais, estariam relacionados a temas que dizem respeito à vivência da pessoa com o mundo que o rodeia. Assim, temas como respeito às diferenças fazem parte desse tipo de currículo.

A partir disso, podemos considerar que a Geografia pode contribuir com essas duas dimensões de um currículo que tem como pressuposto uma educação integral e, nesse sentido, articular-se em um projeto pedagógico conjunto. Mas como em uma cultura de fragmentação e especialização que atinge todos ter uma atitude interdisciplinar e romper a fragmentação mental que impede que pensemos os problemas de maneiras novas e estruturais? Segundo Pontuschka:

As escolas e os professores que trabalham com o conhecimento e com sua transformação em sala de aula têm um compromisso com a formação do “homem inteiro”, e, para isso, formas alternativas e criativas de ação pedagógica necessitam ser buscadas. Dentre elas, destacam-se as práticas interdisciplinares. (PONTUSCHKA, 2002, p. 148)

Dessa maneira, Pontuschka sinaliza que um projeto interdisciplinar em uma escola não pode se visto como um “pacote”. No sentido, de algo pronto, estático que não conta com a participação do coletivo em todas suas etapas. A autora aponta que para um projeto interdisciplinar ocorrer é fundamental a participação e envolvimento do grupo para que todos os métodos e pontos de vistas das diferentes áreas possam contribuir em sua formulação. Dessa forma, segundo a autora, aparece o semelhante, o divergente, a confiança e o compromisso.

Pontuschka (2002) propõe um trabalho interdisciplinar através de um tema gerador, que deve captar uma totalidade e não apenas aspectos isolados e fragmentários da realidade da escola e de seu entorno. Para ela, a geografia escolar pode ampliar sua práxis pedagógica a partir da realidade local e levando as visões e impressões dos estudantes para dentro da escola, estudando os problemas e as possibilidades dessa realidade, percebida a partir das várias disciplinas escolares, com

o intuito de apreender as relações entre seus elementos e proporcionar um conhecimento mais amplo e profundo sobre a realidade local estudada.

Um ponto importante nesse desenvolvimento é a necessidade de diálogo e encontro para a realização um projeto interdisciplinar. A autora cita, por exemplo, reuniões de planejamento que quando bem dirigidas podem levar ao desencadeamento de um movimento pedagógico que prime pelo diálogo inteligente entre os conhecimentos. Além disso, os horários reservados e remunerados para planejamento também podem servir para uma reflexão e fortalecimento das relações entre os professores no sentido de facilitar a realização de projetos interdisciplinares. A autora ainda nos lembra de diferentes possibilidades que o cotidiano escolar oferece para a articulação entre professores com o interesse em projetos e ações interdisciplinares.

Considerando que o encontro e o diálogo se tornam essenciais para o desenvolvimento da interdisciplinaridade na escola, como avançar nessa direção com a crescente precarização das condições de trabalho docente, que fazem com que o planejamento e a prática educativa se burocratizem? O pouco tempo, a “correria” do cotidiano, imposta pelos baixos salários, que faz com que professores assumam aulas em diferentes escolas entre muitos outros problemas, aparecem como fatos que devem ser levados em consideração e que dizem respeito à estrutura e ao projeto de educação relacionado as políticas públicas. Considero que tais fatores não impedem, mas “cercam” de dificuldades a busca de transformar a escola e o ensino/aprendizagem.

3. A EMEF Campos Salles e a pesquisa na escola

3.1. A EMEF Campos Salles

A EMEF Presidente Campos Salles foi construída em 1957 e está localizada no distrito do Ipiranga, bairro de Cidade Nova Heliópolis, também conhecida como favela do Heliópolis, região sudeste de São Paulo. O bairro possui 200 mil habitantes com uma renda média de três salários mínimos, sendo que mais da metade de sua população é formada por crianças, jovens e adolescentes. Grande parte da população do bairro tem origem no fluxo migratório de nordestinos vindos a partir da década de 70.

Na Favela do Heliópolis, que já foi considerada a mais violenta de São Paulo na década de 80, atuam hoje diferentes ONGs, organizações comunitárias e projetos sociais. Quem passa na Estrada das Lágrimas, rua em que está localizada a EMEF Campos Salles, percebe um amplo movimento comercial com lojas de todos os tipos que vão desde pequenos comércios locais até grandes redes varejistas. A região também possui opções de transporte público como ônibus e uma linha de metrô próxima, a estação Sacomã.

Hoje a EMEF Campos Salles, possui cerca de 1400 alunos estão distribuídos em três períodos de aulas, manhã, tarde e noite. Cada período conta com 12 turmas de alunos. Nos períodos da manhã e tarde funciona o curso regular do Ensino Fundamental com 24 turmas, sendo que 13 turmas são formadas por alunos de 1^a a 4^a séries e 11 turmas são formadas por alunos de 5^a a 8^a séries. No período noturno funciona o curso de Suplência (EJA) do Ensino fundamental com 12 turmas, sendo que três turmas são formadas por alunos de 1^a a 4^a séries e 9 turmas são formadas por alunos de 5^a a 8^a séries. No total a escola atende a 36 turmas.

A escola faz parte do Centro de Convivência de Heliópolis (CCH), no qual estão agrupados três Centros de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), uma Escola Técnica Estadual (ETEC) e a EMEF Presidente Campos Salles. Todos esses espaços compartilham uma enorme área verde, com uma quadra poliesportiva e um teatro a céu aberto. Três portões permitem o acesso ao complexo: um encontra-se em frente à Praça da Paróquia São João Clímaco; outro, na Estrada

das Lágrimas; e, o terceiro portão, na parte de trás, que dá acesso às ruas da comunidade de Heliópolis segundo (Silva, 2013).

Em seu PPP, a EMEF Campo Salles organiza em três períodos sua trajetória tendo em conta as mudanças que foram ocorrendo no bairro desde sua fundação. O primeiro período é de 1957 a 1970, momento em que o atendimento da escola se restringia as séries iniciais e que a maior parte dos pais dos alunos eram trabalhadores das chácaras e olarias que se espalhavam na região. Muitos eram descendentes de portugueses e italianos.

O segundo período vai de 1971 a 1995, momento marcado pela ocupação desordenada de Heliópolis. Muitos estudantes que chegavam a escola eram de 1^a e 2^a séries e o Campo Salles era a única escola próxima com capacidade de atender a demanda crescente de estudantes. Nesse período a escola fica conhecida como “escola de favelados, marginais e baderneiros”. Segundo relatos de ex-professores muitos jovens deixavam a escola logo após apreenderem a ler e escrever por vergonha da fama da escola.

O terceiro período vai de 1995 até o momento atual e foi iniciado com uma nova gestão da escola liderada pelo diretor Braz Rodrigues Nogueira. A partir desse período a escola passou por distintas transformações tendo como eixo duas ideias norteadoras: “A escola como centro de liderança” e “tudo passa pela educação”, no PPP os princípios estão descritos da seguinte forma:

A escola como Centro de Liderança:

Com a pretensão de ser neutra, a Escola Pública, acabou abdicando-se da liderança que havia de exercer na comunidade em que atua. Para não ser ‘contaminada’, com o pretexto de que cuida dos ‘assuntos educacionais’, distanciou-se da realidade social, passando a trabalhar, então, com um aluno descontextualizado.

Atuando isoladamente, a escola, não é capaz de romper com os roteiros previamente estruturados, com a repetição, com a exclusão social, com os mecanismos da construção psicossocial da subalternidade. Como sair desse impasse? A princípio poderia se responder que essa empreitada é tarefa de todas as instituições, mas a escola deve se colocar à frente das demais, pois os educadores das escolas têm o privilégio de entrar em contato efetivo com toda a população, já que quase todas as crianças brasileiras acessam a escola e através delas poderiam interagir com toda a sociedade. O que se propõe de fato é o fortalecimento da relação Escola-Comunidade, onde a escola seria um centro de liderança comprometido com o saber e juntamente com as outras instituições e lideranças da comunidade, quebrariam as amarras que aprisionam a todos às estruturas sociais pré-determinadas.

Tudo Passa Pela Educação:

Tudo passa pela educação quando o educador da escola é cidadão. Ele busca não só a mudança da escola, mas também a mudança da sociedade, juntamente com os outros agentes educativos que não estão dentro da escola. Sabe que a escola e a sociedade mudam juntas. Interage com o aluno contextualizado, pois é portador de uma visão de mundo que leva em consideração as estruturas políticas, econômicas, históricas e culturais que moldam os sujeitos. Ajuda o aluno a perceber que a sociedade que não atende aos direitos referentes à vida, à saúde, à moradia, à alimentação etc. compromete os outros direitos, até mesmo o direito à educação.

O educador-cidadão não fala bem ou mal da luta do povo pelos direitos, ao contrário, assume-a como sua, pois quer educar e ser educado na ação, com os outros, na busca da melhoria da qualidade de vida. Ele sabe que a educação de um povo é tarefa de toda a sociedade. Sabe também que a escola nunca foi e nunca será a única responsável no campo educacional e que ela só faz bem a parte que lhe cabe quando atua articuladamente com a comunidade e suas instituições (PPP, 2015, p. 17).

Percebe-se que essas duas ideias norteadores mostram o desejo de assumir a responsabilidade de exercer a liderança da comunidade em que esta inserida no sentido de articulação para acabar com as estruturas de injustiça, fugindo do papel de uma suposta neutralidade que desvela os interesses da maneira em que se estão organizadas as escolas habitualmente. Nesse sentido a escola, não se limitou a buscar resolver os seus “conflitos internos”, como se os assuntos educacionais estivessem dissociados da realidade social de seu entorno, mas procurou compreender a realidade que a cerca e como influenciar em tal contexto.

Esses dois princípios nortearam a aproximação da escola com a comunidade e contribuíram para a construção de uma forte relação entre esses agentes. O avanço no estreitamento das relações entre escola e comunidade não trouxeram como consequências avanços pedagógicos. Na escola seguia presente em suas práticas a ideia da figura do aluno construída pelo adulto, como menor a ser escolarizado (GIMENO SACRISTÁN, 2005) e como consequência seguiam ocorrendo problemas na relação professor e estudantes e também entre os próprios pares. Ou seja, a ação pedagógica não atingia os estudantes. Segundo o PPP da escola:

Os dados apurados expressam que a escola, apesar de um trabalho árduo pela convivência, pela cultura da paz, pela melhoria da qualidade de ensino, não vinha conseguindo acessar o aluno real, concreto. Nas práticas que predominam nas salas de aula, o aluno é visto como um ser menor, incompleto. Cabe então ao professor completá-lo com aquilo que o aluno precisa para ser gente. Ele não é visto como um ser integral

e capaz de tomar decisões, já possuidor de saberes e capaz de se organizar para aprender. Decorre disto que o aluno e o professor sofrem porque não estão caminhando lado a lado. O professor tenta escapar da sala de aula por todos os meios, e o aluno fica feliz quando dispensado porque não há professor para dar aula. Parece que, para ambos, a sala de aula é descartável, exceto raras exceções. (PPP Campos Salles, 2012, p. 16).

Tal processo colocou as condições necessárias para a aprovação e implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte⁵ em setembro de 2005. Após um processo de visitas a outras escolas que seguiam os mesmos princípios como a EMEF Amorim Lima e reuniões entre professores, gestão e comunidade, foram incorporados mais sistematicamente ao projeto da escola os princípios de autonomia, responsabilidade e solidariedade no inicio de 2006, assim descritos no PPP:

Autonomia: Não se espera algo de fora. Aquilo que o homem procura está dentro dele mesmo. Deixar-se guiar pelas máximas alheias é perder o eu em si mesmo, ou seja, é abdicar-se do processo de constituição do sujeito. Ninguém se constitui como sujeito na solidão, este se constitui pelo contato entre os seres humanos, pois as ações individuais no cumprimento dos deveres devem salvaguardar a liberdade própria e a do outro. (...) o conceito de autonomia confunde-se com o de liberdade, consistindo na qualidade de um indivíduo de tomar suas próprias decisões, com base em sua razão individual. O indivíduo autônomo interroga, reflete e delibera com liberdade, responsabilidade e solidariedade. Ele não aceita obedecer e seguir aquilo que foi construído e pensado pelo outro sem a sua participação.

Responsabilidade: O termo responsabilidade originou-se da palavra latina responsabilitas, de respondere, que significa: responder, estar em condições de responder pelos atos praticados, de justificar as razões das próprias ações. É responsável o indivíduo que aceita e repara as inevitáveis consequências de seu comportamento. Antes de agir reflete, pois responde por seus atos e não quer provocar danos que não pode reparar ao outro e a si mesmo. A responsabilidade de cada pessoa para consigo mesma é indissociável daquela que se deve ter em relação a todas as demais. É uma solidariedade que a liga a todas as pessoas e à natureza que a cerca.

Solidariedade: A solidariedade é um processo dialético que possibilita o desenvolvimento do potencial humano e dele se nutre. Sendo assim, ela é fundamental para a construção de uma ordem social cada vez mais justa, na qual as tensões possam ser mais bem resolvidas e os

⁵ A Escola da Ponte é uma instituição pública de ensino, localizada no distrito do Porto, em Portugal, que proporciona aprendizagens a alunos do 1.^º e 2.^º Ciclo, dos cinco aos treze anos, entre o 1^º e o 9^º ano, cujo método de ensino se baseia nas chamadas Escolas democráticas. Ficou conhecida no Brasil através do livro de Rubem Alves de 2001 chamado "A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir". Pautada pelos princípios de solidariedade, autonomia e responsabilidade, a Escola da Ponte tem servido como fonte de inspiração para diferentes projetos de educação no Brasil.

conflictos encontrem mais facilmente sua solução por consenso. (PPP, Campos Salles, 2015, p. 27).

Assim, percebe-se que a escola da especial importância a tais temas no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Esses princípios terminam sendo temas transversais que terminam sendo parte significativa do currículo da EMEF Campos Salles. Ainda em 2006, com o intuito de superar a fragmentação das disciplinas, os educadores da escola agruparam tais disciplinas em áreas de conhecimento. Para evitar uma fragmentação em outro nível os educadores realizaram diferentes atividades entre elas:

- Os objetivos e os sentidos de cada área para formação humana tendo como ponto de partida o estudante contextualizado e o ensino fundamental.
- Difundiram os resultados para estudantes e pais.

Também em 2006, os estudantes passam a trabalhar em equipes na tentativa de integrar as áreas de conhecimento e quebrar as barreiras entre as disciplinas, e em 2007 as paredes da escola são quebradas formando quatro salões de estudo que agrupam estudantes da mesma série.

Atualmente os educadores da escola elaboram coletivamente roteiros de estudo com temas escolhidos pelos próprios estudantes em assembleias que ocorrem no início do ano letivo buscando caminhar para a construção de um currículo interdisciplinar e de docência compartilhada.

3.2. Os dispositivos pedagógicos da EMEF Campos Salles

Para objetivos do trabalho torna-se importante compreender como a EMEF Campos Salles funciona, mais precisamente, como a escola organiza seus dispositivos pedagógicos, o tempo e o espaço escolar.

Roteiros de estudo

A escola trabalha com roteiros de estudo elaborados coletivamente pelos professores com temas escolhidos pelos alunos em assembleias. Para a elaboração dos roteiros leva-se em consideração: as expectativas de aprendizagem propostas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os saberes e necessidades da comunidade e segundo o PPP da EMEF Campos Salles, a inclusão da escola no

mundo e este na escola. Em conversas com os professores alguns deles diziam que buscam, após a escolha dos temas pelos alunos, vincular o tema com os parâmetros curriculares nacionais.

A proposta dos roteiros de estudo busca articular toda a comunidade escolar em base a responsabilidade e o trabalho em equipe. Em relação aos professores os roteiros buscam articular as áreas de conhecimento e as disciplinas, ao mesmo tempo em que colabora em uma conduta polivalente dos professores a fim de alcançar o conhecimento do currículo do Ensino Fundamental independentemente do Nível de Ensino ou de suas disciplinas. Assim, os roteiros de estudo vão em encontro da interdisciplinaridade.

Já em relação aos estudantes, os roteiros visam o desenvolvimento da competência de trabalhar em equipe e o exercício da autonomia. No PPP a escola diz que:

Considera o estudante como um ser integral, completo, capaz de tomar suas próprias decisões, portador de saberes e capaz de organizar individualmente e coletivamente para aprender. (PPP Campos Salles, 2015, p. 5).

Os estudantes trabalham em grupos nos salões de estudos e só recebem auxílio dos professores se solicitarem. Dessa forma, não há na escola aulas expositivas e os professores trabalham como “professores orientadores”. Os jovens podem consultar livros e a internet para trabalhar com os roteiros e cada grupo vai realizando seu trabalho em seu próprio tempo.

Organização do espaço: salão de estudos e sala de orientação dos roteiros

Em 2007 a escola quebrou as paredes que dividiam as salas de aula, formando cinco salões de estudo que reúnem todos os alunos da mesma série. Os salões que estivemos realizando as observações do sexto e nonos anos tinham em média 100 alunos. Os jovens estão organizados em mesas coletivas de trabalho em grupos de quatro ou às vezes menos estudantes.

Em cada salão de estudo três professores trabalham acompanhando os estudantes e auxiliando em suas dificuldades, os alunos trabalham com bastante autonomia e parecem, de uma maneira geral, possuir bastante fluidez no uso dos

tempos e espaços dos salões de estudo. Em um dos salões observados havia estudantes trabalhando em roteiros que iam do terceiro ao décimo terceiro.

Em relação ao espaço, a escola também possui também três salas de orientação destinadas à alfabetização de português e matemática onde acontecem as chamadas “oficinas” com roteiros específicos para produção de texto, leitura e interpretação e resolução de problemas. A participação dos alunos nessas atividades não é opcional.

3.3 A Geografia na EMEF Campos Salles

No projeto pedagógico da escola, a disciplina escolar Geografia, encontra-se inserida na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, juntamente com História. Entre os seus objetivos para o ensino fundamental II e para o EJA, encontram-se:

Área Ciências humanas e suas tecnologias – história e geografia

- Reconhecer-se como sujeito de sua própria história, identificando o seu grupo de convívio e as relações que estabelecem entre os outros;
- Propiciar ao estudante a construção de uma identidade social fundada no passado comum de seu grupo de convívio, mas articulada a história brasileira;
- Conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, assim, como perceber as transformações socioculturais;
- Incentivar o estudante a pesquisar, a fim de comparar dados e informações, inserindo-o no “mundo” das representações através da linguagem cartográfica;
- Questionar sua realidade, identificando problemas e refletindo sobre possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação;
- Incentivar o estudante a pesquisar, a fim de comparar dados, informações e o processo de desenvolvimento histórico da civilização em seus aspectos (sociais, culturais, econômicos, etc.);
- Compreender as alterações nas formas de produção, identificando suas relações com os aspectos sociais e culturais, assim como o processo de transformação da história da humanidade.

Área Ciências humanas e suas tecnologias – história e geografia EJA

- Reconhecer-se como sujeito de sua própria história, identificando o seu grupo de convívio e as relações que estabelecem entre os outros;
- Propiciar ao estudante a construção de uma identidade social fundada no passado comum de seu grupo de convívio, mas articulada a história brasileira;
- Compreender as alterações nas condições de vida, nos direitos políticos, progresso tecnológico e transformações sociais e culturais.

- Desenvolver habilidade de leitura e análise a fim de comparar dados e informações, inserindo-o no “mundo” das representações, através da linguagem cartográfica, documentários e fontes históricas;
- Questionar sua realidade, identificando problemas e refletindo sobre possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação;
- Compreender as alterações nas formas de produção, identificando suas relações com os aspectos sociais e culturais, assim como o processo de transformação da história da humanidade;
- Compreender o porquê dos movimentos migratórios internos, as diferenças entre as regiões e as políticas sociais responsáveis por esse fenômeno. (PPP Campos Salles, 2012, p. 41).

O ensino/aprendizagem de geografia na EMEF Campos Salles acontece através de um currículo que caminha para a interdisciplinaridade e que através de roteiros de estudos integrados entre as diferentes áreas vão relacionando temas presentes nos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) com assuntos escolhidos pelos próprios alunos em assembleias. Assim, não há aulas expositivas de nenhuma disciplina na escola.

Segundo o que pudemos acompanhar e em conversas com professores e membros da equipe da escola, não há uma preocupação conteudista no currículo da escola e nem nas atividades propostas. Como não há aulas expositivas os alunos vão trabalhando com os roteiros e em oficinas com a colaboração e ajuda dos três professores que ficam em cada salão de estudos. Em relação ao conteúdo, não existe uma posição homogênea dos professores. No trabalho de observação feito, houve professores que relataram a necessidade de passar determinados conteúdos de suas disciplinas específicas e mantinham uma posição mais conservadora em relação aos conteúdos escolares. E por outro lado, outros que apostavam mais na proposta de integração do currículo, interdisciplinaridade e docência compartilhada da escola através dos roteiros. Nesse sentido, foi importante perceber o caráter diverso em relação à posição dos professores sobre o que a escola propõe como metodologia. Na maioria dos casos em reuniões e mesmo nas atividades nos salões de estudos podia perceber posições e atitudes mais próximas a uma metodologia conservadora ao mesmo tempo que percebia em muitas situações professores mais alinhados as propostas da escola.

Sobre a organização dos salões de estudo, os membros da equipe da escola assinalaram que há um cuidado na organização dos salões de estudos para que se

tenha um professor de cada área⁶ presente. Além disso, os professores especialistas colaboram uns com os outros na elaboração dos roteiros quando necessário. Nessa perspectiva, reconhecemos certa similaridade com a proposta expressa nos PCNs, que propõe a organização do currículo em ciclos e não em séries e, para o primeiro e segundo ciclos, a organização em áreas e não em disciplinas. Tal proposta também contempla temas transversais que seriam assuntos de interesse social (como ética, meio ambiente, sexualidade dentre outros) que devem permear "atravessar" o conteúdo de todas as disciplinas. Apesar disso, a proposta da escola, manifestada em seu projeto pedagógico contém outros elementos que superam a proposta dos PCNs.

Outro ponto que nos pareceu relevante e pudemos relacionar com o ensino de geografia na escola é a presença de oficinas e projetos de contra turno na escola. No período das observações, não foi possível participar de nenhum projeto que acontece na escola, somente das oficinas de produção de texto e matemática e resolução de problemas. Mesmo assim, escutamos relatos de uma professora sobre um projeto de contra turno que aconteceu na escola organizada por uma professora de geografia que trabalhava com meio ambiente, linguagem cartográfica e jogos.

Assim, a EMEF Campos Salles possui um currículo que trabalha com temas transversais que vão à direção de uma formação integral (como autonomia, responsabilidade e solidariedade) que levam em consideração saberes não relacionados diretamente com as disciplinas escolares e também possui no currículo a dimensão que diz respeito a instrução, através dos saberes disciplinares, em um processo de vê-las a partir da ótica interdisciplinar, em que se possa relacionar tais saberes e articula-los. Essas duas dimensões curriculares terminam se misturando nas atividades que acontecem na escola. Apesar das preferencias que um ou outro membro da equipe da escola possa ter por uma ou outra dimensão, a tendência é de que se equilibrem nos roteiros e no cotidiano escolar. Como foi possível perceber a construção de tal processo não é linear e estática assim, há avanços ao mesmo tempo em que existem contradições e coisas para melhorar.

⁶ As três áreas da escola são linguagens e suas tecnologias (português, artes, ed. física e inglês), ciências naturais e suas tecnologias (matemática e ciências) e ciências humanas e suas tecnologias (geografia e história).

3.4. A pesquisa na escola

Entre os meses de agosto e dezembro de 2016 estive realizando observações na EMEF Campos Salles nos salões de estudo do sexto e nonos anos e em outros espaços da escola, participando de reuniões de conselho de classe e planejamento de atividades e conversando em diferentes situações com professores e membros da equipe da escola. Como metodologia para realizar a pesquisa na escola, além das observações, foi aplicado um questionário com quatro questões, duas fechadas e duas abertas, para se chegar à percepção dos alunos sobre o processo educativo da EMEF Campos Salles. As quatro questões do questionário eram:

- 1) Apesar de não ter aulas específicas na EMEF CAMPOS SALES você acha que aprendeu Geografia?
- 2)Você acha que a forma de ensinar da EMEF CAMPOS SALES ajudou ou atrapalhou no seu aprendizado?
- 3)Você utiliza os conhecimentos de Geografia aprendidos na escola em sua dia-a-dia? Se sim, em quais situações? Se não, por quê?
- 4) O que você acha que deveria mudar na EMEF Campos Salles para que você aprendesse mais Geografia? (Questionário para alunos campos Salles, 2016).

Também foi realizada uma entrevista com o professor de geografia do período da manhã no sentido de captar o ponto de vista de um educador da escola especialista em Geografia. A escolha de realizar as observações nos sextos e nonos anos foi em virtude de poder estar em contato com os estudantes que recém entram no ensino fundamental II, ao mesmo tempo, que poderia conhecer a realidade dos jovens que estarão se formando, finalizando seu ciclo na escola.

Além disso, a pesquisa bibliografia realizada durante todo o processo de pesquisa colaborou para que se possa compreender e aprofundar algumas questões que foram surgindo com o trabalho de observação na escola.

4. Discussão dos resultados

De uma maneira geral percebe-se com o resultado dos questionários que a maior parte dos alunos dos dois anos respondeu positivamente em relação ao aprendizado de geografia na escola. Ou seja, por um lado, a maioria dos estudantes considera que aprendem Geografia na escola.

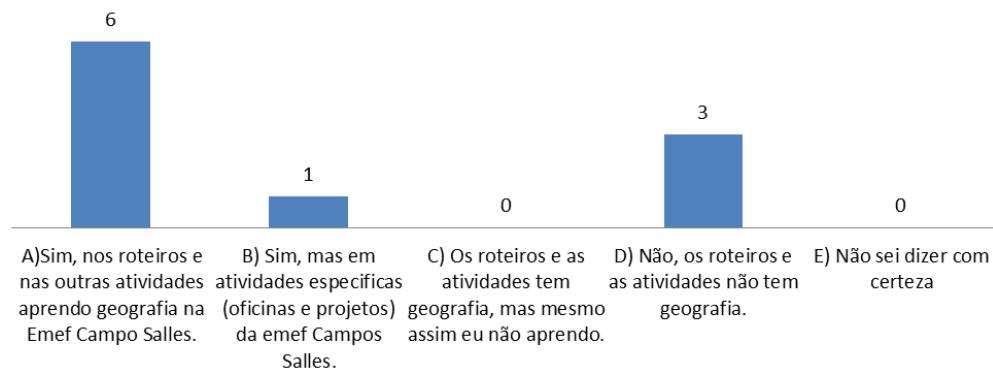
Por outro lado, nas perguntas abertas, podemos perceber que segundo a percepção dos estudantes, a disciplina escolar de Geografia segue sendo bastante associada aos livros didáticos e ao roteiro de estudos da escola. No relato da maioria dos alunos dos dois anos, a Geografia aparece como um conhecimento demasiadamente teórico e descontextualizado, que não traz interesse para os estudantes. Além disso, uma grande quantidade de alunos não conseguiu encontrar relação entre suas vidas cotidianas e o ensino/aprendizagem de Geografia.

Outra situação que apareceu claramente nos resultados encontrados são as diferentes percepções dos educandos do sexto ano em comparação com os do nono ano que nos indicam os momentos de vida e as diferentes possibilidades que os educandos possuem para realizar uma síntese dos seus próprios processos de ensino/aprendizagem.

4.1. Sexto ano

No sexto ano, havia uma maior dificuldade em encontrar uma definição do que seria geografia. No momento de responder os questionários alguns alunos perguntavam, apesar de terem uma intuição sobre, o que era Geografia. Isso pode explicar talvez os três alunos que responderam que não havia Geografia nos roteiros de estudos na primeira pergunta do sexto ano. Na mesma pergunta um dos estudantes respondeu que aprende Geografia, mas em atividades específicas como oficinas. Após responder, os alunos disseram que havia em algum momento na escola uma oficina com temas de Geografia.

Gráfico 1: Apesar de não ter aulas específicas de geografia na EMEF Campos Sales, você acredita que aprendeu geografia? (6º ano)



Fonte: questionário aplicado aos estudantes da EMEF Campos Sales, 2016.

Na segunda pergunta direcionada a forma de ensinar e aprender da escola, cinco alunos responderam positivamente. Nessa questão, não houve diferença nas respostas dos alunos dos dois anos. Percebe-se que nessa pergunta aparecem mais posições críticas sobre o método de aprendizagem da escola em comparação com a primeira pergunta, já que apesar de estarem divididos em três tipos de respostas diferentes, o grupo de alunos que optou em responder que não gostam da forma de ensinar da escola, somam metade dos alunos que responderam o questionário. Esses alunos se dividiram nas seguintes respostas: que preferem aulas expositivas (3), que nem os ajuda e nem os atrapalha (1) e que me atrapalha, mas gosto da liberdade que tenho na escola.

Por serem alunos do sexto ano, chama a atenção a resposta dos alunos que expressaram uma preferência por aulas expositivas. Como já foi dito, a grande maioria dos estudantes só estudou na EMEF Campo Salles.

Gráfico 2: Sobre a forma de ensinar e aprender na EMEF Campos Salles (6º ano)

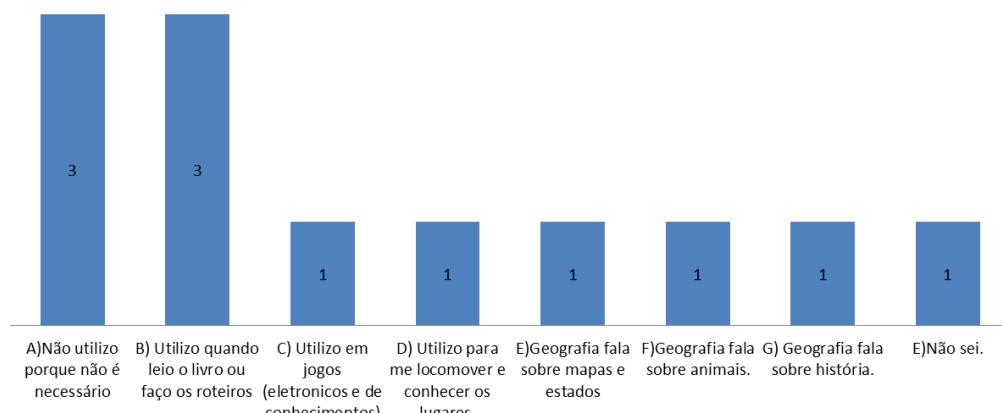


Fonte: questionário aplicado aos estudantes da EMEF Campos Sales, 2016.

A terceira questão do questionário perguntava se os estudante utilizam os conhecimentos da geografia no seu dia a dia. Como essa pergunta era aberta, optei por identificar alguns grupos de respostas para sistematizar os dados. Nessa questão, os alunos do sexto ano apresentaram uma variedade maior de respostas que os do nono ano. Houve uma predominância de respostas mais negativas em relação a utilização da geografia no cotidiano, já que a maior parte das respostas, foram de estudantes que não utilizam a geografia no cotidiano por não achar necessário ou que a utilizam somente quando leem o livro ou fazem o roteiro de estudos da escola.

Além disso, um grupo de três alunos que apesar de não contestar, se utilizavam ou não a geografia no cotidiano, responderam aquilo que acreditam que fosse o objeto de estudo da Geografia escolar. Um deles respondeu “sobre mapas e estados” outro “sobre animais” e o terceiro sobre “história”. Houve um último aluno que não soube responder.

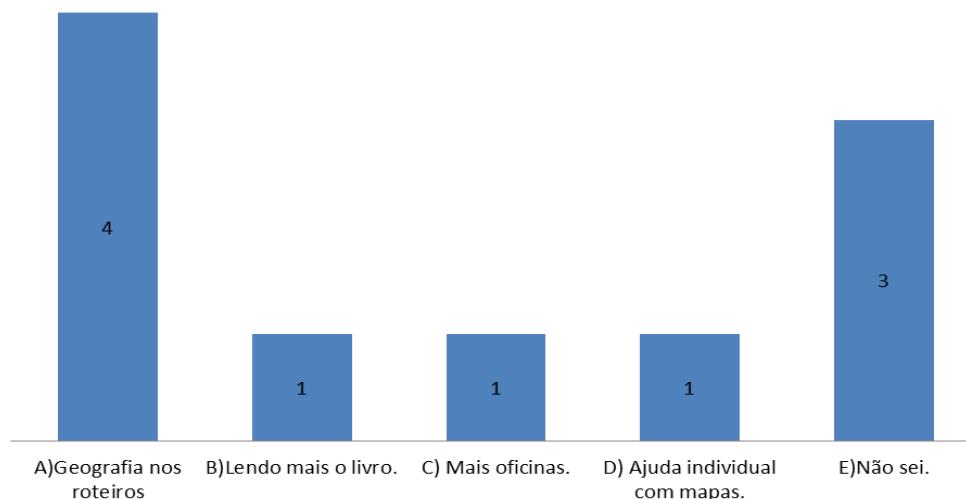
Gráfico 3: Você utiliza os conhecimentos de Geografia no seu dia-a-dia? (6º ano)



Fonte: questionário aplicado aos estudantes da EMEF Campos Sales, 2016.

Na última questão, ao serem perguntados sobre como os alunos poderiam aprender mais geografia na escola, a maioria das respostas foram em “colocar mais geografia nos roteiros” e “não sei”. Também apareceram outras respostas interessantes como a solicitação de mais oficinas do tema na escola e a ajuda individual com mapas. Nessa última resposta, após responder o questionário o aluno fez questão de falar comigo que tinha muitas dificuldades para entender mapas e que gostava do fato de na escola os professores darem uma atenção mais individualizada. Segundo ele, esse tipo de atenção deveria acontecer com mais frequência.

Gráfico 4: O que lhe ajudaria a aprender mais geografia na EMEF Campos Salles? (6º ano)



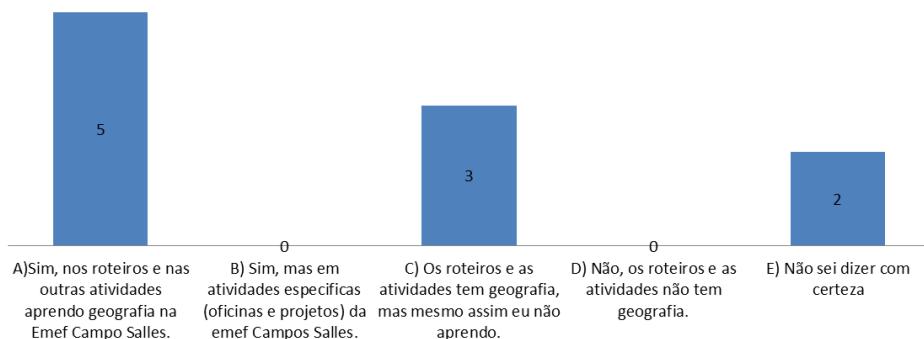
Fonte: questionário aplicado aos estudantes da EMEF Campos Sales, 2016.

4.2. Nono ano

No nono ano, de uma maneira geral pode-se perceber respostas mais críticas do que no sexto. Ainda que de uma forma generalizada, predominaram as respostas positivas em relação ao aprendizado de geografia na escola e a forma de aprender e ensinar da EMEF Campos Salles, encontramos diferenças com o sexto ano.

Na primeira pergunta, podemos perceber essa tendência mais crítica ao ver que dos dez alunos que responderam, cinco acreditam ter aprendido Geografia na escola, três optaram por responder que apesar de ter Geografia nos roteiros não conseguem aprender e e outros dois alunos não souberam responder. No sexto ano, nenhum aluno havia se posicionado dessa forma. A segunda pergunta, não houve diferença na distribuição das respostas em relação ao nono ano.

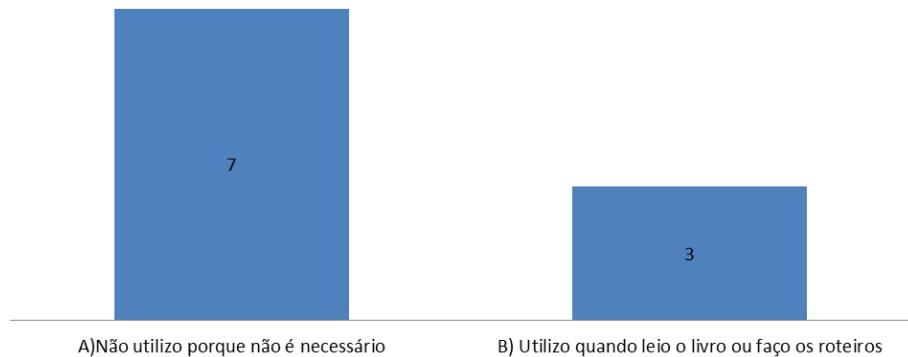
Gráfico 5: apesar de não ter aulas específicas de geografia na EMEF Campos Salles, você acredita que aprendeu geografia? (9º ano)



Fonte: questionário aplicado aos estudantes da EMEF Campos Sales, 2016.

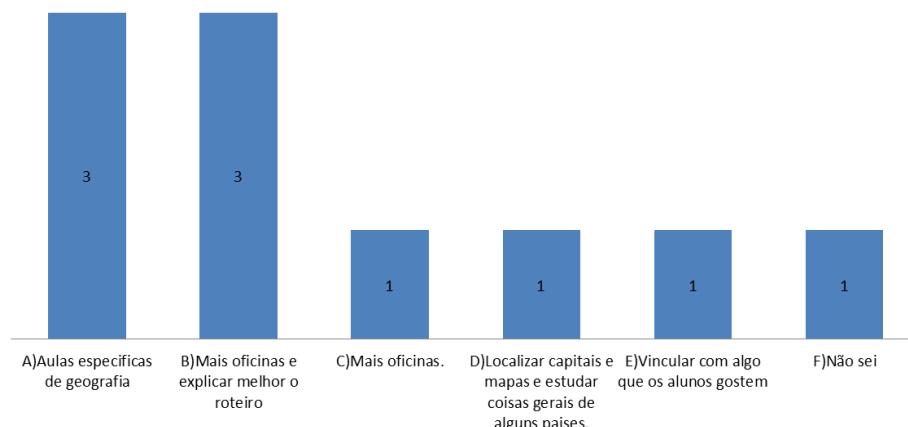
Na terceira questão, outra vez nota-se bastante diferença em relação as respostas dos estudantes do sexto ano. Sete alunos dos dez que responderam o questionário, disseram não utilizar a geografia no cotidiano por não ser necessário e outros três disseram utilizar quando leem livros ou fazem os roteiros. Percebe-se nas respostas do nono ano, de maneira mais forte a ideia da percepção de uma geografia estritamente vinculada aos assuntos teóricos dos livros didáticos não contextualizada que termina servindo somente para as atividades escolares.

Gráfico 6: Você utiliza os conhecimentos de geografia no seu dia-a-dia? (9º ano)



Fonte: questionário aplicado aos estudantes da EMEF Campos Sales, 2016.

Gráfico 7: O que lhe ajudaria a aprender mais geografia na EMEF Campos Salles? (9º ano)



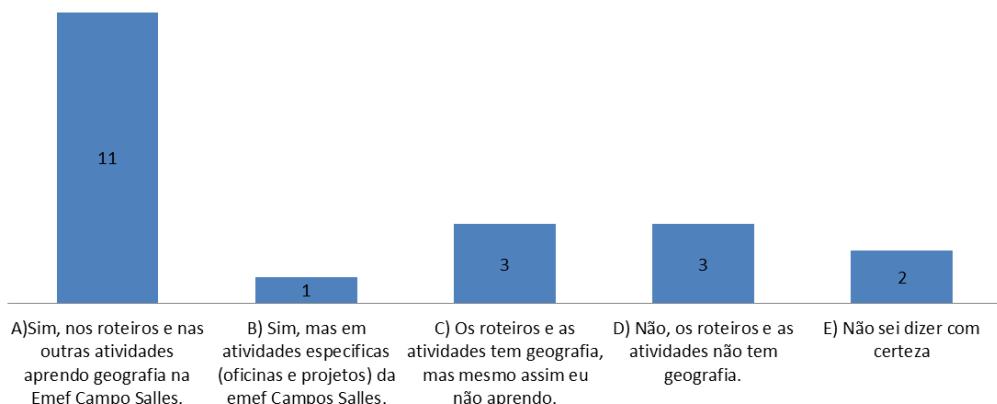
Fonte: questionário aplicado aos estudantes da EMEF Campos Sales, 2016.

Na última pergunta do questionário, três alunos responderam de diferentes formas que precisariam de mais aulas específicas para aprender mais geografia. Outros três disseram que precisariam de mais oficinas de geografia na escola e uma melhor explicação dos roteiros. No sexto e no nono ano, muitos alunos solicitavam mais oficinas para colaborar no aprendizado de geografia na escola, isso corrobora algumas conversas com professores sobre as experiências de oficinas de temas específicos na escola, um dos professores disse que em algum momento um dos educadores da escola realizava uma oficina de contra turno com temas de geografia que obteve bastante êxito entre os alunos.

4.3. Resultados gerais

Ao vermos as respostas das duas turmas somadas, é possível perceber nas duas primeiras questões relacionadas ao aprendizado de geografia e a metodologia de ensino da EMEF campos salles respostas positivas, havendo na primeira questão mais da metade dos alunos que responderam os questionários dizendo que aprendem geografia na EMEF campos salles. Aparecem também com número significativo as respostas “os roteiros e as atividades tem geografia mas mesmo assim eu não aprendo” e “Não, os roteiros e as atividades não tem geografia”. Assim, pode-se considerar que ainda que a maior parte dos estudantes acreditam que aprendem Geografia na escola, há um número considerável de alunos que consideram que não aprendem ou que os roteiros e atividades não tem Geografia.

Gráfico 8: apesar de não ter aulas específicas de geografia na EMEF Campos Salles, você acredita que aprendeu geografia? (6º e 9º anos)



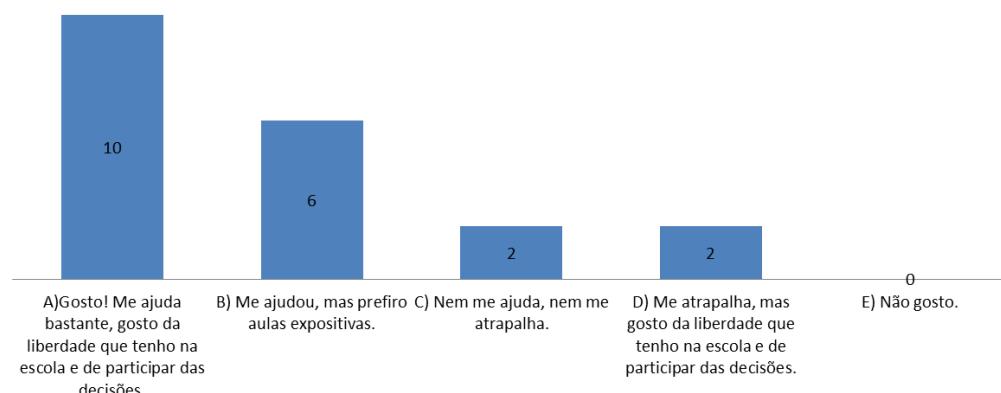
Fonte: questionário aplicado aos estudantes da EMEF Campos Sales, 2016.

Na segunda pergunta ainda se mantém uma predominância de respostas positivas em relação à metodologia da EMEF Campos Salles, mas ainda assim, há um número significativo de estudantes que responderam preferir aulas expositivas. Nesse caso, é curioso ver que houve alunos que disseram preferir aulas expositivas mesmo não tendo parâmetros para comparar as metodologias, já que toda a sua experiência escolar aconteceu na EMEF Campos Salles.

Assim, comparando o que foi visto nas observações, no que toca o cotidiano escolar, com outras experiências que tive em escolas, as respostas podem mostrar

certa dúvida dos jovens sobre a eficácia da metodologia de ensino da escola em relação a modelos de provas como os das ETECs⁷ ou até mesmo vestibulares. Em algumas conversas com alunos do nono ano, alguns deles levantavam tais dúvidas sobre esse tipo de prova e também sobre a adaptação em escolas com modelo de ensino dominante.

Gráfico 9: Sobre a forma de ensinar e aprender da EMEF Campos Salles (6º e 9º anos)



Fonte: questionário aplicado aos estudantes da EMEF Campos Sales, 2016.

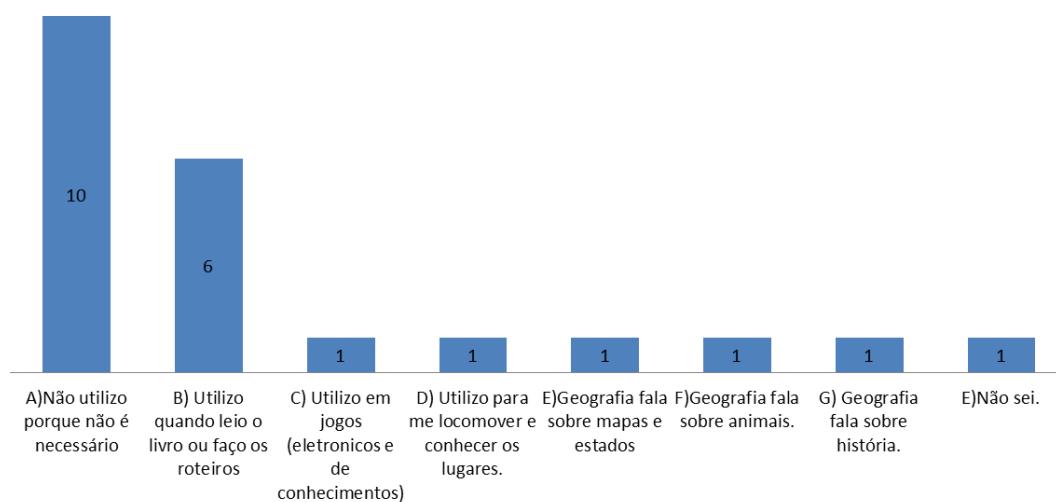
Já na terceira, pode-se inferir pelas respostas dos estudantes que os mesmos quase se dividem entre os não veem utilidade nos conhecimentos de Geografia para o seu cotidiano e os que utilizam tais conhecimentos somente em atividade escolares. Tal resultado pode mostrar a princípio que o ensino/aprendizagem de Geografia na escola, encontra-se na mesma situação que muitas escolas da nossa atualidade, ou seja, uma disciplina desinteressante e sem importância para a vida dos jovens.

Nesse sentido, penso que apesar dos diferentes avanços da EMEF Campos Salles em relação a participação democrática dos estudantes nas decisões da escola e a concretização de um projeto de escola que faz parte da vida da sua comunidade. Algumas questões em relação aos conhecimentos procedimentais que dizem respeito as disciplinas escolares, mesmo em uma proposta interdisciplinar, possuem dificuldades parecidas a muitas escolas.

⁷ Exame de aprovação para o Ensino Técnico do Estado de São Paulo, popularmente conhecido como Vestibulinho.

Da mesma forma, é importante lembrar que a EMEF Campos Salles faz parte de uma rede de ensino municipal de São Paulo, e nesse sentido, há um condicionamento da escola em relação as diretrizes dessa rede e, outra escala das diretrizes nacionais de educação, que não esta organizada de maneira a dar condições para docentes e equipes escolares organizarem curriculos interdisciplinares com dedicação exclusiva por exemplo para o trabalho em uma única escola.

Gráfico 10: Você utiliza os conhecimentos de geografia no seu dia-a-dia? (6º e 9º anos)



Fonte: questionário aplicado aos estudantes da EMEF Campos Sales, 2016.

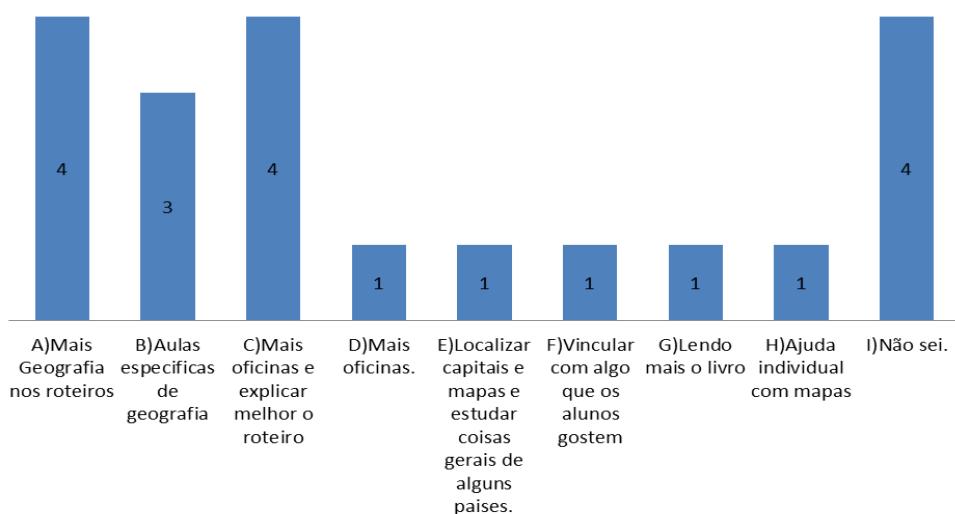
Na quarta pergunta, ao serem perguntados sobre o que necessitam para aprender mais Geografia, as respostas mais significativas em termos de números foram “mais Geografia nos roteiros”, “mais oficinas e melhor explicação dos roteiros”, “não sei” e “aulas específicas de Geografia”. Nos chamou a atenção a demanda por mais oficinas na escola e relacionamos tal fato a experiência relatada por professores e alunos de atividades anteriores com projetos e oficinas que ocorriam na escola. Em uma conversa com uma professora, soube que nessas oficinas se trabalhavam com jogos e temas de Geografia e meio ambiente de maneira interdisciplinar. Da mesma forma, encontramos relação entre esse tipo de respostas com outras como “ajuda individual com mapas”, vincular com algo que os alunos gostem” e “mais oficinas”. A demanda por aulas “específicas de Geografia” também chama a atenção, já que os

estudantes não possuem parâmetros de comparação com o modelo de aulas expositivas.

Ainda assim, nos parece relevante esse demanda que aponta para uma necessidade de um acompanhamento mais próximo dos estudantes que possuem tempos e dificuldades diferentes. Aqui, voltamos ao fato que mostra o condicionamento da EMEF Campos Salles com a rede de ensino Municipal de São Paulo, já que a quantidade de docentes nos salões de estudo e a qualidade do acompanhamento dado estão diretamente influenciados pelas condições oferecidas pela Rede de ensino. Esses condições terminam por impor aos docentes jornadas excessivas e desgastantes que fazem com que o trabalho termine por se burocratizar.

Gráfico 11: O que lhe ajudaria a aprender mais geografia na EMEF Campos Salles?

(6º e 9º anos)



Fonte: questionário aplicado aos estudantes da EMEF Campos Sales, 2016.

4.4. Entrevista com professor de geografia do período da manhã

Outro importante momento da pesquisa realizada na escola foi à realização da entrevista com o professor de Geografia do período da manhã. Esse professor dá aulas há 30 anos e chegou até a escola interessado no projeto pedagógico, passando em 2006 e voltando em 2009 onde permaneceu até este momento.

Muitos dos assuntos que foram surgindo na entrevista complementaram os resultados dos questionários com os alunos e as observações na escola. Entre vários

temas que surgiram na entrevista, alguns merecem destaque. Uma primeira parte da sua fala é interessante ao enquadurar o trabalho que vem sendo realizado na escola com os roteiros de estudos como um “roteiro integrado” e não interdisciplinar. Para o professor, a escola está em processo e falta bastante para se chegar a um roteiro interdisciplinar por diferentes questões que vão desde a organização da Rede municipal de SP, que dificulta que todos os professores possam ter horário de planejamento, até a cultura conteudista dos professores que mantém uma fragmentação do conhecimento que não colabora para que os estudantes possam compreender e contextualizar o aprendizado escolar.

Segundo ele, os roteiros contemplam a visão das disciplinas, mas terminam sendo integrados somente, por manter um determinado ponto de vista disciplinar em relação aos temas propostos pelos alunos e não interdisciplinar. Isso se dá segundo o professor porque há dificuldades para que os professores se encontrem e, do encontro do ponto de vista das diferentes disciplinas, surja uma visão interdisciplinar.

Um dos impedimentos para que isso aconteça segundo ele é de organização da rede municipal que não permite que todos os professores possam participar das horas de formação JEIF, em razão do número de aulas. Ele cita também as formações dadas pela DRE em que além de não serem realizados na escola, somente alguns professores podem participar.

Por outro lado, o professor comentou na entrevista a dificuldade própria da carreira docente que obriga o professor a realizar uma jornada excessiva em diferentes escolas, sem exclusividade. Fato que faz com que não se tenha tempo de reflexão sobre o realizado, e muito menos diálogo com os outros educadores da escola no sentido de se avançar em uma atitude e de projetos interdisciplinares. O próprio professor, além de do cargo na EMEF Campos Salles é diretor de outra escola municipal.

Perguntado sobre como seria o aprendizado de Geografia em uma escola em que não havia aulas expositivas de Geografia, o professor respondeu que acreditava não haver mais aula expositiva em lugar nenhum, já que o que acontece normalmente é que o professor até tenta, mas não consegue chegar ao aluno, que pouco aproveita ou lembra depois dos conteúdos despejados nos 45 minutos de aula. Nesse sentido, ele fez questão de lembrar que muitos alunos da EMEF Campos Salles costumam ir

bem em provas como a da ETEC justamente por saírem da escola com uma visão mais interdisciplinar e menos fragmentada do conhecimento.

O professor também apontou que os alunos que concluem o ensino fundamental II na escola saem com bastante autonomia na maneira de organizar seus estudos e buscar o conhecimento, dizia que “mais importante do que se apropriar do conhecimento era importante se apropriar de como buscar o conhecimento”. Dessa forma, ele reconhecia que os alunos saem da escola com uma visão mais critica e participativa, dizia que diferentemente de outras escolas em que trabalhou, “os alunos saem melhor do que entraram”.

Apesar de tudo, na entrevista toda havia um tom de autocritica por parte do professor reconhecendo que a escola deveria seguir avançando. Nesse ponto, o professor fazia criticas ao processo de avaliação da escola, que ao invés de avaliar aspectos mais relevantes do aprendizado terminava avaliando se o aluno progredia ou não para o próximo roteiro.

Também criticou bastante a forma como os roteiros vão sendo construídos, muito em razão da falta de diálogo entre os educadores e “da correria” do dia a dia de um professor e que a visão de cada disciplina não necessita ser fragmentada. Nesse sentido, a ideia de interdisciplinaridade do professor vai de encontro de uma interdisciplinaridade que não é a eliminação da noção de disciplinaridade, mas o encontro e diálogo de tais visões que permitem articular os fragmentos em busca da totalidade minimizando o isolamento das especializações ou dando um novo rumo a elas, como nos mostra Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007).

A fala do professor destaca alguns pontos importantes para pensarmos sobre a realidade e as práticas de ensino/aprendizagem da EMEF Campos Salles. Entre eles a impossibilidade de tirarmos qualquer conclusão em relação à escola isolando-a do contexto no qual a mesma esta inserida, no caso a Rede Municipal de ensino de São Paulo com todos os seus problemas e contradições. Percebe-se que diferentes questões relacionadas à estrutura de tal rede, que também se encontra condicionada pelas diretrizes de educação federais, dificultam e muitas vezes impedem que o projeto pedagógico da escola se concretize. Dessa forma, a proposta de um currículo interdisciplinar através da docência compartilhada encara difíceis obstáculos como as condições objetivas do trabalho docente e as próprias condições estruturais e de organização da Rede de ensino.

Uma proposta interdisciplinar que depende de planificação, pesquisa, encontro e diálogo para a sua realização, fica seriamente comprometida em uma realidade diária de urgências em que a grande maioria dos professores vive, com jornadas de trabalhos em diferentes escolas em virtude da baixa remuneração recebida. A colaboração da Geografa nesse contexto, como das outras disciplinas fica afetada por não ser ter espaço de articulação e reflexão. A escola tendo em vista seu projeto pedagógico e político vai buscando soluções que sejam viáveis dentro de tal contexto para seguir aprofundando em sua proposta.

Ainda assim, algumas impressões do professor em relação aos avanços da escola coincidem com o visto nas observações realizadas na escola. De qualquer maneira, há na escola um ambiente muito diferente do que estamos habituados nas escolas que trabalham com a metodologia dominante. Há mais interesse por parte dos alunos e sem nenhuma dúvida maior autonomia no sentido da busca pelo conhecimento.

Assim, pode-se constatar que ainda com as dificuldades citadas, diferentes aspectos do PPP da escola se concretizam e que no que toca o ensino/aprendizagem dos conteúdos procedimentais à escola tem conseguido das respostas levando em consideração dados como os do IDEB e mesmo a constatação do professor de aprovação em exames aprobatórios para escolas técnicas do estado de São Paulo.

Isso mostra a dinâmica de um processo de construção e articulação de um projeto escolar que está em constante movimento com avanços e retrocessos, contradições e certezas que vão sendo construídas no cotidiano da escola.

5. Considerações finais

Com o seguinte trabalho foi possível apresentar as escolas democráticas como movimento de resistência na educação com seus fundamentos e paradigmas teóricos, além de algumas das principais experiências desse modelo durante a história e pelo mundo. Tais escolas buscam trazer para cotidiano escolar de maneira radical a ideia de democracia dando elementos para que os estudantes possam construir valores como autonomia e solidariedade, transformando a estrutura das relações da escola.

Em São Paulo, encontramos a EMEF Campos Salles que nos interessou por ser pública e estar localizada na periferia da cidade, mantendo, há alguns anos, um projeto político pedagógico de educação democrática que tem a escola como centro de referência da sua comunidade.

Dessa maneira, o ensino de Geografia na EMEF Campos Salles acontece através de uma proposta de docência compartilhada, com a elaboração de roteiros integrados buscando atingir um interdisciplinar, com temas escolhidos pelos próprios alunos em assembleias. Assim, não há aulas expositivas. O ensino/aprendizagem de Geografia também acontece em oficinas e projetos de contra turno com atividades desenvolvidas por professores e colaboradores da escola.

Ao vivenciar o cotidiano escolar, foi possível notar uma clara diferença, em comparação com o habitual clima escolar, no qual se percebe um ambiente em que os estudantes realizam suas atividades organizando seus próprios tempos e tarefas de maneira autônoma, utilizando espaços do salão de estudos sem que os professores necessitem coagir com gritos e ameaças os estudantes. Dessa forma, se reconhece uma significativa mudança das práticas de ensino e das relações estabelecidas na escola, que se refletem também nos resultados apresentados pelos educandos, tanto de conhecimentos procedimentais como em conhecimentos atitudinais.

Em relação ao ensino/aprendizagem de Geografia, ao analisar os resultados do trabalho, é possível perceber que, de uma maneira geral, a situação da Geografia continua parecida com a de muitas escolas que trabalham de maneira mais conservadora em relação a sua metodologia, apesar das inovações e particularidades da EMEF Campo Salles. A disciplina continua sendo vista como desinteressante e desconectada da realidade dos jovens, os estudantes parecem ter dificuldade em relacionar tais conhecimentos com algo que vá além dos conteúdos e das atividades

escolares. Segundo a percepção dos alunos, a maior parte dos que participaram da pesquisa acreditam que aprendem Geografia na escola, mas ao mesmo tempo, não veem utilidade nesses conhecimentos para as suas vidas.

É importante ressaltar que o processo de uma escola é dinâmico e estando em constante transformação. Nesse sentido, é preciso observar essa pequena amostra de dados no contexto de um projeto educativo que vem buscando transformar as maneiras de ensinar e aprender e, mais do que isso, mudar práticas e ideias a respeito do que ensinar e de como aprender cristalizadas nas mentes de professores, estudantes, famílias e comunidade escolar.

Ao mesmo tempo, também é preciso pensar na escola de uma maneira estrutural no sentido do que compõe tal objeto de estudo nas suas relações, processo e composição, para chegarmos à conclusão que a escola que estamos estudando não se encontra isolada do mundo e, por isso, é importante termos em conta os elementos que a compõe, que terminam por condiciona-la e, de certa maneira, impõe limites a sua ação. Assim, para compreender os problemas e as dificuldades de ensino/aprendizagem da EMEF Campos Salles em relação à Geografia é necessário considerar, além das suas próprias contradições, todos os condicionantes que dizem respeito ao âmbito educativo formal, representado pela Rede municipal de ensino e também dos próprios limites das concepções teórico-metodológicas de ensino de Geografia da atualidade.

Como educadores professores e geógrafos temos a responsabilidade de refletirmos sobre as nossas práticas e buscar alternativas para os problemas educacionais que vivemos. Dessa maneira, é necessário não deixar que as atuais condições de obscuridade apaguem o nosso espírito e nos entregue a resignação e ao compromisso com o nosso próprio umbigo.

Estudar, pesquisar e conhecer iniciativas e pessoas, que com suas dificuldades e contradições, trafegam pelas águas movimentadas do intento trouxe esperanças e dúvidas, perguntas e certezas. Com a confiança que tais dúvidas e certezas são próprias do caminho daquele que decide cruzar a fronteira do comodismo, finalizo esse trabalho com alegria e agradecimento por ter a oportunidade de seguir aprendendo.

6. Referências

AGUILAR, Mario e BIZE, Rebeca. **Pedagogia de la Intencionalidad.** Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 2010.

APPLE, M. & BEANE, J. **Escolas democráticas.** São Paulo: Cortez, 1997.

ARAUJO, U. F. . **A Construção de Escolas Democráticas** (1a ed. - 2002). 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2005. v. 1.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas/SP: Papirus, 2008.

CALLAI, Helena Copetti. **Geografia Um Certo Espaço, Uma Certa Aprendizagem.** Departamento de Geografia – USP, São Paulo, 1995 (Tese de doutorado).

_____. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, n°16, São Paulo, jan /jul. 2001.

_____. Aprendendo ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 12ª ed. Campinas, Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.** 15º ed. Paz e Terra, São Paulo, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 22º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 6ª impressão. EPU, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 9º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

OLIVEIRA, A.U. (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

PACHECO, José. **Escola da Ponte – formação e transformação,** Vozes, Petrópolis, 2008.

POMPEI, J. **Teoria e Prática do Método Estrutural Dinâmico.** São Paulo: Centro Mundial de Estudos Humanistas, 2013.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs). **Geografia em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Ousadia e dialogo: interdisciplinaridade na escola publica.** 3º ed . Sao Paulo: Loyola, 2001.

REGO, Nelson. SUERTEGARAY, Dirce. HEIDRICH, Álvaro. **Geografia e Educação: Geração de Ambiências.** Porto Alegre, UFRGS, 2000.

SILO. **Humanizar la Tierra**, Obras Completas II, Plaza y Valdez, Buenos Aires, 2004

SINGER, H. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência.** São Paulo: Fapesp/ Hucitec, 1997.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico questões e propostas.** São Paulo: Contexto, 2010.

VESENTINI, José Willian. **Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI.** São Paulo: Plêiade, 2009;

ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, Vilela, Rita Teixeira (Orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DPA, 2003.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia (org.) **Geografia em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002.