



Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Geografia

O LUGAR DA GEOGRAFIA NA ESCOLA CONTRA-HEGEMÔNICA



**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Geografia**

O LUGAR DA GEOGRAFIA NA ESCOLA APROPRIADA

Trabalho de Graduação Individual (TGI) apresentado para avaliação no 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.

Sara Louzada G. de Miranda (NºUSP: 9766303)
Orientadora: Profª. Drª. Paula Cristiane Strina Juliasz

São Paulo, 2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à EMEF Espaço de Bitita por mudar muito do meu olhar sobre o que é ser e fazer escola no ensino público e por ser meu referencial de ensino popular de qualidade. Agradeço também a FFLCH USP e a FEUSP que me possibilitaram o acesso a tantas discussões e aprendizado tanto a nível profissional como pessoalmente, de fato, não sei quem eu seria sem ter feito parte dessas faculdades.

Agradeço aos meus amigos e familiares que me apoiaram emocional e psicologicamente na realização deste trabalho, o qual fez parte de uma época bem desgastante da minha vida, entre pandemia de Covid-19 e todo cenário e mudança de perspectiva de vida decorrente dessa problemática. Agradeço principalmente ao meu companheiro de vida, Jonathan Brant, por ter me suportado diariamente nas incansáveis horas de trabalho.

Por fim, agradeço à professora Paula Juliasz por todo apoio movido pela orientação desta pesquisa, pela disponibilidade, compreensão e empatia que muito facilitaram o progresso mentalmente saudável de elaboração deste trabalho. Agradeço também ao professor Eduardo Girotto que ampliou muito da visão consciente que eu posso hoje tanto sobre a licenciatura como sobre a sociedade em suas aulas.

“É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue” (Paulo Freire - Conscientização: Teoria e prática da libertação, 1979).

RESUMO

MIRANDA, Sara Louzada Genestra de. O Lugar da Geografia na Escola Contra-Hegemônica. 2022. 50 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

O presente trabalho possui o objetivo de investigar o papel do saber geográfico e seu conceito chave de lugar na constituição de um projeto escolar contra-hegemônico, no sentido de contrariar a lógica de uma educação impositiva e vazia de significados na vida dos estudantes. Para isso analisou-se o Projeto Político Pedagógico de uma escola pública da região central da cidade de São Paulo que possui, entre seus desafios, lidar com uma realidade de intensa imigração, que configura um cenário de choques culturais, dificuldade de comunicação e constante evasão dos estudantes. Nos últimos anos a escola tem investido profundamente na reconstrução de suas metas e objetivos de maneira participativa e integrativa condizente com as demandas do território em que está inserida, e com isso, tem visto índices de violência, evasão e repetência diminuírem progressivamente. Dessa forma, é possível observar que um currículo diretamente ligado à vivência dos estudantes, que esteja aberto ao debate e à revisão, e que incentiva a autonomia estudantil, consegue ser um importante potencializador na construção de sujeitos críticos e autônomos, ativos socialmente, dentro e fora do contexto escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Aprendizagem significativa. Lugar. Cidadania.

ABSTRACT

MIRANDA, Sara Louzada Genestra de. The Place of Geography in the Counter-Hegemonic School. 2022. 50 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

The present work has the objective of investigating the role of geographic knowledge and its key concept of place in the constitution of a counter-hegemonic school project, in the sense of contradicting the logic of an imposing and meaningless education in the lives of students. For this, the Political Pedagogical Project of a public school in the central region of the city of São Paulo was analyzed, which has, among its challenges, dealing with a reality of intense immigration, which configures a scenario of cultural clashes, communication difficulties and constant evasion of students. In recent years, the school has invested deeply in the reconstruction of its goals and objectives in a participatory and integrative way, consistent with the demands of the territory in which it is inserted, and with that, it has seen rates of violence, evasion and repetition progressively decrease. In this way, it is possible to observe that a curriculum directly linked to the students' experience, which is open to debate and revision, and which encourages student autonomy, manages to be an important enhancer in the construction of critical and autonomous subjects, socially active, within and outside the school context.

Keywords: Teaching Geography. Meaningful learning. Place. Citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTADORA	10
CAPÍTULO 2. O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO COMO BASE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	19
CAPÍTULO 3. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	28
CAPÍTULO 4. O LUGAR DA GEOGRAFIA NA ESCOLA CONTRA-HEGEMÔNICA.....	31
CONCLUSÃO.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48

INTRODUÇÃO

Na história da educação, vemos a escola como parte do processo da concepção da hegemonia, consolidando as condições de tornar a ideologia/visão de mundo do capitalismo como modo de vida naturalizado e reproduzindo desigualdades de raça, classe e gênero (CAMINI, 2009). Na prática vemos um modelo de educação ineficaz e insustentável que além de afastar o aluno como sujeito e excluí-lo do debate escolar ainda produz violência e o sentimento de que a escola não serve para nada.

A partir da ideia de que toda educação é política e portanto não é neutra, defendida por Paulo Freire, vemos que esse tipo de pedagogia não assume a sua politicidade, mas claramente privilegia grupos em detrimento de outros, implicando princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade. Para ir na contramão desse modelo insustentável de educação, foram criados projetos de escola com princípios baseados na coletividade, pluralidade e autonomia, considerando principalmente a voz ativa dos alunos e da comunidade em que a escola está inserida para questionar o real significado e objetivo de uma educação socialmente transformadora.

Vê-se a necessidade de a escola se assumir como parte do território, rompendo com a interdição do diálogo entre a escola e a comunidade para que a escala de transformação em sala de aula se estenda para uma escala macro em uma constante tentativa de produzir contra-hegemonias e não cair em um fatalismo histórico consequente do capitalismo. Ao mesmo tempo, quando se comprehende a importância do currículo enquanto instrumento nesse processo pode-se trabalhar em seu potencial de reflexão-ação para que educadores-educandos e educandos-educadores tornem-se, efetivamente, seres da práxis (SOUZA; JULIASZ, 2020).

Não é possível pensar a escola desconsiderando o seu contexto e a sua situação, sem refletir nas diversas influências que esta sofre e exerce não só em escala local, mas também em outras escalas geográficas de realização das relações socioespaciais. Este cenário evidencia a necessidade de se refletir e discutir a prática educativa docente na geografia e como esta se pratica curricularmente, tendo em vista que o currículo é um território em disputa, um campo de interesses onde determinados sujeitos podem exercer o controle das narrativas que irão nortear o tipo de mentalidade dos alunos e, em potencial, manter a hegemonia sobre toda a sociedade (ARROYO, 2011).

Dessa forma, o presente trabalho se justifica como sendo um instrumento de validação da importância da socialização do saber sistematizado e contribuindo, na linha da pedagogia histórico-crítica, para o fortalecimento das iniciativas em prol de um sistema educacional de educação pública no Brasil (SAVIANI, 2012) que efetivamente socialize o conhecimento científico, artístico e filosófico nas suas formas mais desenvolvidas (DUARTE, 2016).

Nessa lógica, o presente trabalho faz uma reflexão sobre o que é ser escola, com qual finalidade esta foi criada e qual o seu objetivo ao longo de sua história. A partir disso iremos pensar se o papel que a instituição exerceu nesse tempo foi condizente com o discurso propagado de salvação e organização da sociedade. Tendo isso em mente, nos questionamos do papel estratégico da geografia na funcionalidade desse projeto e suas potencialidades para o tipo de escola que se almeja construir. E para que possamos colocar concretude nessa discussão, apresentaremos um exemplo de escola que tomou para si a responsabilidade de subverter a lógica do modelo escolar engessado e dogmatizado que se construiu ao longo da história da sociedade. Assim, discutiremos quais as potencialidades e desafios de se trabalhar a geografia e seu conceito chave “lugar” na escola, de forma que contribua para uma aprendizagem munida de sentido e significado na vida e no cotidiano dos estudantes.

CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTADORA

Neste capítulo faremos uma breve contextualização sobre a origem da instituição escolar, pensando por quem foi criada e a serviço de quem ainda se mantém; por que foi pensada dessa forma e se a organização atual ainda vigora sob os mesmos moldes; e qual a finalidade de sua criação e se estes objetivos foram sanados. Buscaremos entender o que está por trás das questões desafiadoras do cotidiano escolar, pautas estas que muitas vezes são tratadas como se fossem pontos isolados e não frutos de uma estrutura histórica profunda que acaba por se materializar em problemáticas frequentes no cotidiano escolar. A partir disso, questionaremos possibilidades de superação deste cenário através das contribuições teóricas de pensadores críticos ao sistema de ensino atual sob a luz do arcabouço político e econômico que este se insere.

A instituição escolar como conhecemos tem origem nos séculos XV e XVI, dentro da concepção de mundo renascentista, que revalorizava aspectos da cultura greco-romana e tinha como fundamento princípios baseados na individualidade e na razão, enfatizando o poder de escolha do homem e a afirmação da própria personalidade, em contraposição à virtude dominante do feudalismo teocrático, que era baseado na submissão da autoridade da Igreja Católica (PONCE, 1986). Segundo CAMINI (2009, p.52), este período foi um momento de grandes transformações políticas, sociais e culturais, que:

[...] caracteriza-se por grandes mudanças que movimentaram o comércio, a expansão marítima, o contato do europeu com outros continentes e o enriquecimento dos comerciantes, os quais estão na origem da classe burguesa. Há a afirmação definitiva de uma burguesia ativa e industrial, centrada nas cidades, lugares de propulsão da economia e da cultura.

Dessa forma, o pensamento pedagógico renascentista foi estruturado pela classe burguesa em ascensão para atender as demandas da própria burguesia, ou seja, a educação liberal foi forjada com o objetivo de preparação do homem burguês, com caráter religioso na formação do *fiel*, do *cristão*, mas também de caráter mais secular e nacional, de acordo com a cultura renascentista (LUZURIAGA, 1959). Em sua origem, a educação não considerava as necessidades da classe popular, nem o seu acesso ao ensino, não gerando, dessa forma, nenhum tipo de melhora na condição dos mais pobres, pois não era vista como um direito público e universal (PONCE, 1986).

Os primórdios de uma educação para formação de leigos com acesso básico de leitura às camadas populares se deu com a disputa religiosa por fiéis durante o embate entre os movimentos da Reforma Protestante e Contrarreforma Católica, onde a doutrina protestante defendia a alfabetização para interpretação individual da bíblia e a consequente salvação, sustentando o princípio da liberdade do indivíduo defendida pela burguesia; e a doutrina católica, que depois de um período de repressão à leitura bíblica dos fiéis, passou a investir na dominação da educação religiosa, com a criação de ordens religiosas como a Companhia de Jesus (1534), que influenciou fortemente a história da educação tradicional no mundo, principalmente europeia e brasileira, que perdurou até o século XIX (MANACORDA, 1989).

No século XVII acentua-se o desenvolvimento da ascensão da burguesia e com ela, a implantação do capitalismo, a intensificação do colonialismo, o surgimento das primeiras sementes do liberalismo e o começo dos processos que caracterizam a dita modernidade. Condizente com este cenário, vemos nascer uma tentativa de criação de uma ciência da educação e da didática, sistematizada por Jan Amos Comênia, que defendia a obrigatoriedade e a universalidade da educação pela centralidade na vida do homem e da sociedade, fazendo com que fosse criado pela primeira vez um sistema geral de educação pública, popular e secular. Esta concepção, entretanto, tinha o objetivo de padronizar a educação como se fosse possível “*ensinar a todos como se fossem um*”, considerando o aluno como um papel em branco e o professor como o operador da máquina de aprendizagem (LUZURIAGA, 1959).

Com a Revolução Francesa e o Iluminismo, nos séculos XVIII e XIX, as teorias pedagógicas produzidas buscavam formar “um homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade), nutrido de ‘espírito burguês’ (utilitário e científico)” (CAMBI, 1999, p. 336), substituindo a religião “por uma ideologia inteiramente laica, representada pela solidariedade nacional e pelo patriotismo” (LASKI, 1973, p. 139 *apud* LOPES, 1981, p. 31). Neste período também é quando acontece a Revolução Industrial e vê-se a necessidade de uma mão de obra “mais qualificada que a do servo ou do escravo” para operar as máquinas, assim, a burguesia da época prepara “uma educação primária para as massas e uma educação superior para os técnicos. Todavia, para os seus próprios filhos, outra forma de educação - o ensino médio” (PONCE, 1986, p. 146). Assim, “fábrica e escola

nascem juntas” e, em meio a muitas críticas do clero católico, a educação, no sentido da instrução, passa enfim a ser reconhecida como um direito universal, fazendo com que a Igreja Católica fosse progressivamente excluída do domínio da função de educar e instruir (MANACORDA, 1989, p. 249).

A exploração da força de trabalho, as condições insalubres e a opressão vivida pelo proletariado nas fábricas a partir da Revolução Industrial fizeram explodir movimentos de luta pelos direitos da classe trabalhadora, e de sua organização surgiu um marco histórico da educação que buscava reformular o ensino popular: o estatuto pedagógico da classe trabalhadora, na Comuna de Paris de 1871, em resistência a lei que autorizava uma escola de nível inferior aos trabalhadores, destinada apenas a ensiná-los a ler escrever e contar. O movimento reivindicava “ensino obrigatório, gratuito, laico e dotado de formação profissional” (PETITAT, 1994, p. 157), pautas condizentes com as exigências de Marx e Engels no Manifesto Comunista (1848), onde defendiam uma “educação pública e gratuita de todas as crianças”, “abolição do trabalho das crianças nas fábricas na sua forma atual” e “a unificação da instrução com a produção material” (MANACORDA, 1989, p. 296), dando o pontapé inicial para as discussões envolvendo uma educação popular, embora até hoje esta seja uma questão em aberto.

Após a Revolução Industrial, no século XX, a burguesia da época passou a sentir a necessidade por uma escola mais realista, adequada ao mundo em transformação, o que exigia métodos ativos, mais centrados no processo do conhecimento do que no produto. Dessa forma, surgiu o movimento da Escola Nova, que buscava superar a dita escola tradicional, baseada na obediência e submissão, e defendia a formulação de uma pedagogia baseada na ação, por meio de princípios como a iniciativa, originalidade e cooperação, colocando em primeiro plano a atividade das crianças de aprender e dos adultos ao ensinar. Essa concepção de educação teve, e ainda tem, influência marcante no Brasil. Na teoria, ela propunha que a educação fosse instigadora da mudança social, visando a construção de um país moderno, porém, não conseguiu alterar de fato o panorama organizacional dos sistemas escolares, pois buscava a convivência democrática sem considerar a questão da sociedade de classes, visando na realidade, a autoconservação da sociedade capitalista (RIBEIRO, 1996).

Dessa forma, foi formulada a alternativa da pedagogia tecnicista, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, visando um processo

educativo objetivo e operacional. Nesta proposta, professor e aluno ocupam posição secundária, sendo apenas executores de processos cuja concepção, planejamento e controle são de responsabilidade de especialistas que dizem ter uma postura neutra e imparcial, sendo então o processo que define o que professores e alunos devem fazer assim como o momento e como o farão. Conforme SAVIANI (1983, p. 16):

(...) buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para isso era preciso operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo.

No Brasil, até a década de 1930, ainda tínhamos uma educação nos moldes da pedagogia tradicional inspirada na visão jesuítica, entretanto, a demanda por mão-de-obra operária cria uma situação que leva a educação a ser considerada um direito garantido a todos pela Constituição, e que era dever dos poderes públicos a sua promoção, valorizando principalmente o ensino profissionalizante. A educação, porém, só atinge um caminho mais amplo e democrático a partir de 1985, de caráter de universalização do ensino, com o fim do regime militar, que é quando educadores de diversas áreas do conhecimento passam a ser consultados para discutir o sistema de ensino. Com a promulgação da nova Constituição em 1988 nasce a última versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) baseada no princípio do direito universal à educação para todos. Ela traz entre suas principais características o ensino fundamental obrigatório e gratuito, a gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, sendo aprovada em 1996, às portas do século XXI (RIBEIRO, 1999).

Ainda, segundo CAMINI (2009, p. 85):

Nos últimos anos, também assistimos a uma intervenção do Banco Mundial sobre a políticas de educação, pois ao emprestar dinheiro a quem recorre a seus fundos, de maneira unilateral, define e dita seus critérios de mercado a serem seguidos na educação dos pobres nos países da periferia, segundo os fundamentos do sistema capitalista. Enganosamente, muitas vezes, é visto como um salvador da pátria no que diz respeito à preocupação com a educação dos mais necessitados, uma vez que as cláusulas mais perversas dos contratos não costumam ser divulgadas. Porém, não faltam críticas que trazem à tona os descompassos e contradições da educação e da escola de nosso tempo.

A partir da contextualização da origem escolar, é possível afirmar que para entender a escola, seu funcionamento e demandas, também precisamos entender a lógica da sociedade capitalista e as dinâmicas do capital, pois foi em seu âmago que

a instituição escolar foi forjada e, assim, acaba por viver todas as contradições inerentes a este sistema que se encontra dentro e ao redor dela. Camini (2009, p. 98) explica o funcionamento dessa lógica quando diz que:

Desde o surgimento da sociedade de classes, entre os proprietários de terra e os não proprietários, para manter-se, continuar se atualizando e “educar” os trabalhadores para a sujeição, a classe dominante criou a instituição escolar e a encarregou da tarefa de sua reprodução. Desde então, a educação se divide entre aquela destinada aos proprietários privados, donos das terras e do capital, e aquela destinada aos não proprietários a não ser de sua força de trabalho tornada descartável em uma sociedade que produz o desemprego estrutural.

Neste sentido, Saviani (2005, p. 251) complementa:

A escola é apresentada, então, como um aparelho a serviço dos interesses da classe dominante, cumprindo a função de reproduzir as relações sociais de classe pela imposição da ideologia dominante e pelo preparo dos indivíduos para ocupar os postos que lhes são destinados pela estrutura da sociedade de classe.

Percebe-se que a educação teve e ainda tem papel fundamental para o desenvolvimento, manutenção e reprodução da hegemonia do modo de produção capitalista, tendo como principal função a reprodução das desigualdades sociais através da reprodução cultural de caráter elitista (SAVIANI, 1983). Nesta lógica cabe ao Estado, atrelado aos interesses do capital, financiar e controlar a instituição escolar “à medida que determina os conteúdos, os métodos, a avaliação, a certificação, a formação dos professores e as formas de contratação destes profissionais” (CAMINI, 2009, p. 79). Louis Althusser (1970) procura aprofundar a questão referente ao papel da escola na reprodução das relações e das condições sociais de produção, quando afirma que:

Na análise que faz sobre a reprodução da força de trabalho e das relações sociais de produção, o autor dá ênfase ao papel da ideologia e dos aparelhos ideológicos de Estado, dos quais a escola é o mais importante. O Estado possui, segundo Althusser, dois tipos de aparelhos: os repressivos e os ideológicos. Cabe à escola, enquanto **aparelho ideológico**, segundo o autor, a função de reproduzir a qualificação (instrução) e a submissão (ideologia) da força de trabalho para o capital (RIBEIRO, 1999, p.19).

Tal ideia é condizente com Vincent, Lahire e Thin (2001, p.38), outros críticos, quando afirmam que “(...) a escola e a escolarização foram desenvolvidas até se tornarem essenciais na produção e reprodução de nossas formações sociais, das hierarquias, das classes que as constituem.” Assim, percebemos que na organização

do trabalho escolar e na organização do trabalho pedagógico da escola atual existe uma lógica que segue princípios capitalistas. Mészáros (1981) sistematiza a problemática quando destaca que a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: “1. a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2. a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político” (FREITAS, 2005, p. 237).

Percebe-se então que a escola é um produto histórico que carrega dentro de si relações sociais através de formas tão ocultas que cegam seus integrantes para não perceberem (FREITAS, 2004, p. 13-14):

A escola não apareceu do nada. Foi construída com uma determinada “forma” ao longo de um processo histórico que vai conformando seus tempos e espaços. O espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares. Essa construção obedece a certas finalidades sociais, já que a escola é uma instituição social. A escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca. A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela, espera-se que cumpra uma determinada função.

Quando analisamos a estrutura do cotidiano escolar, vemos que esta não ensina somente português, matemática, ciências, história e geografia; mas também atitudes, valores e comportamentos, mostrando a existência de conteúdos atitudinais no ambiente escolar (SOUZA; JULIASZ, 2020). Em destaque, tem-se a obediência ao poder da autoridade através da atribuição de nota, dada como resultado da avaliação que os professores fazem dos alunos, como um reflexo da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista, mostrando que o problema da avaliação não pode ser resolvido com a eliminação da nota, pois esta é apenas uma expressão de certas relações de poder (FREITAS, 2005). Dessa forma, apesar da prática da avaliação ser engessada pela atribuição da nota desde os primórdios da escola, já existem reflexões que evocam a mudança necessária da avaliação centrada na classificação, na seleção e na exclusão social.

Outro exemplo de conceito escolar básico, que aparenta ser a única maneira de constituir a escola, está ligado ao espaço da sala de aula, com um tempo longo, e o do recreio, tempo curto, partindo do princípio de que aquilo que acontece fora da sala não é e não pode ser passível de aprendizagem, pois o aluno deve ficar restrito à sala de aula em um processo de submissão regulado sob um novo tipo de

disposição dos horários e das classes, ignorada no ambiente familiar ou na rua (PETITAT, 1994). Para Freitas (2003, p. 29) “(...) a sala de aula é uma construção histórica com finalidades claras de aprendizagem de determinadas relações vigentes na sociedade que a cerca”. E acrescenta: “Isolados em salas de aula, assistem das janelas a vida passar. Estão ‘enclausurados’, à espera de poder viver quando chegar a hora”. Portanto, se a composição do espaço da sala de aula tem intencionalidades, precisamos colocá-las em questão e desvendá-las para poder contrariá-las e a elas contrapor alternativas. E, contrariar o espaço da sala de aula, significa “criar outros espaços e tempos educativos que não sejam ‘cláusulas’ indesejadas pelos educandos, levados a pensar que a felicidade está lá fora” (CAMINI, 2009, p.96).

No feudalismo, que antecede o sistema capitalista, a prática, tão reverenciada nos dias atuais, era para eles o modo, por excelência, de aprender e ensinar. Ao estabelecer-se o modo capitalista de produção acelerou-se os tempos da preparação da mão de obra e passou-se a definir as séries como uma linha de produção na organização escolar. Estruturalmente o controle da situação é retirado do aluno e do professor, enquanto ato educativo, para se tornar um ato impessoal (CAMINI, 2009).

Dessa forma, com o sistema político-econômico alicerçado sobre as relações entre propriedade privada ou capital e força de trabalho, separa-se radicalmente o aprender, feito na escola, do trabalho que fica fora da escola. “Em um momento, o educando aprende, e em outro, trabalha, ou então, em um momento da vida somente estuda para depois, em outro momento, buscar trabalho e trabalhar quando o encontra”, sendo que este trabalho, na maioria das vezes, é completamente estranho ao egresso da escola, pois não cabe a esta adivinhar que tipo de atividade seus educandos irão exercer. Desta separação surge o problema do desinteresse pelo estudo totalmente desvinculado da prática, e com frequência, o professor se vê cheio de perguntas dos alunos sobre a funcionalidade do conteúdo apresentado (CAMINI, 2009).

Portanto, se é obrigado a inventar motivação para aprender, inclusive introduzindo técnicas artificiais, que levam a um processo de artificialização na escola onde os professores amedrontam os alunos com a temida reprovação, e os alunos só se interessam por atividades que irão ajudá-los a não reprovar, ou seja, que valem nota, se desinteressando de todo resto e focando somente em decorar uma quantidade razoável de conceitos para se verem, cada vez mais, livres da escola. Este processo no qual, cada vez mais, a escola incentiva a competição e o

individualismo, faz com que ela também vá se separando da vida real, destacando a inexistência de uma unidade entre ela e a vida de seus alunos, o que, consequentemente, também impede a unidade entre instrução e educação, conforme Gramsci. Complementando a crítica, Petitat (1994, p. 200) explica o papel da escola capitalista quando afirma que:

Em suma, a escola é uma instância especializada na educação das novas gerações (cuja ação, às vezes, estende-se aos adultos), cuja criação se torna necessária assim que a sociedade atinge um nível de divisão do trabalho que implica a utilização da escrita, a existência do Estado e o surgimento de grandes grupos sociais, mais extensos do que os clãs familiares, como é o caso das castas, das ordens, das classes e de qualquer outra forma de classificação que a história da humanidade ainda poderá catalogar. A escola se impõe às formas básicas de educação (da família, do clã, da comunidade etc.) que são fragmentadas e esparsas, contribuindo assim para produzir e reproduzir uma homogeneidade cultural relacionada com a divisão do trabalho (homogeneidade das crenças religiosas, das regras jurídico-administrativas, definição cultural escrita das elites, e depois de outras classes sociais, homogeneidade da cultura científica etc.) e parcialmente determinada pelos conflitos sociais e pelas relações de dominação. Os grupos dominantes, que falam em nome de toda a sociedade e que identificam a sobrevivência desta sociedade com a sua própria, desempenham um papel fundamental na orientação das instituições escolares, na seleção de seus conteúdos simbólicos, de suas práticas e de seus públicos (Petitat, 1994, p. 200).

Assim, percebemos como o questionamento do papel social da escola na vida da classe trabalhadora é fundamental para que possamos elucidar visões que apontavam para a possibilidade de se construir outra/nova escola a partir do confronto da velha escola, pela qual fomos formados e continua a formar a atual geração. Nesta linha, Saviani (2005, p. 254) questiona a possibilidade de a escola ser “(...) um instrumento a serviço dos interesses da classe dominada. Especificamente, no caso da sociedade atual, de caráter capitalista, é possível articular a escola com os interesses dos trabalhadores?” Tal questão já era levantada no período pós-revolucionário pelos educadores russos, como vemos no texto 1 da *Comuna Escolar*, de Pistrak, (1923) com Krupskaya:

A tarefa de construção da nova escola foi tomada por muitos pedagogos. A maioria deles sabia apenas uma coisa - que a nova escola não deveria parecer-se com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente, que não podia esmagar a personalidade da criança, como foi esmagada pela escola antiga. Os professores, pioneiros da nova escola, começaram seu difícil trabalho (Krupskaya *apud* Pistrak, 1923a, p. 4).

Sendo assim, é preciso questionar e discutir uma escola numa perspectiva popular e cidadã, lúcidos das relações estabelecidas entre educação e a estrutura de classes na sociedade capitalista, pensando nela como espaço de luta e de produção de saberes para uma prática libertadora, ou seja, uma escola contra-hegemônica. Segundo Apple (2000), uma educação contra hegemônica é pautada pelo desenvolvimento de ações e projetos que possibilitem ir contra as práticas de mercado na educação, sendo então aquela que se apropria do conhecimento elitizado para reconstruí-lo de maneira que sua forma e seu conteúdo sirvam para as necessidades sociais, indo de encontro com a visão de “intelectual orgânico” de Gramsci (1978), que seria aquele que, mesmo atuando internamente ao sistema, procura despertar a consciência coletiva das classes oprimidas pelo capitalismo, buscando a emancipação das massas.

Dessa forma, trata-se aqui de uma escola que possua uma prática preocupada com uma aprendizagem verdadeiramente significativa, condizente com a própria vida e não uma “preparação para a vida”. O desafio é estar constantemente discutindo novas possibilidades a partir das inquietações do cotidiano, tendo em vista a necessidade de “(...) fazer de tudo para que cada passo, por pequeno que seja, caminhe rumo ao futuro: sem excluir a priori passos largos e tomadas de consciência mais radicais” (MANACORDA, 1989, p. 360). Dessa forma, negando e contrariando, todos os dias um pouco, o projeto capitalista, buscando forjar na prática outra forma escolar, capaz de redimensionar o espaço da sala de aula, com abertura para a auto-organização dos educandos, que valorize a prática social como forma de aprendizado, sem deixar a vida passar do lado de fora da escola.

CAPÍTULO 2. O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO COMO BASE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A partir do detalhamento da intencionalidade da instituição escolar ao longo dos séculos e do endossamento da necessidade de uma perspectiva escolar social-construtivista que “arranhe” o modo de produção capitalista, neste capítulo iremos discorrer qual o papel da geografia neste tipo de projeto escolar, suas implicações e potencialidades. Para isso, usaremos como base os trabalhos de Nascimento (2017), Girotto (2015), Juliasz (2020) e Ausubel (1978) de forma que consigamos elucidar o que se quer dizer com “o raciocínio geográfico como base da aprendizagem significativa”.

Para Girotto (2015, p.72):

O raciocínio geográfico pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas. Sua origem precede o processo de sistematização do campo disciplinar da geografia ocorrido no final do século XIX, a partir das obras de Kant, Humbolt, Ritter, Ratzel e La Blache. Está na necessidade das primeiras sociedades humanas (nômades e seminômades) de se organizarem e se projetarem espacialmente, construindo para isso estratégias espaciais, fundamentais para a sobrevivência em um momento no qual proteção e alimento eram elementos escassos. Por isso, era necessário interpretar e produzir o espaço a partir dos interesses e estratégias de sobrevivência do grupo.

Ou seja, o saber geográfico está diretamente vinculado à vida dos sujeitos, assim como o autor chama, “a geografia da vida”, que, ao mesmo tempo em que está cotidianamente na vida dos estudantes e professores, historicamente, a apropriação deste saber estratégico através da capacidade de representar e interpretar o espaço também possibilitou formas de domínio e conquistas territoriais, e ainda, está presente nas relações geopolíticas mundiais, atrelado às condições de reprodução do capitalismo, dessa forma se mostrando fundamental para a reprodução do poder. Segundo Lacoste (1993), é por este motivo que a disciplina de geografia na educação básica foi historicamente construída com a intenção de mascarar a geografia como um saber estratégico, impedindo que “mais sujeitos tenham acesso a este conhecimento considerado essencial para a reprodução das estruturas de poder em diferentes épocas, inclusive no mundo contemporâneo”, se desvinculando dos conteúdos e significados da vida dos sujeitos. (GIROTTTO, 2015, p. 77).

Este tipo de mentalidade se materializa na própria forma como enxergamos a escola, como se fosse um mundo à parte, fora da esteira da realidade, ou seja, há uma forte desconsideração do caráter socioespacial da escola, como se esta não estivesse inserida em um determinado contexto e em um determinado lugar. E isto não é por acaso. Nos próprios cursos de licenciatura, muitas vezes, a visão que é passada é de uma escola abstrata, com professores e estudantes idealizados e descontextualizados, apartados das tramas socioespaciais que cercam a instituição escolar, excluindo o fato de que a escola também apresenta particularidades consequentes da relação com os sujeitos e o contexto que está inserida. Seguindo o mesmo raciocínio, também é notório que os principais livros didáticos de geografia utilizados na educação básica, embora com alguns avanços em suas concepções de ensino, ainda apresentam os conteúdos numa lógica fragmentada, sem qualquer tipo de relação uns com os outros, como se realidade e conhecimentos sistematizados fossem polos separados e estanques, além de endossarem um tipo de viés que ainda contribui para o aluno conhecer e saber mais a respeito das coisas do mundo do que sobre o seu próprio lugar, evidenciando o esquecimento da realidade vivida (GIROTTI, 2015). Assim, muitos professores ainda não reconhecem a potência do lugar de vivência para o desenvolvimento de estudos geográficos e como sendo fonte de conhecimentos para os alunos sobre o mundo que lhes chega cotidianamente. E assim, a Geografia se restringe ao material didático, ou seja, o aluno não consegue reconhecê-la na sua vida (NASCIMENTO, 2017).

Não é possível pensar a escola desconsiderando o seu contexto e a sua situação, sem refletir nas diversas influências que esta sofre e exerce não só em escala local, mas também em outras escalas geográficas de realização das relações socioespaciais. Este cenário evidencia a necessidade de se refletir e discutir a prática educativa docente na geografia e como esta se pratica curricularmente, tendo em vista que o currículo é um território em disputa, um campo de interesses onde determinados sujeitos podem exercer o controle das narrativas que irão nortear o tipo de mentalidade dos alunos e, em potencial, manter a hegemonia sobre toda a sociedade (ARROYO, 2011).

Dessa forma, entendemos que essa relação dialética entre realidade e conhecimento deve nortear o processo de construção do projeto de ensino-aprendizagem, em uma perspectiva crítica (VASCONCELLOS, 2007). Vasconcellos (1992) aponta que, do ponto de vista político, o grande problema deste tipo de

metodologia expositiva é a formação do homem passivo, não crítico, condizente com o modelo de reprodução social. Já uma metodologia na perspectiva dialética é fundamentada em outra ideia de homem e de conhecimento, enxergando o sujeito como um ser ativo e de relações:

Assim, entende que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, re-elaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial. (VASCONCELLOS, 1992, p. 2)

Para isso, é preciso que haja preocupação com uma aprendizagem que não seja mecânica, onde os conteúdos apresentados não sejam considerados somente porque a estrutura curricular assim ditou, mas sim porque são pertinentes e possuem sentido na realidade vivida pelo aluno. Essa aprendizagem significativa, conceitualmente proposta por David Ausubel (1980), que afirma que:

[...] a essência do processo de aprendizagem significativa está em que o aluno relaciona, não arbitraria e substantivamente as proposições e soluções de problemas à sua estrutura cognitiva, ou seja, é relacionada a algum aspecto relevante da sua estrutura de conhecimento para transformá-lo em modo alternativo de raciocínio que são potencialmente significativos para ele (AUSUBEL, 1980).

Portanto, para que uma aprendizagem seja significativa, esta terá que ser vista como compreensão de significados que se relacionam a experiências anteriores e vivências pessoais dos alunos, abrindo caminho para a formulação de problemas e questionamentos que os impulsionem a aprender mais, auxiliando a estabelecer conexões entre diferentes situações, para que compreendam a essência dos conceitos e que a partir de toda essa articulação possa ser desencadeada mudanças de comportamento, fazendo-os colocar em prática e reelaborando o que foi aprendido no contato com o mundo real.

Pensando na prática de ensino de Geografia, é preciso que os conhecimentos prévios dos alunos, suas experiências e realidade social sejam considerados se almejamos um estudante que seja, de fato, agente ativo no processo de aprendizagem. Paulo Freire afirma que “a leitura do mundo antecede a leitura da palavra”, isso significa dizer que cada estudante traz consigo muitos conhecimentos construídos na sua vida cotidiana que precedem aos conhecimentos que construirão

no contexto escolar, sendo neste onde ele irá encontrar as bases para interpretar as relações sociais de forma organizada. Dessa forma, é na vivência com a sua rua, seu bairro e sua cidade nas mais rotineiras atividades que os estudantes “criam, recriam e organizam espaços, dão significados aos espaços encontrados”. Suas cenas cotidianas são, portanto, carregadas de Geografia” (CAVALCANTI, 2005). Nas palavras de Cavalcanti, isso significa dizer que:

[...] geografia é uma prática social que ocorre na história cotidiana dos homens. Há uma geografia das coisas e da vida cotidianas. Essa geografia pode ser pensada ou conhecida no plano do cotidiano e do não-cotidiano, sendo que cada tipo de conhecimento tem suas características próprias, mas sem um corte rigoroso entre eles (CAVALCANTI, 2005).

Callai (1999; 2003; 2005) e Straforini (2002; 2004; 2008) explicam que quando a realidade local, o município, o espaço vivenciado e visível do aluno são tematizados e problematizados, dentro de uma perspectiva de relação com as demais escalas, os estudos de Geografia criam um “espaço fértil” para que os estudantes compreendam as categorias geográficas, descobrindo e valorizando o espaço local. Então, “o ensino de geografia deve propiciar que o aluno se veja como sujeito nesse mundo, construtor de sua história e capaz de transformar o seu lugar, exercendo, de fato, a cidadania”. (NASCIMENTO, 2017, p. 65).

Essa visão de um conhecimento construído com base nas relações vai de encontro com a própria prerrogativa da geografia, enquanto um saber constituído na relação do homem com o mundo ao seu redor, num determinado tempo e espaço. Para que esta relação seja consciente, no sentido de o indivíduo entender os fenômenos e processos que ocorrem em seu meio, a aprendizagem deverá respeitar a lógica da escala, ou seja, começar a interpretar e se posicionar em seu ambiente mais próximo, para com o tempo ser capaz de aumentar o raio de alcance deste entendimento, sendo capaz de fazer conexões local-global. Desta maneira, indo na contramão das propostas de livros didáticos mencionados anteriormente, onde não há nenhuma conexão com o local, fazendo com que quando o global se apresenta, se apresenta com a máscara da abstração e da superficialidade.

Para elucidar como a Educação Geográfica é fundamental para a contextualização dos conteúdos, sendo a base para a construção de ferramentas e conceitos, explicaremos melhor como as categorias geográficas podem ser trabalhadas intencionalmente dentro de um planejamento escolar. O lugar, por

exemplo, com base no referencial teórico-metodológico do materialismo dialético, é um conceito complexo fruto de uma construção, produto das relações sociais que se realizam e se manifestam num determinado contexto. É o plano vivido onde se constrói uma rede de significados que possibilita ao homem se reconhecer como sujeito social, sendo assim, seu estudo é importantíssimo para a compreensão da realidade, para que as pessoas encontrem sentido no espaço vivenciado por elas e sejam capazes de analisar como a cidade está inserida em seu cotidiano, ou seja, para que possam ler o mundo a partir das suas vidas. Sobre sua importância e aplicabilidade, Nascimento (2017, p. 59), em seu livro “O Lugar do Lugar no Ensino de Geografia” faz um pertinente apontamento quando diz:

Se é no lugar que podemos conhecer, de fato, o mundo por meio dos fenômenos, processos e relações que ali ocorrem, mesmo que as determinações para tudo isso sejam engendradas fora dessa contexto local, torna-se fundamental que os indivíduos compreendam o seu lugar, percebam a singularidade e a força externa que ali chega todos os dias, seja pelos meios de comunicação que aterrissam no imaginário das pessoas, seja pela integração do território à produção capitalista do espaço. Isso significa não apenas conhecê-lo superficialmente, mas principalmente, compreender as lógicas e nexos que determinam os acontecimentos ali no cotidiano – do seu lugar (NASCIMENTO, 2017, p. 59).

Dessa forma, quando o aluno se reconhece inserido em um determinado contexto social, e começa a entender o papel deste lugar no mundo e quais as conexões existentes entre os diferentes tipos de lugares na manutenção do sistema político-econômico que controla todos estes processos, começa a compreender o conceito de território, que é fundamental no entendimento do modo de produção capitalista, ou seja, na compreensão da lógica do mundo globalizado que se mantém pela hierarquia de diferentes tipos de atividades econômicas que ditam o valor e a posição de cada indivíduo nas relações sociais reproduzidas nessa estrutura. Nessa perspectiva, segundo Raffestin (1993, p. 147-148), “o território é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que por consequência revela relações marcadas pelo poder”, onde o trabalho se revela em poder aplicado. Assim, a apropriação do espaço escolar pelos sujeitos pertencentes a um contexto, que carrega em si particularidades e conexões, é uma maneira de resistir a essa lógica opressora que esvazia os lugares de sentido e significados e busca padronizar os locais para que estes sejam mediados somente pelo valor de troca das coisas, ou

seja, pelo seu valor de mercado dentro de uma estrutura onde as coisas só possuem valor se este for o valor econômico, e nada mais além disso. Então:

[...] é a partir desse entendimento que os indivíduos tornam-se sujeitos sociais ativos capazes de transformações sociais. Para isso, torna-se tarefa primordial do ensino de Geografia: propor situações de aprendizagem em que essa visão complexa se construa ao longo da escolaridade (NASCIMENTO, 2017, p. 59).

Como Paulo Freire (2003) bem exemplifica, “o aluno não é uma folha em branco e não chega à escola vazio”. Isso deixa claro que os estudantes chegam à escola com muitas informações, conceitos e conhecimentos que foram aprendidos e construídos a partir da sua relação com o mundo e, principalmente, com o seu lugar de vivência. Estes conceitos cotidianos vêm antes, para os alunos, dos conhecimentos científicos os quais serão desenvolvidos e formados no contexto escolar. Cabe ressaltar que estes conceitos não devem ser negligenciados ou desqualificados no ensino de Geografia se almejamos uma aprendizagem significativa dos conteúdos estudados. No entanto, a partir dos objetos de conhecimento e dos conceitos científicos proporcionados pela geografia escolar, esta também precisa contribuir para que os alunos ampliem suas concepções e construam novos conceitos para que possam explicar e compreender o mundo de forma mais complexa, avançando assim na construção do conhecimento geográfico (NASCIMENTO, 2017).

Cavalcanti (2005) afirma que a função mais importante da Geografia é “formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico”, e para que isso ocorra, é imprescindível que as propostas didáticas estimulem o confronto de conceitos científicos com noções e conceitos do cotidiano, pois esse confronto é um pressuposto para a construção do conhecimento e de novos conceitos por parte dos alunos. Segundo Vigotsky (1993, p. 50), “o mundo só pode ser conhecido como objeto de representação que dele se faz”, isso significa dizer que os conceitos são ferramentas intelectuais para a representações dos objetos, ou instrumentos do pensamento para compreender o mundo. Portanto, “para o conhecimento do mundo, os conceitos são imprescindíveis, pois com eles o sujeito categoriza o real e lhe confere significados” (VIGOTSKY, 1993).

No entanto, o histórico da disciplina de Geografia o que acaba acontecendo na prática é que os alunos acabam atribuindo pouco sentido aos conceitos geográficos que aprenderam, não conseguindo utilizá-los para descrever ou explicar os diferentes

aspectos da realidade socioespacial vivida. Para evitar que isso ocorra não podemos pensar na formação dos conceitos como algo pronto e acabado em que os alunos aprenderão simplesmente a partir das definições apresentadas pelo professor, mas esta estruturação de conceitos é, na verdade, é uma atividade complexa que requer construções. De acordo com Vigotsky (2001):

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra capta mais da memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VIGOTSKY, 2001, p. 247).

Portanto, o trabalho com conceitos é tarefa desafiadora para o trabalho docente à medida que requer construções e não somente definições prontas, antecipadas e dadas pelo professor. Portanto, é necessário levar em conta o filtro das próprias experiências dos alunos e os significados que cada indivíduo construiu ao longo de sua vivência em determinado lugar. Para Alderoqui (2002), os conceitos são aprendidos a partir do momento que o aluno sabe usá-los, sendo que somente poderá usá-los quando conseguir organizar coerentemente as relações entre os seus atributos. Para isso, são necessárias múltiplas atividades que favoreçam o trabalho com conceitualização e generalização, pois o aprendizado de um conceito é uma construção lenta e progressiva (NASCIMENTO, 2017).

Nos estágios obrigatórios da licenciatura observa-se com frequência que a prática mais comum de ensinar os conceitos é a partir de suas definições imediatas. Os professores escrevem as definições dos conceitos na lousa, depois explicam o que significam e, a partir daí, os alunos devem memorizá-los para “irem bem” nas avaliações. Nessa concepção de ensino, os conceitos se apresentam desprovidos de significados e são entendidos dissociados da realidade, não gerando aprendizagens significativas. Não se ligam a nada, não problematizam coisa alguma, não são instigantes, não desafiam os alunos, portanto não potencializam a construção de aprendizagens significativas.

A construção conceitual exige muitas operações mentais, sendo papel da escola investir em propostas didáticas com o objetivo de ajudar o aluno a avançar em suas concepções de mundo fundamentadas no senso comum. Relacionando especificamente à Geografia enquanto componente curricular, são várias as atividades que as práticas pedagógicas devem levar o aluno a fazer ao longo da escolaridade, como por exemplo: sistematizar observações, organizar e hierarquizar diversos dados e informações para responder a um problema, revistar hipóteses, elaborar questionamentos, construir argumentação, elaborar sínteses sobre os conhecimentos já construídos, comunicar conhecimentos etc.; todas essas atividades são fundamentais para a construção de conceitos em Geografia.

Nesse sentido, Callai (2003) afirma que:

Ao construir conceitos o aluno realmente aprende, por exemplo, a entender um mapa, a compreender o relevo, o que é região, nação, município. Ao conhecer, analisar e buscar explicações para compreender a realidade que está sendo vivenciada no seu cotidiano, ao extrapolar para outras informações e ao exercitar a crítica sobre essa realidade, ele poderá abstrair essa realidade concreta, teorizar sobre ela e construir o seu conhecimento. Ao construir os conceitos, o aluno aprende e não fica na memorização (CALLAI, 2003, p. 61).

Outro aspecto importante no processo de construção de conceitos refere-se à vivência dos alunos, como mencionamos anteriormente. Muitos pesquisadores chamam a atenção para a necessidade de se considerar as experiências construídas pelos alunos no processo de construção conceitual. É necessário que as propostas didáticas propiciem a articulação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o lugar aos níveis mais complexos de compreensão. Não basta saber o que somos, sentimos e pensamos sobre o lugar, é preciso trabalhar os significados do lugar-totalidademundo:

Entre as ações docentes centradas na construção de conceitos pelos alunos encontra-se a de se considerar a vivência como parâmetro do processo de conhecimento. É do confronto dessa dimensão do vivido, pela internalização consciente do concebido. Levar em conta o mundo vivido dos alunos implica em aprender seus conhecimentos prévios e sua experiência em relação ao assunto estudado, o que pode vir junto com outras ações, como por exemplo, atividades de observação. A qualidade da observação depende das experiências já vivenciadas pelos alunos em relação ao objeto observado, o que implica também ter como fonte de conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos (CAVALCANTI, 1998, p. 148).

Neste contexto de construção conceitual, a questão do lugar assume um papel preponderante, pois compreendemos que ele seja o catalisador que pode colaborar para que o aluno atribua sentido à suas aprendizagens em Geografia, a partir do momento em que viabiliza problematizações e, particularmente, contextualizações significativas do conteúdo escolar estudado, contribuindo para a construção de novos conceitos. Além disso, a categoria de lugar como articuladora do ensino pode aproximar o conteúdo estudado na escola da realidade vivida pelo aluno, o que contribui decisivamente para a formação e a (re)construção de identidades culturais e sociais dos sujeitos de aprendizagem. Entender que a Geografia não está exclusivamente nos livros ou na escola, mas na vida, talvez seja o primeiro passo para que as aulas de Geografia cumpram seu papel primordial: tornar o mundo comprehensível para os alunos, explicável e passível de transformação (NASCIMENTO, 2017).

CAPÍTULO 3. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho será realizado através de uma metodologia qualitativa de análise documental do Projeto Político Pedagógico 2022 da EMEF Espaço de Bitita e relatos da vivência de estágio no ano de 2019 na escola, buscando compreender o papel da geografia na manutenção de um projeto de escola contra-hegemônica e socialmente transformadora, numa lógica popular e cidadã (Pistrak, Freire e Freinet). Dessa forma, iremos analisar principalmente como a escola aproveita o conceito geográfico de lugar para cumprir seu objetivo de educar para a liberdade e formar para a cidadania, no sentido da emancipação e insubmissão dos estudantes, investindo contra a lógica de dominação que entende o aluno como submisso, ou seja, “prisioneiro de uma relação de forças que subjuga, domina, aliena no sentido literal”, onde “a submissão baseia-se no arbitrário de uma relação de forças desequilibrada, na injustiça de uma relação hierárquica” (GROS, 2018, p. 38-40).

Dessa forma, iremos analisar o Projeto Político Pedagógico da instituição pois esse documento “explicita os fundamentos teóricos-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola”, ao mesmo tempo que “aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente” (VEIGA, 1998, p. 13). Ou seja, é no PPP que teremos clareza, num sentido mais geral, da realidade escolar e do projeto de escola que esta almeja.

Segundo Girotto (2013, p. 29):

[...] o PPP é resultado da forma como a comunidade escolar, a partir de seus diferentes sujeitos, comprehende e se relaciona com o lugar e com o mundo a partir da educação. No PPP estão explícitos os alicerces que sustentam as práticas pedagógicas e socioespaciais daquela comunidade escolar. Define as relações dos sujeitos e as concepções que as permeiam. Por se tratar de uma construção coletiva, não pode ser pensada sem a ocorrência do diálogo e do conflito. Em certa medida, o PPP é o resultado das negociações que atravessam os diversos interesses que emergem da relação entre escola, sujeito e lugar.

Portanto, é através do estudo do PPP que conseguiremos analisar a ligação intrínseca entre lugar e educação, tendo em vista que essa conexão é a base da projeção da escola e seus sujeitos no mundo. Essa questão é profundamente elaborada por Girotto (2013), em seu artigo intitulado “Escola Pública e Democracia no Brasil: Alguns Apontamentos”. No texto o autor afirma que:

É a partir do reconhecimento do lugar, de suas implicações, das práticas socioespaciais que ele sustenta e pelas quais é sustentado que a escola em suas reais condições de existência pode definir caminhos, visões, projetos que podem se articular ou se contrapor aos modelos e estratégias advindos de cima para baixo e que remetem a outras lógicas, a outros interesses que não aqueles vinculados à ideia de democracia e de bem público.

Dessa forma, é a partir do resgate do que há de geográfico na constante construção e reconstrução coletiva do PPP que este trabalho se baseia, demonstrando a importância deste saber no processo de autonomia e gestão democrática da escola para que se caminhe em direção ao exercício da cidadania e realização da democracia. E para que a escola seja então o lócus da reconstrução da cidadania, algumas instâncias possuem papel fundamental para se pensar e ressignificar as práticas escolares. São, portanto, as instâncias coletivas da unidade escolar que possuem essa potência de apropriação da escola enquanto espaço público e, sendo assim, de transformação desse espaço a partir do sentimento de corresponsabilidade, como o conselho de escola e o grêmio estudantil. Estes órgãos são importantes catalisadores do pensamento e da ação crítica dos estudantes na escola, pois para seu funcionamento é mister a ocorrência do diálogo e do conflito, condições obrigatórias para a formação de um aluno crítico, que se interesse efetivamente pela sua comunidade. Concordamos com Girotto (2013, p. 29) quando afirma que:

O papel dos alunos é fundamental para a democratização da escola, uma vez que são eles os principais sujeitos da educação e o sentido de todo o trabalho educativo. Além disso, ao se apropriar da escola como lugar público e coletivo, os alunos mudam sua relação com aquele espaço e podem possibilitar outras práticas educativas que rompam com a violência e a indisciplina, marcas características das escolas públicas contemporâneas. É na escola que os alunos constroem sua primeira experiência política e se afirmam ou não como cidadãos atuantes, responsáveis e críticos. E por isso a importância de fomentar tais ações.

Além disso, também é necessário que essas discussões alcancem e tenham valor no próprio processo de organização e construção dos conteúdos em sala de aula para que o conhecimento “mais formal” também possa ser construído democraticamente e seja então posto a serviço da construção de ações democráticas, pois a construção de uma escola democrática não pode estar desvinculada de práticas educativas democráticas. Portanto, para que esse processo efetivamente aconteça para além do discurso, os professores das disciplinas também precisam

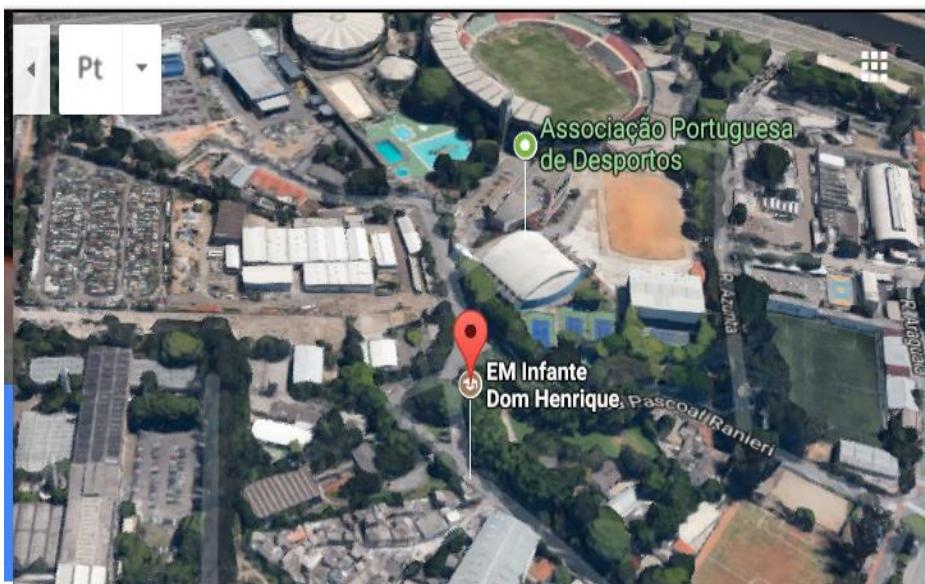
estar atentos a isso ao pensar e construir o currículo, tendo clareza da intencionalidade de sua ação, levando em consideração “a realidade da comunidade escolar, os conhecimentos prévios dos alunos, bem como o sentido e a função social dos objetivos e conteúdos que pretende trabalhar” (GIROTTI, 2013, p. 29). Nesse sentido, a escola passa a ser, de fato, um espaço público, no sentido de ser um espaço que é efetivamente fruto dos diálogos e das negociações construídas entre os diferentes sujeitos ali inseridos, tornando-se lugar de identificação e pertencimento, na busca da construção do verdadeiro cidadão (GIROTTI, 2013).

CAPÍTULO 4. O LUGAR DA GEOGRAFIA NA ESCOLA CONTRA-HEGEMÔNICA

Se fosse qualquer outra escola, já ia me mandar embora ou me repetir, mas essa não, essa lutou por mim e por isso que hoje eu sei ler e escrever. (Estudante Jonathan Darlan. Canal Projeto SEI, 2017).

A EMEF Espaço de Bitita/Infante Dom Henrique localiza-se na confluência dos bairros do Brás, Canindé e Pari, na zona central da cidade de São Paulo, na várzea do rio Tietê, onde é possível observar muitas construções baixas com muitos sobrados da segunda metade do século XX, que servem como residências e pequenos comércios. A região se caracteriza como um importante centro têxtil e comercial que absorve muita mão de obra imigrante, principalmente boliviana, o que faz a população da escola ser composta basicamente por filhos de brasileiros e de imigrantes trabalhadores e moradores da região, sendo os bolivianos os estrangeiros em maior número. Na figura 1, é possível observar o entorno da escola e sua proximidade da Marginal Tietê.

Figura 1. Localização da escola.



Fonte: Google Maps (2022)

No último censo realizado pela escola junto à comunidade escolar, constatou-se que dos 750 estudantes da escola, aproximadamente, ¼ é migrante e/ou filho de migrantes (tendo o português como segunda língua); 10% reside em centros de acolhida da região, onde são oferecidos serviços de assistência social para pessoas em situação de fragilidade e/ou vulnerabilidade pessoal e social (Casa Maria, Maria, Casa Florescer, CTA 18, Sítio das Alamedas, Samaritanos, Vivendas da Cidadania,

etc); 1/3 compõe o que convencionalmente é conhecido com classe média baixa, pessoas que têm acesso a bens e serviços; aproximadamente, metade dos estudantes da unidade escolar são negros. De acordo com levantamento feito pela escola, o número de estudantes inscritos no cadastro único do município de São Paulo, com acompanhamento da Assistência Social, saltou de 25% em 2020 para 50% em 2021, devido à pandemia. A leitura destes dados demonstra que a exclusão social é marcante em metade das famílias dos estudantes.

Analizando o PPP 2022, percebe-se que, nos últimos anos, a escola encontra-se em um abrangente processo de travessia, explicitado, por exemplo, na implementação do Programa São Paulo Integral na primeira etapa do Ensino Fundamental, os anos iniciais (1º ao 5º ano), desde 2016, na implantação dos roteiros de aprendizagem na segunda etapa, os anos finais (6º ao 9º), desde 2018, e nas etapas Complementar e Final da EJA, além das diversas ações e parcerias com instituições públicas de educação, saúde, esporte, lazer e cultura do território educativo do Pari/Canindé desde 2017.

A diversidade e a preocupação com a gestão democrática verificada e compreendida no PPP também é possível observar em fotografias feitas ao longo do estágio, como na figura 2. Nela, é possível observar um mural com rostos estilizados de pessoas de diferentes etnias e culturas criado pela artista chilena Verónica Ytier localizado na recepção da EMEF Espaço de Bitita.

Figura 2. Mural presente na recepção da EMEF Espaço de Bitita.



Fonte: Autora, 2019.

Este cenário evidencia a profunda preocupação da escola com um modelo educacional democrático e socialmente transformador, reconhecendo o papel histórico da instituição escolar como reproduutora de padrões sociais hegemônicos e, por isso, a importância da escola se constituir como instância do contra-poder, posição privilegiada que nenhuma outra instituição social detém, pois é por meio da educação que se tem a noção da contradição em um processo que prega a concorrência como saída para o avanço social. Dessa forma, a instituição reconhece que atualmente a educação é um dos principais alvos da racionalidade do capitalismo neoliberal, que preconiza a escola a partir de um modelo de sociedade baseado no livre mercado, no qual os ideais de solidariedade e reciprocidade dão lugar à valores mercadológicos, produzindo sujeitos individualistas e aptos à concorrência. Nesse contexto, a instituição acredita que desenvolver uma educação voltada para a cidadania e para uma ação libertadora é um ato político, uma vez que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 45).

O posicionamento político da escola fica claro no próprio processo de mudança do nome da instituição, que quer abolir o nome de Infante Dom Henrique, patrono símbolo da expansão territorial de Portugal, que representou um projeto de domínio econômico, étnico, político e religioso que culminou na escravização e extermínio de diversas populações aborígenes ao longo do séculos seguintes, por isso, o questionamento da escola com o antigo nome e se este nome não deveria homenagear uma figura histórica que realmente representasse a instituição e o seu significado para quem a frequenta. Dessa forma, desde 2016 a escola insiste no processo de mudança do nome para “Espaço de Bitita”, que era o apelido de infância da ilustre escritora Carolina Maria de Jesus (Figura 3), uma mulher preta, migrante, moradora do território da escola (antiga favela do Canindé) e testemunha da história e da cultura da região, motivo de orgulho para a literatura brasileira. A escola ressalta que este não é um evento aleatório, uma vez que para assumir e enfrentar os desafios educacionais da atualidade é necessário discutir as questões educativas com base na história do lugar, nos dados demográficos e nas configurações sociais do bairro e da cidade, a fim de ter clareza do projeto de futuro que se quer postular.

Escrevo a miséria e a vida infesta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque

o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia agarrar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade. Carolina Maria de Jesus

Figura 3. Carolina Maria de Jesus na antiga favela do Canindé, década de 1960.



Fonte: Acervo Última Hora, 2016.

A EMEF Espaço de Bitita é integrante do Programa de Escolas Associadas da Unesco (PEA-UNESCO) e tem como missão a formação integral dos estudantes, compreendendo o desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural), com base na construção de um projeto coletivo e de responsabilidade de toda a comunidade escolar. Esta noção de educação prima pela consciência social, crítica, solidária, democrática e inclusiva, bem como espera que os estudantes tenham consciência da sua condição de agente do próprio processo de construção do conhecimento e da sua responsabilidade na transformação das relações em sociedade. À vista disso, postula a compreensão de um ser humano total/integral com consciência política pautada nos valores públicos, na valorização da memória e das identidades.

Esse processo sócio-histórico decorre da crença na importância de um trabalho coletivo, sistemático e consistente voltado para a promoção do acesso ao conhecimento, a partir da emancipação dos educandos, aqui entendida como a tomada de consciência da igualdade de natureza, onde não se reconhece a hierarquia entre as inteligências de professores e alunos ou de mestres e ignorantes. Isto significa que, a despeito das diferenças, sobretudo no plano institucional, a igualdade é um fator primordial a ser considerado na largada, tanto no reconhecimento da

igualdade das inteligências como no esforço institucional de assegurar a igualdade nas condições objetivas da produção acadêmica dos estudantes. Além disso, este projeto propõe uma educação racialmente crítica e antirracista, pautada na promoção da democracia e dos princípios básicos da educação para a diversidade. Nessa perspectiva, esta instituição de ensino tem o dever ético-político de possibilitar as interações necessárias para a efetivação de um processo de aprendizagem de qualidade que visa ao pleno desenvolvimento dos educandos e o combate ao preconceito e à discriminação, englobando também a luta contra as hierarquias de gênero, cor/raça, idade e classe social.

Segundo esta lógica é que, desde 2019 a escola atende também na modalidade EJA, marco que significou o êxito de uma luta histórica travada pela escola e a comunidade contra a omissão do poder público. Há uma dezena de anos a escola vinha reivindicando a abertura desta modalidade de ensino, já que parte considerável das mães, pais e parentes dos nossos estudantes não concluiu o ensino fundamental de nove anos. Desde a sua fundação, em 1960, a escola jamais atendeu à EJA, o que é um contrassenso em relação aos dados de escolaridade e média de anos de estudo dos familiares dos alunos. Tal situação era incompatível com a proposta de inclusão da instituição escolar, visto que a educação é um direito humano fundamental e não faz sentido ignorar a falta de acesso à educação de muitos jovens, adultos e idosos que residem ou trabalham no território.

No mesmo ano também foi criado o Curso de Português e Cultura Brasileira para os estrangeiros ou pessoas em situação de refúgio com o objetivo de ensinar a língua portuguesa para essas pessoas possam se contextualizarem minimamente com a cultura brasileira e ter conhecimento dos seus direitos, facilitando por exemplo a busca por moradia, emprego, ou estudo, proporcionando também um acolhimento do povo de vista humano. Dessa forma, o trabalho que a escola se propõe e, além disso, luta para ter e manter com esses adultos moradores da região que sofreram com a defasagem educacional básica evidencia a relação de preocupação e pertencimento que a escola possui com a comunidade inserida nesse território.

O olhar da escola para a diversidade cultural presente em seu território é refletido no “Projeto Escola Apropriada: Educação, Cidadania e Direitos Humanos”, que realiza encontros quinzenais para que os alunos estrangeiros possam compartilhar suas histórias, um pouco de seu costume, brincadeiras, hábitos alimentares e folclore, de forma a incentivar as trocas e a discussão sobre a

multiculturalidade. O projeto é promovido desde 2013 e foi formulado a partir de um recorrente cenário de preconceito, violência e exclusão do aluno imigrante, que acontecia, muitas vezes, de forma silenciosa, pois os alunos estrangeiros, na maioria das vezes, são bons alunos e não fazem queixa dos problemas que vivem. Assim, gestão e professores se mobilizaram para tentar delimitar quais eram os problemas que esses alunos enfrentavam. A proposta começou com os alunos imigrantes e descendentes, e posteriormente, quando os alunos ficaram mais seguros, começou a ideia de se convidar um aluno brasileiro da sala para participar da reunião, porque dessa maneira as ações que eram feitas naquele espaço poderiam avançar para outros lugares, e então, o debate também passou a ser feito durante as aulas.

Segundo relato da professora Roseli para o Canal Projeto SEI:

Eu observava nas aulas quando os temas migração e trabalho eram tratados que surgiram alguns comentários e algumas falas refletidas por parte dos alunos que se consideram brasileiros direcionadas aos alunos imigrantes, principalmente bolivianos, do tipo: “ - Vocês não podem reclamar das péssimas condições de trabalho. Além de vocês tirarem o nosso, as nossas oportunidades, ainda vocês reclamam das péssimas condições? Tem que aceitar”. Dialogamos o tempo todo e fomos propondo atividades aos alunos, que inicialmente os sensibilizassem com relação à questão de que todos nós somos migrantes, não só o estrangeiro mas o brasileiro também tem na sua história de vida a migração como tema. Numa segunda etapa foram atividades que relacionaram a migração ao trabalho escravo contemporâneo porque o migrante ele é sempre mais vulnerável à submissão a condições de trabalho escravo do que uma outra pessoa, e nós realizamos essa ação com eles de produção de um folheto educativo que traz informações sobre migração, trabalho escravo, sobre a necessidade do combate ao trabalho escravo e eles foram conosco distribuir a empregadores e trabalhadores locais. (Professora Roseli, História. Fonte: Canal Projeto SEI, 2017)

O debate acerca do projeto “Escola Apropriada” foi a ação inicial desencadeadora de inúmeras outras iniciativas na escola, inclusive pensadas pelos próprios alunos. Dois exemplos em destaque são: a criação de uma Comissão de Recepção, onde, ao ter o primeiro contato com a escola, o novo aluno é recebido por um grupo de estudantes que o acompanham por um determinado período de tempo até o novo aluno começar a se sentir à vontade e ter familiaridade com os outros colegas e a escola em si; e a criação de espaços de ensino da língua espanhola e cultura hispânica pelos próprios alunos estrangeiros, que também sentiram a necessidade de fazer o movimento inverso e propuseram a criação de iniciativas que

fornecessem uma maior inclusão dos alunos brasileiros em suas culturas, assim, qualquer estudante que se interesse pode participar.

Atualmente, a escola se tornou muito menos violenta de modo geral, assim como os índices de evasão e repetência escolar também têm diminuído progressivamente, pois ao invés de assumir uma posição apartada de que o problema não era da alcada da escola, gestão e professores aprofundaram o debate sobre a questão incentivando a participação de todos as pessoas inseridas na comunidade escolar, com suas respectivas perspectivas.

Figura 4. Diversidade étnica dos estudantes da EMEF.



Fonte: Canal Projeto SEI, 2017.

Desde julho de 2018, a escola vem implantando os “Roteiros de Aprendizagem”, que dão lugar ao material didático convencional da escola e que são aplicados nos anos finais do ensino fundamental e nas etapas da EJA que equivalem a esta mesma etapa da Educação Básica. Os roteiros foram pensados como alternativa para a realidade em que a escola se encontrava na época, onde os índices de proficiência dos alunos na leitura e na escrita estavam em torno de 30% em um

cenário complexo, no qual 27% dos estudantes são estrangeiros e, portanto, o português torna-se uma segunda língua. Dessa forma, foi necessário pensar em formas de investir na compreensão da importância da interação pedagógica, com base no reconhecimento recíproco dos sujeitos e no auto reconhecimento dos docentes. Assim, o objetivo dessa iniciativa é promover a aprendizagem a partir da autonomia e da emancipação intelectual dos estudantes, bem como da mudança teórico-metodológica do trabalho pedagógico.

Os roteiros comportam uma dimensão autoral no seu processo de preparação, como também lança luz sobre o trabalho com a leitura e a escrita, aspectos que balizaram a formulação da proposta, aliado à aposta na provocação da vontade de aprender dos estudantes, com vistas à autonomia discente. Com essa dinâmica de trabalho, o estudante tem a sua capacidade intelectual e a sua vontade de aprender reconhecidas, passando a administrar o seu tempo, a definir os seus espaços de estudo, a selecionar saberes importantes da sua aprendizagem e fazer suas próprias generalizações antes do professor explicador.

Os roteiros são o suporte material – o texto – constituídos com Temas Geradores e elaborado pelos professores, numa perspectiva autoral. Eles são construídos com base no Currículo da Cidade, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos referenciais curriculares nacionais e fontes diversas, como livros, reportagens e textos, além de recorrer a outras linguagens, como a música, cinema, teatro, fotografia, obras de arte entre outras. O trabalho com os roteiros passa pela superação da compreensão da necessidade de um explicador e, como tal, desautoriza o ardor do professor facilitador, porque supõe a capacidade de leitura e compreensão dos estudantes, cuja inteligência permite que eles aprendam na relação com o texto e entre si, dispendo, eventualmente, do apoio do professor. No entanto, esta necessidade é definida pelos próprios estudantes e não pelo ímpeto de um mestre de inteligência e ar superiores.

Assim, o roteiro traz a curiosidade através do trabalho de instigar o aluno a buscar questões, e não respostas, mostrando através da interdisciplinaridade das disciplinas, os diversos recortes dos objetos de estudo da realidade. Por exemplo, em 2019, durante a observação de campo no estágio, houve um bimestre para o trabalho com o tema “aves” devido a um passeio ao Zoológico de São Paulo onde os estudantes ficaram fascinados com elas. Desta forma, o conteúdo de todas as disciplinas esteve relacionado ao tema “aves”, ou seja, enquanto em Biologia havia o

estudo da classificação desses animais, em Geografia eles aprenderam de que país e região vinham tais aves, sua migração, quais aves eram naturais da Mata Atlântica, e portanto, se poderia ser encontrada nas áreas verdes da cidade.

Em outro momento foi possível observar o trabalho específico com a cultura indígena, nas aulas de geografia os estudantes aprendiam desde as técnicas de agricultura e terraceamento praticados pelos incas até traços da cultura indígena presentes, por exemplo, durante a Feira Kantuta (Figura 5) que acontece todos os domingos na praça de mesmo nome, na rua paralela a da escola, estudou-se os trajes típicos das cholitas (Mulheres bolivianas de origem indígena que utilizam vestimentas tradicionais estabelecidas durante o processo inicial de miscigenação do país), as salteñas (um tipo de empanada boliviana) e a tradicional chicha morada (suco de milho roxo).

Figura 5. Feira Kantuta de cultura boliviana



Fonte: Roteiro e Guia de São Paulo, 2018.

Dito de outro modo, é por meio da valorização do estudante e da crença na sua capacidade intelectual que a escola buscará enfrentar as dificuldades e as complexidades aqui apresentadas, sem, no entanto, abster-se das suas responsabilidades, especialmente no que diz respeito ao apoio pedagógico adicional àqueles que mais necessitam. Todavia, isso deve ser feito de maneira a atender às singularidades daqueles estudantes que sabidamente necessitam de suporte e não pela facilitação ou simplificação dos processos educativos, sobretudo, aqueles que supõem, de partida, a imposição da figura de um explicador, de uma inteligência superior. De todas as formas de igualdade que devem transitar na escola, a igualdade

das inteligências é a mais primordial. Ela é a grande premissa do processo educativo, pois sem ela, muito provavelmente, todas as outras estarão sujeitas à ruína (RANCIÈRE, 2018).

É a escola, é o único momento da vida onde eu consegui me encontrar com a diversidade diariamente, duzentos dias por ano, ao longo de toda a educação básica. Se essa experiência da educação infantil até o final do ensino médio não for suficiente pra gente ter um outro tipo de conversa sobre a vida, eu não sei mais o que a gente vai fazer. (Coordenador Carlos Eduardo. Fonte: Canal Projeto SEI, 2017)

Embora esse processo tenha sido interrompido em março de 2020, devido à suspensão das aulas presenciais, imposta como medida de contenção da pandemia da Covid-19, o processo está sendo retomado, uma vez que as aulas presenciais foram retomadas. A despeito disso, o grupo continua com as ações de leitura e escrita e para 2022 estão previstas leituras que levam em conta as histórias de vida das pessoas, algumas das quais já foram adquiridas para a reposição do acervo e chegaram recentemente à sala de leitura da escola. Dentre os títulos escolhidos estão: Quarto de Despejo e Diário de Bitita, de Carolina Maria de Jesus, Diário de Pilar, Diário de Blumka, Diário de Míriam, Maus, Persépolis, Imigrantes, Diário de Anne Frank, Diário de Zilata, dentre outros. Estes livros têm em comum histórias do cotidiano e alguns autobiográficos, mobilizando crianças, jovens e adultos a contarem suas histórias de vida e, assim, valorizarem suas culturas e seus cotidianos.

A escola também possui iniciativas que têm o objetivo de ampliar a participação das infâncias, juventudes, dos adultos que compõem a EJA e da comunidade escolar através de instâncias democráticas e auxiliares da gestão com o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres (APM), as Assembleias Escolares, os Conselhos Participativos, o Conselho de Representantes Discentes, o Grêmio. O Conselho Escolar, por exemplo, é uma instituição sólida e atuante, composto por mães, pais, lideranças comunitárias, estudantes, funcionários, professores e gestão, que delibera sobre todas as decisões importantes da escola, tais como: aplicação de recursos, aprovação de designações, alterações substanciais no funcionamento da escola, aprovação do calendário anual, aprovação de projetos etc.

A instituição reforça que, apesar do desafio e da limitação na constituição do grêmio estudantil no nível fundamental de ensino, tendo em vista que se trata de um trabalho com crianças e adolescentes de até 14 anos de idade, a escola tem conseguido incentivar ações de representação discente de diversas formas,

procurando instituir uma narrativa acerca do diálogo com os fóruns de deliberação e representação de sala de aula. No ano de 2018, por exemplo, a escola procurou instituir um novo caminho para as ações de representação direta, por meio das assembleias escolares. Esta organização se deu desde os primeiros dias de aula, orientando as formas de se viver junto do 1º ao 9º ano. Dessa forma, cada turma realizou assembleias mensais, que tinham como objetivo elencar as situações experienciadas pelo grupo e a definição de ações para o respeito ao direito da educação de todos em diferentes tempos e espaços. Estas reuniões contavam também com a presença de representantes da Coordenação Pedagógica e da gestão escolar, cujo formato era de rodas de conversa.

A escola também se prepara para consolidar os Comitês Temáticos: arte e cultura, áreas de estudos, imigração, limpeza, social, esportes, festas, assembleias, entrada, intervalo, saída e materiais de estudo. Estas organizações contarão com a filiação de estudantes que farão reuniões mensais para problematizarem e tomarem decisões coletivas sobre estes temas. Com isso esperamos ampliar a autonomia e a representação discente, repensando os tempos e espaços da escola em relação à infância, à juventude e aos adultos da EJA. Já a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) formada por todos os segmentos dos profissionais da escola, incluindo o pessoal das empresas terceirizadas, que prestam serviço de alimentação escolar (cozinha) e limpeza.

A escola também possui articulação com diversas instituições públicas e parceiras de educação, saúde, esporte, lazer e cultura do território educativo do Pari/Canindé através da realização de encontros periódicos de debate e discussão sobre a realidade da região. Em relação às escolas, este território é compreendido por um universo de 3 unidades de educação municipais (Centro de Educação Infantil PARI, Escola Municipal de Educação Infantil Casper Líbero e EMEF Infante Dom Henrique), 2 unidades de educação estadual (Escola Estadual Orestes Guimaraes; Escola Estadual Frei Paulo Luiggi) e 1 unidade Federal (Instituto Federal São Paulo dedicado ao ensino médio, técnico, tecnólogos, graduação, pós-graduação e mestrado). Dessa forma a escola consegue acompanhar o ingresso das crianças no ensino fundamental e a fase de transição para o ensino médio, compreendendo os cenários da infância no território para que se formulem ações coletivas com as famílias que comumente têm seus filhos matriculados em diferentes unidades de

ensino, firmando assim um espaço de continuidade dos trabalhos em um território diverso, desigual e heterogêneo.

E um desses projetos que nós mais prezamos é o projeto “Escola sem Fronteiras” né, e aí nós fomos buscar parcerias com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, que consiste num cursinho preparatório para ingresso em escolas técnicas. Porque “sem fronteiras”? Porque objetivamente nós diluímos as fronteiras entre a escola e o Instituto, então nós criamos essa passagem (abre o portão no pátio da escola que permite o acesso ao pátio do IFSP) que os alunos saem da nossa escola e vão para o Instituto Federal no contraturno para fazer parte desse projeto que é o Cursinho Preparatório. Os nossos alunos hoje têm essa condição em função desse cuidado que a gente tem que é a perspectiva da educação ao longo da vida e não simplesmente do ensino fundamental. (Diretor Cláudio. Fonte: Canal Projeto SEI, 2017.)

Esses esforços contínuos têm ampliado os horizontes formativos dos estudantes que ao longo dos últimos anos também passaram a ocupar as escolas técnicas. Em 2020, por exemplo, 1/4 dos 65 estudantes que terminaram o ensino fundamental ingressaram no Instituto Federal e/ou nas unidades de Escolas Técnicas do Centro Paula Souza. Já no que se refere aos estudantes da EJA, a escola tem conduzido o processo de inscrições dos estudantes, que terminaram a 4^a etapa na EMEF, para o ENCEJA mantido pelo Instituto Federal. À luz dessa parceria, a escola está elaborando outras formas de viver a Educação de Jovens e Adultos com a comunidade do território escolar, e em especial com as pessoas atendidas pelos diferentes centros de acolhida da região.

Além das unidades educacionais, também há encontros com as gerentes e assistentes sociais dos Centros Temporários de Acolhimento (CTA's) da região, que são locais que possuem serviços destinados para pessoas que precisam de rápido acolhimento para que possam se desenvolver rumo à autonomia e geração de renda, sendo eles a Casa Florescer 1 e 2, CTA 18, Casa Maria Maria, Sítio das Alamedas, Vivendas da Cidadania, Samaritano e Olarias. Os encontros também acontecem com os dirigentes dos Clubes da Comunidade (CDC) Estrela do Pari e Serra Morena, com a equipe do Núcleo de Apoio a Saúde da Família (NASF) da Unidade Básica de Saúde (UBS) Pari e do Centro de Acolhida das Freiras Scalabrinianas que acolhem refugiados e migrantes. Essas reuniões, intituladas “Reuniões de Território” contam ainda com os núcleos e divisões em diálogo com a rede municipal de ensino, tais como a equipe do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA) da Diretoria Regional de Ensino Penha, da Divisão Pedagógica (DIPED) e Divisão

dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (DICEU), assim como da supervisão escolar. Nestes encontros é comum contar ainda com profissionais da defensoria pública e dos centros de apoio às crianças, sejam elas dirigidas ao público da educação especializada ou não, tais como o Centro Social Nossa Senhora da Penha (CENHA) Tatuapé, Programa Acompanhante da Pessoa com Deficiência (APD) Centro, Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Mooca e Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Mooca.

A ideia da Reunião de Território, ela surge a partir da anunciação de que a gente não conseguiria dar conta de todas as relações que são firmadas nesse território, nesse terreno em que a gente está. Não pode ter uma realidade para fora da escola e outra para dentro. Então se a gente quer uma escola sem muros né, vamos romper o muro simbólico que é do conteúdo. (Coordenador Carlos Eduardo. Fonte: Canal Projeto SEI, 2017.)

No contexto da pandemia de Covid-19 da suspensão das aulas presenciais e, consequentemente, do distanciamento entre os alunos e professores, surgiu a necessidade de a escola continuar em contato com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, para manter os vínculos construídos e informá-los a respeito deste período de afastamento. Dessa forma, a escola organizou as turmas em grupos de WhatsApp, já que essa ferramenta se mostrou muito mais democrática e intuitiva do que outras plataformas propostas para o trabalho remoto. Para este público-alvo, as mensagens por áudio atenderiam muito bem a todos os estudantes, mesmo aqueles ainda em processo de alfabetização. Porém, para que os informes e discussões não fossem “só mais um áudio”, passaram-se a incrementar as mensagens com vinhetas e outros recursos que chamassem a atenção e, ainda assim, tornassem a experiência mais divertida.

Assim, foi criada a Rádio de Bitita (Figura 6) que, em dois anos e mais de 40 episódios, amadureceu muito em seu formato, conteúdo e edição. Os episódios são disponibilizados em grupos de WhatsApp e em todos os tocadores de podcast para quem quiser ouvir, seja da comunidade escolar ou de fora dela, oportunizando discussões. O projeto possui como objetivos: “produzir uma nova forma de comunicação e possibilitar novos recursos pedagógicos; produzir material de qualidade que possa circular dentro e fora da escola, discutindo temas importantes e contando com a participação dos alunos; e amplificar as vozes dos integrantes da escola e do território, tratando de temas específicos da nossa comunidade e que constroem a identidade do lugar” (Canal Instituto Claro, 2022).

Figura 6. Cartaz do episódio 41 da Rádio de Bitita.



Fonte: Facebook da EMEF Infante Dom Henrique, 2020.

"As pautas normalmente saem de acordo com as necessidades do território em que nós estamos inseridos. Então, por exemplo, se nós temos estudantes que são entregadores de aplicativos, por que não fazer uma pauta, no caso, quando aconteceu o breque dos aplicativos? Ou até mesmo se nós temos estudantes trans, por que não construir pautas conversando como é ser uma mulher trans no Brasil? Ou até mesmo discutindo sobre a relação do trabalho, a relação da exploração do trabalho nessas discussões do nosso território? Então as pautas são levantadas a partir das demandas do nosso território, e é muito importante também pensar que, mesmo com essas pautas sendo construídas a partir do nosso território, são pautas que compõem o currículo escolar. São pautas utilizadas também na escola. Então a gente consegue criar uma condição bastante decolonial. A gente não vem com aquele estanque feito, um mais um igual a dois, dois mais dois é igual a quatro. A gente entende as necessidades dos nossos estudantes e, a partir das necessidades dos nossos estudantes, a gente elabora as pautas." (Professor Rodrigo, Geografia. Fonte: Canal Instituto Claro, 2022.)

Dessa forma, o projeto promove a representação estudiantil, o vínculo entre professores, escolas e estudantes, possibilita o enriquecimento curricular e é um refresco para os tempos sombrios que vivemos. A intenção é que a rádio deixe de ser um projeto feito por adultos docentes e passe a ser um projeto feito por toda comunidade escolar, o que já vem acontecendo com a participação de crianças e adolescentes na produção dos episódios. Em 2021, foi um dos vencedores do "Prêmio Paulo Freire" e do "Prêmio Educação em Direitos", ambos da prefeitura de

São Paulo. Com os recursos das premiações, a escola está construindo um estúdio próprio para a gravação.

Também foi em meio à pandemia que foi criada uma grande rede comum de amparo e de informação, na qual as escolas públicas do território (municipais, estaduais e federal) reuniram-se com o apoio da Associação Amor ao Próximo para amparar e atender mais de 2500 famílias, com ajuda de cestas básicas, itens de higiene pessoal, fraldas, móveis, andadores, cadeiras de roda, leite para as crianças e outros itens que fosse necessário em um grande esforço que sustentou as ações de auxílio imediato frente a exclusão social cada vez mais latente na região no cenário da pandemia.

CONCLUSÃO

Com base no estudo realizado, concluímos que para que a escola possa, de certa forma, “arranhar” o modo de produção capitalista (CAMINI, 2009) e ser agente de construção de uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1980) para a formação do sujeito crítico (VASCONCELLOS, 2007) é fundamental que, primeiramente, ela se assuma como parte do território e portanto tenha um relacionamento mais direto e transparente com a comunidade local. A partir daí ela deve estar disposta a estar em um constante processo de reelaboração e revisão através dos apontamentos e discussões decorrentes desse relacionamento intrínseco com a comunidade, para que seja diretamente influenciada, e só assim, também será capaz de influenciar e promover a transformação social dos sujeitos que com ela se relacionam.

Por meio desta pesquisa, verificamos como a geografia é importante nesse papel de reconhecimento e pertencimento da escola com o território por meio do conceito de lugar. É através dessa relação entre realidade e conhecimento que o aluno consegue reconhecer a geografia em sua vida, no seu cotidiano, encontrando as bases para ler e interpretar o mundo e suas relações de forma organizada. Assim, a apropriação do espaço escolar pelos sujeitos pertencentes a um contexto que carrega em si particularidades e conexões, tem potencial para resistir a essa lógica de uma educação opressora, vazia de sentidos e significados para que estes possam se reconhecer como sujeitos construtores de sua história e capazes de transformar o seu lugar, exercendo, de fato, a cidadania (NASCIMENTO, 2017, p. 65).

Através da análise do PPP da EMEF Espaço de Bitita, pudemos observar quais as estratégias utilizadas pela escola na busca por um modelo de educação socialmente transformadora, a partir dos princípios de coletividade, acolhimento, identificação e pertencimento. Observamos como a escola utiliza o raciocínio geográfico, ou seja, a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos em diferentes escalas geográficas, na construção dos conteúdos trabalhados, considerando sua pertinência e sentido na realidade vivida dos alunos em suas vivências pessoais e coletivas, demonstrando a busca por uma aprendizagem, de fato, significativa.

É possível observar que os projetos da escola elencados neste trabalho são, na verdade, partes de um projeto maior que evidencia um processo de construção da escola contra hegemônica, no sentido de ser uma escola consciente das relações

estabelecidas entre educação e a estrutura de classes na sociedade capitalista, pensando nela como espaço de luta e de produção de saberes para uma prática libertadora, numa perspectiva popular e cidadã. Sendo então, uma escola que nega e contraria, todos os dias um pouco, o projeto capitalista, buscando forjar na prática outra forma escolar, capaz de redimensionar o espaço da sala de aula, com abertura para a auto-organização dos educandos, valorizando a prática social como forma de aprendizado, sem deixar a vida passar do lado de fora da escola.

Ou seja, tais projetos não são só consonantes com o projeto de escola que se almeja, mas são, de fato, partes fundamentais desse projeto, possuindo intencionalidade e objetivos alinhados com as discussões e produções dos estudantes e de toda comunidade escolar. Uma escola que está constantemente discutindo sobre novas possibilidades a partir das inquietações e demandas do cotidiano, ou seja, condizente com a própria vida e não uma “preparação para a vida”. Tendo em vista que o papel da Geografia para formação da consciência espacial e do raciocínio geográfico (CAVALCANTI, 2005) só será bem sucedido se a escola trabalhar com propostas didáticas que estimulem o confronto de conceitos científicos com noções e conceitos do cotidiano sob uma abordagem multidisciplinar, pois esse confronto é o pressuposto para a construção do conhecimento e de novos conceitos.

Dessa forma, acreditamos que a partir desse exemplo contextualizado de escola, lúcidos de suas potencialidades e desafios, podemos caminhar para devolver, em certa medida, o poder, no sentido de consciência social e autonomia de modo de vida, para a comunidade e seus sujeitos. Para que isso ocorra, concluímos que é fundamental se trabalhar com o saber estratégico da geografia e o conceito de lugar, já que esta ciência nos fornece instrumental para analisar e desocultar a lógica de reprodução das estruturas de poder na sociedade, compreender como vivenciamos essa lógica em nosso cotidiano, e assim, pensar como podemos subverter, em certa medida, essa lógica opressora que retira sentidos e significados de espaços públicos coletivos e da vida em comunidade. Caminhamos então para a construção de um sujeito crítico, cidadão pleno de seus direitos e deveres e agente ativo de transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDEROQUI, S. Enseñar a pensar la ciudad In: ALDEROQUI, S; PENCHASKY, P. **Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano.** Buenos Aires: Piadas, 2002.
- APPLE, M. W. **Política cultural e educação.** São Paulo: Cortez, 2000.
- ARROYO, M. **Curriculum, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- AUSUBEL, D. P. NOVAK, J. D. HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view.** 2.ed. – Holt, Rinehart and Winston: Nova York, 1978.
- AUSUBEL, D. P. NOVAK, J. D. HANESIAN, H. **Psicologia educacional.** Interamericana: Rio de Janeiro, 1980.
- CALLAI, H.C. **Geografia em sala de aula.** Porta Alegre: AGB, 1999.
- _____. **Geografia em sala de aula: em sala de aula-práticas e reflexões.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- _____. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Cad.CEDES: Campinas, 2005.
- CAMBI, F. **História da pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.
- CAMINI, I. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola.** 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- CANAL INSTITUTO CLARO. “**Audiodescrição | Como começar um podcast na escola?**”, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pO3T3OUw_rw&t=86s&ab_channel=InstitutoClaro>
- CANAL INSTITUTO CLARO. “**Escola combate preconceito e discriminação contra alunos estrangeiros,**” 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0dW3ayzH8&list=RDCMUCTSXpxZFVk0sneQ2ZIBxyrA&start_radio=1&t=151s&ab_channel=InstitutoClaro>
- CANAL PROJETO SEI. “**WEBSERIE REDES - EPISÓDIO 01**”. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JeQWgBXLidg&ab_channel=ProjetoSEI>
- CAVALCANTI. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos:** uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. Cad.CEDES: Campinas, 2005.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos.** São Paulo: Editora Autores Associados Ltda, 2016.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Edições Loyola: São Paulo, 1996.

FREITAS, L. C. **Ciclo ou série? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos- espaços da escola?** Trabalho apresentado na 27a Reunião Anual da ANPEd: Caxambu, 2004.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação:** confronto de lógicas. Moderna: São Paulo, 2003.

FREITAS, L. C. **Qualidade negociada:** avaliação e contra regulação da escola pública. Educ. Soc.: Campinas, 2005.

FREITE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, M. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Revista de educação, ciência e cultura. Canoas, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 33-41, 2000. Disponível em:
http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/Projeto_Politico_Ped_1998gadotti.pdf

GIROTTI, E. D. **ENSINO DE GEOGRAFIA E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO:** as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. Revista Brasileira de Educação em Geografia: Campinas, 2015.

_____. **Escola pública e democracia no Brasil:** Alguns apontamentos. Publ. UEPG Ci, Hum, Ling, Letras e Artes: Ponta Grossa, 2013.

GRAMSCI, A. O problema da revolução. In **A. Gramsci, Obras escolhidas.** (p. 237-269). São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GROS, F. Resenha de SILVA, G. R. Desobedecer. In: **Argumento**, Salvador: Ubu Editora, 2018.

KRUPSKAYA, N. K. **Auto-organização escolar e organização do trabalho.** 1923.

LACOSTE, Y. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra.** Papirus: São Paulo, 1993.

LASKI, H.J. **O liberalismo europeu.** São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LUZURIAGA, L. **História da Educação Pública.** 1.ed. - São Paulo: Coleção Atualidades Pedagógicas. Companhia Editora Nacional, vol. 71, 159 p. 1959.

MANACORDA, M. A. **Educação e trabalho.** Revista Educação em Questão, Natal, Rio Grande do Norte, v. 2, n. 2, 1989.

NASCIMENTO, L. K. **O lugar do lugar no ensino da geografia:** um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP. Humanitas: FAPESP: São Paulo, 2017.

PETITAT, A. **Produção da escola / produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. 1.ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 6. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RANCIERE, J. **O desentendimento**. Editora 34: São Paulo, 2018.

RIBEIRO, M. **A Originalidade de Paulo Freire no Pensamento Educacional Brasileiro**. Educação em Revista, Belo Horizonte, 1999.

_____. **Significado Histórico e Pressupostos Epistemológicos da Escola Nova**: Repercussões no pensamento educacional brasileiro. Porto Alegre, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SAVIANI, D. **A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 9.ed. Autores Associados: Campinas-SP, 2005.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SOUZA, J. G.; JULIASZ, P. C. S. **Os fatores do ensino como elementos do método**. In Geografia: ensino e formação de professores. Marília: Luta Anticapital, 2020.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade-mundo**. Campinas, 2008.

_____. A totalidade munda nas primeiras séries do ensino fundamental. In: **Terra Livre**. São Paulo, 2002.

_____. **O desafio da totalidade mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. **Projeto de Ensino Aprendizagem e projeto Político-Pedagógico**. 17.ed – São Paulo: Libertad, 2007.

_____. **Metodologia dialética em sala de aula**. Revista Educação. AEC: Brasília, 1992.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Org.). Escola: Espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998 - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Disponível em: <encurtador.com.br/ctJQV>

VINCENT, G. LAHIRE, B. THIN, D. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista: Belo Horizonte, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.