UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

DULCINEIA BOSCOLO

O desenvolvimento profissional do professor: o conceito geográfico de
lugar

São Paulo

2018

Dulcineia Boscolo

O desenvolvimento profissional do professor: o conceito geográfico de
lugar

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como exigência para obtenção do título de doutora
Área de concentração: Geografia Humana.

Orientadora: Profa. Dra. Nidia Nacib Pontuschka

São Paulo

2018

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

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

B741d Boscolo, Dulcineia
O desenvolvimento profissional do professor: o
conceito geográfico de lugar / Dulcineia Boscolo ;
orientador Nidia Nacib Pontuschka. - São Paulo, 2018.
279 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Geografia. Área de concentração:
Geografia Humana.

1. Lugar. 2. Desenvolvimento Profissional. 3.
Formação continuada do professor. I. Pontuschka, Nidia
Nacib, orient. II. Título.

Nome: Dulcineia Boscolo

Título: O desenvolvimento profissional do professor: o conceito geográfico de lugar

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como exigência para obtenção do título de doutora.

Área de concentração: Geografia Humana.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

DEDICATÓRIAS

A todos que se empenham com dignidade à causa da Educação, pensando e trabalhando pelo destino da humanidade.

Ao meu querido companheiro Jorge Luis de Hodick Lenson que com responsabilidade e amor edificou comigo uma linda família e por compartilharmos o objetivo de vida.

Aos meus pais, Mario e Marina, pela bondade, pelos princípios e valores de que foram exemplos.

Ao Dr. Celso Charuri que me guia no Caminho da Filosofia.

AGRADECIMENTOS

À querida professora doutora Nídia Nacib Pontuschka, um ser humano especial, estimado por todos que convivem com ela, pelo seu exemplo de amor, ética, que com sua paciência orientou incansavelmente esta pesquisa.

Ao professor Eduardo Girotto que teve fundamental colaboração nesta pesquisa, pela sua generosidade e competência profissional.

À minha filha Rebeca, companheira de todas as horas, que com seu carinho e convivência amorosa, sempre incentivou a minha dedicação à pesquisa e ao trabalho.

À minha filha e ao meu genro Danilo, amigos amorosos e profissionais exemplares na educação básica, que sempre contribuíram para o aprimoramento dos meus trabalhos e são referências de conduta humana voltada para o bem.

À minha querida e linda neta Sofia, que com sua inteligência, vivacidade e alegria reforça a esperança de um novo mundo.

Aos meus companheiros de grupo de estudo formado pela professora Nídia, que se tornaram amigos próximos e queridos. Ao Robson Novaes da Silva, pela sua dignidade, imensa disposição em ajudar e pelo apoio incondicional e à Beatriz Moreto de Campos pela sua doçura e exemplo de dedicação à pesquisa.

Às queridas amigas e professoras Lisienne Navarro, Antonia Nakayama e Solange Gervai com que tive a oportunidade de realizar a pesquisa “Multiletramentos na Formação Contínua de Educadores” e que tanto contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e acadêmico.

À companheira de trabalho Viviane França Dias, que é exemplo de generosidade, alegria e amizade, sempre disponível.

À querida professora doutora Mônica Appezzato Pinazza que com sua generosidade e sabedoria colaborou efetivamente com a pesquisa.

À professora doutora Glória da Anunciação Alves pela competência e fundamental contribuição, desde a realização do Mestrado.

Ao querido professor José Cerchi Fusari, pelo sua trajetória e trabalho que de maneira edificante contribui para se pensar em novo paradigma educativo escolar em base ética e com sabedoria.

[...] Assim nasceu a utopia de um mundo melhor. Um mundo onde a sociedade encontre a sua razão de existência no SER e não no TER. Um mundo onde a LIBERDADE terá como base a JUSTIÇA. (Dr. Celso Charuri).

RESUMO

Boscolo, Dulcineia. O desenvolvimento profissional do professor: o conceito geográfico de lugar. 2018. 279f. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como exigência para obtenção do título de doutora em Geografia Humana.

Este trabalho investiga o desenvolvimento profissional do(a) professor(a) de Geografia e a apropriação do conceito de 'lugar'. Entende-se que 'lugar' é o campo das relações de força, onde ocorre a história e que o meio onde os alunos vivem é, para eles, a referência na perspectiva da compreensão do mundo e da sua transformação. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas no município de Santana de Parnaíba que, nas últimas décadas, apresenta um intenso dinamismo relacionado ao processo migratório, sendo área de expansão urbana da Região Metropolitana de São Paulo. A escolha das escolas foi devido a localizarem-se em lugares com diferentes características socioculturais e apresentarem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) bem diverso. Teve base no método dialético segundo Henry Lefebvre (1969), em que o desafio é revelar o sentido das ações humanas, ao questionar todo pensamento, conhecimento, atitude e objetivo. Diante da complexa problemática da realidade em que se encontra a educação pública brasileira, devido, em geral, à péssima qualidade das escolas de Educação Básica, a pesquisa, inicialmente, se desenvolveu no Colégio Municipal Alfazema com a intenção de colaborar no desenvolvimento profissional dos professores. Realizou-se com os profissionais e não sobre eles, tomando-se o cuidado de não sobrepor-se e, assim, possibilitar a transformação da prática docente ao visar a um trabalho em equipe integrado com a comunidade escolar. Na continuidade, a pesquisa foi desenvolvida no Colégio Municipal Tulipa, para se compreender o reconhecimento do conceito de lugar no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. Considerou-se que, ao se estudarem os processos históricos, sociais, culturais e naturais do 'lugar', permite-se uma compreensão crítica do espaço geográfico, essencial para o conhecimento da realidade em que se localiza a escola e, assim, para a contextualização do conhecimento e o trabalho com a diversidade sociocultural dos alunos.

Palavras chaves: Lugar, Pesquisa Colaborativa, Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

Boscolo, Dulcineia. The professional development of the teacher: the geographical concept of place. 2018. 279p. Thesis presented to the Postgraduate Program of the Department of Geography - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

This study investigates the professional development of Geography teacher and the appropriation of the concept of "place". It is understood that 'place' is the field of relations of force, where history happens and the environment where the students live is, for them, the reference in the perspective of understanding the world and its transformation. The research was carried out in two public schools in the district of Santana de Parnaíba which, in the last decades, presented an intense dynamism related to the migratory process due to be an area of urban expansion of the Metropolitan Region of São Paulo City. The choice of the schools was made according to the location, places with different sociocultural characteristics, that presents a very diverse Basic Educational Development Index (IDEB). It was based on the dialectical method according to Henry Lefebvre (1969), which says that the challenge is to reveal the meaning of human actions by questioning every thought, knowledge, attitude and aim. When faced the complex problem of Brazilian's public education, due in general to the poor quality of Basic Education Schools, the research initially was developed in the Alfazema Municipal School aiming to collaborate with the professional development of teachers. It was made with the professionals and not about them, taking care not to override them, so the transformation of the teaching practice became possible, integrating team work and school community. Following up, the research was also developed at Tulipa Municipal School, to understand the perception of the concept of place in the professional development of Geography teacher. It is understood that studying the historical, social, cultural and natural processes of 'place' allows a critical understanding of geographic spot, and it is essential to understand the reality of school's location, for the contextualization of knowledge and the work of socio-cultural diversity of students.

Keywords: Place, Collaborative Research, Professional Development.

FIGURAS

Figura 1. Abairramento	62
Figura 2. Município de Santana de Parnaíba	69
Figura 3. Sub-regiões da RMSP (sem escala).....	70
Figura 4. Mapa rodoviário de Santana de Parnaíba	71
Figura 5. Centro Histórico de Santana de Parnaíba	79
Figura 6. Quadro da População Residente	79
Figura 7. Densidade populacional do Município de Santana de Parnaíba.....	81
Figura 8. Mortalidade Infantil	82
Figura 9. Equipamentos sociais de Santana de Parnaíba	84
Figura 10. Áreas pavimentadas e não pavimentadas de Santana de Parnaíba	86
Figura 11 Localização do Colégio Alfazema	94
Figura 12. 12º livro do projeto Olhares Cruzados.....	97
Figura 13. Igreja São Benedito – estudo de campo	101
Figura 14. As ruas do bairro - Estudo de campo	115
Figura 15. Os professores conhecendo o lugar – Estudo de campo	116
Figura 16. Os três coqueiros em frente à igreja São Benedito – Estudo de campo	116
Figura 17. Os arredores do Colégio Tulipa.....	139
Figura 18. Ações dos professores quanto ao baixo desempenho.....	154
Figura 19. Causas do baixo desempenho atribuídas pelos professores	156
Figura 20. Procedimento em relação ao baixo desempenho dos alunos.....	161
Figura 21. O que a escola realiza para qualificar os professores.....	162
Figura 22 Número de alunos e respectivo lugar de residência, em 2016	192
Figura 23 Respostas dos alunos sobre a história dos lugares.....	215

ABREVIACÕES

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
MEC	Ministério da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IDEB	ndice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
RMSP	Região Metropolitana de São Paulo
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CEMIC	Centro de Memória e Integração Cultural
CCAM	Centro Cultural Artístico Municipal
CINTUR	Centro de Informações Turísticas
CAA	Centro de Apoio ao Artesão
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
FJP	Fundação João Pinheiro
ETE	Estação de Tratamento de Esgoto
CETESB	Cia Saneamento Básico do Estado de São Paulo
COHAB	Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
PPP	Projeto Político Pedagógico
CP	Coordenadora Pedagógica
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
FIEB	Fundação Instituto de Educação de Barueri
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
COPFOR	Coordenação Geral de Política de Formação
MCE	Movimento de Cooperazione Educativa
MCMV	Minha Casa Minha Vida

Sumário

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	19
A problemática social e filosófica da educação escolar	21
CAPÍTULO I. A APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE LUGAR NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	29
1.1. A Geografia como ciência crítica do espaço	29
1.2. O lugar	39
1.3. O currículo no ensino da Geografia	46
1.4. A concepção de desenvolvimento profissional dos professores	54
CAPÍTULO II. A ESCOLHA DAS ESCOLAS PARA A PESQUISA NO MUNICÍPIO DE SANTANA DE PARNAÍBA	61
2.1. A escolha da escola tendo como referência o Ideb	64
2.2. O processo de construção do espaço geográfico do município de Santana de Parnaíba	68
CAPÍTULO III. A PESQUISA NO COLÉGIO MUNICIPAL ALFAZEMA	88
3.1. O método: Pesquisa Colaborativa	89
3.2. O contexto histórico e sociocultural do lugar em que a escola se encontra	93
3.3. O desenvolvimento da pesquisa na escola	98
3.3.1. Em 2014	99
3.3.2. Em 2015	118
3.4. Análise dos resultados da pesquisa no Colégio Municipal Alfazema	123
CAPÍTULO IV. A PESQUISA NO COLÉGIO MUNICIPAL TULIPA	128
4.1. O contexto sociocultural e histórico do bairro da escola: Alphaville	130
4.2. Conhecendo o projeto pedagógico da escola	134
4.3. Questionários aplicados aos professores, em maio de 2016	153
4.4. Análise das entrevistas com os professores de Geografia	165
4.4.1. Trechos de entrevista realizada com o Professor Teles	165
4.4.2. Trechos de entrevista realizada com a professora Carla	181
4.4.3 Trechos da entrevista realizada com a Professora Laura	186
4.5. Análise dos questionários aplicados aos alunos, em 2016	190
4.6. Considerações sobre os resultados da pesquisa do Colégio Municipal Tulipa	218
CONCLUSÕES	225
REFERÊNCIAS	233
APÊNDICES	241

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista de um subgrupo: professores de História, Geografia e da biblioteca.....	241
APÊNDICE B - 1º Encontro do subgrupo	242
APÊNDICE C - 2º Encontro do subgrupo	249
APÊNDICE D - Texto discutido em reunião com os professores	252
APÊNDICE E -Encontro com a coordenadora pedagógica	253
APÊNDICE F -Ata da reunião das pesquisadoras	255
APÊNDICE G - Questionário dirigido aos professores e gestores	258
APÊNDICE H- Resultados dos questionários	260
APÊNDICE I - Entrevistas realizadas com os professores de Geografia.....	263
APÊNDICE J - Questionários aplicados aos alunos	270
ANEXOS	271
ANEXO A - Matéria de Jornal sobre a expulsão da população	271
ANEXO B -Parques em Carapicuíba têm playgrounds quebrados e lixo a céu aberto.....	272
ANEXO C - Santana de Parnaíba: IDEB 2013	274
ANEXO D - Olhares cruzados: Projeto promove inclusão social ao aproximar crianças de diversos continentes.....	276

APRESENTAÇÃO

Nunca podemos nos conhecer a nós próprios completamente. A natureza e as razões para o nosso comportamento só são parcialmente conhecidas e podem ser reconstruídas à luz das novas experiências que vamos tendo. (George Herbert Mead, 1929)

Na trajetória da vida, tantas são as experiências vivenciadas que podem nos levar às proposições e definições de metas. No caminho que percorri, alguns acontecimentos foram significativos e, ao rememorá-los, tentarei elucidar quando e como foram despertados o entusiasmo e a decisão desta pesquisa.

Movida pelo desejo de estudar o mundo, na perspectiva de melhor compreender a sociedade em suas relações e a construção humana do espaço, resolvi cursar a Geografia. No terceiro ano, comecei a lecionar como professora contratada em uma escola estadual, onde procurei fazer um trabalho dinâmico, voltado para a criatividade e que motivasse os educandos, mesmo considerando as limitações estruturais da instituição escolar. Assim que me formei, em 1980, prestei concurso público estadual e me tornei professora de Geografia efetiva durante dez anos e, posteriormente, durante vinte e dois anos, trabalhei em escola particular, no município de Santana de Parnaíba-SP até o ano de 2015.

Neste percurso, busquei conhecer as práticas de ensino que apontavam para o “novo”, o conhecimento em construção, a me preparar e lidar com o imprevisível do ensino; a possibilidade de tecer relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais; de problematizar e de planejar estratégias conforme as condições reais de cada escola; um pensamento crítico, não simplista e reducionista da realidade, com base nos valores e ética, na busca de condutas dialógicas. Assim, em direção a uma melhor formação como professora, cursei Pedagogia que concluí em 2002.

Por meio de vivência profissional como docente e dos estudos pedagógicos, constatei que alguns dos problemas enfrentados pelos professores em sala de aula, como o “desinteresse” e a indisciplina, têm origens múltiplas e comprometem a qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino público brasileiro. São exemplos de situações que, direta ou indiretamente, atrapalham o bom encaminhamento das aulas: a forma hierárquica de distribuição do poder institucional da escola, a

burocratização do cotidiano escolar, o ensino desvinculado do mundo vivencial do educando, os métodos conservadores de ensino, a baixa remuneração e rotatividade dos professores, o excesso de alunos na sala de aula, a dificuldade para o desenvolvimento profissional / formação continuada dos educadores, entre outros problemas. Parece razoável pensar que a solução para muitos desses problemas escape do alcance de um professor isoladamente ou mesmo de todo o corpo docente da escola. São questões referentes ao sistema educativo brasileiro, mas que estão intimamente ligadas à política capitalista vigente em que são reproduzidas as desigualdades sociais e, assim, resulta nas péssimas condições de vida da maioria da população, ao considerar-se a precariedade da qualidade da educação, saúde, renda, saneamento básico e moradia.

Neste processo de repensar constantemente em um ideal educativo mais humanista, debruicei-me no aprofundamento de possíveis respostas a essas questões, o que suscitou o propósito de desenvolver uma pesquisa orientada de Mestrado (2005-2007) e, assim, contribuir para novas reflexões sobre práticas educativas, métodos e condições de viabilidades no contexto atual escolar. Optei por pesquisar, em específico, projetos interdisciplinares e de Estudo do Meio, porque pude obter alguns resultados significativos com estes trabalhos pedagógicos, ao longo da minha caminhada profissional como professora.

De 2010 a 2017, lecionei em universidade particular, no curso de Pedagogia em disciplinas de Metodologias e Práticas de Ensino, Método de Pesquisa, Educação Inclusiva e Educação Ambiental. Nesse período, orientei semestralmente inúmeros Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos. Em 2017, ingressei na Prefeitura Municipal de São Paulo, no cargo efetivo de professora de Geografia do Ensino Fundamental II e Médio. Em 2018, assumi a função de Coordenadora Pedagógica em Escola Municipal de Ensino Fundamental do Município de São Paulo.

Como resultado de um projeto desenvolvido em escola, publiquei, na Revista Geografia em Questão, Vol. 6, Nº 2 (2013), “O desenvolvimento de projeto em escola: estudo do meio Parque Ecológico do Tietê Ilha do Tamboré”. O artigo discute a pedagogia voltada para o desenvolvimento de projetos que pode transformar a escola em um espaço mais dinâmico de pesquisa, a promover integração de

culturas e colaborar para que os educandos se percebam como agentes sociais. A sequência de atividades planejadas em um projeto é determinante no desenvolvimento e no resultado de uma aprendizagem significativa para cada estudante. Pode incluir pesquisa teórica e prática, pois permite o “diálogo” com a realidade, numa interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, como exemplo, a alternativa de projeto denominada “Estudo do Meio” que foi desenvolvido no Parque Ecológico.

Em 2013, 2014 e 2015, desenvolvi, junto a um grupo composto de quatro pesquisadoras, uma Pesquisa Colaborativa¹, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), tendo como foco o desenvolvimento profissional dos professores do Colégio Municipal Alfazema, em Santana de Parnaíba, na Região Metropolitana de São Paulo. Essa pesquisa teve a intenção de continuidade no Programa de Doutorado em que apresentei o devido projeto. A pesquisa realizou-se com os profissionais no contexto escolar e não sobre eles, tomando o cuidado de não se sobrepor a eles e, assim, possibilitar a transformação da prática docente em um trabalho de equipe integrado com a comunidade escolar. Considerou-se que, a partir da percepção das questões de ensino-aprendizagem, pode haver a reflexão crítica sobre a própria prática, no sentido de que o professor se aproprie de seu saber como um “professor-pesquisador”. Por meio de uma possível colaboração para o desenvolvimento profissional dos professores, buscou-se criar espaço para o diálogo e a construção do conhecimento com uma visão integrada das disciplinas, na perspectiva da construção de projetos pedagógicos voltados para o contexto histórico e cultural da comunidade escolar. Nesse processo, procurou-se conhecer a realidade local para que, a partir do lugar em que se vive, entender as relações mais amplas e globais. Assim, com a disponibilidade de colaboração para desenvolver um trabalho com essa temática, interdisciplinar ou mesmo, específico, na disciplina de Geografia, voltado para o conhecimento do lugar.

No segundo semestre de 2015 até 2016, na continuidade do trabalho, não mais em grupo e desvinculada do CNPQ realizou-se uma pesquisa no Colégio

¹ Grupo de Pesquisa “Multiletramentos na Formação Contínua de Educadores”, com projetos individuais entrelaçados.

Municipal Tulipa em Santana de Parnaíba, para obtenção de dados significativos, sobre as escolas que, apesar de estarem localizadas em mesmo município, têm características bem diversas, devido às condições e qualidade de vida dos bairros em que se localizam. Considerou-se nas pesquisas que, ao se estudarem os processos históricos, sociais, culturais e naturais do 'lugar', permite-se uma compreensão crítica do espaço geográfico, essencial para o conhecimento da realidade em que se localiza a escola e, assim, entender o desenvolvimento profissional na apropriação do conceito de lugar pelos professores de Geografia.

INTRODUÇÃO

Educação para o pensamento independente

Não é suficiente ensinar ao homem uma especialidade. Através dela ele poderá se tornar um tipo de máquina útil, mas não uma personalidade harmoniosamente desenvolvida. É essencial que o estudante tenha uma compreensão e um sentimento vivo em relação aos valores. Ele deve adquirir um senso vivo do belo e do moralmente bom. Caso contrário, ele - com seu conhecimento especializado - mais se assemelhará a um cão adestrado que a uma pessoa harmoniosamente desenvolvida. Ele deve aprender a entender o que motiva os seres humanos, suas ilusões, e seus sofrimentos para que possa ter um relacionamento adequado com seus colegas e com a comunidade.

Essas coisas preciosas são conduzidas à geração mais jovem através do contato pessoal com aqueles que ensinam e não - ou pelo menos não principalmente - através de livros didáticos. É isto que em primeiro lugar constitui e preserva a cultura. É isto o que tenho em mente quando eu ressalto a importância das "humanidades", não somente o puro conhecimento especializado nos campos de história e filosofia.

Excesso de ênfase no sistema competitivo e especialização prematura nas áreas de utilidade imediata matam o espírito no qual toda a vida cultural depende, inclusive o conhecimento especializado.

Também é vital para uma educação valiosa que o pensamento crítico independente seja desenvolvido no jovem ser humano, um desenvolvimento que é largamente prejudicado sobrecarregando-o com assuntos demais ou demasiadamente variados (sistema de pontos). A sobrecarga necessariamente leva à superficialidade. O ensino deveria ser de tal forma que o que é oferecido seja percebido como um presente valioso e não como uma tarefa árdua.

*Albert Einstein. Publicado no New York Times, em 05 de outubro de 1952
Traduzido por Helder L. S. da Rocha*

Pensando na escola como instituição em que seja “*vital para uma educação valiosa que o pensamento crítico independente seja desenvolvido no jovem ser humano*”, algumas questões filosóficas, pedagógicas e sociológicas devem ser levantadas por pesquisadores e educadores, para que se entrevejam novas perspectivas de valores solidários, em direção às virtudes e princípios, para favorecer o desenvolvimento de educandos autoconfiantes e éticos na prática social.

A pesquisa buscou entender a valorização do ensino da Geografia voltado para as questões ambientais, culturais e socioeconômicas do 'lugar' e sua relação com o desenvolvimento profissional / formação continuada dos professores para um

ensino que tenha como perspectiva a compreensão de uma realidade maior e a transformação da sociedade. Teve como hipótese de que o desenvolvimento profissional, ocorrendo na própria escola, pode contribuir para a apropriação do conceito de 'lugar' no ensino da Geografia. O presente trabalho foi realizado em duas escolas públicas do município de Santana de Parnaíba, no Estado de São Paulo, de 2014 a 2016.

Diante da complexa problemática da realidade em que se encontra a educação pública brasileira, em geral, pela má qualidade das escolas de Educação Básica, a pesquisa, inicialmente, se desenvolveu no Colégio Municipal Alfazema e teve, como intenção, colaborar com o desenvolvimento profissional dos professores. Considerou a Geografia, como uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de mudanças por meio da leitura do espaço relacional e seus lugares; em que, ao se estudar o processo histórico para entender os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos, permite-se uma compreensão dinâmica do espaço geográfico. A realidade do mundo moderno reproduz-se em diferentes níveis e, como explica Carlos (2007, p.14-15) “[...] no lugar encontramos as mesmas determinações da totalidade sem com isso eliminarem-se as particularidades, pois cada sociedade produz seu espaço, determinam os ritmos da vida, os modos de apropriação expressando sua função social, seus projetos e desejos”.

Na continuidade, a pesquisa foi desenvolvida no Colégio Tulipa, para entender a apropriação pelo professor do conceito de lugar no ensino da Geografia, partindo-se do pressuposto de que a análise do mundo se descortina *no* e *através do* lugar. Nessa perspectiva, a relação dessa apropriação com o desenvolvimento profissional / formação continuada dos professores, que, segundo Nóvoa (2009): “[...] deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.”

A reflexão filosófica como fundamento da metodologia desse trabalho, que legitima o singular na produção do conhecimento, ao considerar a pesquisa como produção teórica, que tem em seu cerne a atividade interpretativa e construtiva do pesquisador. A partir da concepção filosófica, a pesquisa teve base no método dialético (LEFFEBVRE, 1969), em que o desafio é revelar o sentido das ações

humanas, ao questionar todo pensamento, conhecimento, atitude e objetivo. Assim, qualquer que seja o material de sua reflexão, tenta apreendê-lo e analisá-lo na perspectiva de seu todo, sem pretender tudo conhecer ou explicar a totalidade, mas é neste ponto de vista que a reflexão tenta ganhar sentido. O conhecimento está constantemente sendo ampliado em direção ao conhecimento total, ao absoluto, porém considerando que uma verdade é sempre relativa. Segundo Lefebvre (1969), por meio do método dialético, surge a “nova consciência do mundo”, ligando a consciência do indivíduo e a universalidade racional. Nesse sentido, a pesquisa com base na filosofia pretendeu uma análise crítica, em que a lógica dialética visa à captação das transições, dos desenvolvimentos e à ligação necessária das partes com o todo. Entende-se que só existe a análise dialética, se existir movimento e que só há movimento no processo histórico. “A história é o movimento de um conteúdo, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, e resolvendo-os (ou não)”. (p.22).

A problemática social e filosófica da educação escolar

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. (Paulo Freire)

No sentido filosófico, há o desafio de pensar sobre uma educação escolar orientada para fins humanos, ou seja, a pesquisa preocupada com o destino da humanidade, em buscar o valor dos conhecimentos que podem esclarecer e favorecer o processo de conscientização das problemáticas geográficas e as condições de ação para as transformações. A filosofia pode nos impedir de aceitar uma sociedade e um conhecimento sem vida, em que dizem que somos livres para fazer tudo, mas onde não há mais nada para se pensar ou fazer, pressionados pela urgência do tempo de uma sociedade competitiva e consumista, em que a capacidade criativa fica limitada às condições mercadológicas.

Segundo Althusser (1980) pode-se afirmar que não há prática sem ideologia, quer pertençam ao domínio da produção econômica, ao da ciência, ao da arte, ao do direito, ao da moral ou da política, ou seja, os homens que agem com base em ideologias, conscientes ou não. A classe dominante cria os mecanismos das

engrenagens capazes de impingir o seu discurso ideológico, culturalmente desejável como padrão e, a partir da atuação dos aparelhos ideológicos de ²Estado, estão as escolas atuando cada uma a sua maneira, voltadas a um público em específico, a serviço da (re)produção.

Duarte (2001) alerta sobre a infiltração no pensamento pedagógico do ideário neoliberal. Assim, se torna necessário enfrentar, no campo pedagógico, os reflexos tanto da ideologia neoliberal como do seu complemento, o pensamento pós-moderno. O neoliberalismo e pós-modernismo convergem para os mesmos resultados: o pós-modernismo corta a ligação existente entre intenção humana e resultado social e, segundo Althusser (1980), o neoliberalismo, atual fase da aplicação política e econômica do liberalismo, traz à tona a forma mais ofensiva da exploração de classes. Segundo Duarte (2001), o neoliberalismo é uma nova etapa do capitalismo que marca a transição do fordismo-keynesianismo para o pós-fordismo e exigiu uma reestruturação da produção e conseqüente precarização das relações de trabalho.

O termo pós-moderno é difícil de ser definido em seu campo teórico. Como afirma Duarte (2001), é um tema inevitavelmente polêmico, que remete ao irracionalismo e à fragmentação do conhecimento como marcas das concepções pós-modernas, que rejeita qualquer possibilidade de captação do sentido da totalidade do real e da história. Assim, o pós-modernismo não favoreceu a emancipação e passou a denunciar a ciência e a razão como estando inevitavelmente ao lado do poder. Dessa maneira,

[...] no influxo da terceira revolução industrial, a ofensiva selvagem do capital recriou o ideal do livre mercado, desenvolveu novas formas de exploração do trabalho humano e pôs em movimento um processo de dessolidarização da vida social, um autêntico salve-se quem puder, expresso no culto do individualismo e naquelas formas relativistas de pensar, que cultivam a fragmentação e a descrença nas possibilidades emancipatórias da razão. (DUARTE, 2001, p. 102).

² Althusser define Ideologia de Estado como reagrupamento de um número de temas importantes, extraídos dos diferentes domínios da ideologia (religiosa, jurídica, moral, política, etc.), em um sistema que resume os 'valores' essenciais de que tem necessidade a dominação das classes que detém o poder de Estado.

Surge um período em que a cultura se padroniza, perde o seu potencial criativo, sua sistematicidade e se torna fragmentada; é uma das características da chamada pós-modernidade esta fragmentação, esta superficialidade. Segundo Duarte, os pós-modernos são aliados dos neoliberais; mesmo sem disso terem conhecimento.

Essa fragmentação da realidade social contemporânea, comandada pelo processo de mundialização do capital, tem sua correspondência no pensamento pós-moderno, que rejeita qualquer possibilidade de captação do sentido da totalidade do real e da história. O que até então entendíamos como História passou a ser olhado com suspeita, como um discurso ideológico contrário.

O papel da educação se torna fundamental para a afirmação do capitalismo contemporâneo e, assim, observa-se o fato do discurso sobre a educação ocupar atualmente um lugar de destaque no plano ideológico. Como explica Duarte (2001, p.72): “Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho”. Difunde-se a ideia de que o mais importante a ser adquirido na educação escolar não é o conhecimento, mas o desenvolvimento da capacidade de adaptação às mudanças no sistema produtivo.

Desta maneira, a escola valoriza a formação voltada fundamentalmente para o desenvolvimento tecnológico e de conhecimentos disciplinares, em que a criatividade e a criticidade ficam restritas a projetos que pouco contribuem para as mudanças dos valores da nossa sociedade que apresenta panorama catastrófico, resultado de uma educação (formal e não-formal) que mal analisa e questiona as causas de tal situação, seja social, econômica ou política. Visa-se fundamentalmente à formação dos estudantes para a competitividade de mercado, para serem reprodutores dessa sociedade opressora, porém existem aqueles educadores que fazem a opção política e ideológica de educar para a construção de uma sociedade emancipatória, assim, uma educação que desenvolve o pensamento crítico, na perspectiva da transformação. Esta tarefa é um grande desafio dos educadores, devido às condições estruturais da escola, midiáticas, relações sociais, políticas e econômicas vigentes.

Como analisa Althusser (1980), os mecanismos que alimentam o regime capitalista são, atualmente, envolvidos e dissimulados por uma ideologia da escola universalmente reinante, que a representa como um meio neutro, desprovido de ideologia (inclusive laico). Propaga-se que os mestres, ao respeitarem a “liberdade” das crianças que lhes são confiadas pelos “pais”, garantem as virtudes “libertadoras”.

Segundo Duarte (2001), os educadores que estejam comprometidos com a superação de sociedade capitalista são conscientes das contradições dessa sociedade, na direção de uma efetiva socialização dos meios de produção. Na educação escolar, entendem que a ideologia dominante resulta em processos objetivos pelos quais a sociedade contemporânea lança as massas não só à pobreza material, mas, também, à pobreza intelectual.

Os resultados dessas “campanhas educativas” não passam, é claro, de paliativos momentâneos, mas que possuem uma importante função objetiva de evitar que determinados problemas tomem proporções sociais incontroláveis e também uma não menos importante função ideológica de difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando. (Duarte, 2001, p.26).

Uma educação voltada para a consciência crítica dos alunos deve ir além da valorização da cultura presente no cotidiano imediato dos alunos, pois, na maioria dos casos, é resultado da alienante cultura de massas; assim, é necessária a ampliação dos horizontes culturais, ou seja, uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, voltadas para um efetivo desenvolvimento integral (físico, cognitivo, psíquico, cultural e social).

Como explica Duarte (2001), a educação não deve apoiar-se em concepções do conhecimento de maneira parcial e fragmentada, de acordo com o estágio histórico no qual se encontra atualmente o gênero humano. “Sem esse nível de compreensão da realidade social e natural, é impossível o desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista”. (2001, p.31).

A ciência também implica em um posicionamento perante as lutas ideológicas, mas podemos distinguir neutralidade de objetividade. O caráter sempre interessado do conhecimento (não neutralidade) não significa a impossibilidade de objetividade baseada em uma pedagogia centrada no saber elaborado. Segundo Duarte (2001), essa é a grande diferença entre, por um lado, o caráter necessariamente ideológico das concepções neoliberais e pós-modernas, como expressões dos interesses dominantes no capitalismo contemporâneo, com o escamoteamento da objetividade, solapando a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico, que visa a mostrar que esse tipo de conhecimento “não vale nada do ponto de vista da ação profissional”.

A pedagogia histórico-crítica não pode deixar de elaborar sua concepção sobre a formação da individualidade humana como parte constitutiva de seu corpo teórico, isto é, não pode deixar de explicitar de forma coerente e sistemática em que consiste conceber o indivíduo enquanto “síntese de inúmeras relações sociais”, pois, do contrário, não se obterá êxito na luta pela superação de dicotomias (entre social e individual, histórico e psicológico, objetivo e subjetivo, singular e universal) que estão arraigadas no senso comum pedagógico [...]. (DUARTE, 2001, p. 53).

No contexto político educacional, vale a pena ressaltar que as concepções ideológicas induzem a crer que as tecnologias de informação efetivamente possibilitam a socialização do saber, o que seria por consequência, acreditar que o capitalismo estaria possibilitando a socialização dos meios de produção. Segundo Duarte (2001) o discurso da educação esconde as contradições do projeto neoliberal de sociedade, e explica que “as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação”. (p. 72).

Segundo Saviani (2010, p.392), faz-se necessária a mudança do modelo de desenvolvimento econômico.

Até agora o modelo vem tendo por eixo o automóvel, o que se evidencia no fordismo, depois substituído pelo toyotismo, com todos os efeitos colaterais negativos daí decorrentes: verticalização das cidades, congestionamento do tráfego, poluição ambiental, aquecimento global, além do seu caráter concentrador da renda, com o aprofundamento das desigualdades sociais.

O processo de mundialização transforma as culturas locais em mercadorias, por meio da destruição ou da adaptação ao capital. As desigualdades econômicas sociais têm relação com a desigualdade de acesso ao conhecimento. Na pretensa liberdade de escolha dos indivíduos, a desigualdade fica associada à incapacidade dos indivíduos.

A educação enquadra-se, assim, na lógica da mundialização do capital, sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil a sua incessante adaptação aos ventos do mercado.” (DUARTE, 2001, p. 80).

No diálogo com a filosofia, abrem-se possibilidades do reconhecimento das contradições e fragmentações que tangem a sociedade. Segundo Lefebvre (1969), o método dialético vem ordenar, desobstruir e organizar a consciência do mundo e do homem. Lefebvre (1969, p.44), fundamentado no método materialista dialético afirma:

Sem perder de vista o sólido fundamento do ser humano na natureza e na prática (na vida econômica e social), ou, mais exatamente, porque não perde jamais de vista esse fundamento, o método do materialismo dialético introduz ordem e clareza nos domínios mais afastados da prática imediata e da ação.

Nessa perspectiva, considera-se a pesquisa em educação como uma prática reflexiva social, para o aprofundamento do entendimento dos processos educativos que ocorrem na sociedade em pilares mercadológicos inerentes ao sistema. Segundo Azanha (1992, p.46), a escola brasileira tem sido estudada como se fora uma entidade abstrata, completamente desligada de uma ambiência histórica e social, mas, também, cotidiana. O estudo da vida cotidiana representa uma possibilidade de ser o ponto de partida na ciência pedagógica, isto é, “[...] os objetos que ocupam a região da cotidianidade humana (linguagem, relações, hábitos, rituais, gestos, usos, artefatos etc.) são, potencialmente, reveladores do ser humano tanto individual como social”. (AZANHA, 1992, p. 65).

Além das questões geográficas do bairro onde se localiza a escola, a pesquisa buscou entender o cotidiano escolar, na perspectiva social e histórica, em que o lugar se apresenta como ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local (escola), para assim, responder à questão: Os professores de Geografia e educandos pensam o 'lugar' como uma produção histórica, na perspectiva da construção do futuro, em que todos são sujeitos da obra, para a conscientização e transformação da sociedade? Pretendeu-se entender, no contexto escolar, a valorização do conhecimento do lugar em que se vive para o entendimento da realidade maior, pois o lugar se coloca enquanto parcela do espaço e construção social. Como analisa Carlos (2007, p.14): "O lugar abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço".

O conceito de lugar deve ser apropriado pela Geografia, porque é nele em que ocorre a história, onde encontramos, primeiramente, a consciência que expressam as experiências e as aspirações das pessoas. No espaço geográfico, os lugares se diferenciam por sua existência corpórea e relacional, cuja totalidade é o mundo e, nesse sentido, a consciência do mundo é obtida tendo como referência o lugar. Assim, a pesquisa buscou entender o desenvolvimento profissional / formação continuada dos professores de Geografia, para a apropriação do conceito de lugar na prática de ensino.

No Colégio Municipal Alfazema, escola que apresenta baixo Ideb e é frequentada por uma população, em geral, que vive em sítios como filhos de caseiros, a pesquisa teve início com enfoque no desenvolvimento profissional, partindo da própria ação docente, caracterizada como pesquisa colaborativa. No desdobramento, a questão que mobilizou a pesquisa no Colégio Alfazema é: de que maneira o processo de formação continuada / desenvolvimento profissional na escola subsidia a prática dos professores, em uma perspectiva da ampliação do conhecimento geográfico, a partir da realidade do lugar e as suas relações no contexto maior? Pretendeu-se colaborar no entendimento do espaço geográfico, que é passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido, tendo o lugar como base da reprodução da vida a ser analisado, como afirma Carlos (2007), considerando a *tríade habitante – identidade – lugar*.

No Colégio Municipal Tulipa, localizado no bairro de Alphaville, que atende aos moradores do próprio bairro e outros de municípios vizinhos que se locomovem até a escola, a pesquisa pretendeu, por meio de entrevistas, questionários e observações, entender o valor do conhecimento do lugar pelo professor, como referência para o ensino e a compreensão geográfica no processo de desenvolvimento profissional / formação continuada.

CAPÍTULO I. A APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE LUGAR NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Não penses que procurando a justiça, coisa mais preciosa que quantidades de ouro, façamos concessões mútuas, em vez de esforçarmos o mais possível para descobri-la. (Sócrates, 420 a.C.)

Nesse capítulo, será discutida, primeiramente, a Geografia no ensino da educação básica, como uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações. Com base em uma reflexão sobre a ciência geográfica voltada para um ensino que visa à formação de sujeitos críticos da realidade, terá como objeto o *espaço*, que é um gênero de preocupação conducente à elaboração de um conjunto de princípios, capaz de servir de guia para a formulação teórica e para a ação. A seguir, será considerado o conceito de lugar, como espaço próximo de vida e seu reconhecimento pelo professor de Geografia; o currículo como constituição histórica e social e o desenvolvimento profissional / formação continuada na apropriação do conceito de lugar pelo professor de Geografia.

1.1. A Geografia como ciência crítica do espaço

A Geografia pode levar o aluno a entender e reconhecer os vários aspectos da sociedade humana, com sua dinâmica, cultura, tradições e as constantes transformações que vem sofrendo o espaço geográfico ao longo da história. Como as demais ciências que fazem parte do currículo da educação básica, procura desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, tendo em vista a sua transformação. (OLIVEIRA, 2010, p.141).

A construção da cidadania dos educandos fundamenta-se na participação social e política, assim como, exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e crítica às injustiças sociais, políticas e econômicas. O ensino da Geografia deve ter a perspectiva de levar os educandos a questionarem a realidade formulando-se problemas, pensar na

resolução e na participação social, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e avaliando a sua adequação.

Dessa maneira, essa disciplina deve contribuir na compreensão do espaço, como um verdadeiro campo de forças que tem acelerações desiguais de acordo aos lugares. Conforme afirma Santos (1996, p.122),

[...] o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante de nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções.

Segundo Santos (1996), o espaço geográfico, como sendo a natureza modificada pelo homem através do seu trabalho, vai cedendo à ideia de uma construção permanente de uma natureza artificial ou social, ou seja, de um espaço humano. A concepção de uma natureza natural onde o homem não existisse desvanece diante do espaço humano e social que nos interessa e contém os múltiplos espaços (terrestre, extraterrestre e sideral). “A interação entre leis universais e comportamentos históricos, portanto, individualizados, contribui para a elaboração, senão de uma definição, ao menos de um conceito de espaço que, sendo operacional não é menos filosófico”. (1996, p.121).

O espaço é produzido pela vida, enquanto objetividade e subjetividade. Assim, pode ser compreendido em seu movimento, definindo-se como meio e produto da sociedade. A prática sócioespacial dos indivíduos revela a consciência da existência humana e de suas alienações referentes às profundas crises da vida cotidiana humana. No pensamento com base na dialética que visa a superar as fragmentações, a ampliar o conhecimento e às novas concepções voltadas para um mundo de justiça e liberdade, contemplam-se ações críticas para a transformação do meio em que se vive e a construção de uma nova sociedade em que haja princípios de respeito a tudo e responsabilidade com o bem estar de todos, que deverão ser manifestados pelos governantes e população em geral.

Carlos (2011) considera que há

[...] a indissociabilidade entre conhecimento e a realidade: espaço enquanto conceito e enquanto prática social-espacial. Portanto se trata de desvendar a produção/reprodução do espaço como momento da compreensão do mundo moderno – uma tarefa nem sempre fácil”. (p.15).

Segundo Santos (1996), a Geografia, considerada como ciência do homem, deve tentar dominar o futuro para o homem, isto é, para todos os homens e não só para um pequeno número deles. “A sociedade se transforma em benefício de alguns e em detrimento da maioria, pois o espaço mercadoria é constituído pelos consumidores como uma função de seu poder de comprar”. (p.123).

Para entender as diferenças existentes no espaço, é necessário, no ensino da Geografia, refletir sobre a articulação das relações espaço-temporais, o que possibilita ao aluno compreender a construção histórica do espaço geográfico e as interações da Sociedade com a Natureza. Assim, deve-se utilizar os conceitos estruturantes do espaço geográfico – natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar – nas análises que abordam tempo, cultura, sociedade, poder e relações socioeconômicas e seu dinamismo e contradições.

Pensar sobre essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar, o que significa dizer: a paisagem ganhando significados para aqueles que a constroem e nela vivem; as percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm da paisagem em que se encontram e as relações singulares que com ela estabelecem. (BRASIL, 1998, p.27).

Afirmam Pontuschka, Paganeli e Cacete (2007) que o próprio professor trilhe caminhos teóricos e metodológicos, na busca de respostas para os desafios que encontra na relação pedagógica com os alunos e no diálogo com o espaço geográfico e com o mundo em mudança. Assim, é necessário considerar a importância de estudar o cotidiano com base no espaço geográfico, que é multidimensional, rico de simbologias, descrito e vivenciado de diferentes modos.

A Geografia cria a possibilidade de pensar o homem em sua dimensão humana, ao compreender a diversidade e as desumanidades socioambientais, criando, cada vez mais, novas possibilidades de resistência e intervenção no mundo de hoje. Na realidade urbana, a problemática espacial reflete o processo de globalização que gera intensas transformações do processo produtivo capitalista e novos comportamentos se constroem sob os valores a partir da constituição do cotidiano.

Nas transformações do mundo pós-moderno, a Geografia, ela própria, se transforma, como necessidade de compreensão deste movimento em direção à constituição de uma sociedade urbana num espaço mundializado.

Lefebvre (2001) propõe, como definição da cidade, como sendo projeção da sociedade sobre um local, isto é, não apenas sobre o lugar concreto e material, mas também percebido e concebido pelo pensamento que determina a cidade e o urbano.

A cidade capitalista criou o centro de consumo, tendo como duplo caráter de consumo: lugar de consumo e consumo de lugar [...] Aquilo que se diz e se escreve é antes de mais nada o mundo da mercadoria, a linguagem das mercadorias, a glória e a extensão do valor de troca (LEFEBVRE, 2001, p.131).

Nesse sentido, Lefebvre (2004, p.47) considera que: “O centro urbano é preenchido até a saturação. Todo espaço urbano foi, é e será concentrado e poli(multi)cêntrico. Apesar dos esforços da homogeneização pela técnica, ou seja, de segregações e separações, nenhum lugar urbano é igual a outro”. Existe uma cegueira em não se ver os vetores e as tensões inerentes ao campo de estudo, sua lógica e seu movimento dialético, pelo fato de só se ver coisas, operações, objetos.

É uma dupla cegueira: seu vazio e sua virtualidade são ocultos pelo preenchimento. As relações de produção e de troca, os mercados são relações ao mesmo tempo legíveis e ilegíveis, visíveis e invisíveis. Elas se projetam no terreno em lugares diferentes: na praça, na rua, no trabalho etc. (LEFEBVRE, 2004, p. 52).

A cidade se transforma não apenas em razão de “processos globais” relativamente contínuos, mas também de processos locais com base mercadológica

e tecnológica que definem dinamicamente o crescimento vegetativo e os movimentos populacionais, que são as migrações internas e as imigrações externas, como exemplo, os atuais refugiados sírios que enfrentam situações dramáticas.

A realidade urbana aparece como o conjunto e sede de múltiplos mercados, o dos produtos agrícolas (locais, nacionais, regionais, nacionais), o dos produtos industriais (recebidos, fabricados, distribuídos no local ou no território circundante), o dos capitais, o do sem esquecer o da moradia e o do solo a edificar. O urbano não se define somente por lugar de passagem e/ou de trocas, não se vincula só ao consumo, ao “terciário”, às redes de distribuição. Ela intervém na produção e nas relações de produção. (LEFEBVRE, 2004, p. 52).

O direito à cidade e a perspectiva de uma reforma urbana foram anunciados na Constituição Brasileira de 1988, ao se reconhecer a função social da propriedade como um princípio, o que criou uma base jurídica para a efetivação. Porém, para essa concretização, seria necessária uma reforma radical nas políticas urbanas de caráter excludente, o que não aconteceu.

Conforme explica Rolnik (2015), em geral, as reformas urbanas são proclamadas como a resolução dos problemas. “Muitas políticas habitacionais e urbanas inovadoras, originárias da agenda pela reforma urbana, foram desenvolvidas [...]”. (p. 269). No entanto, segundo a autora, as possibilidades de mudanças substantivas nas condições de urbanização, trazidas por essas experiências, permaneceram muito limitadas.

No neocapitalismo, Lefebvre (2004) considera o lugar do encontro a partir do aglomerado das coisas e, dessa maneira, sobrepõe-se o centro de decisão ao centro de consumo. “Não reúne mais nem as pessoas, nem as coisas, mas sim as informações, os conhecimentos”. (p.130). Estabeleceu-se e vive-se o mundo e a linguagem das mercadorias. Aqueles que constituem a centralidade específica visam ao poder ou são os instrumentos deste. Trata-se de um problema político. Não mais se trata de dominar a técnica em geral, mas técnicas bem determinadas com suas implicações sócio-políticas.

A dinâmica da metrópole desafia os espíritos sequiosos por compreenderem suas formas, reproduzi-las em um padrão. Como analisa Haesbaert (2007), o reconhecimento das ambiguidades e diferenciações, uma abertura para o novo e

indeterminado, não exclui as identidades e a normatização globalizadora. A grande questão é como encontrar novas formas que nos permitam refletir sobre a imbricação dessas tendências e como se expressam no espaço urbano contemporâneo.

Rolnik (2015) aborda o processo global de financeirização das cidades e seu impacto sobre os direitos à terra e à moradia dos mais pobres e vulneráveis, analisa as transformações recentes nas políticas habitacionais e fundiárias em vários países do mundo, no marco da expansão de uma economia neoliberal globalizada, controlada pelo sistema financeiro que provocou um processo global de insegurança da posse. Com foco no Brasil, realiza a leitura da evolução recente das políticas habitacionais e urbanas, à luz desses processos globais e ajuda a pensar as especificidades da crise urbana no país. Segundo a urbanista:

As décadas de consolidação progressiva dos territórios populares – favelas, loteamentos periféricos e conjuntos habitacionais – não nos permitem mais falar em um espaço dual, marcado pela diferença centro/periferia. (ROLNIK, 2015, p.265).

No município de Santana de Parnaíba, os bairros de Alphaville e Tamboré são fortemente diferenciados em relação ao urbano, pois, em áreas significativas dos bairros restantes, as infraestruturas básicas e equipamentos sociais são marcados por precariedades, devido à má qualidade dos serviços públicos. Nos artefatos urbanos ainda há muito por fazer, por não serem prioridades, como exemplo, a qualidade da pavimentação, os investimentos em segurança, a coleta de lixo, coleta de esgoto, entre outros.

Se, por um lado, os espaços se constituíram nos anos do grande crescimento urbano (1960-1980) são hoje dotados de água, luz, equipamentos públicos e espaços comerciais, por outro, em nova geografia da pobreza e da vulnerabilidade social, muito mais heterogênea e complexa, define o “lugar dos pobres” na cidade, um grupo social também muito mais heterogêneo. (ROLNIK, 2015, p.265).

Há bairros ainda, no município de Santana de Parnaíba, que, além da falta de segurança quanto à criminalidade, não têm parte das ruas e das estradas asfaltadas e, também, coleta de esgoto. Segundo o Plano Diretor de Santana de Parnaíba,

dados referentes ao ano de 2010, apenas cerca de 30% dos domicílios estavam interligados ao sistema de coleta operado pela Sabesp.

A sociedade urbana, como analisa Lefebvre (2001), não pode contentar-se com centralidades passadas, ainda que ela não as destrua e sim as utilize e se aproprie delas, modificando-as. A centralidade cultural se deixa facilmente organizar, institucionalizar e, em seguida, burocratizar.

Segundo Santos (1996), o que se passa em um lugar, depende da totalidade de lugares que constroem o espaço: “O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de forma que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente”. (p.122).

Com base na razão, deve-se considerar a continuidade temporal e captar o sentido imanente da história, a continuidade do tempo e a história local no seu sentido de contingência universal e suas contradições. Para Duarte, na crise da razão pelo pensamento pós-moderno

[...] categorias gerais como universalidade, necessidade, objetividade, finalidade, contradição, ideologia, verdade são consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária. Em seu lugar, colocam-se o espaço-tempo fragmentados, reunificados tecnicamente pelas telecomunicações e informações; a diferença, a alteridade; os micro poderes disciplinadores, a subjetividade narcísica, a contingência, o acaso, a descontinuidade e o privilégio do universo privado e íntimo sobre o universo público; o mercado da moda, do efêmero e do descartável. (DUARTE, 2001, p.105).

A crise da razão tem sua correspondência no pensamento pós-moderno, que se traduz na fragmentação da realidade social contemporânea, comandada pelo processo de mundialização do capital em que se decreta o fracasso do projeto emancipatório e passa-se a denunciar a ciência e a razão como estando inevitavelmente ao lado do poder e sendo necessariamente instrumentos da razão instrumental e da dominação. Assim, esmorece a procura de sentido do processo histórico. “Em nome de romper com o cientificismo herdado de paradigmas ultrapassados ou em crise, adotam-se a descrição e a narrativa pseudo-literária de

casos e memórias individuais, crônicas pobres e fragmentadas de um cotidiano pobre e fragmentado”. (DUARTE, 2001, p. 107).

Haesbaert; Limonad (2007) afirmam que uma consciência global do lugar evidencia que hoje não temos mais espaços fechados e identidades homogêneas e “autênticas”. A vida está impregnada com influências provenientes de inúmeros outros espaços e escalas. A “singularidade” dos lugares advém, sobretudo, de uma específica combinação de influências diversas que podem ser provenientes das mais diferentes partes do mundo e é importante identificarmos como resultado das relações de poder e da ideologia que os permeia.

Como analisa Carlos (2007, p.13), cada vez mais o espaço se constitui numa articulação entre o local e o mundial, visto que, hoje, o processo de reprodução das relações sociais dar-se-á fora das fronteiras do lugar específico até pouco vigentes.

Dessa maneira, torna-se fundamental, no ensino da Geografia o conhecimento da realidade dos lugares em que vivem os educandos, como a história da própria escola, do bairro da escola e do bairro onde habitam. O mundial que existe no local tem as suas particularidades. Como analisa Carlos (2007, p.14),

[...] a sociedade urbana que, hoje, se produz em parte de modo real e concreto, em parte virtual e possível, constitui-se enquanto mundialidade, apresentando tendência à homogeneização ao mesmo tempo em que permite a diferenciação.

Para entender a homogeneização e a mundialidade, o ensino da Geografia escolar deve considerar o processo de construção de conhecimentos, discutir com base em conceitos e informações que permitam a compreensão dos processos de formação, desenvolvimento e da ação dos elementos constituintes do espaço físico, suas formas e relações humanas, contextualizadas no tempo e espaço.

Os fenômenos que a Geografia estuda podem ser considerados como resultados de um processo histórico situado num determinado local, mas considerado também na perspectiva global. Segundo Haesbaert (2007), o mundo contemporâneo vive uma era de globalização, mas podemos enfatizar a fragmentação. Globalização e fragmentação constituem dois polos de uma mesma questão que se coloca,

[...] seja através de uma linha de argumentação que tende a privilegiar os aspectos econômicos - e que enfatiza os processos de globalização inerentes ao capitalismo, seja através do realce de processos fragmentadores de ordem cultural, que podem ser tanto um produto (veja-se o multiculturalismo das metrópoles com o aumento do fluxo de migrantes de diversas origens) quanto uma resistência à globalização (veja-se o islamismo mais radical). (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p.2).

O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (FREIRE, 2002, p. 48).

Segundo Haesbaert; Limonad (2007), a maior parte dos estudiosos vê a globalização - ou a mundialização, termos utilizados geralmente como sinônimos - antes de tudo como um produto da expansão cada vez mais ampliada do capitalismo e da sociedade de consumo. A ideia de globalização, no fim do século XX, relaciona-se a uma homogeneização sociocultural, econômica e espacial, em que tenderia a uma dissolução das identidades locais, tanto econômicas quanto culturais, em uma única lógica, e que culminaria em um espaço global despersonalizado. Esta ideia de homogeneização é falsa, pois não atinge igualmente todos os segmentos socioespaciais, sendo obrigada a reelaborar processos político-econômicos e culturais ao nível local. “Há que se considerar, ainda, que se há uma homogeneização pelo alto, do capital e da elite planetária, há também uma homogeneização da pobreza e da miséria, considerando-se que, à medida que a globalização avança, tende a acirrar-se a exclusão sócia espacial”. (HAESBAERT, 2007, p.40).

Duarte (2001) analisa que os intelectuais que estão a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso com base em termos vagos e que escondem a ideologia. Posicionam-se em defesa da liberdade plena para o capital, da liberdade individual e mitificam a imagem do indivíduo empreendedor e criativo. Assim, o processo de “globalização” é apresentado como um processo de desenvolvimento natural, devendo todos os países e lugares se adaptar a ele, escondendo todas as formas de controle social do mercado.

Segundo Lefebvre (2004), no espaço se encontram as brechas objetiva (socioeconômica) e a subjetiva (poética); se inscrevem e 'realizam' as diferenças, da menor à extrema. O espaço, desigualmente acessível, modelado pelas iniciativas, torna-se o lugar e o meio das diferenças.

As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais contribuem para a construção do saber geográfico. O espaço vivido pelos alunos, sendo o ponto de partida, permite compreender como o local e o global. O espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, sobre os quais são capazes de pensar. "A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho a ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais." (BRASIL, p. 30).

O ensino da Geografia deve conscientizar o aluno de que pertence a uma realidade que é dinâmica, de que a sociedade e a natureza formam um todo integrado em constante transformação em que as ações individuais e coletivas são pautadas em valores de acordo aos interesses e aos princípios reconhecidos de vida.

Desde as primeiras etapas da escolaridade, o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade em que as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado (constantemente em transformação) do qual ele faz parte e que, portanto, precisa conhecer e do qual se pinta membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente com os valores humanísticos. (BRASIL, 1998, p.29).

É fundamental que o espaço vivido pelos alunos continue sendo o ponto de partida dos estudos, como referência e contexto significativo de prática social e formação da identidade. A presente pesquisa se refere a questões vinculadas ao espaço urbano que traduz as contradições concretas inerentes e, dessa maneira, o estudo de suas propriedades formais contribui para a análise dialética de suas contradições e para a compreensão de sua lógica e dos processos de construção histórica.

Considerou-se, nesta pesquisa, o entendimento pelos professores, dos lugares e suas transformações naturais (físicas), sociais, históricas e culturais ocorridas na realidade de vida da comunidade do bairro Cururuquara, no Colégio Municipal Alfazema e do bairro Alphaville, no Colégio Municipal Tulipa. No estudo das relações existentes no lugar em que se convive, fruto do processo histórico, encontra-se a base para o entendimento da situação ideológica e das possibilidades de transformações do mundo. É nesse sentido que se considera o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, voltado para a consciência crítica.

1.2. O lugar

Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, aí daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de exploração e rotina. (Paulo Freire)

Desde a implantação da Geografia como disciplina acadêmica - a partir de uma ideia positivista da ciência - o lugar foi eventualmente estudado pelos geógrafos, mas sempre em um plano secundário, quando no estudo e na confecção de mapas era um dos fundamentos da disciplina, o lugar em seu sentido locacional era utilizado para definir. A Geografia era vista como ciência dos lugares (espaço físico) e não dos homens. A busca crescente da objetividade praticamente inviabilizava qualquer consideração que extrapolasse o seu significado locacional. Segundo Holzer (1997) o estudo do lugar na Geografia só ganhou importância para a disciplina a partir da década de 1980.

Como explica Holzer (1997), Sauer talvez tenha sido o primeiro a desvincular o lugar deste sentido estritamente locacional. Isto porque ele via a disciplina geográfica como algo que estava "além da ciência", ou seja, que não devia necessariamente trilhar os caminhos preconizados pelos positivistas. O estudo da Geografia, para Sauer, estava vinculado ao conceito de "paisagem cultural", no qual "a cultura é o agente, a área natural é o meio, a paisagem cultural é o resultado."

(SAUER, 1983: 343, apud HOLZER, 1997). Estas ideias provavelmente influenciaram os geógrafos humanistas anos depois.

Na década de 1970, constituiu-se o conceito humanista de lugar, já destituído de suas conotações exclusivamente locais. A partir destas definições pode-se concluir que o conteúdo dos lugares é o mesmo conteúdo do "mundo": ambos são produzidos pela consciência humana e por sua relação intersubjetiva. (HOLZER, 1997). O autor propõe que se defina o lugar sempre como um centro de significados e, por extensão, um forte elemento de comunicação, de linguagem, mas que nunca seja reduzido a um símbolo despojado de sua essência espacial, sem a qual se torna outra coisa inadequada para a Geografia.

Há uma discussão polêmica sobre conceitos de território-lugar que se coloca. Para Haesbaert; Limonad (2007), o território³ pode ser uma noção mais ampla que lugar e rede, mas pode também, em muitos casos, confundir-se com eles; a rede pode ser tanto uma forma de expressão/organização do território quanto um elemento constituinte do território; “o lugar, enquanto espaço caracterizado pela contiguidade e por ações de co-presença, é uma das formas de manifestação do território, e embora no lugar não se privilegiem os fluxos e as redes, estes não podem ser vistos em contraposição a ele”. (p.44).

Existe, assim, uma imensa gama de territórios sobre a superfície do globo terrestre e a cada qual corresponde uma igualmente vasta diversidade de territorialidades, com dimensões e conteúdos específicos. As conotações, que a territorialidade adquire, são distintas dependendo da escala, se enfocada ao nível local, cotidiano, ao nível regional ou ao nível nacional e supranacional. (HAESBAERT; LIMONAD 2007, p.44).

Assim, os territórios podem se entrecruzar ou se inserir no interior de outros, sendo que uma das características da tendência global é uma complexa superposição de territórios. Há uma característica relacionada aos processos de globalização/mundialização que, segundo Haesbaert; Limonad (2007, p. 48), diz

³ “É uma construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder (concreto e simbólico) que envolvem, concomitantemente, sociedade e espaço geográfico (que também é sempre, de alguma forma, natureza); o território possui tanto uma dimensão mais subjetiva, que se propõe denominar, aqui, de consciência, apropriação ou mesmo, em alguns casos, identidade territorial, e uma dimensão mais objetiva, que pode-se denominar de dominação do espaço, num sentido mais concreto, realizada por instrumentos de ação políticoeconômica”. (HAESBAERT, 2007, p. 42)

respeito ao “fortalecimento dos processos de âmbito local frente ao regional e ao nacional - seja como meio de fortalecer condições para competir no mercado, seja como forma de resistência cultural”.

Conforme analisa Holzer (1997), a territorialidade não pode ser reduzida ao estudo do sistema territorial; ela é a expressão dos comportamentos vividos ou, se preferirmos, da constituição dos mundos pessoal e intersubjetivo. “No caso do território caberia à Geografia, juntamente com outras ciências, delinear suas diferenças, a diversidade de suas identidades culturais”. (p.84).

As relações espaço/tempo, no mundo moderno, cuja mediação é dada pela técnica que implica em transformações profundas na reprodução das relações sociais, transformam as condições históricas do território, criando as relações sociais que ocorrem no seio do espaço mundial. O lugar é o espaço passível de ser vivenciado e apropriado para a vida através do corpo e dos sentidos daqueles que o ocupam e, segundo Carlos (2007) é, como exemplos, o bairro, é a praça, é a rua, a pequena cidade ou vila – vivida e conhecida.

Segundo Tuan (1983), na prática, o significado de espaço se confunde com o de lugar, porém, espaço é mais abstrato que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar, à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. “As ideias de espaço e lugar não podem ser definidas umas sem as outras”.

A partir da segurança e da estabilidade do lugar, estamos cientes da amplidão, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso, se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar. (TUAN, 1983, p. 6).

O lugar pode ser conhecido de modo íntimo ou conceitual. A experiência pode ser direta e íntima, como exemplo, a escola em que se estuda, ou pode-se conhecer, conceitualmente, um país, uma cidade, um bairro, etc.

Como afirma Santos (2002), hoje, os pós-modernistas sugerem, com base na aceleração contemporânea, que o espaço não existe, ou seja, que a região e o lugar não existem, devido à banalização, à homogeneização como condição para o

esvaziamento do lugar. Porém, de outra maneira considera-se que cada lugar é uma fração do espaço total, pois pode ser visto como um sistema complexo em que cada estrutura é alterada quando o espaço total se altera e que cada alteração de cada estrutura afeta a da totalidade.

Segundo Carlos (2002), ao contrário da ideia de 'desterritorialização' "cada vez mais o espaço se constitui numa articulação entre o local e o mundial, visto que, hoje, o processo de reprodução das relações sociais dá-se fora das fronteiras do lugar específico até a pouco vigente". (p.13). Novos comportamentos e valores se constroem no cotidiano do lugar e dentro das estratégias da reprodução, que se realizam no espaço.

No passado, a região tinha as características territoriais evidentes de um grupo, com sua identidade e limites. Hoje, progressivamente, os lugares são condição e suporte de relações globais e segundo Santos (2002, p.156):

As regiões se tornaram lugares funcionais do Todo, espaços de conveniência. Mesmo considerando a vida curta da região, não muda a definição de recorte territorial. [...] nenhum subespaço do Planeta pode escapar ao processo conjunto de globalização e fragmentação, isto é, individualização e regionalização.

A Divisão Internacional do Trabalho é a energia básica desse movimento e, devido aos avanços da ciência, tecnologia e informação, o planeta encontra-se em constante processo de cisão e renovação. "O estudo da história dos modos de produção e das formações sociais nos permite reconhecer o valor real de cada coisa no interior da totalidade, ou seja, nos lugares". (SANTOS, 2002, p.263).

Como explicam Haesbaert e Limonad (2007), a ideia de homogeneização sociocultural, econômica e espacial associada à globalização é falsa. Essa análise sobre a tendência a uma dissolução das identidades locais, tanto econômicas quanto culturais, em uma única lógica, e à despersonalização dos lugares, desconsidera que, em muitos casos, é obrigada a adaptar-se e/ou reelaborar processos políticos, econômicos e culturais ao nível local. Porém, há que se considerar que há uma homogeneização da pobreza e da miséria, porque à medida que a globalização avança, tende a aprofundar a exclusão sócio-espacial. Globalização e fragmentação são polos de uma mesma questão, numa lógica de

fragmentar para melhor globalizar, pois, em uma análise das territorialidades, pode contribuir para uma melhor compreensão do processo de globalização e “[...] ajudar a superar as visões dicotômicas (globalização versus fragmentação) através de uma perspectiva dialética, tanto no sentido de globalização que fragmenta como no de uma fragmentação que ao mesmo tempo se antepõe aos processos globais”. (2007, p. 42).

Segundo Carlos (2007), a noção de globalização revela, fundamentalmente, a dimensão econômica do processo, que, por isso, passa a ser vista como a construção do mercado mundial. Outra noção é da mundialização que aponta para outra direção ao permitir que se reflita sobre a sociedade urbana em constituição, bem como sobre o conteúdo da construção de novos valores, de um modo de vida e de outra identidade, agora mediada pela mercadoria.

A relação entre o local e o mundial torna-se, portanto, tarefa fundamental para entender o mundo atual. Pode-se entender o processo de acumulação e a consequente racionalidade homogeneizante a partir de se pensar o lugar, pois nele não se realiza apenas a partir da produção de mercadorias, mas “[...] liga-se cada vez mais à produção de um novo espaço, de uma nova divisão e organização do trabalho, além de produzir modelos de comportamento que induzem ao consumo e norteiam a vida cotidiana” (CARLOS, 2007, p.11).

Podemos considerar o lugar como o resultado do acontecer histórico e, com esse conhecimento, na dimensão do tempo o presente pode ser compreendido. Segundo Carlos (2007, p.17),

[...] significa pensar a história particular de cada lugar se desenvolvendo, ou melhor, se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios, construídos ao longo da história e o que vem de fora, isto é o que se vai construindo e se impondo como consequência do processo de constituição do mundial.

O lugar é o espaço possível de ser sentido, pensado, vivido e de ser apropriado. É vivido através do uso pela locomoção, trabalho, lazer, consumo, como exemplos, a rua, a praça e o bairro. O *lugar* referido é o espaço mais imediato da vida, das vivências e do cotidiano; é campo de relações a partir do eu e do outro,

onde a história ocorre, onde se encontram as coisas, os outros e a nós mesmos e onde se deve analisar o meio e as nossas ações. Deste ponto de vista, na perspectiva do movimento contínuo da construção do espaço geográfico cada sujeito tem a responsabilidade pela sua própria vida e pela vida da coletividade.

A metrópole apresenta centralidade em relação ao resto do território, articulando áreas imensas, como locus da produção e de troca, consequência da hierarquização que regulariza a ação entre os lugares. Habitamos em uma hierarquia de lugares e em níveis de acordo às interações entre homens e entre homens e coisas. O ensino da disciplina Geografia, na educação básica, ganha sentido na formação dos educandos para transformação do mundo, pelo entendimento das vivências nos *lugares* e suas relações mundiais.

Carlos (2007, p.15) afirma que “[...] no lugar encontramos as mesmas determinações da totalidade sem com isso eliminarem-se as particularidades, pois cada sociedade produz seu espaço, determinam os ritmos da vida, os modos de apropriação expressando sua função social, seus projetos e desejos”.

Sobre a ideia de lugar, o professor pode trabalhar o cotidiano do aluno com toda a carga de afetividade e do seu imaginário, que nasce com a vivência dos lugares. Assim, ajudar o aluno a pensar historicamente a construção do espaço geográfico, não somente como resultado de forças econômicas e materiais, mas também pela força desse imaginário. Temas relacionados com a produção, o consumo dos espaços (no campo ou na cidade) e os movimentos migratórios podem abrir perspectivas de estudos entre as disciplinas no conceito da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) afirmam que o ensino da Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do lugar, a partir de sua paisagem, para entender os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos e permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ (2017), a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade pela compreensão de que os lugares vividos ganham significado ao notar-se a vivência dos indivíduos e da coletividade, os costumes que resgatam a nossa memória social e, assim, a consciência de que somos sujeitos da história. Como afirma Santos (2008), a análise histórica é o indispensável suporte à compreensão da produção do objeto que se pretende estudar, permitindo compreender o processo e, por seu intermédio, a apreensão das tendências, que possibilitam vislumbrar o futuro possível e as suas linhas de força.

Estudar a realidade de um lugar, na Educação Básica, tem o objetivo do estudante reconhecer-se como cidadão, ao conhecer e interpretar criticamente o mundo em permanente transformação, relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para isso, é necessário assegurar a apropriação de conceitos geográficos, como o de lugar, que é uma fração do espaço total, para a compreensão do movimento social global; entender processos que resultaram na desigualdade social e, assim, assumir a responsabilidade de transformação da atual realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça.

⁴ A Base Nacional Comum Curricular cumpre a atribuição do Ministério da Educação (MEC) de encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, pactuada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. Publicada em maio de 2016, a segunda versão da BNCC passou por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas e foi lançada em dezembro de 2017 a versão definitiva para o Ensino Fundamental.

1.3. O currículo no ensino da Geografia

*O currículo é lugar, espaço, território.
O currículo é relação de poder.
O currículo é trajetória, viagem percurso.
O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade.
O currículo é texto, discurso, documento.
O currículo é documento de identidade.
(Tomaz Tadeu da Silva, 2004)*

O conhecimento intrínseco ao currículo educacional não deve ser analisado fora da sua constituição histórica e social, pois é implicado na produção das relações de poder dentro da escola e da sociedade, porém reconhecer não significa ter identificado essas relações. “Grande parte da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação.”. (SILVA, 2002, p.29).

Em meados da década de 1980, os estados e municípios elaboravam suas próprias propostas curriculares e de certa maneira determinavam os conteúdos a serem seguidos, nas aulas de todas as disciplinas da Educação Básica. Dessa maneira, os autores dos livros didáticos se baseavam nessas propostas.

No mesmo período, em São Paulo, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) constituiu uma equipe de autores, formada por pesquisadores de universidades públicas, para a realização de propostas curriculares para todos do Estado de São Paulo. Dessa maneira, elaborou-se um rol de conteúdos, mas, sobretudo, efetuou-se uma revisão metodológica com amadurecimento dos princípios fundadores da disciplina, iniciativa conhecida na época, como Geografia Crítica. (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2007).

Foram realizadas reuniões com professores de Geografia, representantes das Delegacias (atualmente denominadas Diretorias) de Ensino da capital e do interior da rede estadual que relataram sobre a ineficácia do ensino de Geografia na Educação Básica devido: à padronização do ensino pelo livro didático, como única referência; ao interesse das editoras em manter conceitos incompatíveis com o momento em que se encontra a ciência geográfica; à desvinculação da Geografia

ensinada nas escolas e aquela ensinada nas universidades; à ‘descontextualização’ e fragmentação dos conteúdos ensinados.

As discussões pautaram temas como: conceitos de trabalho, modo de produção e questões relativas à natureza e ao processo de industrialização. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p.71) analisam:

A discussão da proposta, embora não tenha atingido a todos, promoveu uma ruptura no ensino tradicional da disciplina, apontando caminhos diferentes de um ensino apenas transmitido pelo professor, descolado dos movimentos sociais e da realidade social do país.

A proposta da extinta CENP tornou-se uma referência em cursos de licenciatura, principalmente, na disciplina de Prática de Ensino de várias universidades públicas e privadas do país, buscando metodologias com base na compreensão do espaço integrado às relações sociais existentes em cada momento histórico. A ideia era a desconstrução da visão da escola que seleciona os melhores e que padroniza o ensino e, então, criar condições para a produção individual e coletiva do conhecimento. Explicam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p.73): “Na época, os docentes de Geografia poderiam ter acesso a uma bibliografia sobre currículo e avaliação para tentar desmistificar quanto de ideológico existia no próprio trabalho pedagógico e no conjunto das atividades do cotidiano escolar”.

Essas discussões embasaram significativamente a promulgação da LDBN/96⁵ e, ainda, na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A partir desse documento, a política educacional tornou-se centralizadora, pois a Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC) elaborou um documento curricular referencial para todo o país, com a intenção de melhorar a qualidade de ensino, apesar das diferenças de condições socioeconômicas do país. Nesse sentido, afirmou o respeito à diversidade cultural, com a possibilidade de adaptações na prática educacional.

O PCN (BRASIL, 1998), do terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª série e hoje 6º ao 9º ano) de Geografia

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996): estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

[...] tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço e perceber as relações do passado com o presente. (BRASIL, 1998, p. 15).

Há várias críticas aos PCN e, no caso do de Geografia, questiona-se o ecletismo que eles sinalizam, as várias correntes do pensamento geográfico em que foram embasados e o predomínio de uma visão sociocultural e, assim, minimizada a perspectiva socioeconômica. Os professores sentiram que os PCN, chegaram de maneira impositiva e sem diálogo entre os órgãos do Estado, a escola e grupos organizados da sociedade civil. Na Proposta da CENP eles estavam tendo alguma participação e, na elaboração dos PCN, eles ficaram à margem.

Com as orientações dos PCN, esperava-se que os órgãos tomassem, de fato, medidas para melhoria da educação “[...] valorizando o trabalho do professor, respeitando o profissional e o cidadão, oferecendo boas condições de trabalho e um currículo aberto e em construção, com a participação efetiva da gestão da escola”. (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2007, p.76). Porém, isso efetivamente não aconteceu. Ainda, para que as orientações dos PCN fossem de fato integradas ao currículo seria necessário o desenvolvimento profissional/formação dos professores, principalmente centrado na escola e integrado ao projeto político-pedagógico.

A linguagem e o discurso dos documentos têm consequências profundas, mas também a forma como são organizados. Segundo Silva (2002, p. 35): “São essas consequências que ainda não têm sido suficientemente exploradas [...]”. Não se considerou a participação, efetiva e contínua após a publicação dos PCN, dos professores, ou seja, as condições necessárias para servirem de orientação curricular escolar, que pudessem trazer melhorias substanciais na qualidade de ensino da educação básica brasileira.

O grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, é transformar a visão de “programas de treinamento”, para ousar assumir o papel fundamental no trabalho coletivo, para permitir ao professor e gestores a compreensão e a apropriação das mudanças nas abordagens de conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem. A gestão em trabalho compartilhado e participativo é o ponto de partida para atuações mais humanizadas no espaço escolar, na criação do Projeto Político Pedagógico e no desenvolvimento do currículo presente, de forma múltipla e dinâmica. Porém, observa-se, em geral, entre outros problemas, que esse processo vem acontecendo insuficientemente, nas escolas públicas.

Atualmente, discute-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que definiu o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define no capítulo 2, artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996): “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), a “BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (MEC, 2017, p.7).

Na continuidade do capitalismo, a educação desempenha um importante papel, que pode ser caracterizado por dois aspectos: o primeiro, de que se toma necessária a “preparação de um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração”; o segundo, de que o discurso sobre a educação ocupa um lugar cada vez maior no plano ideológico. (DUARTE, 2001).

Silva (2002) explica que: “A história da educação institucionalizada mostra que o objetivo de produzir (novos) cidadãos acabou implicado em novas e, talvez, mais sutis formas de regulação e padrões de controle e governo”. (p.34). Na visão tradicional o currículo como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária, mas na concepção crítica, é visto como um processo de reprodução cultural

e social das divisões dessa sociedade, como um terreno em que ativamente há a possibilidade de se criar e produzir cultura. Para Silva (2002, p. 28), “o currículo é assim um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e de transgressão”.

As proposições da BNCC que foram lançadas e homologadas em 2017 são referências e base para organização do ensino, mas, novamente, como ocorreu no caso dos PCN, o que se coloca é que, para isso, os professores e o conjunto da escola deveriam ter tido oportunidade suficiente de deliberar e decidir e, assim, implicar-se no processo. Embora esteja preconizado no documento “[...] manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino” (MEC, 2017, p.13). A questão é: As escolas promoverão discussão, estudo, diálogo e participação efetiva dos professores? Conforme a qualidade de ensino nas escolas, elas poderão ser agravadas devido às precárias condições de trabalho (salário), à formação inicial (graduação), ao desenvolvimento profissional / formação dos professores e gestores, aos recursos didáticos, entre outros. Mesmo sendo indicação de que se trata tão somente de uma base comum, existe uma proposição teórica, orientação metodológica e visão de realidade que conduzem ao estabelecimento dessas orientações, mas que são de difícil implantação e que, por isso, têm intenção ideológica a ser reconhecida.

A BNCC, na fase final do Ensino Fundamental, em Geografia, pretende garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço. Afirma ser preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço, em diferentes situações geográficas, regidas por normas e leis historicamente instituídas. Segundo o documento, dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive.

Segue, abaixo, alguns trechos significativos de proposições do documento que serão analisados. Apesar da parcialidade do conteúdo, eles expressam algumas concepções de Geografia da BNCC.

No 6º ano, (p.379) “[...] propõe-se a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta”. (BNCC, 2017, p. 387). Porém, deve-se problematizar que a construção do espaço geográfico é perpassada por valores e relações de poder que transformam e dão sentido aos usos dos espaços e aos lugares de vivência. Segundo Carlos (2007), o lugar revela a especificidade da produção espacial global, tem um conteúdo social e só pode ser entendido nessa globalidade que se justifica pela divisão espacial do trabalho, na interdependência com o todo.

No 7º ano, “[...] espera-se que os alunos compreendam e relacionem as possíveis conexões existentes entre os componentes físico-naturais e as múltiplas escalas de análise, como também entendam o processo sócio espacial da formação territorial do Brasil [...]”. (BNCC, 2017, p.378). Deve-se orientar para a compreensão de que o processo de exploração dos recursos naturais e a ocupação sócio espacial é decorrente das forças produtivas e que, dessa maneira, as questões ideológicas sejam problematizadas. As concepções de dominação e de apropriação devem caminhar juntas, ou seja, discutir que a dinâmica de acumulação capitalista fez com que a dominação prevalecesse, sufocando as possibilidades de uma efetiva “reapropriação” dos espaços, dominados pelo aparato estatal-empresarial e/ou completamente transformados em mercadoria.

No 8º ano, “[...] considera-se que os estudantes precisam conhecer as diferentes concepções dos usos dos territórios, tendo como referência diferentes contextos sociais, geopolíticos e ambientais, por meio de conceitos como classe social, modo de vida, paisagem e elementos físicos naturais, que contribuem para uma aprendizagem mais significativa, estimulando o entendimento das abordagens complexas da realidade, incluindo a leitura de representações cartográficas e a elaboração de mapas e croquis”. (BNCC, 2017, p.378). Os documentos da BNCC devem servir de base para contemplar questões e contradições cruciais que envolvem as classes sociais, o uso dos territórios, na perspectiva da transformação dessa sociedade que tem por base mecanismos de exploração humana e de mais valia.

Métodos dinâmicos utilizados, voltados para uma aprendizagem significativa, têm base em conhecimentos que relacionam a realidade próxima dos alunos com os contextos sociais, geopolíticos e ambientais mais amplos. Carlos (2007) afirma que o processo de reprodução das relações sociais que vem se realizando, hoje, “não invalida o fato de que o lugar aparece como um fragmento do espaço onde se pode apreender o mundo moderno, uma vez que o mundial não suprime o local”. (p.21). Dessa maneira, o reconhecimento do lugar e a sua especificidade histórica do particular, se apresenta como o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o “local” enquanto especificidade concreta.

No 9º ano, é dada atenção para “a constituição da nova (des)ordem mundial e a emergência da globalização/mundialização, assim como suas consequências”. “Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro”. (BNCC, 2017, p.379). Segundo Freire (2002), o discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, a ética do mercado e não a ética universal do ser humano a qual deveria aparecer nos documentos, ao visar a um mundo mais humanizado. Alerta-se que o discurso da globalização astutamente oculta, busca-se penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História.

Sobre a *inovação tecnológica*, a teoria educacional crítica deve procurar compreender e “encontrar formas de utilizar de uma forma que seja compatível com nossos objetivos de democracia, igualdade e justiça social”. (SILVA, 2002, p.33).

Segundo a BNCC, nessa fase final do Ensino Fundamental, pretende-se garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens dos anos iniciais, em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço.

Para tanto, é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. (MEC, 2017, p.333).

Conforme a BNCC, para que haja a ampliação de conhecimento geográfico, visando um entendimento da realidade socioeconômica, são necessárias condições propícias em que a discussão desses temas seja mantida perenemente nos trabalhos coletivos nas escolas. Porém, se considerarmos a realidade, essas temáticas carecem de reflexões porque, na maioria dos casos, a escola pública e mesmo, geralmente a privada, não disponibilizam o tempo e o espaço adequados e suficientes para a transformação da práxis. As discussões conceituais deveriam embasar o Projeto Político Pedagógico, um currículo contextualizado na realidade do lugar, considerando o nível social e as subjetividades dos estudantes, professores, gestores e funcionários da escola.

Segundo Saviani (1999), é preciso considerar que toda prática educativa possui uma dimensão política, assim como, toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa. “A existência histórica nas condições atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes. Trata-se, pois, de uma sociedade cindida, dividida em interesses antagônicos”. (1999, p.95). A mídia tem papel fundamental em propagar o caráter “redentor” da BNCC, sustentando que haverá a melhoria da qualidade do ensino, deixando de discutir as questões que estão no âmago dos problemas.

Ainda, Saviani (1999) afirma que o sistema social existente é decorrente de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. A plenitude da educação como, no limite, a plenitude humana, está condicionada à superação dos antagonismos sociais. (1999, p.96). Porém, nas sociedades de classes, a subordinação real da educação reduz sua margem de autonomia, mas não a exclui.

O currículo, enquanto “definição” oficial, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder, ou seja, é a expressão dessa relação de poder, fazendo com que os grupos subjugados continuem nessa condição. “Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções”. (SILVA, 2002, p. 29). Cabe, então, aos educadores identificar e analisar as forças que vão desde o poder dos grupos dominantes, quanto aos atos cotidianos, nas escolas e salas de aula, que são manifestações sutis e complexas que reforçam a dominação e contribuem para a reprodução ideológica vigente. Segundo o autor, existe um ‘currículo oculto’ que se refere ao processo de aprendizagem processual socializador e colateral ao currículo escolar formal, que permeia as normas de comportamento social (valores, mensagens de natureza afetiva, condutas, visões de mundo, entre outros). Desta maneira, podemos questionar sobre o preparo que os educadores escolares têm para o entendimento do papel do Estado-Nação, a condição de problematizar o conhecimento geográfico dos lugares e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro, em um período histórico cuja inovação tecnológica é atrelada ao mercado de capital e responsável por grandes transformações socioespaciais.

1.4. A concepção de desenvolvimento profissional dos professores

Será discutida a concepção de “desenvolvimento profissional dos professores” que se diferencia da tão propagada “formação de professores”. Nessa perspectiva de desenvolvimento, considera-se um processo contínuo e de aprimoramento da equipe docente que transforma as práticas escolares.

A expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencialmente, a partir da década de 1990, no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - lei n. 9.394/96 - reflete um período de discussões sobre a importância da formação continuada e trata dela em alguns de seus artigos. A LDBEN afirma:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]

3º. O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem [...]

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância [...]

Nessa perspectiva de ‘aprimoramento’, criam-se espaços que recebem várias denominações, apesar das diferentes intenções, propósitos e processos: formação continuada ou contínua, aperfeiçoamento profissional continuado, capacitação, desenvolvimento profissional entre outros. Tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, a necessidade de formação continuada como ideia de atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias.

Para Gatti (2008, p. 3)

[...] assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimento.

Como explica a autora, há um quadro geral que apresenta a situação da formação precária de nossos professores, tanto nos cursos de graduação no Brasil, quanto no decorrer do exercício profissional. Os professores que se formam no curso de Pedagogia, mesmo aqueles que têm uma formação na graduação voltada para um ensino que valoriza o sujeito de maneira integral e uma consciência crítica ideológica coerente com os valores para a transformação da sociedade, encontram,

na prática, um sistema que não permite grandes mudanças, sendo a escola ainda muito conservadora e mantendo certos padrões classificatórios, métodos tradicionais, isolamento, individualismos e gestão pouco participativa e democrática. Os professores especialistas têm a formação pedagógica na graduação, em geral, ‘deficiente’ ou superficial por ser ainda mais aligeirada.

Segundo Formosinho (2009), a designação formação contínua é analisada, fundamentalmente, como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem/crescimento. O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial, em contexto e integrador, abordado através de perspectivas psicológicas, curriculares, organizacionais e sociológicas. Para o autor há dois enfoques (2009, p.226):

O enfoque na formação contínua reside maioritariamente nas instituições da formação (escolas, centros de professores, universidades), nos agentes da formação (formadores, peritos e formadores pares, formadores internos e externos), nas modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculo de estudos, etc.), nos aspectos organizacionais [...]

O enfoque do desenvolvimento profissional conta uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento das necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos, formação centrada na escola, centrada nas práticas e o impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional em grande desenvolvimento.

O enfoque do desenvolvimento profissional deve incluir as modalidades de formação contínua para subsidiar os trabalhos centrados nas escolas, portanto, considera-se pertinente o binômio “desenvolvimento profissional / formação dos professores”, como processos que podem ser integrados.

O excesso dos discursos, contido em documentos oficiais, não garante a superação da grande pobreza das práticas educativas na Educação Básica. Ocorrem discursos coerentes, em muitos aspectos consensuais, mas raramente consegue-se fazer aquilo que é preciso fazer, seja em espaços “externos” (cursos, palestras, congressos, encontros...) de formação ou mesmo em horários coletivos na própria escola. Há “[...] a necessidade de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as

culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”. (NÓVOA, 2009, p.17).

No ambiente escolar, os resultados dos trabalhos são favoráveis quando há uma convivência baseada em reflexão crítica, diálogo, escuta, integração e participação dos educandos e educadores. Hargreaves (1994) refere que o ambiente em que ocorre o desenvolvimento do professor é determinante nos resultados e, se a administração for imposta, será pouco provável que surjam processos de experimentação criativa. O individualismo, o isolamento e o privatismo, características presentes na comunidade escolar, ficam evidenciados nos trabalhos realizados em escolas as quais não levam em consideração as intervenções coletivas e as subjetividades presentes nas relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas no processo de reflexão. As resistências e oposições dos docentes são muitas vezes interpretadas como um problema exclusivamente deles, e não de um sistema que não favorece a formação e o desenvolvimento profissional adequados, para se sentirem com liberdade de criação; como exemplo, os gestores do Colégio Municipal Alfazema referiram-se aos professores como desmotivados e desinteressados. A postura da gestão sugere um desvencilhamento da ideia da escola como o um lugar de formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. “O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas”. (Nóvoa, 2009, p.41).

Quando os gestores da escola formatam um pretenso desenvolvimento dos professores, desconsiderando a dimensão psicológica dos sujeitos, a prática existente e o diálogo crítico, em geral, o processo criativo fica comprometido. Pode-se constatar tal processo no Colégio Municipal Alfazema em que se observou a falta de empenho e resistência dos professores, problemática que envolve uma complexidade de fatores e que será discutida no capítulo III.

Para Vigotski (2014), a atividade humana faz com que o homem crie e modifique o seu presente, pensando e planejando o futuro. Para o autor, a

criatividade coletiva é resultado das criações individuais que, por mais insignificantes que pareçam, compõem grande parte da criação humana. As aspirações e desejos, sejam individuais ou coletivas, servem de impulso para a criação, porém, nesse processo, há sempre um elemento afetivo a ser considerado. No Colégio Municipal Alfazema, as relações de afetividade e de trabalho entre os professores e entre os professores e a gestão foram se apresentando em processo de deterioração.

Segundo Hargreaves (1994, p. 289), “[...] a perspectiva cultural encara as práticas existentes como sendo fortemente determinadas por crenças, práticas e relações de trabalho entre os professores e alunos, as quais constituem a cultura da escola e as tradições do sistema”. Assim, ao se falar do trabalho realizado, deve-se ter como destaque a natureza processual do que acontece na escola, atendendo aos interesses e às necessidades da comunidade escolar e da sociedade. Portanto, garantir qualidade requer dos educadores reflexão constante sobre a integração da equipe de trabalho da escola, o respeito às subjetividades, análise político social e revisitação da prática.

Nesse processo, conforme analisa Duarte (2001), há educadores que se esquivam de posicionar-se perante a questão da necessidade de uma ruptura radical com o sistema capitalista e refugiam-se no lema que “o compromisso é com a educação”, o que se torna um recurso psicológico de busca de legitimação ética alienante que o indivíduo impõe às suas relações com o mundo.

Veja-se, por exemplo, a importância cada vez maior que vem sendo dada à chamada troca de experiências em encontros da área educacional: em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado. (DUARTE, 2001).

No processo de desenvolvimento profissional, a consciência ideológica e filosófica é base do pensamento dos educadores, estando eles conscientes ou não dessa condição. Portanto, a continuidade dos estudos e as reflexões individuais e coletivas são fundamentais, principalmente, na própria escola e, também, em centros de estudos externos, sempre que interessantes para revitalização.

Segundo Fusari (1992) é frequente a falta de clareza da equipe escolar em relação aos problemas básicos da própria Unidade na qual atua.

Em alguns casos existe uma visão superficial e desarticulada da problemática enfrentada, que não chega a distinguir o que é problema estrutural da sociedade e penetra na escola do que é conjuntural, específico do intra-escolar e dos problemas que têm suas causas na interação do estrutural, do conjuntural e do escolar. (p.71).

Em momentos coletivos, é preciso que os educadores escolares discutam, analisem, identifiquem, caracterizem e criem propostas para a superação dos problemas que enfrentam. O processo coletivo de planejamento e elaboração do Projeto Pedagógico é diretamente ligado ao desenvolvimento profissional.

Houve vários grupos que, progressivamente, foram assumindo uma responsabilidade e, cada vez maior na dita formação dos professores e na regulação da profissão docente, relegando os próprios professores para um papel secundário em participação. Há especialistas que ocupam lugares de destaque nos departamentos universitários de Educação, que deram contribuições positivas quanto ao rigor científico e embasamento teórico e, ainda, em instituições oficiais ou para-oficiais responsáveis pela política educativa, mas em detrimento dos professores, de seu conhecimento prático e autoconhecimento. Segundo Nóvoa (2009, p.39):

Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

O enfoque na 'formação contínua' (Formosinho, 2009) em cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculo de estudos, pode complementar o fundamental desenvolvimento profissional dos educadores, que conta uma realidade que se preocupa com os processos de formação centrada na escola. Dessa maneira, nesse

trabalho há a referência ao enfoque de desenvolvimento profissional como possibilidade para um trabalho integrado, em equipe e de qualidade na escola.

A pesquisa que foi desenvolvida nos Colégio Municipal Alfazema e Colégio Municipal Tulipa, localizados no município de Santana de Parnaíba, buscou entender o reconhecimento do 'lugar' pelo professor de Geografia como referência para problematizar e entender o mundo, na perspectiva de possibilitar ao aluno a conscientização como sujeito integrante na construção histórica do espaço e transformação da sociedade. No processo, compreender a relação do desenvolvimento profissional / formação continuada do professor, tendo o conceito de lugar como referência para a contextualização de projetos pedagógicos, ao considerar que o lugar conta a história, expressa valores, sentimentos, cultura, relações sociais e necessidades dos que lá vivem.

CAPÍTULO II. A ESCOLHA DAS ESCOLAS PARA A PESQUISA NO MUNICÍPIO DE SANTANA DE PARNAÍBA

Na educação [...] sabermos reconhecer as formas de moderação, da coragem, da generosidade, da grandeza da alma, das virtudes e dos vícios contrários, onde quer que apareçam dispersos; antes de descobriremos a presença das virtudes, onde quer que se encontrem elas ou as suas imagens, sem desprezarmos nenhuma, nem nas pequenas coisas nem nas grandes, convencidos de que elas são objeto da mesma arte e do mesmo estudo. (Sócrates, 420 a.C.)

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas no Município de Santana de Parnaíba, no Ensino Fundamental, em bairros significativamente diferenciados no nível socioeconômico. Na escolha, considerou-se que o município apresenta, nas últimas décadas, um intenso dinamismo relacionado ao processo migratório, resultando em crescentes desigualdades sociais. O Colégio Municipal Tulipa, situado no bairro de Alphaville, recebe estudantes provenientes de famílias com maior renda financeira e, como já foi dito, tem o melhor desempenho no IDEB do município, enquanto que o Colégio Municipal Alfazema, situado no bairro do Cururuquara, recebe os estudantes que são provenientes de famílias de mais baixo poder aquisitivo, em grande parte filhos de caseiros dos sítios da redondeza e relativamente com baixo IDEB.

No mapa a seguir, serão localizados os bairros do município de Santana de Parnaíba, segundo o Plano Diretor (2005)⁶, em que estão destacados os bairros Cururuquara e Alphaville, onde se encontram as escolas que participaram da pesquisa e, também, o bairro de Tamboré e o Centro Histórico.

⁶ Fica aprovado, na forma da presente Lei, o Plano Diretor do Município de Santana de Parnaíba 2005/2006, doravante denominado apenas Plano Diretor, que constitui a Revisão e Atualização do Plano Diretor 1997, aprovado pela Lei Complementar nº 11/97, de 27 de dezembro de 1997. Na condição de elemento central do processo de planejamento do Município, o Plano Diretor será objeto de programação sistemática de implantação, que deverá prever o acompanhamento permanente, a avaliação periódica, a orientação para o uso dos instrumentos de política urbana selecionados, e a preparação de sua revisão e atualização em tempo hábil, de forma a atender ao disposto no art. 4º desta Lei.

Figura 1. Abairramento

A pesquisa busca a interpretação do espaço humano e seus lugares, como fato histórico e, assim, explica Santos (2002, p.22), “[...] a história da sociedade mundial aliada à sociedade local pode servir como fundamento da compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem”. A história se escreve no espaço e, portanto, o espaço é social. Assim, o lugar conta uma história em que os homens estão juntos vivendo, sentindo, pulsando, tem a força da presença e a possibilidade da perspectiva de uma união, para realizar transformações ideológicas que traduzam anseios por mudanças, de acordo à visão de mundo. Carlos (2007) analisa que o lugar permite pensar a articulação do local com o espaço urbano que se manifesta como horizonte.

É a partir daí que se descerra a perspectiva da análise do lugar na medida em que o processo de produção do espaço é também um processo de reprodução da vida humana. O lugar permitiria entender a produção do espaço atual uma vez que aponta a perspectiva de se pensar seu processo de mundialização. (p.12).

As novas formas urbanas e os modos de apropriação do lugar aparecem no cotidiano e explicam as transformações e a sociedade urbana que se constitui como reflexo da mundialização. “O lugar aparece como um desafio à análise do mundo moderno exigindo um esforço analítico, muito grande que tente abordá-lo em sua multiplicidade de formas e conteúdos, em sua dinâmica histórica”. (CARLOS, 2007, p.20).

O ensino da Geografia, na educação básica, ganha sentido na formação dos educandos, buscando problematizar a realidade em que se vive para a transformação do mundo, pelo entendimento crítico das vivências nos *lugares* e suas relações mundiais. Segundo Vigotski (2010), devemos resgatar o sentimento imediato da vida, em que “[...] o método insensível de aprendizagem dos objetos desempenhou importante papel nessa insensibilização do mundo e esterilização do sentimento”. (p.144). Lefebvre explica que o imediato, um estado bruto, é o ponto de partida para o conhecimento propriamente dito, o mediato. “Conquistado, adquirido e assimilado, esse conhecimento torna-se o meio de adquirir novos conhecimentos; mas, nesse momento, ele se apresenta imediatamente ao nosso pensamento. O mediato converteu-se em ‘imediato’”. (1969, p.107). Não será um imediato simples,

mas um conhecimento aprofundado e em um nível superior, integrando o saber e a prática.

Com a pesquisa, buscou-se entender o processo sensível/imediato e mediato atrelado ao desenvolvimento profissional e de formação continuada para conhecer, no dinamismo do ensino, a devida apropriação do conhecimento conceitual de lugar pelos professores de Geografia. A pesquisa realizou-se, primeiramente, na escola indicada pela Diretoria de Ensino com base no baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, posteriormente, na segunda escola pesquisada tendo como referência o Bairro de Alphaville, com diferentes características do lugar em que se encontra a primeira escola e, ainda, por possuir o mais alto Ideb das escolas de Santana de Parnaíba.

2.1. A escolha da escola tendo como referência o IDEB

A escolha das escolas públicas, para a pesquisa empírica, teve base nas indicações do supervisor de ensino que considerou os índices de avaliação externa segundo o IDEB⁷ do município de Santana de Parnaíba em 2013. Como já foi explicado, a primeira escola escolhida, o Colégio Municipal Alfazema foi uma das que apresentava menor Ideb no município, e a segunda escola, o Colégio Municipal Tulipa a de maior Ideb do município. Segundo o supervisor de ensino, esse é um índice que revela a qualidade de ensino e, portanto, seria o mais indicado para a pesquisa.

O Colégio Municipal Alfazema é considerado pelos educadores um dos piores do município, enquanto que o segundo é considerado o melhor colégio público em qualidade de ensino do Município. Nos discursos, em geral, dos professores, gestores e supervisor, há uma associação direta da boa ou má fama da qualidade de ensino com os resultados das avaliações externas conseguidos pelas escolas.

⁷ O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil.

A Diretoria de Ensino indicou as escolas pesquisadas, com base no IDEB das escolas (em anexo C), cujos critérios serão analisados. Os resultados desse índice, nos discursos dos supervisores, gestores das escolas e professores, são referências na avaliação de escolas como “boas ou ruins” ou “fortes ou fracas”.

O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007 e, segundo o Instituto, representa a iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e média de desempenho. Agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos e que, segundo o Instituto, permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (INEP, 2011)⁸.

De modo geral, a avaliação externa (SAEB Prova Brasil, SARESP etc.) expressa boa parte dos equívocos das políticas educacionais vigentes. Apesar de hipervalorizada, sua contribuição em termos de medida da qualidade do ensino é muito precária. O produto da educação, entendida como prática democrática, não se deixa avaliar pelos recursos comumente usados na aferição das qualidades de um mero objeto. (PARO, 2011, p.714).

A análise das avaliações em andamento leva a que se identifiquem três gerações de avaliações da educação em larga escala, com consequências diferenciadas para o currículo escolar, pois os resultados não são devolvidos para a escola. A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. Há dois outros modelos de avaliação com a finalidade de subsidiar, a partir dos resultados dos alunos, políticas de responsabilização com atribuição de

⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulga resultados preliminares da Prova Brasil 2011, 04 de Junho de 2012. <http://inep.gov.br/>

consequências para os agentes escolares. Tais avaliações são respectivamente identificadas como avaliações de segunda e terceira geração. As avaliações de segunda geração contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. As avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. (BONAMINO, ZÁKIA, 2012).

Hão de serem consideradas, ainda, as políticas de bonificação que existem a partir dos resultados dos alunos nas avaliações externas e em larga escala que podem induzir o trabalho do professor nas escolas, produzindo efeitos negativos, como a redução curricular.

As implicações das avaliações sobre o currículo podem estar sendo indutoras ou redutoras do trabalho realizado nas escolas. Boa parte do tempo é ocupada para treinar alunos desde o Ensino Fundamental e, ainda, criando ambiente tenso para que atinjam resultados satisfatórios, segundo o treinamento. Durante a pesquisa foram constatados professores utilizando caderninhos com questões objetivas para serem aplicadas, com o objetivo de treino e preparação para as provas externas. Dessa maneira, a aprendizagem deixa de ser significativa e se torna pobre no sentido do desenvolvimento integral e que visa à autonomia do estudante.

Segundo Paro (2011), quando o produto é um objeto (um não sujeito) a ser avaliado, a sua avaliação pode ser feita com total ou quase total independência em relação ao processo de produção. Porém, isso não tem validade quando o produto não é um simples objeto, mas um sujeito, como é o caso do produto da educação. Nesse caso, a avaliação do produto torna-se extremamente problemática e só pode dar-se com relação a um número muito limitado de seus elementos constitutivos, desprezando a constituição humano-histórica do estudante.

Esse assunto passou a dominar a pauta do ensino no país, de tal maneira que a discussão sobre educação escolar e política educacional parece “movida” pelos dados divulgados pelos órgãos responsáveis pelos exames externos. Porém,

os desafios e problemas educativos ficam à espera de discussões e encaminhamentos. Mais uma vez, pode-se perguntar até que ponto não é a ignorância sobre a educação, sua complexidade e riqueza que leva boa parte das pessoas ligadas à política educacional a restringir-se a dados estatísticos, muitas vezes questionáveis quanto a seus significados. (PARO, 2011).

As provas externas são avaliações padronizadas que desconsideram as diferenças e o devido respeito a elas e, por isso, deixam de ter a intenção de um diagnóstico condizente com a realidade. É fundamental que se compreenda o que está em jogo na intenção de realização das provas externas. São ações que têm o interesse de proclamar que está sendo feito um trabalho a favor da educação, mas que, na verdade, trazem como consequência estigmas que rotulam escolas das mais variadas como é o caso do Colégio Municipal Alfazema e do Colégio Municipal Tulipa. Como analisa Lefebvre (1969, p.30), sobre as razões ideológicas que devem ser consideradas para o entendimento das intenções: “Nem mesmo as matemáticas! Elas não são neutras quando estão a serviço, quando entram na prática social, quando se prestam a uma pedagogia que se dirige a determinadas pessoas e não a outras, etc.”.

As provas só podem ser aplicadas para aferir uma pequena parcela da cultura, isto é, os conhecimentos e informações; não medem aspirações, valores e tendências, no final de um processo, ou seja, torna-se um recurso precário. De outra maneira, a avaliação em processo, por meio de uma política educacional interessada na boa qualidade e portadora de uma visão de educação como apropriação da cultura e humano-históricas, deveria procurar investir seus esforços e somas vultosas que, hoje, são gastas nas avaliações externas, na melhoria do processo do trabalho escolar, na própria escola.

A avaliação é fundamental no ensino e aprendizagem, sendo imprescindível que seja realizada ininterruptamente, mas fundamentalmente com foco interno, durante o processo do ensino escolar. Processo esse que deve envolver a comunidade escolar, em integração com a equipe de educadores da Secretaria da Educação, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com base nos resultados do IDEB, ocorre a tendência a gerar uma discriminação pelos educadores, em geral, em relação às escolas e sua classificação. Ao considerar somente essa referência da avaliação, afere-se como escola melhor ou pior, unilateralmente, de acordo com a avaliação externa de método padronizado. Dessa maneira, a primeira escola que nos foi indicada pela Diretoria de Ensino teve o referencial do IDEB, ou seja, foi recomendada uma escola considerada ruim onde haveria a necessidade de um processo colaborativo de pesquisa. A segunda escola foi escolhida com o consentimento do supervisor de ensino, devido ao fato de ter o maior IDEB do município e de se encontrar em um lugar tão diferenciado socioeconomicamente em relação à qualidade de vida da população.

As pesquisas, com base no método dialético, seguiram caminhos diferenciados: no Colégio Municipal Alfazema houve a realização de uma Pesquisa Colaborativa e no Colégio Municipal Tulipa, uma pesquisa qualitativa, que teve base em observações, entrevistas e questionários.

2.2. O processo de construção do espaço geográfico do município de Santana de Parnaíba

Se surgisse uma cidade de homens bons, é provável que nela se fugisse do poder, como agora se luta por obtê-lo, e tornar-se-ia evidente que, na verdade, o governante autêntico não deve visar o seu próprio interesse, mas ao do governado [...] (Sócrates, 420 a.C.)

O município de Santana de Parnaíba, que integra a Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), será localizado e caracterizado, no contexto das transformações espaciais que acompanharam a formação dessa metrópole, o maior centro econômico do país na atualidade.

Figura 2. Município de Santana de Parnaíba

O município está inserido na região metropolitana da capital paulista (conforme estabeleceu a Lei Complementar nº 14, de 8 de junho de 1973), microrregião de Osasco.

O mapa da figura 2, abaixo, apresenta a seguinte subdivisão regional da RMSP: os municípios que, juntamente com Santana de Parnaíba, compõem a sub-região Oeste da região metropolitana - Osasco, Cotia, Carapicuíba, Vargem Grande Paulista, Itapevi, Jandira, Barueri e Pirapora do Bom Jesus.

Figura 4. Mapa rodoviário de Santana de Parnaíba

Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016).
<http://cod.ibge.gov.br/2VTGT> (sem escala)

O Plano Diretor do Município (1998-2004)¹⁰, criado pela Prefeitura do Município de Santana de Parnaíba, analisou o crescimento urbano do município, processo que se desenvolveu em conjunto com a metrópole paulista, devido à industrialização do país. Santana de Parnaíba surgiu em 1580, decorrente do processo de ocupação territorial da Coroa portuguesa. Em 1625, passa à categoria de Vila pela localização estratégica, em virtude de ser atravessada pelo rio Tietê e antiga rota indígena de penetração aos sertões de Goiás e Mato Grosso, tornando-se um dos importantes pontos de partida das entradas e bandeiras. O comércio que se desenvolveu, naquele período, foi em função desta atividade, fazendo da Vila importante pousada, bem como centro de oferta de tropas de burro para transporte de cargas, para quem demandasse os sertões (PREFEITURA DE SANTANA DE PARNAÍBA, 2004).

¹⁰O Plano Diretor de Santana de Parnaíba (PREFEITURA DE SANTANA DE PARNAÍBA, 2004) é explicitado como um instrumento importante na busca de um desenvolvimento mais equilibrado, buscando soluções para os crescentes problemas de um processo descontrolado de urbanização e de rápido crescimento populacional e tem a intenção inequívoca de implantação de suas diretrizes e propostas.

Ao longo do século XVII, os colonizadores assaltaram as aldeias trazendo, cruelmente, os índios que conseguiam capturar para exercerem serviços obrigatórios. Porém, o uso da força de trabalho era proibido pela metrópole portuguesa e oposta aos interesses dos padres da Companhia de Jesus, com a missão de convertê-los ao cristianismo. Os colonizadores desconsideravam a proibição da escravidão e encontravam subterfúgios para burlar a lei.

No século XVIII, devido à morte de grande número de índios pelos portugueses e à resistência à escravização, os negros passaram a ser, como escravos, o principal motor econômico da capitania de São Paulo. Em Santana de Parnaíba, os negros que foram impiedosa e desumanamente escravizados passaram a prevalecer, sobretudo, a oeste do município, pois “[...] foi possível identificar vários proprietários de escravos e os descendentes de escravos os quais nasceram principalmente nas áreas a oeste do município: Aldeia da Serra/Ingaí, onde está localizado o bairro Sítio do Morro e o Bairro Cururuquara”. (2013, PREFEITURA DE SANTANA DE PARNAÍBA, FUNDAÇÃO EPROCAD, p.18).

No século XVIII, a Vila passou por um longo período de estagnação, pois o terreno acidentado do município transformou-se em fator de inibição ao seu desenvolvimento, já que eram impróprias a implantação e a operação das novas modalidades de transporte - carros de boi e ferrovias - introduzidas na ocasião das novas economias agrícolas, respectivamente, a açucareira e a cafeeira. Os caminhos que se consolidaram como rotas de transporte do açúcar produzido na Província de São Paulo, bem como os trajetos percorridos pelas ferrovias implantadas no final do século XIX, não passaram por Santana de Parnaíba. A inauguração da Represa Edgard de Souza, em 1901, não alterou de modo profundo a situação e, após um período inicial de dinamização, no qual registrou-se um certo crescimento populacional e a Vila foi elevada à categoria de Cidade em 1906, sobrepôs-se um outro, de retração econômica, ficando, de maneira geral, restrita às atividades de subsistência. Foi somente nas últimas décadas que o município começou a emergir economicamente. (BOSCOLO, 2007).

O novo contexto se insere no processo dinâmico vivido pela Cidade de São Paulo que atingiu exuberância nos anos 1950 e foi resultando em um processo de implosão-explosão para as periferias. Formou-se uma enorme extensão de

urbanização contínua e os moradores, já metropolitanos, viveram novas experiências de espaço e de tempo.

A incorporação de novas frentes de expansão do espaço urbano em decorrência da concentração industrial e da consequente formação e diversificação dos mercados de bens, de produtos e de trabalho, além de tornar muito denso o espaço urbano, discriminavam modalidades de uso, segundo as determinações do valor econômico da terra, à medida que o urbano se configurava como quadro da vida. (SEABRA, 2004, p.271).

Dessa maneira, nos anos de 1950, a cidade de São Paulo passa a viver novas frentes de expansão do espaço urbano, devido à concentração industrial no país e da consequente formação dos mercados de bens, de produtos e de trabalho, além de intenso aumento da densidade populacional; portanto, com forte discriminação do valor de uso, segundo as determinações da valorização econômica da terra. Processo relacionado à industrialização, por substituição das importações expressa no Plano de Metas, no governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1960) que provocou um intenso movimento migratório interno, principalmente o êxodo rural para São Paulo. Segundo Seabra (2004), em 1970, São Paulo respondia por 58% do valor da transformação industrial nacional. Porém, com a recessão econômica nacional ocorrida na década de 1980 e o desemprego, iniciou-se a desconcentração da atividade industrial de São Paulo. O seu crescimento tem sido marcado por uma instabilidade crônica, por sua incapacidade de absorver a mão de obra e de melhoria significativa da qualidade de vida da população (renda, moradia, saúde, educação, segurança).

Segundo Seabra (2004, p.272):

As demandas crescentes de áreas de uso público (a infraestrutura material do urbano) e de uso privado (conjuntos residenciais, condomínios verticais, cortiços, favelas) implicavam, sempre, em novos conteúdos da urbanização, à medida que se configurava metrópole. Foram, sobretudo, o Estado e os empreendedores privados os agentes interessados nesse processo.

Nesse movimento, os pobres vão cada vez mais para longe, onde formam a periferia do urbano, mas também os mais ricos se dirigem aos condomínios

fechados do entorno de São Paulo, na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP). Os mais pobres migraram para áreas periféricas dos municípios, em moradias precárias, recebendo salários baixos, com acesso à educação de baixa qualidade em escolas públicas, deficiente assistência à saúde, enquanto que a classe média e a classe de maior poder financeiro, deslocaram-se para loteamentos residenciais, propugnando que a vida fora da cidade oferecia qualidade superior.

Conforme afirma Seabra (2004), até 80 quilômetros entre São Paulo e o interior do estado, há inúmeros condomínios de estatuto social bem variável, na direção de Campinas, de Atibaia, de Cotia, pelo Vale do Paraíba etc. O empreendimento de Alphaville é o de maior êxito, nos municípios de Barueri e Santana de Parnaíba, imerso no espaço urbano metropolitano, uma organização como um grande negócio de empreendedores imobiliários, de venda de lotes, mesmo, em parte, com documentação precária e sem responder aos requisitos legais.

A crise manifesta-se de forma aguda nas grandes cidades brasileiras, por meio do tema da mobilidade.

Um modelo concentrador de oportunidades de desenvolvimento econômico e humano em setores restritos do território (onde vivem e circulam os segmentos da mais alta renda), aliado à expansão permanente das periferias homogêneas e escassamente urbanizadas foi historicamente alimentado por uma política de suporte à circulação de automóveis privados e de manutenção de um sistema de transporte coletivo de baixíssima qualidade. (ROLNIK, 2015, p. 272).

As cidades continuam progredindo com base na ideologia das elites como obra e promessa da modernidade capitalista no Brasil e esta urbanização nos afasta do direito à cidade, devido às exclusões e violência que definem um quadro progressivamente problemático na qualidade de vida da maioria da população. As promessas de extensão de direitos e de igualdades de oportunidades, expressas na ‘Constituição cidadã’ de 1988, como explica Rolnik (2015, p. 273), “foram abortadas por uma transição econômica que aumentou drasticamente a pobreza e reduziu a possibilidade do Estado de estabelecer políticas redistributivas”.

Ao construírem os seus lugares, os homens constroem, também, representações sobre eles. Seu nível de permanência na vivência com as coisas, nas relações com as pessoas, vai definindo sua aderência a esses lugares. Por isso, as migrações significam ruptura, dificuldade de inserção nos novos lugares, pois, quando se migra, leva-se o imaginário do lugar de origem.

Analisa-se que o suposto caos da metrópole foi sendo constituído no confronto de interesses, segundo a lógica dos atores urbanos. As chamadas periferias de São Paulo são construídas de forma caótica, aparentemente para o observador, no entanto, esse caos, segundo Ponstuschka (2004), apresenta uma lógica direcionada pelo capital, por meio de loteamentos irregulares e clandestinos, frutos da especulação imobiliária e das ocupações pelas camadas mais excluídas da sociedade que não usufruem dos bens materiais e sociais da cidade. O número de pobres e segregados, aqueles que não encontravam lugares estruturados pela propriedade, cresceu em ritmo acelerado. Porém, integram esse movimento, não só os pobres que vão cada vez mais para as periferias do urbano, mas também, os mais ricos que se dirigem aos condomínios fechados do entorno de São Paulo.

Nesse processo, o narcotráfico, entre outros ilegalismos, penetrou nas cidades e tornou-se uma referência econômica que garante a sobrevivência de muitas pessoas, social e moral. “A violência, assim como o medo, não apenas incidiu sobre as formas de organização social, como também impactou na reestruturação física das cidades, gerando novas formas de segregação espacial e discriminação social: os enclaves fortificados.” (ROLNIK, 2015, p. 273). Entende-se enclaves como os espaços privados, fechados e monitorados, destinados a residência, lazer, trabalho e consumo, em que se incluem os condomínios residenciais, shopping centers e conjuntos empresariais. São espaços caracterizados pelas separações rígidas e segurança sofisticada, nos quais a desigualdade social é um fator estruturante.

Como analisa Rolnik (2015, p. 274): “Na cultura urbana contemporânea, o enclave fortificado tem como oposto – simbólico e real – a ‘periferia’ e a ‘favela’, onde ‘mora’ a violência, consubstanciada na presença dos intermediários da distribuição do narcotráfico [...]”. Entretanto, há uma lógica, novas redes de sociabilidade que emergem das relações de poder. Um ponto de convergência dos

‘trabalhadores’ e ‘empreendedores’ que ascenderam socialmente e os bandidos em mercados ilícitos funda-se em uma lógica mercantil integrada pela monetarização, com base na expansão do consumo, apesar de viverem em universos morais distintos. A riqueza é respeitada como símbolo de status, suplantando a legitimidade da lei e da moral que os afastariam. Acreditamos que essa ética baseada no modo de produção vigente deva ser totalmente analisada e contestada, para nascer uma nova formação socioeconômica.

Em 8 de janeiro de 1973, Takaoka e Albuquerque¹¹ compraram parte da Fazenda Tamboré e em 1974 foi lançado Alphaville Empresarial, bairro localizado nos municípios de Santana de Parnaíba e Barueri, que é hoje um dinâmico centro de negócios e de produção, aglutinando além de sedes administrativas de grandes empresas nacionais e multinacionais, galpões, escritórios, etc. Desde o início de implantação do setor empresarial, empresários e profissionais que estavam adquirindo lotes para suas empresas e escritórios passaram a representar uma demanda potencial para Alphaville residencial e, assim, em 1975, foi lançado o primeiro Residencial. Atualmente, há a ocupação de imensa área do município da porção sul e sudeste, às margens do rio Tietê, com a implantação de loteamentos de alto padrão: Alphaville, Tamboré e outros em seus arredores.

Nesse processo, na década de 1970, iniciou-se um acentuado crescimento populacional no município de Santana de Parnaíba decorrente da migração intensa, pelos efeitos dinâmicos da metropolização ocorrida em São Paulo. Nesta década, ocorreu um incremento na instalação de indústrias de transformação no município que teve início, de forma incipiente, com a instalação de frigoríficos no bairro da Fazendinha, devido aos preços baixos das terras, energia elétrica, facilidade para obtenção de água, acessibilidade rodoviária propiciada pela Estrada Tenente Marques – que se interliga com a Rodovia Anhanguera, no bairro da fazendinha, ou pela Estrada dos Romeiros – com ligação através de Barueri para a Rodovia Castelo Branco.

¹¹ “Segundo a própria Alphaville Urbanismo S.A., havia 110 famílias na área adquirida, sendo cerca de 40 de origem japonesa que cultivavam a terra como “meeiros autorizados pelos antigos proprietários”, e as demais como “posseiros”. Não há documentação que comprove que a família Penteado mantivesse qualquer controle do uso das terras por meio de “autorizações”, como afirma a empresa. Porém, como a propriedade das terras da fazenda Tamboré é, no entendimento do judiciário, da União, estas famílias não puderam se valer da usucapião para assegurar seu direito de ali permanecer, mesmo depois de muitos anos”. (PESCATORI, 2017, p.6).

Houve um contínuo processo de assentamento periférico de populações de baixa renda, com a substituição de usos preexistentes e o retalhamento de áreas, o que provocou profundas mudanças na paisagem local tradicional, com a implantação ou adensamento de bairros de baixo padrão, ocasionando excesso de erosão, deterioração de encostas, assoreamento de corpos de água e desmatamento. Santana de Parnaíba passou a desempenhar funções de cidade dormitório, por não absorver a oferta de mão-de-obra que se dirige não só à Capital, como também às cidades vizinhas, como exemplo Barueri, concomitantemente, também, com a constante geração de novos empregos. (BOSCOLO, 2007).

No decorrer do tempo, Alphaville se torna um dos mais bem-sucedidos empreendimentos de loteamentos de alto padrão, considerando a consolidação da área, o número de lotes vendidos e efetivamente ocupados por indústrias e empresas do setor terciário.

Os resultados foram os grandes retornos tributários para o município de Barueri, enquanto Alphaville se transformou em um importante polo regional de emprego e produção que se expandiu, nos anos seguintes, para além das terras da Albuquerque, Takaoka, estimulando outros empreendimentos semelhantes que se desenvolveram a partir de Alphaville, como o Centro Empresarial Tamboré [...]. (PESCATORI, 2017, p. 3).

Segundo Seabra (2004), em 2004, Alphaville englobava, nos municípios de Barueri e Santana de Parnaíba, 20 conjuntos residenciais, três centros empresariais e várias áreas de comércio e serviços. A população de alta renda da cidade de São Paulo busca alternativas de moradia mais distantes, em condomínios, visando segurança, verde, ar puro, conforto e alternativas economicamente mais interessantes. Analisa, sob o ponto de vista das desigualdades sociais, o processo de surgimento dos condomínios fechados: “Na contrapartida da periferização dos pobres urbanos e do esvaziamento dos bairros centrais, os condomínios fechados que circundam São Paulo, formam conjuntos de espaços auto-segregados, auto-administrados e planejados segundo apelos que vêm de diferentes direções, revelando mudanças profundas nos modos de vida” (SEABRA, 2004, p.294).

Tamboré é um bairro localizado nos municípios de Barueri e Santana de Parnaíba. Lançado pela empresa Tamboré S/A, em 1988, o empreendimento

Tamboré I surgiu na continuidade do processo do crescimento destes condomínios e da necessidade de residências, ainda, de mais alto padrão, impulsionado por Alphaville, bairro vizinho. Ocupando uma área de 1.800.000m², seus lotes eram vendidos a partir de 1.200m². Devido ao sucesso do empreendimento houve a construção dos residenciais Tamboré II e III. Pouco tempo depois, foi inaugurado o Shopping Tamboré, destinado à população dos condomínios e das cidades vizinhas.

Especialmente a oeste do município, observa-se a presença de loteamentos de chácaras de fim de semana, ao longo das Estradas Ingaí, da capela Velha, ao lado de áreas tipicamente rurais, voltados para segmentos do mercado imobiliário de poder aquisitivo médio a alto. Possui um centro histórico com características arquitetônicas dos séculos anteriores, tombado pelo Condephaat¹², que apresenta valor cultural junto ao patrimônio histórico do estado de São Paulo. A cidade desempenha também funções de turismo e lazer, notadamente nos fins de semana, em que a população flutuante para recreação e peregrinação religiosa é significativa. Considera-se que, em alguma medida, pode ser um fator limitante para estas funções desempenhadas, o forte odor do rio Tietê decorrente da poluição originada principalmente na cidade de São Paulo. A Sede localiza-se na margem oeste do Rio Tietê, junto à área tombada do Centro Histórico do município.

Contudo, os vestígios da vila colonial estão presentes, devido ao reconhecimento do governo do estado do Centro Histórico e à manutenção de festas tradicionais: o Carnaval com o Samba de Bumbo, o Corpus Christi, a romaria do Surú, a festa em homenagem à padroeira (Sant'Ana) e a Festa do Cururuquara. (2013, PREFEITURA DE SANTANA DE PARNAÍBA, Fundação Eprocad). A Prefeitura de Santana de Parnaíba mantém equipamentos de valorização histórica e cultural como: biblioteca, Centro de Memória e Integração Cultural "Capitã Bertha de Moraes Nérici" (CEMIC), Centro Cultural Artístico Municipal (CCAM), Cine Teatro, Centro de Informações Turísticas (CINTUR), Centro de Apoio ao Artesão (CAA), Museu Casa do Anhanguera e, até 2016, manteve o Ponto de Cultura – Centro Cultural Leandro Manoel de Oliveira, no bairro Cururuquara.

¹² Condephaat (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico) – Tem como finalidade proteger, valorizar, divulgar o patrimônio cultural no Estado de São Paulo. Estas atribuições foram confirmadas em 1989 pela Constituição do estado de São Paulo.

Figura 5. Centro Histórico de Santana de Parnaíba

Fonte Google, www.santanadeparnaiba.sp.gov.br (2017)

O crescimento demográfico de Santana de Parnaíba acompanhou o crescimento de toda a Sub-Região Oeste desde a década de 70, quando esta crescia acima da taxa da Metrópole de São Paulo. A Sub-Região Oeste cresceu impulsionada no sentido do eixo da Rodovia Castelo Branco, denominado Autoestrada do Oeste, cuja construção teve início em 1963, foi inaugurada em 1968 e abriu um novo caminho para o Mato Grosso do Sul e Paraná.

Figura 6. Quadro da População Residente

Evolução Demográfica no Município de Santana de Parnaíba 1970-2010.			
ANO	POPULAÇÃO (habitantes)		
	TOTAL	URBANA	RURAL
1970	5.428	2.240	3.188
1980	10.081	3.128	6.953
1991	37.762	37.762	-
2000	74.820	74.820	-
2010	108.813	108.813	-
Fonte: IBGE – CENSOS DEMOGRÁFICOS.			

Conforme os dados indicam, até a década de 1980, existiu no município a predominância da população rural. A mudança a partir da década de 1990 pode ser explicada devido à forte migração por uma população que veio ocupando a área urbana. Em 2015, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), a população atingiu o número de 126574 habitantes, fruto do intenso processo migratório.

O processo migratório tem causas variadas, mas fundamentalmente devido à especulação imobiliária de áreas que se tornaram economicamente valorizadas, os mais pobres têm de se deslocar cada vez mais distante, conforme o mercado, além da procura por novas oportunidades de trabalho, inclusive, considerando o alto índice de desemprego generalizado no Brasil.

Em 1997, segundo dados do Plano Diretor de Santana de Parnaíba, o município possuía 22 escolas públicas de Ensino Fundamental que foram municipalizadas¹³, a partir de 1998. Em 2016, segundo dados da Secretaria Municipal da Educação, o município contava com 69 escolas de Ensino Fundamental. Desta forma, acompanhando o crescimento populacional, no período de 1997 a 2016, houve um aumento de 200% do número de escolas, demandando constantes reestruturações.

Nota-se no mapa a seguir, que há no Município de Santana de Parnaíba maior concentração populacional nos bairros de Alphaville, Tamboré e Centro e baixa densidade populacional nos outros bairros, como exemplo, o Cururuquara onde há o predomínio de casa de campo.

¹³ A municipalização ocorreu a partir de um processo gradual que teve início em 1998, com 6 escolas estaduais. No início, as escolas eram compartilhadas, ou seja, algumas tinham a Educação Infantil municipalizada e o Ensino Fundamental ou Médio estaduais. No ano de 2002, todas as escolas públicas de educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio do município de Santana de Parnaíba foram municipalizadas.

O IDH¹⁴ foi considerado de 0,81, segundo a Fundação SEADE – Fundação Sistema Estadual (Portal de Estatística do Estado de São Paulo), em 2010 para o município de Santana de Parnaíba, um valor que ficou acima da média estadual, de 0,783. Serão apresentados alguns dados indicadores do IDH.

Figura 8. Mortalidade Infantil

Mortalidade Infantil (% de crianças com menos de um ano de idade)			
Ano	Brasil	Estado de São Paulo	Santana de Parnaíba
1991	44,7	27,3	23,5
2000	30,6	19,4	17,4
2010	16,7	13,9	15,5

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro (FJP)

Em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 5,60% eram analfabetos, 62,26% tinham o ensino fundamental completo, 48,15% possuíam o ensino médio completo e 23,54%, o superior completo. No Brasil, esses percentuais são, respectivamente, 11,82%, 50,75%, 35,83% e 11,27%. (PNUD, IPEA e FJP).

No município, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola foi de 96%, em 2010. No mesmo ano, a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental foi de 88%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo foi de 70%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo foi de 51%. Entre 1991 e 2010, essas proporções aumentaram, respectivamente, em 72 pontos percentuais, 38 pontos percentuais, 50 pontos percentuais e 37 pontos percentuais. (PNUD, IPEA e FJP).

¹⁴ O IDH foi desenvolvido com o objetivo de medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida à população. Este índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Para a obtenção destes valores, é levado em consideração a educação, longevidade e o produto interno bruto per capita. (SANTANA DE PARANAÍBA - PLANO MUNICIPAL DE SANEAMENTO RELATÓRIO IV – SÍNTESE DO PMSB SPPS - 251113 – NOVEMBRO/2013 CONTRATO: 063/2012 13).

Os dados que apontam a significativa diminuição da taxa de mortalidade e o acentuado aumento das taxas de escolaridade, por serem a média do município, omitem as discrepâncias entre os bairros mais ricos e pobres. Por outro lado, é fato que houve crescimento do número de escolas e de empregos para atender à população do município, em geral. Porém, dados do IBGE (2010) mostram que Santana de Parnaíba é o município onde há a maior diferença de renda em termos absolutos: R\$ 1.195. A renda média no município é de R\$ 1.799 e a mediana é R\$ 603 - ou seja, metade da população vive com menos do que esse valor. O número de habitantes é de 108813, segundo o Censo de 2010 e os registros do governo federal mostram que há pelo menos 6.431 famílias sobrevivendo com renda abaixo de meio salário mínimo e que 5.038 famílias somente contam com R\$ 140 por mês para viverem. A imensa desigualdade social que ocorre no país fica evidenciada em relação à concentração de renda e em que significativa parte da população vive em condições miseráveis, mas também na infraestrutura urbana e respectiva qualidade de vida.

Segundo o Plano Diretor (2005), a estrutura de assentamento urbano do município de Santana de Parnaíba está estabelecida a partir de dados censitários do IBGE e dos Cadastros municipais que afirmam ocorrer urbanização no vetor Alphaville/Tamboré com as densidades mais elevadas, que chegam a valores acima de 800 hab/ha e a ocorrência de grandes extensões da urbanização com densidades extremamente baixas, de menos de 10 a menos de 30 hab/ha (especialmente em Cururuquara, ao Norte de Aldeia da Serra, a Nordeste do Centro Histórico e arredores, no centro Sul do território municipal; em Fazendinha, vetor da Estrada dos Romeiros, áreas à margem direita do Rio Tietê, ao Norte do Centro Histórico, e nas urbanizações isoladas do extremo Norte/Nordeste do território). Porém, há quadras em intervalo na faixa de 61 a 100 hab/ha em Alphaville/Tamboré, devido aos condomínios residenciais/horizontais, às áreas verdes, espaços recreativos e ao tamanho grande das casas.

Observa-se a elevada qualidade de vida nos bairros de Alphaville e Tamboré da população que vive nos “enclaves fortificados”, que são os condomínios fechados horizontais ou verticais em comparação à boa parte que vive em péssimas condições. Considerando a distribuição de renda, o índice de desigualdade/concentração aumentou e, segundo o IBGE, na década de 1990/2000, os 10% mais ricos do Município ganhavam 47 vezes mais que os 40% mais pobres; em 2000, essa relação havia passado para 66; no período, cresceram as proporções dos chefes de família nos extremos de riqueza e pobreza, com crescimento superlativo daqueles sem qualquer rendimento. Esta é uma condição que acompanha a situação do Brasil, apresentando altos níveis de desigualdade e efeitos negativos no bem-estar das pessoas. Países com alta desigualdade coincidem com menores investimentos que impedem parte da população de empreender e ter trabalhos com melhor remuneração, em razão de pior educação, saúde, falta de acesso ao capital produtivo, etc. O Brasil é classificado historicamente como um país de alta e persistente desigualdade de renda, a partir de alguns indicadores calculados com a renda declarada pelas famílias na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). O IBGE (2016) analisa que no país:

Embora tenha havido a diminuição do valor médio e mediano dos rendimentos no último ano, a queda da desigualdade também pode ser observada ao comparar o quanto os 40% das pessoas com os menores rendimentos, o meio da distribuição (de mais de 40% a 90% dos rendimentos, quer dizer 50% das pessoas com rendas intermediárias e altas) e as pessoas com os maiores rendimentos (décimo superior) concentram do rendimento.

Segundo o IBGE (2015), o município de Santana de Parnaíba conta com domicílios urbanos em vias públicas: 58,4% com arborização e 37,1% com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Observa-se, então, que dos domicílios 41,6% não se encontram em áreas arborizadas e 62,9% não estão em lugares que têm urbanização adequada. Porém, Alphaville e Tamboré são bairros que possuem arborização das ruas e avenidas com bueiros, pavimentação e calçadas, ao contrário de outros bairros do mesmo município.

Como afirma o IV Relatório Síntese Novembro / 2013, do Plano Diretor de Santana de Parnaíba (referente ao ano de 2010), cerca de 30% dos domicílios estavam interligados ao sistema de coleta operado pela Sabesp e apenas 5% recebia tratamento. Em 2013, estimou-se que o índice de tratamento tenha atingido 10% do total dos esgotos gerados. Portanto, o município apresenta índices baixos de esgotamento sanitário. Apenas uma parcela mínima dos esgotos recebe tratamento, que por sua vez é realizado na Estação de Tratamento de Esgoto Gênesis (ETE) - operada pela Sabesp - e em ETE particulares que atendem condomínios residenciais ou moradias que possuem sistemas isolados, em que a operação também não é de responsabilidade da Cia Saneamento Básico do Estado de São Paulo (SABESP). A maior parte do município, cerca de 70%, não dispõe de coleta de esgotos e os 30% que têm se encontram nos bairros de Alphaville e Tamboré que são atendidos plenamente.

Figura 10. Áreas pavimentadas e não pavimentadas de Santana de Parnaíba

Dessa maneira, evidencia-se a discriminação dos lugares onde ocorrem os maiores investimentos públicos no município de Santana de Parnaíba. Segundo Damiani:

O mundo do dinheiro, da equivalência que, nos seus fundamentos e subterrâneos, move-se como relações de não equivalência, de exploração do trabalho, de expropriação de meios de vida e de produção, de embate entre formas do dinheiro – a do dinheiro como medida do valor e como meio de circulação, sintetizadas na forma do dinheiro como capital – é a urbanização crítica. (2004, p.39).

As desigualdades sociais podem ser observadas em lugares, como os bairros do município em que há precariedade de vida das ‘massas despossuídas’, em relação à qualidade das moradias, à baixa renda per capita, assistência à saúde e grau de escolaridade. Na periferia da cidade proliferam-se autoconstruções em área irregulares e conjuntos habitacionais da Cohab - Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo, em que a qualidade de vida é muito diferenciada comparada aos bairros, como exemplos, Alphaville e Tamboré. Neste contexto de bairros socialmente bem diferenciados em qualidade de vida, Cururuquara e Alphaville, encontram-se as escolas que foram pesquisadas em Santana de Parnaíba e os resultados serão apresentados a seguir.

CAPÍTULO III. A PESQUISA NO COLÉGIO MUNICIPAL ALFAZEMA

A pesquisa no Colégio Municipal Alfazema, caracterizada como Pesquisa Colaborativa, teve o objetivo de colaborar no desenvolvimento profissional dos professores do ensino Fundamental de escola pública, como uma possibilidade para melhorar a qualidade do ensino. Partindo dessa premissa, em um grupo de quatro pesquisadoras¹⁵, com os objetivos já delineados, procurou o secretário da educação do município de Santana de Parnaíba e foram expostas as intenções.

O secretário mostrou abertura e receptividade em relação à proposta e, após uma breve consulta com o supervisor de ensino, sugeriu que o trabalho fosse realizado em uma escola que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), teria sido a que obteve uma das menores notas do município, em 2013. No segundo semestre de 2013, ele consultou a equipe da escola, gestores e docentes, que, segundo ele, mostrou-se disponível e entusiasmada com a possível cooperação. A pesquisa iniciou-se na escola no 1º semestre de 2014.

Na realização da pesquisa com os profissionais no contexto escolar, tomou-se o cuidado de não se sobrepôr a eles e, assim, possibilitar a transformação da prática docente em um trabalho de equipe integrado com a comunidade escolar. A partir da percepção de questões de ensino-aprendizagem, pode haver a reflexão crítica sobre a própria prática, no sentido de que o professor se aproprie do saber como um “professor-pesquisador”. Por meio de uma possível colaboração para o desenvolvimento profissional / formação dos professores, teve-se a intenção de ampliar as oportunidades de diálogo e a construção do conhecimento com visão da integração disciplinar e dos professores, na perspectiva da criação de projetos pedagógicos relacionados ao contexto histórico e cultural da comunidade escolar.

No decorrer da pesquisa na escola, foi tornando-se evidente ter-se como referência a construção do espaço geográfico e o conhecimento do processo histórico de transformação do lugar em que a comunidade vive, para o entendimento crítico de uma realidade local e global. O estudo do contexto sócio-histórico e

¹⁵ Grupo de Pesquisa Multiletramento na formação contínua de educadores, na Universidade Paulista - UNIP, registrado no CNPQ e desenvolve pesquisa intitulada “A construção de Projeto Interdisciplinar na contextualização do conhecimento: uma perspectiva crítico-colaborativa”.

cultural foram definidores da situação vivenciada pelos educadores e educandos, aliado ao desenvolvimento profissional dos educadores no desenvolvimento do currículo escolar.

A pesquisa se desenvolveu com rigor metodológico, considerando a participação dos professores na produção de conhecimentos que fossem significativos à comunidade escolar envolvida. Com a perspectiva de entender e trabalhar com situações-problema, por meio de posturas investigativas, considerou-se que a construção do conhecimento exerce papel fundamental para as transformações pessoais, organizacionais e sociais relacionadas ao contexto em que a pesquisa se insere.

O processo de investigação relativo ao desenvolvimento dos professores envolvidos na pesquisa buscou a possibilidade de transformação da prática docente, em um trabalho de equipe integrado com a comunidade escolar. A questão central definiu-se como a seguinte: É possível, pela colaboração das pesquisadoras, favorecer o desenvolvimento profissional, para subsidiar a prática dos professores? No desdobramento da pesquisa, tornou-se evidente a necessidade do reconhecimento do bairro, para que os professores, especialmente o de Geografia, pudessem entender o contexto do lugar em que a escola se localiza e, assim, ter como referência a construção do espaço geográfico, parte da realidade global.

A intenção da pesquisa foi de contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes e, portanto, o método utilizado foi o de Pesquisa Colaborativa, de maneira a promover o revisitar dos saberes e o desenvolvimento de uma cultura de análise, pautada por práticas organizacionais participativas, a partir das reflexões sobre as problemáticas do cotidiano, no contexto local da comunidade escolar.

3.1. O método: Pesquisa Colaborativa

Na perspectiva de colaboração no desenvolvimento profissional dos professores do Colégio Municipal Alfazema, optou-se pelo que Schön (2000) denomina de reflexão-em-ação. Essa intenção colaborativa se desenvolve diferentemente das pesquisas com base na racionalidade técnica, que levam em consideração uma hierarquia de educadores, que são os investigadores das

universidades, por acreditarem na sua importância teórica e entendem os professores como aqueles que irão aplicar as “técnicas” padronizadas, considerando que aos problemas práticos podem ser aplicadas soluções gerais.

A Pesquisa Colaborativa ocorre com os profissionais no próprio contexto escolar, ou seja, analisa a prática imediata, in loco, à luz de teorias educacionais. Trata-se, assim, de um tipo de pesquisa em que o professor, com o auxílio dos pesquisadores, ao ampliar a sua consciência crítica da realidade, vislumbra um caminho para as suas ações e práticas institucionais e, desta forma, sente-se capaz de cumprir o seu papel no ensino e aprendizagem dos sujeitos como agentes de transformação da realidade, visando a possíveis novos paradigmas sociais. (PIMENTA, 2005).

Cabe diferenciar a ‘reflexão sobre a ação’ e a ‘reflexão em ação’, que é a pretendida nesta pesquisa. A ‘reflexão sobre a ação’ se embasa em uma visão retrospectiva da compreensão adquirida ao tratar do caso concreto. De outro modo, a ‘reflexão em ação’ é efetuada na medida em que se desenvolve a ação, conforme as situações em que ocorre o trabalho do profissional; são processos que presumem, em oposição à racionalidade técnica, que os contextos não são estáveis e os problemas que surgem são originais e únicos em determinados aspectos.

A investigação nas escolas com base na ‘reflexão em ação’, diferente das concepções tradicionais, é diagnóstica e não prescritiva. Analisa as ações humanas e as situações sociais experimentadas pelos professores como sendo problemáticas passíveis de mudanças. As ações e transações são interpretadas de acordo com as condições que elas postulam: compreensão do sujeito; as intenções e objetivos; as eleições e decisões; reconhecimento de normas e valores; diálogo livre; auto-reflexão dos participantes; comunicação dos dados e confiança (ética). Segundo Schön (2000), o conhecimento em ação profissional ajuda nas situações futuras, mas não as prevê. Através dessa reflexão se amplia e enriquece a bagagem individual dos conhecimentos profissionais.

Segundo Elliot (2000), a investigação-ação é uma atividade empreendida por grupos ou comunidades com o objetivo de modificar suas circunstâncias, de acordo com uma concepção compartilhada dos valores humanos, por seus membros. É

uma prática reflexiva social que envolve teorias-em-ação, em situações concretas. Ao considerar o ensino uma prática social como atividade reflexiva, a divisão entre práticos e investigadores desvanece.

A análise dialética desenvolvida na pesquisa teve a intenção de evidenciar as contradições das manobras ideológicas presentes na sociedade capitalista e, como afirma Lefebvre (1969), na perspectiva da “[...] constituição de uma nova ética, fundada sobre o conhecimento e sobre a ideia do homem total”. (p.45).

A prática reflexiva supõe um conhecimento tácito na ação, centrada nos aspectos problemáticos. Pretendeu-se, no desenvolvimento da pesquisa, uma escuta sem preconceitos que fosse sendo constituída como prática democrática. Como afirma Freire (2002), mesmo quando há uma fala discordante, que se coloca como afirmativa, a conduta deve ser de escuta de todo tipo de discurso. A comunicação criada terá base no diálogo e não será polêmica e autoritária.

Desta forma, os pormenores da cotidianidade do professor tem um peso significativo que transcende a repetição mecânica do gesto, mas pode ter o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e da intuição. Vigotski (2014, p.5) afirma que “[...] na vida cotidiana existem todas as condições necessárias para criar e tudo o que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que tenha somente uma pequenínssima parcela de novidade, deve-se ao processo criativo humano.” Porém, o autor analisa que a ação criadora surge quando, com base na subjacente ‘inadaptação’ do ser, há necessidades, aspirações e desejos.

A pesquisa-em-ação deve ter base na vontade dos professores participantes, em nível coletivo e dos indivíduos. Segundo o supervisor de ensino, os gestores e os professores manifestaram a vontade em participar da pesquisa. A Pesquisa Colaborativa precisa ocorrer em um “terreno fértil” onde os professores já tenham uma noção processual do significado de vivências coletivas dos educadores na escola, pois é um pré-requisito para o sucesso do trabalho colaborativo e a melhoria da qualidade de ensino.

Como afirma Azanha (1992, p.46): “Na verdade, a escola brasileira tem sido estudada como se fora uma entidade abstrata, completamente desligada de uma

ambiência histórica”. A nossa história da educação, no que diz respeito à vida cotidiana, é um território indevassado.

[...] o estudo da vida cotidiana representa uma possibilidade de ser o ponto de partida para a fundamentação de uma ciência do homem, isto é, que os objetos que ocupam a região da cotidianidade humana (linguagem, relações, hábitos, rituais, gestos, usos, artefatos etc.) são potencialmente reveladores do ser humano tanto individual como social. (AZANHA, 1992, p. 65).

Buscou-se, na pesquisa, um estudo da vida cotidiana escolar, considerado como condição de caminho para construção da ciência humana. Foi um trabalho, uma conquista para ‘fazer parte’ de algumas esferas da vida de outras pessoas. Porém, o consentimento daqueles que participam junto às pesquisadoras não é linear; há geralmente uma hierarquia de consentimentos, sendo impossível assegurar a anuência de todas as pessoas e o investigador está sujeito a constrangimentos situacionais, mas que fazem parte do processo e precisam ser compreendidos. Inicialmente e no decorrer, os educadores pareciam aceitar a presença das pesquisadoras para o trabalho colaborativo, porém, no segundo ano da pesquisa, o envolvimento e a presença foram tornando-se escassos, o que levou ao encerramento da pesquisa.

A pesquisa-ação que foi realizada na escola pública, definida como Pesquisa Colaborativa, entende a educação como uma prática social que ajuda a desenvolver o pensamento crítico. Pretendeu-se realizar uma pesquisa no contexto escolar que de fato contribuísse com o desenvolvimento profissional da equipe docente, como será apresentado a seguir. Apesar do esmorecimento dos educadores (professores e gestores) da escola, no período final, em alguns aspectos promoveu a reflexão dos saberes pautada por práticas organizacionais participativas, que tiveram como consequência algumas ações dos professores de acordo ao contexto geográfico do lugar em que se localiza a escola, na perspectiva do reconhecimento das problemáticas e do respeito pelas culturas e condição social da comunidade escolar.

3.2. O contexto histórico e sociocultural do lugar em que a escola se encontra

Considera-se que o tempo é para a Geografia, como para a História, uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. (BNCC, 2017). O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim, buscar entender os processos históricos do 'lugar' onde se localiza a escola, como fração de uma totalidade maior, é essencial no trabalho escolar, ou seja, no desenvolvimento integral do estudante e na percepção do seu lugar no mundo, focalizando-se as noções de pertencimento e identidade, com a consciência de que todos somos sujeitos da história.

Será apresentado um breve histórico do bairro de forma a conhecer as mudanças ocorridas no espaço geográfico, decorrentes do processo de reprodução das relações sociais. Cada lugar é objeto das relações atuais da sociedade e, “através dos seus movimentos próprios, apenas participa de uma fração do movimento social total”. (CARLOS, p.30). A história do lugar passa pela história compartilhada que se produz além dos limites físicos do lugar e, como explica Carlos (2007, p.21) “assim a situação muda na trama relativa das relações que ele estabelece com os outros lugares no processo em curso de globalização que altera a situação dos lugares porque relativiza o sentido da localização”.

O Colégio Municipal Alfazema localiza-se no bairro Cururuquara, a oeste do município de Santana de Parnaíba (Figura 5), a quinze quilômetros da cidade e cerca de quatro quilômetros da Rodovia Castelo Branco, sendo a única escola do bairro de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que em 2013, atendia a 400 alunos. O bairro possui aproximadamente 2000 habitantes, é atravessado pela Rodovia Castelo Branco e formado por condomínios residenciais, casas de veraneio e habitações populares.

Figura 11 Localização do Colégio Alfazema

Fonte google maps (2017)

A história do bairro Cururuquara, palavra de origem indígena que significa “buraco do sapo”, está intimamente ligada à história afrodescendente do município. Em 1820, o município de Santana de Parnaíba possuía 1888 escravos, sendo que a maioria localizava-se a oeste, onde se encontra o bairro Cururuquara. A história desse bairro representa a riqueza da História do Brasil, desde a sua fundação, por volta de 1890 e era constituído por maioria negra. “As informações sobre o bairro já aparecem nas estatísticas demográficas, nos registros de terra e nos inventários e testamentos do século XIX”. (2013, PREFEITURA DE SANTANA DE PARNAÍBA, Fundação Eprocad, p.21). Esse material bibliográfico editado¹⁶ tem registros detalhados de maneira significativa histórica, porém não ficou evidenciado, no Colégio Municipal Alfazema, o seu valor e a sua utilização como fonte de consulta dos professores e alunos, para que desencadeasse um estudo e pesquisa.

Em 2009, foi implantado o Ponto de Cultura¹⁷ – Centro Cultural Leandro Manoel de Oliveira, no bairro Cururuquara, por meio da parceria entre a Fundação

¹⁶ Material bibliográfico: O Ponto de Cultura Leandro Manoel de Oliveira e a Preservação da Cultura Afro-Brasileira em Santana de Parnaíba, Prefeitura de Santana de Parnaíba, Fundação EPROCAD, 2013, 1ª edição.

¹⁷ O processo de iniciação do Centro Cultural no bairro do Cururuquara se deu em 2009, quando o projeto foi um dos 300 aprovados entre os mais de 1000 apresentados a Secretaria do Estado e

EPROCAD - Fundação Esportiva Educacional Pró-Criança e Adolescente e a Prefeitura de Santana de Parnaíba, com o patrocínio do Ministério da Cultura e da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo/Programa Cultura Viva. O espaço oferecia: Oficinas de capoeira; Artesanato e Sala de leitura com obras sobre cultura popular, arte e literatura, entre outros. Embora, esta iniciativa tenha sido importante por permitir aos jovens moradores vivenciar a cultura afrodescendente, ficou restrita ao trabalho de enriquecimento daqueles alunos que participaram em oficinas no Ponto de Cultura, moradores do bairro. O Ponto de Cultura encerrou suas atividades no ano de 2016, segundo informação da Prefeitura de Santana de Parnaíba, devido à perda do espaço que ocupava e sem verbas para a manutenção.

Cururuquara, juntamente com o bairro do Suru, foi um lugar que concentrou o maior número de escravos e apresenta até os dias de hoje aspectos importantes da cultura africana, que revela a forma bárbara e inescrupulosa como a população foi tratada ao longo da história.

Aos 13 de maio de 1888, os antigos escravos comemoraram uma herança de terras doadas por um antigo proprietário de escravos durante três dias seguidos. Assim, nesse dia e mês de cada ano acontece a Festa do Cururuquara em louvação a São Benedito e pela libertação. A reza cabocla, a procissão, o encontro das procissões, o levantamento do mastro e o Samba de Bumbo são elementos fundamentais dessa comemoração.

O Samba de Bumbo praticado na localidade há 126 anos (tendo como base 2013) tem sua origem nos ritmos e instrumentos trazidos da África e pode ser considerado um bem imaterial ainda presente nas celebrações, sendo ensinado pelos moradores antigos aos seus descendentes. É o elemento agregador que faz com que todos os anos as famílias de sambadores se desloquem de outros bairros do município, de Itapevi, Grajaú e outras localidades, para participar dessa manifestação festiva e religiosa.

Devido à expansão urbana metropolitana, o bairro foi atravessado, em 1965, pela construção da Rodovia Castelo Branco e, aos poucos, os antigos herdeiros afrodescendentes foram vendendo suas propriedades, devido, principalmente, à especulação imobiliária, à construção de condomínios e sítios e, assim, mudando-se

Cultura, e assim passou a receber o apoio do Estado na disseminação dessa cultura a crianças e jovens de 10 a 17 anos moradores do bairro.

para outras localidades. Porém, no dia dessa tradicional festa, as famílias afrodescendentes que atualmente moram em outros lugares, moradores do lugar e outros visitantes celebram e confraternizam-se no bairro Cururuquara.

Vale ressaltar que o “Projeto Brasil Cabo Verde: Olhares Cruzados”¹⁸ ocorreu em 2009 e teve como objetivo realizar um intercâmbio cultural entre crianças brasileiras e cabo-verdianas. As ações do projeto são alinhadas com as políticas públicas, pela Lei 11.645/2008¹⁹, para o enfrentamento da discriminação racial, pois valorizam a contribuição dos povos africanos e ameríndios para a construção da identidade brasileira. O projeto possibilitou o conhecimento recíproco entre 1600 crianças e adolescentes de 48 comunidades quilombolas e indígenas no Brasil e de outros onze países da América Latina, Caribe e África que compartilharam vivências e saberes por meio de trocas de fotografias, cartas, entrevistas e objetos produzidos em oficinas de fotografia, redação e arte. Visou o resgate e fortalecimento da identidade das comunidades tradicionais.

Em 2013, Santana de Parnaíba foi o município escolhido por ser o lugar em que ocorre a Festa do Cururuquara. O objetivo foi promover através da música a troca de informações e identidades entre 25 crianças do bairro do Cururuquara e das cidades de Mindelo e Praia do Cabo Verde, arquipélago reconhecido pela musicalidade. As oficinas promoveram a expansão dos horizontes culturais dessas crianças, destacando também o reconhecimento de raízes históricas semelhantes por meio de fotos e objetos produzidos nas próprias oficinas de fotografia, redação e música que, ao final, possibilitaram a troca desses objetos de culturas diferentes e ao mesmo tempo tão parecidas. Focados na valorização da contribuição dos

¹⁸ A proposta de fazer o intercâmbio com Cabo Verde teve início em setembro de 2009, com o apoio da embaixada do Brasil, naquele país. Inicialmente, o projeto fez a integração entre 50 crianças cabo-verdianas de Mindelo, na Ilha de São Vicente e de Praia na Ilha de Santiago, no Cabo-Verde que participaram através de oficinas de foto, desenho e confecção de instrumentos. Contou inicialmente com o apoio do Ministério de Relações Públicas Exteriores e da Embaixada do Brasil no Cabo Verde, e em 2013, com o apoio do HSBC, por meio do Instituto HSBC Solidariedade.

¹⁹ § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

afrodescendentes e na sensibilização dos educadores locais, para a importância da inserção de temáticas africanas nos currículos escolares, foram realizadas palestras e disponibilizadas gratuitamente para as escolas e instituições os materiais produzidos pelo projeto. Houve a troca de cartas e fotografias entre crianças brasileiras de comunidades em situação de grande dificuldade e crianças de países africanos de língua portuguesa que vivem em áreas de grande carência - uma ideia concebida na perspectiva de inclusão social das pessoas envolvidas.

Figura 12. 12º livro do projeto Olhares Cruzados

O grupo de alunos que participou das oficinas do projeto Brasil Cabo Verde realizou apresentações na 126ª Festa do Cururuquara que ocorre ininterruptamente todo mês de maio, desde 1888, para comemorar o dia em que os escravos recém-libertados dançaram por três dias e três noites, para festejarem a liberdade e a posse do território onde viviam e que lhes foi concebida pelo seu senhor. (OSCIP IMAGEM DA VIDA, 2014, p.44).

Contudo, apesar de alguns alunos terem sido escolhidos na escola do bairro Cururuquara para participarem do projeto, na escola, internamente, segundo a

coordenadora pedagógica, não foi gerado um processo que pudesse propiciar um novo dinamismo para reflexões, pesquisas e novos projetos correlacionados ao tema (história do bairro e o contexto sociocultural) em que os professores se motivassem e se mobilizassem. Tendo base no reconhecimento do lugar em que se vive, pode-se melhor entender as relações de produção e de poder que se manifestam em condições próprias e, assim, posicionar-se diante de problemas desse lugar inserido no mundo.

A pesquisa, no processo colaborativo, pretendeu contribuir para uma análise crítica do mundo social e cultural, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, tendo como referência as transformações do lugar e a vida da comunidade escolar. Após as conversas que ocorreram no segundo semestre de 2013 com o supervisor de ensino, iniciou-se a pesquisa na escola.

3.3. O desenvolvimento da pesquisa na escola

A intenção foi realizar uma pesquisa em educação, diferentemente da pesquisa sobre educação. Segundo Elliot (2000), a pesquisa em educação tem as seguintes implicações: melhorar a conceptualização, a crítica e a reformulação coletiva, como também, refletir sobre conceitos. De outra maneira, na investigação sobre a educação, o investigador toma uma postura de observador, distanciando-se e seus conceitos já estão pré-estabelecidos. Na investigação em educação os conceitos são estudados e entendidos após a ação conjunta, pois os professores são participantes ativos no processo de investigação.

O objetivo dessa pesquisa foi de contribuir, segundo o contexto da escola, promover reflexão dos saberes e ação da equipe escolar, na expectativa do desenvolvimento de uma cultura de análise e de práticas organizacionais participativas, por meio do rigor metodológico científico. Houve diálogos informais, observações, entrevistas, questionários, saída a campo e reuniões quinzenais, no decorrer do período em que se desenvolveu a pesquisa.

O método de um trabalho científico, segundo Bosi (2003), tem que ocorrer, pelo menos em dois níveis: a tendência teórica do início ao fim e a técnica particular da pesquisa, o procedimento. Os dois níveis se cruzam na mente do pesquisador,

pois “[...] a tarefa do conhecimento não se cumpre sem a escolha do campo de significação e sem a inserção das informações obtidas nesse campo.” (p. 50).

Nas entrevistas, segundo Bosi (2003), a maturidade afetiva do pesquisador ou a formação histórica para compreender a maneira de ser do entrevistado, ajudam a descobrir pistas facilitadoras. O sujeito realiza uma ordenação pessoal: “Essa ordenação obedece a uma lógica afetiva, cujos motivos ignoramos; enfim, contar é sempre um ato de criação”. (2003, p.62). Não nos depararemos com um todo coerente nas respostas de questionários e ou dos entrevistados, por isso, redimir os instantes obscuros é a tarefa do pesquisador.

É necessário transpor a distância temporal entre o fato narrado e o acontecido; experiência sempre difícil devido às transformações subjetivas e sociais. “Os lapsos e incertezas dos depoimentos são o selo da autenticidade. Narrativas seguras e unilineares correm sempre o perigo de deslizar para o estereótipo.”. Bosi (2003, p.64) afirma que “[...] se quisermos aproximar da esfera que resiste ao formato social, registremos atentos às hesitações e silêncios do narrador.”. Bosi (2003) ressalta a importância do preparo do pesquisador que entrevistará, não devendo ter pressa de fazer interpretação ideológica do que escuta ou de preencher pausas.

Nas entrevistas, não se refuta um fato contado pelo depoente, como se ele estivesse em um banco dos réus. Da mesma maneira, na interpretação dos relatos em questionários aplicados, consideramos que: “Ser inexato não invalida o testemunho, diferentemente da mentira que muitas vezes é exata e detalhista.”. (BOSI, 2003, p.66).

3.3.1. Em 2014

Em reunião inicial no horário coletivo, no Colégio Municipal Alfazema, os professores e a gestão mostraram-se interessados na colaboração da pesquisa, na perspectiva de mudanças que trouxessem melhor qualidade de ensino.

Realizaram-se encontros com a diretora, a assistente de direção, a coordenadora e os professores e, em alguns momentos, com os funcionários (merendeira, faxineira, inspetor). Além de explicar a todos como seria a parceria com

as pesquisadoras e quais eram os fundamentos da pesquisa, aproveitou-se a ocasião para conhecer as relações estabelecidas entre funcionários e alunos. Percebeu-se que a grande maioria dos funcionários morava na região e conhecia a realidade da comunidade que os professores desconheciam, pois vinham de outros bairros e ou municípios e sequer haviam percorrido o bairro, já que a escola encontra-se próxima à rodovia.

Em reunião com os professores, de maneira geral, eles demonstraram a desmotivação no trabalho escolar e houve, entre outras, queixas sobre o desinteresse dos alunos, a dificuldade de ler e interpretar textos, a indisciplina e a adoção de material apostilado que os alunos não conseguiam acompanhar. Comentaram que consideravam a gestão anterior autoritária, que não proporcionava a integração da equipe de educadores na escola, mas que com a nova direção surgiam expectativas para melhorar o trabalho. Disseram acreditar que, também, a partir de um trabalho colaborativo das pesquisadoras poderiam superar algumas dificuldades apontadas e haver uma melhoria na qualidade da escola.

Solicitou-se à gestão a apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente, para o conhecimento da realidade e da filosofia da escola e, assim, serão analisados alguns trechos significativos para a pesquisa.

O PPP (2013) apresentado, além das diretrizes e premissas educacionais que norteiam as decisões institucionais da escola, relata um estudo sobre a localidade, as características da população e o perfil do alunado. O excerto do documento, a seguir, ilustra parte do estudo sobre o PPP, em trechos.

O Bairro Cururuquara tem uma vista privilegiada cercada por muito verde, é praticamente constituída de chácaras. A escola situa-se exatamente no local onde faz divisa três municípios: Barueri (SP); Itapevi (SP) e Araçariguama (SP). Próximo à Rodovia Castelo Branco, no km 41, situado a 12 quilômetros do Centro de Santana de Parnaíba (SP), Cururuquara é um dos bairros mais antigos do município e, por isso, **é repleto de tradições que remontam à época da escravidão**. Atendeu a 400 alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio no ano de 2013. (PPP, 2013).

A comunidade do bairro Cururuquara é marcada pela herança de rica tradição afrodescendente, desde a época da Abolição da Escravatura, que mantém

as festividades tradicionais relativas à comemoração, em 13 de maio, quando reúne a população na praça central, onde também se localizava uma pequena capela com a imagem de São Francisco, jogavam capoeira e tocavam o Samba de Bumbo, bem imaterial ainda presente nas celebrações, sendo ensinado pelos antigos moradores aos seus descendentes.

Figura 13. Igreja São Benedito – estudo de campo

Fonte: (BOSCOLO, 2014)

O Ponto de Cultura que funcionou de 2009 a 2016 contribuiu para a recuperação da história dos moradores antigos, que reflete a contradição da história brasileira que alija a cultura afrodescendente. O trabalho valorizou a força da tradição, representada pelo Samba de Bumbo e pela capoeira, com jovens do bairro, na perspectiva de se dar continuidade aos feitos e realizações de seus antecedentes. De toda maneira, embora essa iniciativa seja louvável por permitir aos jovens moradores vivenciar a cultura de gerações anteriores, ficou restrita ao trabalho de enriquecimento realizado em oficinas fora do ambiente escolar e independente do currículo desenvolvido na escola.

A população atendida na unidade escolar é constituída, em sua maioria, de caseiros e sitiantes que se deslocam com frequência para várias cidades, tanto a busca de trabalho, como de moradia em chácaras, sítios e condomínios locais. De um modo geral, são pessoas simples de várias regiões brasileiras e outras cidades da redondeza. Frequentemente, a população atendida tem um grau de instrução pequeno, além de uma baixa perspectiva profissional, o que ocorre, provavelmente, em função de uma cultura familiar em que o trabalho braçal e operário representava o sustento diário. (PPP, 2013).

A primeira contradição que se percebe na formação dos educadores da unidade escolar refere-se à relação que promove com a comunidade, pois os educadores, em reuniões, relataram que os alunos são “sem cultura”. Ao não terem conhecimento ou não valorizarem a cultura do lugar, os educadores perdem a oportunidade de tornar significativas as ações pedagógicas, pela investigação coletiva dos fatos históricos e do contexto de vida do lugar atualmente vivenciado, como representação de uma história nacional e mundial.

Chauí (1995) apresenta quatro²⁰ modalidades de relação do Estado sobre a cultura no Brasil e contra a visão liberal propôs:

[...] alargar o conceito de cultura para além do campo das belas-artes, tomando-o no sentido antropológico mais amplo de invenção coletiva de símbolos, valores, ideias e comportamentos, de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres culturais e sujeitos culturais. (p.81).

Nas queixas dos professores, fica evidente a influência da visão liberal ao se afirmar que os alunos são sem cultura, discriminando-os e sugerindo que, por isso, eles apresentam dificuldades de aprendizagem. Cabe considerar que todos os

²⁰ As modalidades são: “A liberal, que identifica cultura e belas-artes, estas últimas consideradas a partir da diferença clássica entre artes liberais e servis. Na qualidade de artes liberais, as belas-artes são vistas como privilégio de uma elite escolarizada e consumidora de produtos culturais. e censor da produção cultural da sociedade civil. • A do *Estado autoritário*, na qual o Estado se apresenta como produtor oficial de cultura e censor da produção cultural da sociedade civil. A populista, que manipula uma abstração genericamente denominada culturapopular, entendida como produção cultural do povo e identificada com o pequeno artesanato e o folclore, isto é, com a versão popular das belas-artes e da indústria cultural. • A neoliberal, que identifica cultura e evento de massa, consagra todas as manifestações do narcisismo desenvolvidas pela mass mídia, e tende a privatizar as instituições públicas de cultura deixando-as sob a responsabilidade de empresários culturais”. (CHAUI, 1995, p.81).

alunos estão em uma zona de desenvolvimento proximal/imediato e, portanto, possuem uma potencialidade individual de aprendizagem, de acordo com as suas condições físicas, psicológicas, sociais, econômicas e culturais. Esse entendimento permite pensar a responsabilidade da escola em ensinar conforme as diferenças e subjetividades dos alunos. O primeiro passo é a conscientização dos educadores que pode provir do desenvolvimento profissional centrado na escola, com discussões sobre textos teóricos, estudos de casos, diálogos e trocas sobre as práticas, porém há certos fatores que dificultam, como o número de alunos em sala de aula; as cobranças que vêm de instâncias como exemplo, referentes às provas externas; o excesso de aulas que os professores lecionam entre outros.

Devido à falta de uma área de lazer e cultura ou mesmo pelas frequentes festividades tradicionais do bairro, a população local é bastante presente nos eventos da escola e na vida escolar dos filhos. Além disso, os pais parecem realmente almejar um ensino de qualidade aos seus filhos. (PPP, 2013).

Sobre o lazer, de fato, existe um descaso do Estado em relação às áreas públicas próximas, como um maior número de praças ou algum parque em que se promovem eventos sociais e culturais, ao contrário do que acontece em bairros de população com maior poder aquisitivo, como em Alphaville e Tamboré que possuem, além de parques e praças bem cuidados, também, clubes, teatros, cinemas, bares, restaurantes requintados.

Filhos de pais com baixa escolaridade, alguns dos alunos apresentam dificuldades de aprendizado, por outro lado, são participativos, e bastantes frequentes na escola. A grande maioria vê também o espaço escolar como uma oportunidade de lazer ou uma forma de encontrar os amigos que moram longe uns dos outros. Por aqui quase todos são parentes e se utilizam de veículos de transporte escolar (Projeto de ponto-a-ponto) para chegar à escola além da escola ficar longe de suas moradias, algumas estradas são desertas e não há nelas iluminação pública e pavimentação asfáltica. (PPP, 2013).

Nota-se que os relatos dos professores se baseiam no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, onde se relaciona a baixa escolaridade dos pais às dificuldades de aprendizagens, o que, de certa maneira, minimiza a responsabilidade da escola na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Percebeu-se uma grande riqueza cultural no bairro e na vida dos alunos que participavam das atividades, ali desenvolvidas pela comunidade, que, porém, não pareciam devidamente valorizadas no coletivo da escola. Em geral, os alunos vivem em chácaras em contato com plantações e animais, em espaços mais amplos que as aglomerações das cidades e, portanto, têm brincadeiras e conhecimentos próprios que criam a identidade de si com o lugar, no espaço imediato da vida cotidiana.

[...] as relações de vizinhança, o ir às compras, o caminhar, o encontro dos conhecidos, o jogo de bola, as brincadeiras, o percurso de uma prática vivida / reconhecida em pequenos atos corriqueiros, e aparentemente sem sentido que criam laços profundos de identidade, habitante-habitante, habitante-lugar. (CARLOS, p.18).

Segundo Holzer (1998), o lugar encarna as experiências e aspirações das pessoas, ou seja, é uma realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado. Como analisa Carlos (2007), entender o contexto do lugar como produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais no plano do vivido, garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura, produzindo a identidade, sendo que é aí que o homem se reconhece, porque é o lugar da vida.

Em entrevista com a Coordenadora Pedagógica (CP), Vanice (nome fictício), conta que estuda todos os dias: internet, textos.

O segredo é buscar: os professores não se interessam em buscar. Escolho textos conforme o momento e a necessidade para que eles leiam. A diretora não estuda comigo. Escolho os textos e mostro para ela. Os professores não gostam de estudar. Muitas vezes, eu acho os textos jogados fora. Apresento os textos no HTPC, mas falo sozinha e não há discussão. Os professores não são leitores, então, como podem querer que os alunos sejam? (VANICE).

Vanice afirma que a formação do professor deve vir dele mesmo. “Eles é que devem buscar, eu não posso formá-los, apenas interfiro e dou sugestões. A Secretaria da Educação Municipal oferece alguns cursos de formação. Atualmente é para o professor de Língua Portuguesa e Artes”. Porém, a Coordenadora

Pedagógica, na articulação do diálogo, deve estar atenta em promover a reflexão em torno das relações que se estabelecem na escola e da transformação da prática pedagógica. Assim, criam-se diversos vínculos e relações interpessoais ao desenvolver as múltiplas atividades que caracterizam a sua função. É necessário que a ação educativa seja planejada, articulada com os sujeitos escolares e o coordenador pedagógico figure como mediador de formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações. Fundamentalmente, o processo de elaboração, implementação e avaliação do PPP configura-se, em um dos momentos de trabalho do coordenador em que os vínculos e relações são manifestados no trabalho coletivo que busca conferir legitimidade ao trabalho pedagógico. Por vezes, são os vínculos e a qualidade das relações interpessoais que contribuem para o êxito das atividades. Na dimensão do desenvolvimento profissional, o Coordenador Pedagógico tem função coletiva e individual com os professores, na interface dos projetos, na construção de planos de ensino (plano de trabalho docente), avaliações e metodologias, articuladas ao PPP. Deste modo, deve buscar integração e estudo com a equipe, pois é necessário sustentar suas práticas sob uma fundamentação teórico-metodológica em conceitos pedagógicos.

Assim, compete à escola “[...] proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada dos professores; elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.”. (VEIGA, 2006, p.21). Porém, a coordenadora não demonstrou a valorização pela escola do desenvolvimento profissional centrado no próprio ambiente escolar, para dinamizar e desenvolver um trabalho coletivo integrado, dizendo, em entrevista, que a formação deve vir do próprio professor. Contraditoriamente, afirmou que tenta desenvolver um trabalho de formação profissional, mas que os professores são totalmente desinteressados. Ficou perceptível que a relação de parceria entre os educadores não está funcionando adequadamente.

Durante a pesquisa, ficou evidente o desânimo dos professores com a direção e coordenação, como que uma decepção, devido à expectativa criada em relação à nova equipe gestora, além das contínuas queixas sobre o baixo salário, o nível cultural dos alunos, falta de material disponível na escola e outras lamentações. Da mesma maneira, percebeu-se o desânimo da gestão em relação aos professores,

reclamando que não gostam de estudar, ler e de propostas que acarretam mais trabalho para eles e que, de fato, são muito sobrecarregados.

A CP mostrou um livro em que há os registros de todas as atividades dos HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, que é chamado de Sequência Didática (textos, critérios de avaliação, visitas em sala, indisciplina, planejamento, sondagens, presenças etc.). Ela disse que o mais importante são as visitas que ela faz na sala de aula de cada professor. É uma orientação da supervisão. Inclusive o roteiro da visita (em anexo) foi feito pela Secretaria da Educação. Após assistir à aula, comenta com o professor e são dadas sugestões. Contou que os professores estão desmotivados, que eles precisam mudar e apresentou os relatórios das visitas em que se constata as aulas ruins, para justificar a sua opinião. A atuação profissional depende e está baseada no contexto prático, mas com capacidade reflexiva.

Os efeitos educativos dependem da interação complexa de múltiplos fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: o tipo de atividades e a metodologia; os materiais didáticos; a didática; as relações afetivas e o desenvolvimento profissional / formação dos professores. Zabala (1998) considera que uma prática educativa escolar deva ser fruto de uma reflexão e analisa que:

Necessitamos de modelos teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva. Determinados referenciais teóricos, entendidos como instrumentos de conceituais extraídos do estudo empírico e da determinação ideológica, que permitam fundamentar nossa prática; dando pistas acerca dos critérios de análise e acerca da seleção das possíveis alternativas de mudança (ZABALA, 1998, p.16).

A ação pedagógica, nessa visão reflexiva, que visa ao aprimoramento teórico e dos métodos de ensino e aprendizagem, configura um planejamento, uma aplicação e uma avaliação (do trabalho como um todo e individualmente dos alunos) constantes por parte dos educadores. São processos que devem ocorrer em um trabalho em equipe dos educadores que são envolvidos na escola, incluindo a supervisão escolar, no sentido do compartilhamento de experiências e de vivências comuns.

Considera-se que a ação educativa é uma experiência processual e que, mesmo com a necessária objetividade, não permite conhecer o final logo no começo, pois seguem acomodações às circunstâncias mutantes, dentro das quais os agentes modificam seus objetivos e estratégias prévias. Os fins podem ser pretendidos antes de empreender a ação, mas a concretização é reformulada durante o próprio processo.

Na Educação, o comportamento humano não pode ser descrito e explicado com base nas suas características meramente objetiváveis, porque a um mesmo ato externo podem existir sentidos de ações diferentes. São tantas as variáveis a serem analisadas e que apresentam aspectos múltiplos e contraditórios. Porém, de acordo com as intenções e objetivos a que se propõem os educadores, existem práticas que podem motivar a pesquisa e o interesse, ao possibilitarem que educandos sejam aprendizes e construtores de conhecimentos.

As pesquisadoras procuravam ouvir os professores que, em suas falas, expressavam as múltiplas reclamações sobre a falta de materiais de apoio disponíveis na escola e, ainda, sobre os livros didáticos. A Secretaria da Educação escolheu coleções que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²¹ oferece para subsidiar o trabalho pedagógico, porém a decisão de quais livros utilizarem em sala de aula, não contou com a participação dos professores e a coleção escolhida não foi considerada adequada por eles. Acredita-se que, devido ao fato dos professores não terem participado desse processo, fez com que não dispendessem suas energias para um trabalho efetivo com os livros didáticos. Nestas circunstâncias, pode-se questionar como este fato interfere na disposição do professor ao realizar seu trabalho ligado a um sentimento de contrariedade, por não haver discussão e decisão coletiva.

²¹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos por um período de três anos. O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários. (PORTAL DO MEC, 2017).

Conforme explicam Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 123), são exigidas múltiplas demandas dos professores pelas normas do sistema de ensino, mas não lhes são asseguradas as condições para tanto: “As tão proclamadas condições de profissionalização não se concretizam em diretrizes políticas, em alterações da realidade escolar”.

A questão central que envolve toda a problemática que vive essa e outras escolas está relacionada a um padrão de funcionamento conservador, pelo fato de estar inserida em um sistema em que a reprodução de valores se faz presente na sociedade. No caso do Colégio Municipal Alfazema, criou-se o estigma de escola fraca que perpetua a condição em que os métodos de ensino e a organização dos trabalhos são tradicionais, não envolvem e não integram a todos.

Subgrupo para estudar sobre o bairro

Com o objetivo de aproximação de professores e pesquisadoras, formaram-se subgrupos de estudo. Para se estudar o contexto do bairro da escola, tendo o lugar como a referência principal na vida dos estudantes para o entendimento de questões mais amplas mundiais, formou-se um subgrupo com os professores (nomes fictícios) Edilson (Geografia), Frederico (História) e Luíza (Biblioteca), com base na seguinte questão levantada pelo grupo de professores do Ensino Fundamental II: Como os alunos e professores podem conhecer as questões do bairro para favorecer o ensino e a participação do aluno?

A seguir, serão colocados alguns pontos de maior relevância que foram levantados e discutidos com os professores, como por exemplo, avaliação sobre a Pesquisa Colaborativa, disciplina e material didático.

O professor Frederico disse que o processo gerado pela Pesquisa Colaborativa tem sido bom e que as ideias colaboraram. O professor Edilson disse que a proposta não está clara: para quê? Por quê? A pesquisadora explicou que é um grupo que não tem receitas prontas, mas que se propõe a colaborar e pensar junto com a equipe de educadores que é vinculada à Universidade.

Os professores levantaram alguns problemas sobre os livros didáticos que, segundo o professor Edilson, não foram escolhidos pelos professores. Em concordância com o Frederico, disse que o livro didático não tem sequência e exige

atividade de pesquisa, sendo que num bairro como esse, o aluno não pesquisa e que, além disso, não há material para todos os alunos. Disseram que eles continuam usando o material apostilado, embora os alunos não o possuam; o livro didático não é compatível com os alunos; eles não trazem o material e deveria ter armários para que eles deixassem o material na escola. Nesse ano, havia sido adotado o livro didático do PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Essa questão do material didático é controvertida entre os professores, sobre a preferência de apostila ou livro, porém o ponto comum de reclamação é da falta de discussão realizada que deveria ser promovida pela gestão.

A pesquisadora indagou: Como eles trabalham com as apostilas se os alunos não as possuem? O professor Frederico respondeu: “Uso a lousa, um tipo de resumo. A apostila era muito melhor, estava tudo lá, quem queria estudava. Para o vestibular era bem melhor”. O professor Edilson disse não haver diálogo entre os poderes; que quando um aluno desrespeita o professor, como, por exemplo, o uso do celular, a coordenação não age; que na sala de aula não há cooperação dos alunos para uma boa aula. Ainda, sobre os problemas disciplinares, o professor citou: falta de atenção na exposição do professor, salas com mais de 40 alunos, falam muito alto, são copistas, uso do celular, não há diálogo com o professor e eles o ignoram. “Tento sempre que posso dialogar, mas eles agem como se o professor não estivesse naquele ambiente, fazendo parte do mesmo. Há pouca participação. Para eles o sistema escolar é como uma prisão. Estudam porque os pais obrigaram”. Contudo, ele reconhece que a Geografia é uma disciplina que faz a integração do aluno com o mundo e relata: “Abre possibilidades de conhecimento tanto físico como humano, dos acontecimentos do passado como do nosso presente, enfim, leva o aluno a se reconhecer na construção do espaço geográfico”. Para isso, seriam necessárias outras condições de ensino na escola, em que, no caso, o professor de Geografia fizesse escolhas compatíveis com a faixa etária, as categorias sociais a que os alunos pertencem e suas características culturais e econômicas, orientando-se pelos objetivos discutidos e estabelecidos no PPP. “Há necessidade de um diálogo permanente com o próprio espaço para que o aluno amplie a sua visão de mundo, conheça e reconheça seu papel na sociedade tecnológica e computacional em uma economia e cultura mundializadas”. (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2007, p. 23).

A pesquisadora indagou se alunos têm conhecimentos históricos e geográficos sobre o bairro em que moram: Como você percebe isso em sala de aula? O que eles contam? O professor de Geografia Edilson respondeu que eles não fazem comentários a respeito do bairro. Assim, indica que não há a valorização, por parte do professor, do lugar como referência e significado do contexto de vida dos alunos. “Uma vez que cada sujeito se situa num espaço, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível cotidiano, os conflitos do mundo moderno”. (CARLOS, 2004, p. 20). Tendo como premissa o estudo do espaço geográfico, deve-se pensar com os alunos o bairro como o lugar a que se pertence e onde emerge a vida e as suas relações sociais.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 29): “Há que problematizar questões da realidade geográfica, na busca de sentido que colabore para a formação de uma consciência espacial, reconhecendo a interação entre os elementos dessa realidade e o cotidiano da vida de alunos e professores”. Quando os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, possibilitam ao aluno construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo.

O professor Edilson acredita que os alunos não querem nada com nada de estudos, portanto é contra a obrigatoriedade de frequentar a educação básica e afirma: “A escola deve ser um espaço somente para quem quer estudar, quem não quer deve ir trabalhar”. Para o professor Edilson, o sistema impede o professor de desenvolver um trabalho efetivo, os livros são difíceis para o aluno e a burocracia é muito grande.

Ao professor considerar que a escola deveria ser somente para quem quer estudar, há uma “culpabilização” ao aluno pela falta de interesse nos estudos e, nesse sentido, segundo Freire (2002), é importante ter claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Afirma: “Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa”. (p.32). Contraditoriamente, o professor reconhece que a burocracia e a inadequação dos materiais didáticos impedem uma efetivação do ensino.

O livro didático deveria configurar-se de modo que o professor pudesse tê-lo como instrumento auxiliar de sua reflexão geográfica com seus alunos. Isso implica no desenvolvimento profissional do professor, “[...] que saiba relacionar os conteúdos e as imagens dos livros com as diferentes linguagens disponíveis e com o cotidiano de seus alunos, tornando a sala de aula um lugar de diálogo e de confronto de ideias”. (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2007, p. 343). No caso da escola pesquisada, nesse ano, foram usados os livros do PNLD, embora o professor de História tenha continuado a usar as apostilas produzidas por instituição escolar particular. Os outros professores também reclamaram que foi uma mudança imposta, sem discussão, pois, em 2013, estava sendo adotadas as referidas apostilas pela escola.

Pode-se analisar que, nessa escola, o trabalho de desenvolvimento profissional contínuo no próprio ambiente escolar, coletivamente entre professores e gestão em uma realidade, parece dedicar pouca atenção aos conteúdos concretos aprendidos, centrado nas práticas e no impacto na aprendizagem dos alunos. Como explica Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional no ambiente de trabalho, ou seja, com os educadores da escola em que exercem as suas funções, permite estudos e vivências que favorecem a análise das necessidades de ensino e aprendizagem, de acordo com as problemáticas que se apresentam na comunidade escolar e no mundo.

A questão que se coloca a respeito do desinteresse de alunos pelos estudos, conforme colocada pelo professor, pode ter outro entendimento sob a perspectiva da necessidade de inclusão de todos os alunos, ou seja, enxergar os educandos como sujeitos da aprendizagem que carregam em si uma curiosidade epistemológica e que, muitas vezes, carregam a carga de uma exclusão social. Assim, os professores deveriam, como profissionais, conhecer os processos de aprendizagem para a apreensão de significados.

A questão nuclear não deixa de ser o que ensinar, como ensinar, como organizar os conhecimentos, porém, tendo como parâmetro os processos de aprendizagem dos educandos em cada tempo humano, tempo mental, cultural. (BRASIL, 2007, p.35).

Questionado sobre o que faz para os alunos aprenderem, o professor Frederico respondeu que lê a apostila (mesmo não sendo o material adotado e distribuído na escola), faz um resumo e pede na prova conteúdo referente ao resumo que passou na lousa. Acredita que o professor deve se vestir bem e manter certo "status" para seus alunos, para que o valorizem e respeitem. O professor Edilson relatou que, no 1º semestre do curso, já pegou uma sala de ensino médio, para ministrar aula de Geografia, com 40 alunos. Não sabia nada e teve que enfrentar a sala de aula. Hoje, trabalha em três escolas diferentes e relata que a diretora de uma das escolas disse que não acredita na educação. "Se ela não acredita o que tenho que fazer?" Indignado, diz que os professores devem entender que: os alunos têm direito de ir e vir; as escolas colocam grades e janelas como se estivessem lidando com ladrões e não querem ser depredadas; as lousas são destruídas porque não se ensina cidadania aos alunos. Conforme o relato do professor, não há a valorização da escola como um lugar que pode ser, junto às famílias dos estudantes, a base da formação das ideias, dos valores e das práticas sociais.

A pesquisadora indagou: Como mudar a situação que se estabelece na escola? O professor Frederico disse que deve melhorar o visual e trazer a realidade dos alunos para a sala de aula. Assiste Pânico, ouve a música Leco-Leco e está por dentro de tudo que acontece no meio deles. Muito trabalho para pouco tempo. Cinquenta minutos de aula são resumidos em vinte e cinco minutos efetivos, pois o restante é para chamada e escrever a matéria na lousa. Como analisa Duarte (2001), como nesse caso com base no relato do professor, busca-se a valorização da construção do conhecimento, partindo, apenas e pauperrimamente, do que o indivíduo já possui, por acreditar que, assim, possibilita-se a conquista da autonomia intelectual dos alunos, por atender às suas necessidades e aos seus interesses. Assim, querer incorporar o que os alunos gostam, como exemplo, a música Leco-Leco, pode ser uma maneira de aceitar, eufemisticamente, o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos.

Os professores relataram que não têm acesso às cópias de textos em curto tempo, sendo necessário pedir com um mês de antecedência. As provas também devem ser entregues um mês antes, sem levar em consideração se o professor dará

conta de todo o programa. A aula fica, então, voltada para a prova e cumprimento de programa.

Em uma das reuniões, foi sugerida pela pesquisadora à professora responsável pela biblioteca uma releitura do espaço, a qual foi acolhida e, assim, começou o processo de transformação que revitalizou a sala que antes não favorecia o interesse pela leitura. Foi criado um canto aconchegante, removeram as portas de ferro dos armários, organizaram os materiais, colocaram mapas à vista, etc. O pátio de recreio foi repensado para que contribuísse no processo de aprendizagem dos alunos e, assim, construiu-se um canto de leitura.

Em reuniões da pesquisadora com os professores de História e Geografia e a professora que cuidava da biblioteca, houve algumas reflexões que tiveram resultados positivos, como diálogo sobre a história de vida e a trajetória profissional de cada um; discussão sobre a importância da formação da identidade dos alunos. Chegou-se a conclusão de que alguns professores conheciam o Samba do Bumbo, mas acreditavam que os alunos necessitavam de outros eventos culturais, ampliando a visão de mundo. O professor de História, devido ao passeio investigativo realizado no bairro da escola (relatado a seguir) e às reflexões, tomou a iniciativa de fazer, o que ele chamou de um “estudo de meio” sobre a Igreja São Benedito. Contou que, nessa ocasião, visitou a capela com os alunos, realizou discussões relacionadas à visita, posteriormente, em sala de aula e que foi bem aproveitado por todos.

A professora Luíza disse que os professores têm muita burocracia para preencher, não tem tempo de sentar e conversar uns com os outros e nem com a direção. Citou a nossa roda de conversa como exemplo positivo para reflexões. Muita papelada e muitos alunos na sala fazem com que o professor não trabalhe direito: “Tudo vem pronto”, disse ela.

Estudo de campo para conhecer o bairro Cururuquara

Em uma reunião de HTPC, entre as pesquisadoras e a equipe dos professores do ensino Fundamental II, dentre as várias realizadas, foram apresentados textos de Paulo Freire, para análise e discussão do grupo que, após a leitura, levantaram-se questões sobre os seguintes temas: a escola e a família do estudante, o bairro e a

comunidade em geral. Realizou-se uma dinâmica para sensibilizar os professores, sobre a importância do contexto sócio histórico em que se localiza a escola e, após, durante a discussão, surgiu ideia da criação de futuros projetos. Considerou-se o lugar como vivência do aluno onde ele desenvolve relações pessoais e familiares no âmbito de uma dimensão subjetiva, o seu universo cultural; como o lugar vai além das relações próximas e mantém a relação intrínseca com outros lugares. Como explicam Pontuschka, Paganellie Cacete (2007, p. 136), na reprodução da vida “o lugar surgido da totalidade dos lugares, como consequência da divisão regional do trabalho e como ponto nodal de uma rede de relações que fluem do local para o global e deste para o local”.

Com esse processo de discussão coletiva, os professores, então, propuseram um passeio para o reconhecimento do entorno da escola. Foi um momento gratificante na pesquisa, ao se perceber a iniciativa deles e da coordenadora pedagógica e o interesse em conhecer a realidade do bairro em que os alunos vivem e a possibilidade de um projeto coletivo a ser desenvolvido. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) entendem que é no conhecimento local que estão fontes que servirão de parâmetros para os alunos atingirem o conhecimento espacial de outras localidades. Dessa maneira, é essencial que os professores pesquisem e conheçam a realidade de vida cultural, social e cotidiana dos alunos que frequentam a escola. Segundo os PCN, sob a denominação de temas transversais²², “o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos”. (BRASIL, 1997, p.25).

A atividade teve o objetivo da observação de aspectos relacionados às questões que haviam sido levantadas pelo próprio corpo docente, bem como às informações contidas no Projeto Político Pedagógico. Com a participação da coordenadora, de vinte professores e de três pesquisadoras, realizou-se um estudo de campo em um dos ônibus que transportava as crianças para a escola. Reconstituímos dois dos trajetos realizados diariamente, para transportar os alunos

²² Os Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais (Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997) propuseram um conjunto de temas (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual), indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático.

das proximidades de sua residência até a escola. Coletaram-se algumas informações iniciais sobre a área: não existe saneamento básico, porém, há a coleta regular de lixo; as estradas percorridas são de terra, mas contam com linhas de ônibus.

Figura 14. As ruas do bairro - Estudo de campo

Fonte: (BOSCOLO, 2014)

No tocante à paisagem, observou-se que a ocupação tem características rurais e há muitos sítios para lazer, com pequenas plantações. Há pequenos trechos de Mata Atlântica secundária, o relevo é planáltico e bem acidentado. Os professores envolveram-se com o ‘passeio’, estavam interessados e o clima foi alegre, investigativo e participativo. O próprio motorista colaborou para identificar, no trajeto, alguns elementos da paisagem.

Passou-se por uma antiga escola desativada, pela Igreja São Benedito e, ao seu lado, uma capela; cruzamos também um Posto de Saúde ao lado do Centro União do Vegetal; percebeu-se que não há comércio no local e encontrou-se uma única fábrica (de bebidas) em todo o percurso.

Figura 15. Os professores conhecendo o lugar – Estudo de campo

Fonte: (BOSCOLO, 2014)

Observou-se, em frente à Igreja São Benedito, os três coqueiros, que foram plantados por antigos escravos, simbolizando a resistência à escravidão e a abolição, em 13 de maio de 1888. Neste local há festas anuais comemorativas organizadas pela comunidade.

Figura 16. Os três coqueiros em frente à igreja São Benedito – Estudo de campo

Fonte: (BOSCOLO, 2014)

Ao analisar o processo que derivou dos questionamentos e da realização do passeio investigativo pelo entorno proposto pelos educadores, a discussão suscitada foi sobre a possibilidade do envolvimento dos professores no desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, considerando as questões sociais, históricas, ambientais e culturais sobre o bairro onde se localiza a escola. Neste contexto, acreditou-se que o envolvimento com um projeto coletivo fosse desencadeado, após os professores conhecerem o lugar e a história na qual se insere a escola. Com base em uma abordagem dialética, admitindo-se a influência da natureza sobre o homem, Vigotski (2003, p.80) afirma que “o homem por sua vez age sobre a natureza e cria através de mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência”.

A perspectiva da Pesquisa Colaborativa era o desenvolvimento de um projeto em que os professores de diversas disciplinas, fundamentalmente do Ensino Fundamental II, participassem integradamente. Pontuschka (1994) analisa que a trajetória percorrida pelos diferentes ramos das ciências vem acompanhando os interesses do capitalismo em que a fragmentação do trabalho, da vida do homem, de sua maneira de pensar o mundo foi concomitante com a fragmentação do conhecimento. Desta forma, as disciplinas escolares se estabelecem, principalmente, sob a influência dessa fragmentação do conhecimento científico. A educação escolar brasileira, de maneira geral, é portadora de uma cultura de dominação, decorrente da história econômica e social do país, com carência de valores humanistas. Tradicionalmente, os conteúdos foram classificados conforme um critério de pertencimento a uma cadeira, disciplina ou matéria, porém, apesar de, seguidamente, apresentarem-se em classe de modo separado, têm mais potencialidade de uso e de compreensão quanto mais relacionados estejam entre si.

No processo de desenvolvimento profissional dos professores, a pesquisa colaborativa teve a intenção de favorecer um trabalho que visasse integrar a equipe de educadores em que professores e alunos se envolvessem e construíssem conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes que lhes permitissem conhecer criticamente a realidade do lugar que é vivenciada pela comunidade escolar. Dessa maneira, os professores poderiam criar projetos

pedagógicos significativos entre disciplinas, no sentido do desenvolvimento cognitivo e da prática social dos educandos.

Os projetos sem base em discussões e análises de princípios e valores perdem a potencialidade transformadora e tendem a confundir-se com planos de ação burocráticos, tornando-se demasiadamente rígidos. Neste caso, buscou-se favorecer a criação e a projeção das aspirações individuais e coletivas, no processo da construção de uma teia de proposições, reflexões e ações conjuntas.

A perspectiva da pesquisa teve, como princípio, a parceria no trabalho, que contempla a integração dos educadores e, por consequência, uma possível integração de disciplinas frente ao conhecimento e ao currículo; a atitude pela busca de conhecer mais e melhor que impele à troca e ao diálogo; a humildade frente ao próprio saber e o desafio de desvendar outros novos saberes favorecem o envolvimento, comprometimento e responsabilidade com projetos e pessoas neles envolvidas. Quando o conhecimento do outro não pode ser considerado, permanece-se no discurso autoritário, restrito às disciplinas, alheio às possibilidades de integração do conhecimento e, assim, desrespeitando a integridade do ser humano (histórico, cultural, biológico, social, psicológico).

O ano foi encerrado com o passeio investigativo pelo bairro em um clima descontraído, com a participação espontânea da maioria dos professores. Em 2015, a intenção foi de iniciar um trabalho coletivo integrado sobre o contexto histórico e cultural do bairro, para que o lugar em que os estudantes da escola vivem se tornasse um espaço passível de ser bem sentido, compreendido e pensado, em suas questões culturais, sociais, econômicas e políticas pela comunidade escolar. Como afirma Carlos (2007, p.17): “O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos – dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua [...]”.

3.3.2. Em 2015

Ao iniciar o semestre, em continuidade à pesquisa, foi realizada uma reunião proposta com os professores, diretora e coordenadora do Colégio Municipal Alfazema, em que se retomou o trabalho sobre o passeio do bairro, porém os professores não demonstraram a intenção de dar continuidade ao processo iniciado

de reconhecimento do entorno da escola, de avaliar os resultados e pensar em novas intervenções. Dessa maneira, não houve o desejo de continuar qualquer trabalho, estudo ou projeto²³ relacionado à visita do bairro, ou seja, pertinente ao contexto de vida dos estudantes, relativo ao lugar em que vivem e às condições sócio-históricas e culturais.

Durante o primeiro semestre, em reuniões gerais, a maioria dos professores continuava a expressar o mesmo descontentamento em relação à estrutura administrativa da escola e o clima de relações entre eles estava se deteriorando, a ponto dos professores de História e Geografia não quererem estar no mesmo ambiente; portanto, o subgrupo em que eles participavam foi desfeito. O professor de Geografia alegava protecionismos da direção em relação a outros professores, como exemplo, ao de História.

Os professores apresentavam as mesmas queixas iniciais, desmotivados e descontentes. Segundo a fala de um professor: “Não há diálogo com os poderes (gestão e supervisão); não houve escolha do livro didático pelos professores; os alunos desrespeitam os professores. [...]”; “Não há diálogo com os alunos; quando tento, eles agem como se o professor não estivesse naquele ambiente, fazendo parte do mesmo”. (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

A ideia de desenvolver projetos coletivos estava esvaindo-se, pois não houve a manifestação de interesse do grupo em dar continuidade. A maioria questionava problemas recorrentes do dia a dia sobre a indisciplina e o desinteresse dos alunos, entre outros.

Em continuidade à análise do PPP da escola, conforme nos foi apresentado, havia a menção dos seguintes projetos: Dia Mundial da Água, Obesidade na Escola, Festa Junina, Aula de Reforço, Ler, Pensar Escrever, Festa da Primavera, Estrada para a Cidadania. Porém, observou-se que o desenvolvimento destes projetos,

²³ Os projetos são uma das formas de organizar o trabalho didático, que pode integrar diferentes modos de organização curricular. Pode-se, por exemplo, em momentos específicos do desenvolvimento curricular de modo a envolver mais de um professor e uma turma, articular o trabalho de várias áreas, ou realizar-se no interior de uma única área. A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuição de diversos campos de conhecimento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, p.41).

durante o ano de 2014, não proporcionou uma integração da equipe dos educadores, incluindo professores e gestores. Alguns desses projetos, segundo os professores, não trouxeram grande participação e dinamismo, por não ter ocorrido uma construção coletiva com a comunidade.

Os projetos podem desencadear a criatividade de alunos e professores, ao favorecerem relações entre ensino e aprendizagem, contudo envolvem um caminho coletivo de construção entre professores; professores e alunos que juntos problematizam e escolhem o tema; planejamento das atividades; pesquisas; levantamento e organização das informações; reflexões e sistematizações; conclusões e comunicação. Nesse sentido, exige e leva ao desenvolvimento profissional dos educadores na escola.

Estas situações, vivenciadas de maneira impositiva, promovem, de maneira diferenciada para uns e outros professores, desmotivação e descrença no trabalho. Sentindo-se desrespeitados, alguns reagem pela alienação, devido a uma ruptura entre motivos e finalidades.

Como afirma Freire (2002), mesmo quando há uma fala discordante, se o outro se coloca com fala afirmativa porque há a escuta, jamais será autoritária, pois ela aceita e acolhe todo tipo de discurso. A comunicação criada na escola deixou a desejar com relação ao diálogo e, dessa forma, os pormenores da cotidianidade perderam o seu peso significativo que transcenderia à repetição mecânica do gesto que poderia ter o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e da intuição.

Uma questão recorrente, revelada em várias ocasiões pelos professores da escola ao explicarem a sua rotina e os percalços enfrentados no exercício de sua profissão, referiu-se à baixa remuneração da função docente. O processo pelo qual o indivíduo produz sua vida material deve lhe fornecer as condições de lhe assegurar o conforto e a estrutura necessários ao seu desempenho profissional. Com um salário inadequado, que leva o professor a acumular aulas, pode restringir sua capacidade criadora, sentindo-se incapaz de desenvolver e de crescer profissionalmente. Os professores queixavam-se que o município vizinho, Barueri, pagava salários significativamente melhores e que intenção era prestar um novo

concurso, além de que, para chegarem à escola tinham que pagar pedágio com seus próprios recursos.

O professor de Geografia disse que o sistema está errado e que é necessário mudar muita coisa: “[...] precisa haver a valorização do professor como pessoa, profissional e salário”. O professor de História afirmou “[...] tem muita burocracia para preencher e não temos tempo de sentar e conversar entre nós e muito menos com a direção”. Citou as rodas de conversas realizadas durante a pesquisa colaborativa, como um exemplo positivo.

A contradição, normalmente presente no contexto de investigação, aos poucos foi se formando e, no seu desenrolar, tomou maior relevância a resistência à colaboração das pesquisadoras, pelos professores e pela gestão da escola, embora tenha contribuído com importantes dados para a análise do processo educacional ali desencadeado.

Houve reações que ficaram evidenciadas, no decorrer das reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em que as pesquisadoras participavam na perspectiva de colaborar, como as faltas constantes, os atrasos e o fechamento dos professores ao diálogo sobre as questões educacionais. As reações foram entendidas como a perda de sentido do trabalho de colaboração pretendido. Em reunião, o supervisor de ensino, na Secretaria da Educação, elogiou demais o trabalho da diretora, dizendo que os professores eram o principal problema daquela escola, porém continuou afirmando que a colaboração das pesquisadoras era por ele bem-vinda.

No final do primeiro semestre, em reunião da pesquisa, as gestoras analisaram que, em geral, os professores não estavam mais interessados na colaboração. Disseram: “[...] eles têm muito trabalho, muitas aulas e que são pessoas difíceis nas relações humanas”; “[...] muitos não estarão no próximo ano” e “[...] vocês podem voltar em uma próxima ocasião”. (DIRETORA). Desta maneira, concluiu-se que deveria encerrar a Pesquisa Colaborativa naquela escola e, em meados de novembro daquele ano, realizou-se uma reunião com os professores e a coordenadora para a finalização do trabalho. Foi uma reunião, com baixo quórum, em que as pesquisadoras explicaram o porquê do encerramento da pesquisa e os

professores fizeram alguns comentários sobre a contribuição dos trabalhos realizados: Professor 1. “Não vejo ponto negativo, sempre acrescenta. Pontos positivos: conhecimento de uma metodologia nova, trabalhar em grupo, mudança no modo de trabalhar, discutir a importância da escola.”; Professor 2. “A participação nos encontros foi pouca pela falta de tempo e muitas tarefas escolares como: planejamento de aulas e reuniões pedagógicas individuais ou em grupo. A rotina escolar, dentro e fora da sala de aula, me impede de continuar acompanhando este grupo de pesquisas.” Professora 3. “Sempre achei positivas as reuniões e as discussões sobre a nossa realidade escolar, mas se o grupo não tem uma unidade de pensamento, acho difícil avançar. É necessário analisar em que momento e por que o interesse esvaziou.”; Professora 4. “No pouco tempo que participei dos encontros pude observar o interesse do grupo em contribuir de maneira significativa com a aprendizagem, entretanto a equipe dos professores da escola não colaborou com os propósitos e objetivos dos mesmos. Infelizmente não ficou claro para muitos a relevância deste projeto, o que contribuiu para o desânimo. Acredito que o projeto é importante, mas precisa ser avaliado.”; Professor 5. “Participei pouco dos encontros. Foram apenas quatro. A minha presença só iniciou no segundo semestre de 2014. Eu achei interessante o que foi conversado por eu ser professor de Língua Portuguesa e trabalhar estratégias de leitura se coaduna plenamente com a minha aula. Gostaria de ter participado desde o início para ter mais coisas para comentar.”.

A Pesquisa Colaborativa deve ocorrer quando há o anseio da equipe escolar e a aceitação da presença de pesquisadores ou pesquisadoras, para colaborarem com o trabalho escolar. A pesquisa desenvolvida no Colégio Municipal Alfazema foi uma proposta da supervisão com que a direção e os professores concordaram, ou seja, não foi por iniciativa ou por uma necessidade de colaboração reconhecida por eles. Inicialmente houve boa aceitação e, segundo Pimenta (2005) “um dos principais desafios da pesquisa colaborativa é o estabelecimento dos vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola”. Porém, não houve tempo e condições suficientes para fortalecer os vínculos entre pesquisadoras e educadores, pois no decorrer a pesquisa foi afetada, porque o relacionamento entre a gestão e os professores foi se tornando frágil e a ‘esperança’ de mudanças positivas com a nova direção foi perdida. Acredita-se que a arraigada prática competitiva e autoritária presente na sociedade é altamente estimulada pelo sistema

de ensino e, assim, reproduzida na escola, comprometendo a relação de parceria e a confiança entre toda a equipe.

3.4. Análise dos resultados da pesquisa no Colégio Municipal Alfazema

A trajetória da pesquisa realizada resultou em alguns questionamentos: Quais as principais transformações positivas na escola ocorridas nesse período, que pudessem ter relação com a colaboração da pesquisa? Quais foram os fatores que limitaram a pesquisa?

O trabalho colaborativo proposto teve a perspectiva de que houvesse objetivos comuns que poderiam ser partilhados pelos participantes do grupo de pesquisadores e professores, considerando a individualidade dos participantes. Contudo, na escola pesquisada, os professores não deliberaram sobre a necessidade da colaboração nos trabalhos coletivos da escola, ou seja, foi uma sugestão do supervisor de ensino em convivência com a diretora. A proposta da pesquisa de colaboração não emergiu de discussões entre os professores e gestores, apenas houve um consentimento formal. Desta maneira, os professores não tinham analisado e, de fato, reconhecido a necessidade da criação de uma parceria com as pesquisadoras.

No início da pesquisa colaborativa de acordo às necessidades, houve uma expectativa da criação de vínculos de confiança entre todos, professores, pesquisadoras e gestores e, no primeiro ano, esperava-se alguma melhora em relação às queixas dos professores, frente à colaboração da pesquisa e à nova direção.

Alguns professores comentaram que foram positivas as reflexões realizadas no processo, como exemplos: o sistema de ensino em nossa sociedade, frente às desigualdades; as questões pedagógicas considerando os materiais didáticos e as características culturais; a identidade e situações familiares dos alunos; o passeio investigativo que promoveu a observação do entorno da escola pelos professores e coordenadora que desconheciam a realidade do lugar em que os estudantes vivem; os alunos, na perspectiva da contextualização do ensino; o espaço da biblioteca que foi repensado, passando a ser utilizado efetivamente; o pátio transformado com um

canto de leitura e exposição de mapas para que os alunos pudessem se localizar no espaço e tempo; a elaboração de uma horta e algumas práticas de ensino repensadas e modificadas.

Contudo, apesar das reflexões realizadas e de algumas transformações, na medida em que não perceberam maiores mudanças imediatas em relação às condições de trabalho, os professores foram deixando de participar. Desta maneira, não houve, na convivência, a integração para a continuidade do trabalho, principalmente, considerando as difíceis relações entre os professores e entre eles e a gestão que foram se delineando. As afirmações, em reunião do grupo, sobre a indisciplina e ao baixo nível cultural dos alunos permaneceram, tornando evidente o desinteresse dos professores pelo contexto cultural e pelas questões sócioespaciais do lugar em que vive a comunidade escolar. Em um subgrupo, foi interrompido o trabalho por uma desavença entre os professores de História e Geografia, pois eles não permaneciam no mesmo ambiente. Porém, como resultado positivo e estímulo do estudo de campo pelo bairro, o professor de História desenvolveu um trabalho em que realizou uma visita à Capela junto à Igreja São Benedito, no bairro Cururuquara, na praça central onde, desde a época da Abolição da Escravatura, se mantêm as festividades tradicionais relativas à comemoração, em 13 de maio.

A pesquisa teve a perspectiva de colaborar no desenvolvimento profissional de professores centrado na escola e na reflexão crítica acerca do contexto da comunidade escolar, que deveria refletir nas propostas curriculares, de atividades e no currículo em ação. No processo, as relações de poder entre supervisor, gestores e professores que foram sendo construídas, progressivamente, no período, não os predispuseram para um trabalho coletivo mais participativo e de maior companheirismo. A diretora atribuiu aos professores a causa do encerramento da pesquisa, dizendo que eles são, em geral, desmotivados e desinteressados pelo que é proposto, pois eles já têm muito trabalho burocrático a ser realizado.

Quando os professores são considerados como os maiores responsáveis pelos fracassos da escola, como explica Formosinho:

O processo burocrático de responsabilização, a socialização burocrática dos professores, o seu conformismo face à falta de espaço de intervenção, a sua ligação à rotina, a falta de estímulo profissional por ausência de carreira docente não burocrática, a sua capacidade em utilizar as disfunções burocráticas para reforçar a sua posição e defender os seus interesses e a sua atitude de desconfiança em relação ao poder local e regional são outras razões que favorecem a fácil aceitação da centralização do sistema de ensino. (FORMOSINHO, 1986:67).

A articulação entre as dimensões objetiva e subjetiva do ser humano está em constante processamento, indicando algumas vezes a cisão entre a significação pessoal e social que, unidas, tomam parte do indivíduo. Neste caso, pela fragmentação, pode ocorrer a alienação e a ausência de um relacionamento consciente, tendo como consequência a submissão do indivíduo às situações que produzem os fatos, vistos como naturais, considerados por ele, independentes de sua atuação e responsabilidade. Observa-se, nestas circunstâncias, no âmbito escolar, que o trabalho não se torna uma manifestação de si e de sua criatividade.

A centralização é uma questão administrativa já estruturada no sistema de ensino vigente em nossa sociedade, que conduz a condutas de passividade, conformismo e desmobilização da comunidade escolar. A coordenação não tem claro se é a sua função e competência o desenvolvimento profissional / formação dos professores, quando afirma: “Eu não posso formá-los, apenas interfiro e dou sugestões”. Por outro lado, declara que, nas reuniões de horários coletivos, fala sozinha, não há discussão e encontra os textos jogados fora. Diz: “Os professores não gostam de estudar e ler”. Pode-se questionar que tipo de dinâmica é feita com os professores, se há realmente uma escuta, se visa a um processo de integração e a um trabalho em equipe.

A coordenadora, como relatou, tendo como função assistir às aulas dos professores, por ordem da supervisão de ensino e devendo preencher um roteiro criado pela Secretaria da Educação, cria um clima de vigilância e ‘policimento’, que não contribui para o aprimoramento do professor e integração da equipe. Ao contrário, pelo que se observou, há um descontentamento e distanciamento entre gestão e professores. Segundo Pimenta, o trabalho coletivo não é tarefa simples (1993, p.80).

[...] uma vez que a Humanidade, durante séculos e séculos em sua história, acostumou-se a formas de vida individualistas. De outro lado, o coletivo carrega uma contradição que precisa ser explorada. Forjada no modo de produção capitalista, a cooperação - inerente ao coletivo - é, conforme fundamental para que o trabalho da Escola se realize de acordo com os objetivos "[...] mas esta realidade é contraditória, pois se a cooperação pode ser um fator de estabilidade para o poder, ao mesmo tempo a reunião dos trabalhadores coletivos possibilita uma unidade de interesses e favorece formas de resistência à dominação".

A resistência dos professores e da direção quanto à participação pode ser analisada, levando em conta uma conjuntura complexa de fatores que desfavoreceu o envolvimento e transformações significativas, devido: às ações das pesquisadoras na formação de vínculos de confiança, necessários para permitir a colaboração, que ficaram comprometidos; ao encaminhamento dado pela gestão e pela supervisão quanto ao aprimoramento do trabalho coletivo, que visasse ao diálogo, à integração dos educadores e das disciplinas; às relações de poder estabelecidas e à estrutura do ensino, em meio ao sistema político e econômico, entre outros motivos.

Torna-se evidente a relação entre um ensino de qualidade e o desenvolvimento profissional / formação continuada, ligados, fundamentalmente, às condições estruturais da Educação Básica, ou seja, uma problemática que vai além da unidade escolar, mas que diz respeito às questões ideológicas que embasam o sistema educacional brasileiro. Nesse complexo contexto "instituído", voltado para a reprodução social, os professores, em geral, reforçam valores culturais educativos em que atribuem aos alunos a maior responsabilidade pelo baixo desempenho escolar. Os gestores tendem a atribuir o baixo desempenho dos alunos ao mau desempenho dos professores. Dessa maneira, percebe-se um círculo vicioso que não tem condições de integrar a todos. A pesquisa buscou colaborar com o desenvolvimento profissional dos professores visando à integração da equipe de professores e uma melhor qualidade de ensino. Na complexidade do sistema social, segundo Duarte (2001), é necessário que os educadores entendam as contradições que se apresentam na educação escolar, pois, por meio da ideologia dominante, as massas são lançadas não só na pobreza material, mas, também, na pobreza intelectual.

Pretendeu-se pensar sobre a história do lugar em que os alunos vivem em função de uma cultura, tradição, língua, hábitos, condição social que são próprios do Bairro Cururuquara, para a compreensão das questões locais e mundiais. Segundo Santos (2012, p.32), “O dado global, que é o conjunto das relações que caracterizam uma dada sociedade, tem um significado particular para cada lugar, mas este significado não pode ser apreendido senão no nível da totalidade”.

Apesar de alguns professores comentarem que as reflexões foram positivas, não surtiram resultados significativamente efetivos, para se mudar a avaliação que eles faziam sobre os principais problemas da escola, que, segundo eles, se devem às condições dos alunos: (falta de) cultura, desinteresse e indisciplina.

Com o encerramento do trabalho das pesquisadoras, no Colégio Municipal Alfazema, foi escolhida uma segunda escola do mesmo município, com o maior IDEB, diferentemente da primeira, com um dos menores índices. Assim, foi dada a continuidade da pesquisa sobre a importância do conhecimento do ‘lugar’, como referência da realidade mais próxima para o entendimento da realidade global, no ensino da Geografia, no Ensino Fundamental e na relação com o desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO IV. A PESQUISA NO COLÉGIO MUNICIPAL TULIPA

Na continuidade da pesquisa, buscou-se compreender o processo de desenvolvimento profissional / formação continuada, na relação com a apropriação do conceito de 'lugar' no ensino da Geografia. O 'lugar' permite entender a produção do espaço geográfico atual, uma vez que aponta para a perspectiva de se pensar seu processo de mundialização. "O lugar abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço". (CARLOS, 2007, p.14). Entender o contexto de vida dos estudantes e as problematizações do lugar em que os alunos vivem, é a base para um trabalho coletivo, em que se vise à inclusão de todos os alunos com suas diferenças (social, cultural, física e emocional). Ainda, o conhecimento do 'lugar', no desenvolvimento profissional centrado na escola, possibilita a integração entre as disciplinas, referencial para a contextualização do conhecimento e para aprendizagens significativas.

Foi escolhida a segunda unidade escolar, o Colégio Municipal Tulipa, em que a pesquisa desenvolveu-se com a devida autorização da Secretaria da Educação de Santana de Parnaíba. A escola localiza-se no bairro de Alphaville diferentemente do Colégio Municipal Alfazema que se situa no bairro de Cururuquara; tem a renda per-capita da população significativamente superior e melhor qualidade de vida da população residente. A equipe de gestão da escola, segundo o Supervisor Escolar, demonstrou interesse pela possibilidade de contribuição da pesquisa que teve início, no 2º semestre de 2015.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, com base em diálogos informais, observações, entrevistas, questionários e participação em reuniões. A análise dos relatos dos depoentes considerou as atitudes, os sentimentos, as concepções e o significado que o depoente dá às coisas, de acordo com a visão de mundo que o pesquisador consegue apreender. Bosi (2003) afirma que "[...] se quisermos aproximar da esfera que resiste ao formato social, registremos atentos às hesitações e silêncios do narrador". (p. 63). Uma pergunta trás em seu bojo a gênese da interpretação final. Do início ao final, a filosofia subjaz à pesquisa e, como explica Bosi (2003), existem campos de significação na vida subjetiva e na vida intersubjetiva.

O uso das entrevistas ou dos questionários ideal é aquele que permite vínculos de amizade, confiança no sentido do sigilo e do respeito aos textos e destes aspectos dependerá a qualidade do resultado e da análise do trabalho. Se não fosse assim “[...] teria algo semelhante ao fenômeno da mais-valia, uma apropriação indébita do tempo e do fôlego do outro.”. (BOSI, 2003, p.61). Há passagens que podem apresentar-se confusas, mas, em geral, uma intenção configura o relato que nos permite uma visão mais ampla do contexto. Na preparação das perguntas, passando com naturalidade de uma a outra, evita-se um clima de “inquisição”, demonstra-se disposição para escutar, compreensão pelas opiniões, para favorecer uma empatia.

Inicialmente, houve a apresentação da pesquisa pela pesquisadora aos professores em reunião coletiva. A participação em reuniões ocorreu de maneira respeitosa e acolhedora no Colégio Tulipa, evidenciando a boa disposição dos professores e gestores em cooperar com a pesquisa. Os relatos, diálogos informais e as observações participativas nessa pesquisa, propiciaram o entendimento do contexto da realidade escolar e revelaram novos campos de investigação. Os questionários respondidos pelos professores e gestores foram entregues pela pesquisadora, a partir de conversas em reunião de HTPC. As entrevistas foram realizadas em clima de cooperação e não de “inquisição”, demonstrando disposição do pesquisador para ouvir e compreender as opiniões, criando-se a empatia necessária. Os questionários respondidos pelos alunos foram entregues pela pesquisadora, a partir de conversas em sala de aula. Os questionários e entrevistas foram cuidadosamente preparados e testados previamente.

No segundo semestre de 2016, foram realizadas as entrevistas com o professor de Geografia que leciona do 6º ao 3º ano do Ensino Médio e com duas professoras dos dois 5º anos que também lecionavam Geografia. A escolha das professoras dos 5º anos deveu-se ao fato de ser o último ano do Ensino Fundamental que ainda tem aula de Geografia com professores graduados em Pedagogia, não especialistas na disciplina. Além do que, havia, apenas, um professor especialista de Geografia para todos os anos e, assim, foi considerado que a pesquisa pudesse ser enriquecida com a participação das professoras. Posteriormente, foram aplicados questionários aos alunos para que pudessem

relatar, principalmente, sobre os lugares em que moram e estudam, na perspectiva do entendimento da construção do espaço geográfico.

4.1. O contexto sociocultural e histórico do bairro da escola: Alphaville

Considerou-se, no desenvolvimento da pesquisa, o conhecimento do processo histórico que originou a construção do espaço geográfico, tendo como referência o lugar em que se encontra a escola e seu processo de urbanização, o bairro de Alphaville.

A urbanização, no desenvolvimento das relações capitalistas, é um processo contínuo que produz a acumulação do valor de uso em parcelas do território e, daí, resulta a produção de valor e mais-valia. Segundo Seabra (2004), a espacialidade específica do capitalismo, discutida e interrogada por volta das questões de segregação sócio espacial (década de 1970), ganhou graus de complexidade, mas torna-se mais clara, se examinada a partir da vida cotidiana, por não passar sem espaços e tempos apropriados, sejam quais forem as separações ou, o grau de exclusão social que comporta.

Os fundamentos desiguais desta sociedade explicam a sua própria espacialidade, sejam bairros bem equipados com alto valor imobiliário ou as áreas precariamente urbanizadas. São exemplos os condomínios de luxo e inclusive os condomínios fechados encravados no tecido urbano metropolitano que proliferam em todas as direções e, de outra forma, são as ocupações na beira de rios com barracos de lona e plástico, as favelas, as construções precárias em vertentes íngremes ou mesmo os condomínios de prédios de baixa renda que se deterioram com o tempo pela dificuldade econômica dos moradores na manutenção.

Os primeiros loteamentos fechados da elite surgiram no Estado de São Paulo, e, em 1975, foi lançado o condomínio Alphaville São Paulo, nos municípios de Barueri e Santana de Parnaíba, na RMSP. A implantação deu-se nestes municípios vizinhos da cidade de São Paulo, o que gerou expansão da sub-região Oeste. Alphaville, inicialmente, foi desenvolvido como um novo modelo de loteamento voltado às indústrias não poluentes. Posteriormente, se pensou na área residencial

para atender o problema de moradia dos executivos das indústrias, onde surgiu o Alphaville Residencial.

Alphaville é uma empresa sucessora da Construtora Albuquerque e Takaoka Ltda, sociedade, fundada em 1951 pelo engenheiro e arquiteto Renato de Albuquerque e pelo engenheiro civil Yojiro Takaoka. A partir de 1973, a empresa iniciou os planos para a construção de um núcleo urbano fora de São Paulo, que culminaria no Centro Industrial e Empresarial Alphaville, um dos precursores do movimento de descentralização industrial para o eixo noroeste da Região Metropolitana de São Paulo. Havia a necessidade de descentralizar as indústrias pela forte demanda por novos espaços industriais e carência de áreas industriais disponíveis, com preços acessíveis, em São Paulo. Assim, com as políticas de incentivos municipais e estaduais, as capacidades e saberes técnicos e gerenciais acumulados pela Construtora Albuquerque e Takaoka, diversas empresas passaram a investir e migrar para Alphaville. Segundo Seabra (2004, p.275), [...] a década de 1980 iniciou-se com recessão econômica, desemprego e evidente desconcentração da atividade industrial na região urbana de São Paulo.

Alphaville foi uma resposta muito bem estudada da iniciativa privada ao contexto socioeconômico e, especialmente, do planejamento metropolitano paulista, que já preconizava a descentralização econômica (e espacial) da metrópole há muito tempo, como solução aos problemas advindos do crescimento populacional urbano e consequente expansão da urbanização (PESCATORI, 2017, p.12).

Havia outros centros industriais, é certo, mas o tempo viria a firmar Alphaville como um dos mais bem-sucedidos empreendimentos do tipo, considerando a consolidação do lugar, pelo número de lotes vendidos e efetivamente ocupados por indústrias e empresas do terceiro setor. O resultado foi o grande retorno tributário para o município de Barueri, enquanto Alphaville se transformou em um importante polo regional de emprego e produção que se expandiu, nos anos seguintes, para além das terras da Albuquerque e Takaoka, estimulando outros empreendimentos semelhantes que se desenvolveram a partir de Alphaville, como o Centro Empresarial Tamboré, do empresário Arthur Castilho, dono da fazenda Tamboré, inaugurado em 1981. (PESCATORI, 2017).

Para o empreendimento, Takaoka e Albuquerque compraram parte da Fazenda Tamboré e o restante dos condomínios foi construído na área de outra fazenda, a Bela Vista. As terras estavam ocupadas por inúmeras famílias de pequenos produtores rurais subsistindo, há muito tempo, o que complicava o processo de remoção, mas que resultou na saída das famílias, decorrente do poder econômico que impõe transformações do espaço geográfico e que, muitas vezes, contraria o respeito à vida dos trabalhadores, aos seus meios de produção e à moradia.

“A empresa sempre procurou construir outra narrativa sobre a legitimidade da posse da terra, bem como da idoneidade da empresa no processo de retomada das terras e despejo das famílias que ali viviam”. (PESCATORI, 2017, p.6). Apesar da tentativa de construir uma “legitimidade” para o processo de remoção dos moradores da área, o conflito com a empresa foi noticiado, como mostra a reportagem “O Progresso deixa famílias sem-terra” do jornal O Estado de São Paulo, de 8 de fevereiro de 1973 (em anexo), onde os depoimentos de moradores marcam a luta desigual pelo direito à terra.

O Progresso deixa famílias sem-terra” do jornal O Estado de São Paulo de 8 de fevereiro de 1973, onde os depoimentos de moradores guardam a memória de uma luta desigual pelo direito à terra. Enquanto a maior parte dos posseiros prefere entrar em acordo com a construtora, outros estão revoltados com a situação. Conforme explicou Brásio Flores de Azevedo, muitas violências estão sendo praticadas “por capangas de Manoel Deodato Bernardo que, a mando da construtora, destroem as cercas das casas para evitar os pagamentos das benfeitorias. (O Estado, 1973b, p. 28).

Dessa maneira, os antigos pequenos agricultores não puderam se valer da Usucapião, mesmo depois de muitos anos de ocupação do lugar. As terras adquiridas pela Construtora Albuquerque e Takaoka foram aforadas sob um regime que fez com que estas fossem muito desvalorizadas em comparação aos preços praticados pelo mercado e, assim, ampliaram-se os lucros de vendas da empresa na sua ação urbanizadora. Muitos entraram em acordo com a construtora, mas outros, segundo o jornal, sofreram violências praticadas a mando da construtora, que destruíram as cercas das casas para evitar os pagamentos das benfeitorias.

Segundo Lefebvre (1969), em análise radicalmente crítica, para aprofundar a problemática urbana, o ponto de partida será a filosofia e, assim, problemas isolados, reaparecerão com maior clareza, como exemplo “a oposição entre o valor de uso (a cidade e a vida urbana, o tempo urbano) e o valor de troca (os espaços comprados e vendidos, o consumo dos produtos, dos bens, dos lugares e dos signos) surgirá em plena luz”. (p.27).

Com a implantação do setor empresarial, empresários que estavam adquirindo lotes para as empresas passaram a representar uma demanda potencial para Alphaville Residencial. Havia um interesse em integrar moradia e trabalho à medida que se propagava o cuidado com o verde, estratégia para segurança, normas de ocupação do solo e infraestrutura em geral. Em 1975, é lançado o primeiro residencial “Alphaville residencial 1”, em Barueri. A seguir, construiu-se um clube “Alphaville Tênis Clube”, criou-se um mini-comércio que incentivou crescimento populacional, devido ao interesse da população em migrar de uma cidade que se apresentava cada vez mais caótica, como exemplo principal, a cidade de São Paulo. Em franca expansão dos condomínios residenciais, em 1976, é lançado o ‘Alphaville Residencial 2’ em Barueri e, em 1979, o ‘Alphaville Residencial 3’ em Santana de Parnaíba.

Observou-se um urbanismo, com base no mercado imobiliário, em um projeto que se apresentava como ocasião e local privilegiado: lugar da felicidade numa vida cotidiana miraculosamente e maravilhosamente transformada. O cotidiano, nos condomínios murados, atrelado a uma ideia de natureza e segurança, aparece como a materialização da felicidade através do consumo e de um urbanismo que programa um cotidiano gerador de satisfações pela realização dos desejos e aspirações da elite. (SEABRA, 2004).

A expansão, até os dias de hoje, é vertiginosa, com inúmeros condomínios horizontais e verticais, grande número de empresas industriais, comerciais e de serviços, gerando uma absorção de mão de obra dos bairros vizinhos, dos municípios de Barueri e de Santana de Parnaíba e de outros, como de Carapicuíba, Itapevi, Jandira, Osasco. Esses municípios cresceram, também, pela migração ocorrida, boa parte vinda da cidade de São Paulo, devido à precarização das relações de trabalho, pelos elevados índices de desemprego e da falta de

alternativas habitacionais acessíveis para os grupos sociais em piores condições de vida. (ANTICO, 2005, p. 112).

Torna-se evidente o contraste social pela constituição de espaços fragmentados, como esses condomínios em Alphaville e Tamboré, que podem ser considerados exemplos de 'suburbanização' de altas e médias rendas, nos municípios de Barueri e Santana de Parnaíba. Porém, nesses municípios, ocorre a expansão da população que habita espaços próximos, em certos casos na periferia, em condições precárias de moradia e de subsistência. No espaço diferenciado e desigual, as maneiras como os grupos sociais resolvem a relação habitar-trabalhar ou habitar-estudar, as estratégias utilizadas tornam-se diferenciadas, atingindo-os de modo distinto. Na constituição do espaço geográfico, ocorrem os deslocamentos pendulares, decorrentes do acesso diferenciado à terra e pela divisão regional do trabalho. (ANTICO, 2005, p. 112). Boa parte da população movimenta-se diariamente, para trabalhar, nos bairros de Alphaville e Tamboré, bem como para estudar, principalmente, em escolas públicas, como é o caso do Colégio Tulipa, que recebe a população dos municípios vizinhos como Carapicuíba, Jandira e Osasco e de outros bairros.

Todos os lugares, bairros, escolas, centro comercial revelam que a metrópole atual foi gestada no desencontro dos tempos sociais do desenvolvimento capitalista no Brasil e, nesse processo, se estabelece a reprodução da força de trabalho e a disposição dos meios materiais de vida dos trabalhadores.

4.2. Conhecendo o projeto pedagógico da escola

Durante o segundo semestre de 2015, a pesquisa foi iniciada na escola, por meio de conversas informais com a equipe de gestão e dos professores; de observações participativas, em reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC; houve observação participativa de aulas do 5º ao 9º anos e, inclusive, em aulas de recuperação do 5º ano. Segundo informações da gestão, a escola, em 2016, tinha 565 alunos matriculados: na Educação Infantil (Pré - 1 sala); no Ensino Fundamental (1º Ano – 1 sala; 2º Ano – 1 sala; 3º ano – 2 salas; 4º ano – 1 sala; 5º

ano – 2 salas; 6º ano – 1 sala; 7º ano – 2 salas; 8º ano – 2 salas; 9º ano – 2 salas e no Ensino Médio (1º ano – 1 sala; 2º ano – 1 sala; 3º ano – 1 sala).

Ocorreu excelente acolhimento pelos educadores da escola que se mostraram interessados em colaborar com a pesquisa. A ideia, neste período inicial, foi a de ambientação, de conhecer parte da organização da escola e da integração dos educadores. Serão apresentados os depoimentos da gestão e as observações sobre aspectos do cotidiano escolar, relevantes para o ensino e desenvolvimento profissional. Na sequência, serão apresentados pontos relevantes para análise do PPP.

Material didático

Há uma grande diversidade de materiais didáticos, porém as apostilas ou os livros didáticos continuam sendo os grandes referenciais no ensino de escolas públicas ou privadas brasileiras. Na primeira conversa com a vice-diretora, indagou-se sobre o material didático utilizado e ela informou que é apostilado (produzido por rede de escola privada):

[...] em 2013 era também apostilado e em 2014 adotou-se os livros do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD. Porém, os professores não aceitaram e, assim sendo, cancelaram as coleções e adotaram outro material do tipo apostilado. **Isso ocorreu porque os professores reclamaram não ter escolhido o material didático do PNLD, ou seja, a Secretaria da Educação escolheu e mandou os livros.** “Tudo que é imposto, é difícil de ser aceito”. O PNLD oferece a possibilidade de várias coleções, mas não foram oferecidas aos professores para serem analisadas, discutidas e escolhidas por eles. (VICE-DIRETORA).

Conforme a análise da gestora, a Secretaria da Educação decidiu sobre o material didático e não favoreceu um processo coletivo de conhecimento, discussão e escolha pelos professores. A gestão da escola se submeteu às decisões, apesar da suposta consciência da problemática que resultaria, como consequência da imposição e falta de análise conjunta para o desenvolvimento dos trabalhos com o material. Dessa maneira, os professores se recusaram a usar os livros didáticos (PNLD) e optaram pelas antigas e anteriormente usadas apostilas. Hargreaves (1994) analisa que se a administração for imposta, será pouco provável que surjam

processos de experimentação criativa. Os sentidos de individualismo, do isolamento e do 'privatismo', comuns nas culturas escolares, podem ser transformados no contexto de intervenções coletivas e participativas, com resultados significativos.

Um processo deliberativo coletivo de análise de livros didáticos, para posterior escolha, favoreceria as reflexões de concepções e conceitos fundamentais às disciplinas e à interdisciplinaridade, considerando que haveria um diálogo e integração entre os professores das várias disciplinas. Os materiais didáticos poderiam ser mais bem avaliados, considerando-se os atributos pedagógicos de conteúdo e método apresentados, de acordo às problemáticas dos lugares e à realidade em que vive a comunidade escolar. Além de tudo, a Secretaria da Educação empreende acordos com as empresas que produzem material apostilado, significando um gasto financeiro a mais para o município.

A reflexão coletiva entre professores e gestão na escolha do material didático, em um processo de discussão de conceitos e troca de experiências, favorece o desenvolvimento profissional dos educadores, tendo reflexo positivo na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos. Segundo Nóvoa (2009, p.42), "Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção".

Na escolha do material didático, deve-se considerar o conteúdo e o conhecimento que embasa a compreensão do mundo e a nós mesmos, de uma maneira que supere a superficialidade e o fetichismo próprios ao senso comum, para o engajamento em luta consciente na transformação da sociedade. Deve-se assegurar que os estudantes desenvolvam-se integralmente e dominem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, de maneira evoluída, mas, para isso, é necessário um trabalho integrado e compartilhado da equipe de educadores da unidade escolar e em parceria com a supervisão de ensino escolar.

Reunião de HTPC

A Orientadora Pedagógica - OP apresentou-se sempre disposta a colaborar com a pesquisa, mantendo diálogo sobre questões pedagógicas e apresentando-se

integrada com o trabalho dos professores e da escola como um todo. Foi autorizada a participação da pesquisadora em reuniões de HTPC, para observação e aplicação de questionários.

Vale relatar, como exemplo de dinâmica, a reunião de HTPC com a participação da pesquisadora como observadora, em que a OP apresentou, em powerpoint, para os professores, uma entrevista gravada com o educador Marcos Meier sobre progressão continuada e reprovação. O entrevistado questionou a escola que não sabe lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem e a dificuldade de uma recuperação permanente. A discussão teve a manifestação de apenas dois professores, entre cerca de quinze presentes; foi rápida e superficial, devido à limitação do tempo, tendo a seguinte conclusão proferida pela OP: “se o aluno não acompanha a aprendizagem da sala e for reprovado, será bom para ele amadurecer” e argumentou que é importante, nesses casos, fazer uma retrospectiva histórica do seu desempenho, com ele e a família, para tomarem ciência da reprovação. O tempo da reunião se esgotou e todos foram embora.

Hargreaves (1994, p.105) afirma sobre o tempo do professor, que “[...] é uma dimensão fundamental através da qual o seu trabalho é construído e interpretado não só por eles próprios, mas também pelos seus colegas, administradores e supervisores”. A limitação do tempo de uma discussão que pudesse ser aprofundada é um empecilho para uma maior compreensão do assunto em pauta. No caso da reunião que ocorreu, sobre a questão dos diferentes ritmos e reprovação dos alunos, não houve significativas participações, por meio de discussões ou comentários dos professores.

Segundo Duarte (2001), a escola deve promover processos de desenvolvimento profissional / formação em que transcenda o relativismo na discussão dos conteúdos escolares, com base, principalmente, no cotidiano pragmático e alienado da nossa sociedade. As reuniões coletivas, para o desenvolvimento profissional dos professores, ganham muito se organizadas, preferivelmente, em torno de situações concretas, de questões de ensino e aprendizagem, de problemas gerais escolares e de programas de ação educativa que pudessem analisar questões práticas à luz de conhecimentos científicos.

Prova multidisciplinar

A Orientadora Pedagógica contou que todo o bimestre tem a prova multidisciplinar (questões objetivas de todas as disciplinas), para todos os anos do Ensino Fundamental, que vem pronta da Secretaria da Educação e soma às notas de trabalho e outras provas. No seu relato, considerou esta avaliação como positiva para a escola, ao contrário da opinião dos professores que a consideraram falha, como será explicitado nas entrevistas.

Foi observado, na pesquisa, que as provas padronizadas para todas as escolas da rede criam um grau de tensão para os professores, pois são preparadas pela Secretaria da Educação do Município e classificam os alunos por meio de notas. Mais uma vez, ocorrem as avaliações voltadas para testes de conteúdos restritos que pouco podem ter significado para ‘medir’ o ensino e a aprendizagem voltada para uma concepção integral do desenvolvimento dos alunos em todas as dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural). Dessa maneira, os professores ficam, em certa medida, ‘reféns’, uma vez que essa nota tem significativo peso e se soma às notas de outras avaliações. Observa-se que esse é um conflito que paira na escola e que não há um entendimento comum entre os educadores e que, portanto, carece de diálogo que deveria ocorrer em horários coletivos.

Aulas de Recuperação e Reforço

A Orientadora Pedagógica explicou que do 1º ao 5º anos há aulas de reforço, somente de matemática e Língua Portuguesa constantes no contra turno. Afirmou que, quando as dificuldades pedagógicas ou psicológicas são grandes, encaminha-se para um psicopedagogo da própria rede municipal.

Dentre as que assisti do 5º ano, as aulas de recuperação anual de Geografia, ocorreram da seguinte maneira: na primeira, foi solicitado um trabalho para ser feito em casa e, na segunda, os alunos entregaram e fizeram uma prova com doze questões dissertativas sobre Globalização. Havia cinco alunos que ficaram para recuperação, em uma classe de trinta no total. A recuperação, da maneira como é proposta, deixa a desejar quanto aos trabalhos dos conteúdos significativos para o

aluno no bimestre. Além disso, contempla somente as matérias de Português e Matemática, as mesmas que fazem parte da Prova Brasil para fornecer o IDEB.

A biblioteca

A Biblioteca, segundo o professor Teles, é bem arrumada, mas há pouco empréstimo de livro aos alunos. A sala é bastante usada para reuniões e raramente como biblioteca. Alguns professores, também, trabalham na biblioteca em aulas vagas, apesar de existir uma pequena sala para eles.

O Projeto Político Pedagógico

“O Projeto Político Pedagógico é o instrumento, por excelência, para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades”. (ROPOLI et al, 2010, p.10). Os dados, a seguir, têm base no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, de 2016.

Figura 17 Os arredores do Colégio Tulipa

Fonte: Google maps (2017)

Apesar de pequeno, nos primeiros dois anos de funcionamento o Colégio tinha sobra de vagas por falta de procura de alunos e, por este motivo, abriu vagas para crianças e jovens de outros municípios. Atualmente, temos por volta de 580 alunos ao todo e para melhor organização das matrículas que acontecem no início do ano letivo, a escola disponibiliza desde últimos meses do ano anterior uma lista de espera para todos os interessados de acordo com a idade da criança/jovem. Conforme o surgimento de vagas as mesmas são providas por novos alunos, sendo que primeiramente são atendidos moradores do Município de Santana de Parnaíba. Conforme as vagas continuam vigentes, outras crianças da lista de espera - seguindo a ordem da numeração - são chamadas para preenchê-las, até completar o número total de alunos por salas. O Colégio prioriza o atendimento a alunos dos arredores do mesmo. **O índice de IDEB é fator importante para a conquista da credibilidade dos moradores de Santana de Parnaíba, principalmente de Alphaville.** (PPP, 2016, p.5).

No PPP, tem-se o IDEB como referência para a avaliação da escola e, durante a pesquisa, ficou claro como a escola se mobiliza e ensina para alcançar bons resultados.

De início, a escola não tinha suficiente número de alunos de Alphaville e proximidades, porque principalmente as escolas particulares e, complementarmente, duas²⁴ escolas públicas localizadas no Bairro de Alphaville, Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB) e a Escola Pública Estadual Leonor Mendes de Barros, no município de Barueri, em Alphaville supriam as necessidades da educação básica dos moradores do bairro.

²⁴ A Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB) é uma autarquia da Prefeitura Municipal. Entidade sem fins lucrativos é a mantenedora de nove unidades escolares que oferecem Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Cursinho Pré-Vestibular. A Fieb foi criada em 1994, em Alphaville. Em 2001, tornou-se responsável pela administração do ITB Brasília Flores de Azevedo, fundado em 1992. Em 2011 a sede da Fieb, localizada no mesmo prédio onde funciona sua primeira unidade, a Escola de Ensino Fundamental Médio e Técnico Prof^a. Maria Theodora Pedreira de Freitas, em Alphaville, foi completamente reformado e ampliado. (Copyright 2010-2017 - Fundação Instituto de Educação de Barueri).

Escola pública estadual Leonor Mendes de Barros- Criada como EEPG de Alphaville, publicado no D.O.E. de 14/03/92. Funcionam no mesmo prédio: EMEF Leonor Mendes de Barros, mantida pela Prefeitura Municipal de Barueri e responsável pelo Ensino Fundamental; e a EE Leonor Mendes de Barros, responsável pelo Ensino Médio.

A Prefeitura do Município de Santana de Parnaíba disponibiliza para cada aluno da rede kits de uniforme e material escolar, bem como material apostilado. Nas escolas da rede municipal incentivamos o consumo de hortaliças e alimentos saudáveis para o crescimento e desenvolvimento de nossos alunos. Os colégios da rede servem refeições todos os dias nos intervalos das aulas. (PPP, 2016, p.12).

Recursos físicos: Quanto às instalações, o Colégio Municipal Tulipa dispõe de 10 salas de aula, 1 sala de informática, 1 pátio, 1 refeitório, 1 biblioteca, 1 quadra poli - esportiva, 1 playground, 1 culinária para funcionários, 1 Lavanderia, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 sala de direção, 1 sala de assistente de direção, 1 sala de coordenação, 1 grêmio de achados e perdidos, 1 estacionamento para funcionários, 1 sanitário feminino para alunos, 1 sanitário masculino para alunos, 1 sanitário masculino para funcionários e 1 sanitário feminino para funcionários. (PPP, 2016, p.12).

Características da população atendida pelo colégio: O ano de 2016 vem marcado com muitas mudanças na clientela do Colégio Municipal Tulipa. **A crise econômica em que se encontra o país aproximou os pais da escola pública.** O aumento em intenção de vagas feito pelos moradores cresceu significativamente traçando um novo momento para o colégio. Com a demanda, moradores estão sendo encaminhados aos colégios vizinhos. Atende a Educação Infantil (pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo em média uma ou duas salas por série. (PPP, 2016, p.17).

A crise econômica do país se reflete em todos os lugares, pois, além do aumento do desemprego²⁵, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostrou queda nos rendimentos das pessoas ocupadas. Dessa maneira, alguns moradores do bairro em que se localiza a escola, como consequência da situação financeira, optam por matricular os filhos em escolas públicas, apesar de acreditarem que o melhor seria eles estudarem em escola particular.

Para manter a qualidade de ensino e atender aos nossos moradores, estamos com uma política firme para comprovar residência no bairro, com visitas ao local e documentos que comprovem endereço. Não atenderemos moradores municípios vizinhos. (PPP, 2016, p.17).

Segundo o PPP, “para manter a qualidade de ensino [...] não atenderemos moradores de municípios vizinhos”. Nessa afirmação, percebe-se uma discriminação

²⁵ A taxa de desemprego no país aumentou para 12% no quarto trimestre de 2016, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O número de desempregados no período, de 12,3 milhões, é recorde da pesquisa, iniciada em 2012. (VALOR ECONÔMICO, 31/01/2017).

que pode ser interpretada como cultural e ou social, ao associar qualidade de ensino com o alunado. Silva analisa que as crianças e jovens das classes ‘dominadas’ encaram o fracasso, ficando pelo caminho, principalmente, as mais pobres. “As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo em que seu capital cultural já é baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização”. (SILVA, 2013, p.35).

O alunado: Em menor proporção que em anos anteriores nossa clientela ainda está disposta da seguinte forma: São alunos heterogêneos, formado por moradores de Alphaville, Santana de Parnaíba, Barueri e arredores como Carapicuíba e Osasco; Pessoas simples educadas; Nascidos em outras cidades; Possuem acesso fácil a informações e bagagem cultural; São críticos, carentes de atenção.

Perfil dos pais: Valorizam o estudo e reconhecem o colégio como oportunidade de melhorar a vida escolar dos filhos embora sejam descrentes da escola de modo geral; Participativos em projetos e eventos escolares; São parceiros quando solicitados, cobram bastante dos profissionais; Maioria são assíduos na melhoria da aprendizagem de seus filhos; Considerando Alphaville /Tamboré um grande potencial econômico da região, **as famílias possuem um alto nível cultural, diferente dos moradores das regiões que ficam ao redor do bairro, que possuem nível cultural inferior ao encontrado nesta Escola.** (PPP, 2016, p.17).

Nesse relato, considera-se Alphaville e Tamboré um grande potencial econômico da região, em que as famílias possuem um alto nível cultural e discriminam-se os moradores das regiões que ficam ao redor do bairro, por possuírem “nível cultural inferior ao encontrado nesta Escola”. A discriminação de nível cultural superior ou inferior parece ter base social, ou seja, a escola demonstra valorizar privilegiadamente aqueles alunos que ela considera com superioridade cultural. De outra maneira, a inclusão deveria questionar a fixação de modelos ideais, “[...] a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão”. (ROPOLI et al, 2010, p. 7).

A escola afirma pretender ser transformadora PPP (2016, p.27): “Hoje, mais do que nunca se sabe que somente por meio da Educação é possível diminuir as desigualdades sociais.”. Para isso, a escola é um lugar que deve criar ambientes

fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, não ter base em relações que se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, pobre/rico, cultura inferior e cultura superior). A escola poderia enxergar as diferenças com ‘bons olhos’, no sentido da integração e aprendizagem, devido à riqueza cultural e às diferentes procedências de lugares onde os estudantes vivem.

Uma escola se torna inclusiva, no sentido de acolher a todos, quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo, busca a participação e o progresso de todos. Para isso, requer novas metodologias pedagógicas e práticas educativas, que ocorrem em processos, conforme a organização, o estudo e o trabalho coletivo dos sujeitos envolvidos. “As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico – PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática”. (ROPOLI et al, 2010, p. 10). O PPP, quando construído pela equipe de gestores e professores, tem base para a obtenção de resultados positivos de integração dos educadores e das disciplinas, em constante avaliação e atualização. Favorece a criação de projetos significativos para a comunidade escolar, sobre os lugares e os contextos de vida local e global. São processos voltados para a práxis que resultam no desenvolvimento profissional dos educadores.

Relações com as famílias: A participação dos pais e responsáveis, acompanhando e incentivando seus filhos nos estudos, revelando sua confiança no projeto educacional, na história e nos profissionais do Colégio, é elemento preponderante para o êxito da aprendizagem do aluno. Nessa proposta colaborativa, o colégio oferece espaços de interlocução dentre os quais: reuniões de pais e mestre, bimestralmente envolver os familiares na elaboração da proposta pedagógica evita situações desgastantes em que a inversão dos valores prejudica o desempenho e promove o crescimento de todo. Ter o compromisso de fazer valer o crédito dado pelos pais e alunos oferecendo um ensino de qualidade. A proximidade entre as pessoas que frequentam a escola e atuam nela leva também à diminuição da violência. Abrir os portões para os pais é uma via de mão dupla: ao mesmo tempo, que requisitam a parceria deles para melhorar a aprendizagem, os educadores devem estar preparados para receber críticas e implantar sugestões. A parceria da escola com a família pode ocorrer em vários níveis e momentos: Convite aos responsáveis para falar sobre a profissão deles sempre que for interessante para o entendimento de conteúdos e projetos; Chamar

pais, avós ou tios para ir à escola contar histórias do passado, ler livros, ensinar uma brincadeira ou fazer um doce; Chamar os pais não só para comparecer, mas também para ajudar na organização de festas juninas, feiras de Ciências e jornadas culturais ou esportivas; Promover palestras e debates que tenham como objetivo a formação dos pais, tratando de assuntos de interesse geral, como saúde, mídia, drogas, sexualidade etc. (PPP, 2016, p.18).

A escola, segundo o PPP, reconhece a importância da participação da família em um trabalho conjunto, no processo educativo dos alunos. Durante a pesquisa, observou-se, de maneira geral, a atenção dada aos pais ou responsáveis pelos educadores. O professor Teles e a gestão, em conversa, confirmaram que a maioria dos pais era bem presente na escola.

O importante é que os familiares se engajem totalmente: Os mais comprometidos, ainda que seja minoria, têm capacidade de influenciar o restante da comunidade e mudar a escola. E essa mudança pode ser o segredo do sucesso para uma relação duradoura e com final feliz. Uma das vantagens de ter essa relação fortalecida é que os pais exigem cada vez mais qualidade da escola. (PPP, 2016, p.18).

A qualidade do ensino que a escola deve proporcionar tem seu limite nas políticas públicas da educação no país, nas possibilidades do desenvolvimento profissional individual e coletivo, na visão pedagógica e no comprometimento dos educadores. Segundo o relato de uma professora, os resultados do Ideb da escola são um forte referencial de qualidade para as famílias.

Proposta de trabalho com criança em processo de inclusão: Para Freud, nenhum caminho leva o ser humano a tudo que deseja, nenhuma regra vale para todos já que cada um busca para si uma maneira própria de viver. De acordo com Maria Teresa Mantoan, “a inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar”. O que a autora sugere é uma inclusão como uma inovação na escola, uma forma de repensar suas bases, fazendo com que os professores tomem novos posicionamentos e aperfeiçoem suas práticas. **Se ensinar é saber suportar as diferenças, é principalmente valorizar a capacidade do aluno de mostrar suas qualidades, respeitando seus diferentes limites e possibilidades.** Para os fins de nosso trabalho, concluímos que cada aluno não possui a mesma necessidade, sendo que, nesse sentido, nenhum conselho é válido da mesma maneira para todos, mas o seu desejo de conhecer é o que movimenta a busca da verdade para si mesmo. (PPP, 2016, p.30).

Mantoan (2003) explica que a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência ou transtornos globais, mas todos os considerados pela escola com dificuldades de aprendizagem e demais alunos, para a qualidade da educação. Alerta que a qualidade do ensino dos alunos com deficiência constitui uma grande preocupação para os educadores que visam à inclusão. Porém, a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que, por questões relacionadas às condições sociais, possivelmente acabarão nele. Dessa maneira, pode-se afirmar que a inclusão “é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno”. (p. 20). O aluno da escola inclusiva não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes e essenciais.

O Colégio Municipal Tulipa tem como proposta tratar a inclusão respeitando as diferenças para garantir que seu direito de aprender seja igual às demais crianças. Com a adoção das fichas de desenvolvimento intelectual, o professor é capaz de traçar uma expectativa de aprendizagem individualizada, com estímulos diferenciados para que o aluno tenha um avanço significativo a partir de suas necessidades. Para que o aluno seja promovido é necessária que algumas expectativas sejam atingidas, apesar de a parte social ser um fator valorizado pelo professor e o colégio. As propostas do PDI de cada aluno estão especificadas no CD com os planos didáticos. (PPP, 2016, p.30).

Se entendermos a inclusão de todos os alunos, considerando as diferenças de cultura, ritmos, desenvolvimento cognitivo e interesses, devemos questionar as avaliações realizadas na escola, que são eminentemente classificatórias, não só no Colégio Tulipa, mas em geral, nas unidades de ensino escolares brasileiras. A seleção e a padronização não se compatibilizam com o desenvolvimento da autonomia e da liberdade de expressão, que são fundamentais para a formação de sujeitos, na concepção de uma sociedade multiculturalista.

Sobre a socialização, o professor Teles afirmou não haver discriminação ou exclusão por parte dos alunos, em relação às diferentes origens dos alunos: “Tem um público que vem de bairro, uma classe social diferenciada e tem um público que

vem de Alphaville. Não há preconceito de diferença social, se ajudam e não há conflito de classe”. (PROFESSOR TELES, em entrevista).

Reconhecer a diversidade existente no espaço escolar é fazer desse um meio de transformação, de busca de valorização da diferença e da singularidade de cada sujeito e, nesse sentido, o processo de incluir com sucesso um estudante exige o ato cauteloso de identificar as sutilezas de suas aprendizagens, ao longo do caminho escolar. A inclusão, de amplo espectro, englobando a todos os estudantes e suas diferenças, carece de discussão conceitual, organizacional e de prática pedagógica, porque, em geral, se encontra nas leis educacionais e textos acadêmicos, mas se apresenta pouco compatível com as estruturas e os sistemas de ensino. Uma mudança efetiva deve partir de discussões nas unidades escolares, voltadas para o desenvolvimento profissional / formação de professores e gestores, para análise de concepções gerais e estudos de caso, podendo haver coerência nos discursos e entre a teoria e a prática, ou seja, na práxis.

O ensino na escola do Colégio Tulipa é, principalmente, baseado na pedagogia tradicional e disciplinar quanto à organização dos conteúdos, porém o PPP (2016) se refere a trabalhos transdisciplinares e afirma que a escola tem como objetivo:

Desenvolver trabalhos junto aos educadores para que possam passar aos alunos conhecimentos diversos ligados aos temas transversais (Meio Ambiente, Trânsito, etc.), proporcionando a reflexão sobre a importância dos mesmos na formação de crianças e adolescentes. (PPP, 2016, p.27).

A interação entre duas ou mais disciplinas pode ir, desde a comunicação de ideias, até a integração recíproca dos conceitos fundamentais da teoria do conhecimento e da metodologia. Em relação à organização de conteúdos, com uma visão crítica e voltada para a complexidade da realidade, pode haver modelos organizativos disciplinares ou métodos globalizados que tratam de perspectivas totalmente diferentes, mas estreitamente vinculadas, já que nenhum dos casos prescinde das disciplinas. Nos dois casos o enfoque é globalizador por reconhecerem a complexidade da realidade e serem voltados para uma aprendizagem significativa. Nos métodos globalizados, as disciplinas têm a função

de proporcionar os meios ou instrumentos que devem favorecer a realização do objeto de estudo proposto. Zabala (1998) afirma que, mesmo em um ensino estruturado disciplinarmente, podemos desenvolver trabalhos com enfoque globalizador, se tivermos a base em um ensino que seja voltado para os questionamentos dos alunos, para a problematização da realidade e que considerem os conteúdos específicos. A finalidade é a de potencializar nos educandos, de acordo às suas capacidades que lhes permitam responder aos problemas reais em todos os âmbitos de desenvolvimento pessoal, sejam sociais ou emocionais. Assim, superar a estrutura parcializada do ensino em disciplinas, propondo uma organização dos conteúdos de aprendizagem a partir de situações, temas ou ações. Na ação, para conhecer ou realizar alguma coisa, o educando precisa utilizar ou aprender uma série de fatos, conceitos, técnicas que têm correspondência com matérias e disciplinas, contudo o objetivo é relacionado ao objeto de estudo proposto, de acordo ao ritmo de cada aluno, respeitando a zona de desenvolvimento proximal/imediato²⁶.

No PPP são apresentados os seguintes projetos que serão desenvolvidos em 2016:

1. **Projeto Institucional Tema Unesco - Ano Internacional do Entendimento Global – 2016:** A Missão da UNESCO consiste em contribuir para a consolidação da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural através da educação, das ciências, da cultura, da comunicação e da informação. [...] O Ano Internacional do Entendimento Global tem a finalidade de proporcionar uma compreensão profunda da maneira com que os povos devem conviver para garantir a sustentabilidade.

. O projeto Unesco não foi citado pelos professores nas entrevistas e o desenvolvimento não foi oportunamente observado na pesquisa.

²⁶ A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Duarte (2001) resume: “[...] é um estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer. O adjetivo que Vigotski acopla ao substantivo desenvolvimento (razvítie, substantivo neutro) é blijáichee, adjetivo neutro do grau superlativo sintético absoluto, derivado do adjetivo positivo bfízkii, que significa próximo. Logo, blijáichee significa o mais próximo, ‘proxíximo’, imediato”.

2. **Caminhos para a cidadania:** O conteúdo didático do Programa visa possibilitar, por meio da transversalidade, que temas como segurança no trabalho ou cidadania, sejam tratados na aula de História e prossigam nas aulas de Geografia, Ciências e assim por diante, unindo os objetivos deste Programa aos conteúdos tradicionais. O QUE É O PROGRAMA? É um conjunto de ações que envolve uma metodologia didático-pedagógica, desenvolvida para auxiliar na formação em segurança no trânsito, na sustentabilidade, com claro direcionamento para a formação cidadã. QUEM PODE PARTICIPAR? Alunos do 4º e 5º anos de escolaridade de escolas públicas das redes municipais de ensino das cidades servidas pela rodovia Presidente Dutra, através de parceria celebrada com as Secretarias de Educação e/ ou Trânsito.

O projeto específico voltado para a cidadania que, também, não foi mencionado pelas professoras de 5º ano, tem como proposta a integração de disciplinas e pode ter sido tratado em reuniões coletivas.

3. **OBA:** Olimpíada Brasileira de Astronomia: Público Alvo – 5º anos A e B, 2º Ensino Médio
4. **OBMEP:** Olimpíada Brasileira de Matemática para escola públicas: Público Alvo – 6º, 7º, 8º e 9º anos
5. **Projeto Acantonamento:** Objetivos Gerais – Socialização: Os alunos permanecem por uma noite, fazendo as refeições, brincando e convivendo com alunos de diferentes turmas. Portanto é uma ótima oportunidade de fazer amigos, aprender a respeitar as vontades e espaço dos outros.- Independência: Como os acantonamentos são restritos aos alunos e educadores, os pais não estarão presentes, e assim sendo, eles poderão aprender a cuidar das próprias coisas, arrumar a cama, respeitar horários das refeições, de acordar, dormir, brincar etc.

De maneira geral, os projetos que são apresentados no PPP não foram analisados nessa pesquisa, pois não foram mencionados pelos professores, ao terem sido indagados sobre projetos, e porque não houve oportunidade de serem observados. Também, não se observaram projetos relativos às problemáticas relacionadas à realidade em que vive a comunidade escolar. O desenvolvimento de projetos deveria ser constantemente avaliado e ‘re-significado’ no PPP, em processos dialógicos para integrar a todos da comunidade escolar.

O processo de desenvolvimento profissional reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas, incluindo gestão e professores, por não se tratar da soma das competências individuais, mas da necessidade de integrar, na cultura docente, um

conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho. Segundo o PPP (2015):

PROJETO FORMAÇÃO AOS PROFESSORES. O projeto visa garantir a formação continuada envolvendo teoria e prática, articulando os saberes. Os encontros vivenciam oportunidades para o diálogo, a troca de experiências e momentos de estudo com referenciais teóricos, promovendo a instituição de um grupo onde o sentimento de integração prevaleça.

OBJETIVO GERAL: Contribuir com a melhoria dos indicadores do Ensino local, servindo dessa maneira para a formação integral das crianças e adolescentes, proporcionando-lhes capacidade de enfrentar os desafios e as adversidades sociais da atualidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Discutir e desenvolver práticas pedagógicas eficazes que permitam o trabalho didático com estudantes do Ensino Fundamental I, II e Médio; Desenvolver trabalhos junto aos educadores para que possam passar aos alunos conhecimentos diversos ligados aos temas transversais (Meio Ambiente, Trânsito, etc.), proporcionando a reflexão sobre a importância dos mesmos na formação de crianças e adolescentes; Trabalhar habilidade leitora (Projeto Leitura) para que os educadores desenvolvam novas formas de estimular a busca pela informação bibliográfica como método de ensino, favorecendo a promoção da cultura, das artes e das ciências de modo geral; Proporcionar um conjunto de atividades teórico práticas, investigativas e reflexivas para a formação. (p.27 e 28).

No PPP (2016), afirma-se pretender que os professores passem aos alunos conhecimentos diversos, porém, trabalhar com temas transversais²⁷ vai além dos professores “passarem” conhecimentos sobre eles. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - MEC, por meio das experiências pedagógicas de trabalho com os temas sugeridos (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) e outros relativos a questões da realidade dos lugares sob a denominação de Temas Locais, aponta-se a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua e integradas, uma vez que seu estudo remete

²⁷ Apresentação dos Temas Transversais (MEC, 1997). “A educação para a cidadania requer, portanto, que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos. [...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático. (p. 25).

à necessidade de se recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber. Os temas locais podem ser mais bem identificados e escolhidos conhecendo-se o lugar em que os alunos vivem pelo ensino da Geografia e, também, das outras disciplinas, ao visar à complexidade e à integração do conhecimento.

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. (BRASIL, p.31).

De acordo com as reuniões pedagógicas, questionários e entrevistas realizados durante o 1º semestre de 2016, não foi possível observar o trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar desenvolvido enquanto projeto. Segundo o relato do professor Teles, em entrevista, haveria uma Feira Cultural na escola em outubro, em que se trabalharia a transdisciplinaridade, porém ele reclamou dizendo que os temas são escolhidos pela direção e o professor afirma ser ruim ter de trabalhar o que a direção decide. Os temas locais não aparecem nos projetos e, assim, evidencia-se uma não apropriação do conceito de lugar, como referência das problemáticas mais próximas, para o entendimento de uma realidade mais global.

JUSTIFICATIVA: Hoje, mais do que nunca se sabe que somente por meio da Educação é possível diminuir as desigualdades sociais, o que exige, portanto, que a Escola, com seus professores e demais funcionários, não seja mais vista apenas como um conjunto de partes desconexas, que atuam de forma isolada. Mas, muito pelo contrário, pois a Escola deve ser vivida como uma unidade complexa, um sistema dinâmico, um ambiente em constante interação com os agentes de mudanças locais, regionais, nacional e internacional, sempre respeitando os valores e a cultura local. **A melhoria dos indicadores educacionais só é possível pelo desenvolvimento de ações focadas no alcance de metas estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, entre outras coisas, se relacionam à “Formação Continuada” dos profissionais do ensino.** (PPP, p.27 e 28).

O IDEB aparece como referência no projeto ‘Formação aos professores’, ou seja, no desenvolvimento de um trabalho focado em resultados sintéticos, como a Prova Brasil de avaliação em larga escala, a partir de testes padronizados das

disciplinas de Português e Matemática e avaliações socioeconômicas. Grande parte dos discursos voltados para o desenvolvimento profissional de um professor que reconheça os princípios pedagógicos da inclusão e do respeito aos diferentes torna-se irrealizável, devido às fortes tradições por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos, como exemplo, as provas externas. Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. “O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão”. (NÓVOA, 2009, p.20).

Como é afirmado no PPP: **“Hoje, mais do que nunca se sabe que somente por meio da Educação é possível diminuir as desigualdades sociais [...]”**. Isso será possível se a escola tiver o compromisso social que converge, segundo Nóvoa (2009, p.31), “[...] no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”. Nesse sentido, é necessário que os educadores estejam comprometidos com a superação das desigualdades sociais existentes, das contradições dessa sociedade e conscientes da ideologia dominante que o sistema reproduz, pobreza material e intelectual. As campanhas educativas de superação dos problemas, conforme explica Duarte (2001), não passam de paliativos, mas possuem a função objetiva de iludir sobre soluções para determinados problemas sociais e sobre melhoradas condições de vida da população.

AÇÕES DESENVOLVIDAS: A Formação será trabalhada durante todo ano letivo em HTPCs, envolvendo: Temanário (com base na realidade da unidade escolar); projetos; pesquisas; estudo de temas pertinentes à realidade em sala, percebida (através de visitas em sala de aula); Estudo em grupos para aprofundar conhecimentos; Socializações para trocas de experiências; Enfim, serão utilizadas técnicas e estratégias pedagógicas diversas, como por exemplo: aulas discursivas, dinâmicas, simulações, exercícios em grupos, sempre com foco na participação, reflexão e revisão de valores e posturas.(PPP, p.27).

AVALIAÇÃO: A avaliação será realizada através de reflexão e de crítica inserida no contexto da realidade dos grupos envolvidos. Assim, será de forma contínua ao longo do estudo, com base na reflexão e

participação de todos. Esse trabalho levará em conta as relações entre os conhecimentos teóricos historicamente construídos e a Escola, além das relações com as experiências de vida de cada participante. (PPP, p. 28).

A escola, considerada o lugar de desenvolvimento profissional / formação contínua dos professores, espaço da análise partilhada das práticas, deve ter, como rotina sistemática, acompanhamento, supervisão e reflexão sobre o trabalho docente integrado com a gestão, tendo o objetivo de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional integradamente aos projetos educativos. O processo dinâmico e coletivo ocorre não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Segundo Nóvoa (2009, p.40):

Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior.

Nesse sentido, considera-se o desenvolvimento profissional contínuo de professores voltado para a práxis, centrados na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar em que se constrói o PPP, discutem-se os processos de avaliações, de ensino e aprendizagem. A profissão docente vai muito além da capacidade de transmitir um determinado saber, mas de desenvolver um trabalho pautado em práticas que são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente.

No PPP é dito que a Formação será trabalhada durante todo ano letivo em HTPCs, envolvendo projetos, pesquisas, estudos, trocas de experiências, porém os professores, ao serem indagados sobre o que a escola faz para qualificá-los, a grande maioria mostrou-se descontente, como será apresentado nos resultados dos questionários a seguir.

4.3. Questionários aplicados aos professores, em maio de 2016

No início de 2016, foi aplicado um questionário dirigido a todos os professores e gestores da escola, para uma compreensão inicial sobre as concepções pedagógicas que afetam o ensino no Colégio Municipal Tulipa. Considera-se a escola um lugar em que se educa com base ética, para a formação da identidade dos educandos, como importante referência para o entendimento do mundo e, portanto, serão questionadas as ideias e condutas que afetam o desenvolvimento integral dos estudantes como: inclusão, dificuldade de aprendizagem, projetos e desempenho escolar. O questionário foi respondido, durante uma reunião de HTPC. Os professores e a Orientadora Pedagógica mostraram-se disponíveis para responder as questões por escrito e interessados na pesquisa. A seguir, serão analisadas as respostas dadas às questões.

Análise dos questionários

No apêndice, consta o resultado completo tabulado das respostas dos professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O que você considera um bom desempenho dos alunos? Justifique.

Os professores responderam sobre o que consideram um bom desempenho escolar: “adquirir as habilidades e competências estabelecidas para cada nível de proficiência, compreensão oral ou verbal”; “ter autonomia e ser questionador”; “participar e respeitar”; “perceber a ação antrópica e a criticidade”; “aprender, entender e questionar”; “compreender e pôr em prática”; “raciocinar, ter clareza de expressão, questionar e resolver problemas”; “dar significado para a vida”; “aplicar, refletir e criar”; “ter vontade de aprender e dar resposta positiva ao ensino”; “conseguir assimilar, acomodar os conhecimentos e transmitir com propriedade”; “dedicar-se”; “é atitudinal, participar e render”; “compreender e aplicar os conhecimentos”.

O que se faz pelos alunos com baixo desempenho?

Figura 18 Ações dos professores quanto ao baixo desempenho

Ações	Recuperação paralela	Cobrança e nota vermelha	Mudança de estratégia	Atenção individualizada
Professor(es)	8	1	7	2

Fonte: Boscolo (2016)

A principal ação mencionada pelos professores é a recuperação paralela que se dá no final do bimestre, correspondendo a duas aulas, incluindo a de prova. A escola deveria trabalhar, no cotidiano, com os diversos ritmos de aprendizagem, interesse, origem social, dificuldade, habilidade e motivação dos alunos, dentro das salas de aulas regulares, em qualquer nível de ensino. A recuperação, da maneira que ocorre, em geral, é pouco eficiente em recuperar aquilo que não foi aprendido pelo aluno sobre a matéria do bimestre, pois, em geral, apenas melhora a nota. As aulas de recuperação paralela são pouco dinâmicas, reduzem-se a um trabalho e a uma prova que, pouco provável, possam incentivar a criatividade, envolver e favorecer a aprendizagem do aluno.

Segundo Vigotski (2014), uma das questões mais importantes da Psicologia e da Pedagogia é o estímulo da capacidade de criação nas crianças e a importância para o seu desenvolvimento geral e maturação. O autor considera que “[...] a atividade criativa como uma atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característico do ser humano.” (2014, p. 1). Para tanto, é necessário considerar toda a diversidade de desenvolvimento dos estudantes e assegurar currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, para atender aos seus alunos adequadamente.

A responsabilidade da escola é tornar o ensino dinâmico e significativo para o aluno. Segundo Vigotski (2003), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que segundo Duarte (2001) deveria ser traduzida como Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), “ilumina” para que, em contato direto com as crianças, seja possível

observar o movimento que as funções mentais estão realizando e, assim, identificar como se pode auxiliar o estudante, para que a aprendizagem seja internalizada, completando o processo do interpessoal para o intrapessoal. Ao desconsiderar as diferenças e as particularidades do desenvolvimento cognitivo de cada criança, o ambiente escolar acumula complicações adicionais. A escola deveria pensar em se preparar para lidar com as diferenças e evitar naturalizá-las como ‘anormal’, muitas vezes, rotulando as crianças de fracas, indisciplinadas, problemáticas, etc.

A mudança de estratégia que foi mencionada por boa parte dos professores é positiva, pois um ensino que atenda à diversidade dos alunos, em processos autônomos de construção do conhecimento, requer que o educador esteja atento e observe as diferentes capacidades, os diferentes conteúdos e estratégias, visando ao desenvolvimento integral dos educandos, ou seja, considerando a importância dos conceitos, princípios, procedimentos e atitudes no processo de aprendizagem. Em uma ação educativa que se apresenta como processual, os “fins”, pretendidos no planejamento da ação, terão sua concretização reformulada, durante o próprio processo para sua obtenção.

Explique as causas do baixo desempenho dos alunos?

Os professores explicaram o que eles consideram como causas do baixo desempenho que alguns alunos apresentam.

Figura 19 Causas do baixo desempenho atribuídas pelos professores

Professor(es)	Explicação
12	Desinteresse do aluno
5	Dificuldade de aprendizagem do aluno
4	Falta de atenção e conversas do aluno
4	Falta de apoio da família do aluno
3	Transmissão inadequada/metodologia/descontextualização do ensino
2	Desvalorização cultural do estudo pelo aluno
2	Falta de comprometimento do aluno
2	Desinteresse da escola em melhorar
1	Falta de empatia do aluno com o mestre
1	Desorganização do aluno

Fonte: Boscolo (2016)

Os professores, predominantemente, “responsabilizaram” os alunos pelo baixo desempenho devido, principalmente, às seguintes causas: desinteresse, dificuldade de aprendizagem, falta de atenção e falta de apoio familiar. Apenas dois professores referem-se à falta de interesse da escola e três consideram a transmissão inadequada, metodologia e descontextualização do ensino, ou seja, 86% das respostas atribuem aos alunos o problema do baixo desempenho. Desta forma, a maioria refere-se ao fracasso escolar, pouco considerando a responsabilidade pelo ensino da escola. As visões apresentadas pelos professores sobre o empenho refletem o trabalho pedagógico coletivo e o desenvolvimento

profissional que ocorrem na escola. Em outro enfoque, o educador problematizador, em condições favoráveis na escola, reforça a capacidade crítica e a curiosidade, propiciando condições para que, no processo de aprendizagem, os educandos se transformem em reais sujeitos da construção do conhecimento.

Os alunos aprendem nos seus limites e, se o ensino for de boa qualidade, os professores levarão em consideração as possibilidades e os interesses e explorarão adequadamente as capacidades de cada um. Hargreaves (1994) considera que a prática dominante, na maioria das escolas, é de um ensino mecânico, identificado com a lógica de distribuição e tudo que ameaça romper esse esquema é inicialmente rejeitado. A estrutura e a organização, ainda tradicionais, em geral, se tornam evidentes pela fraca integração dos educadores, pelos métodos e processos pouco dinâmicos desencadeados e, assim, não contribuem para um ensino de qualidade.

Candau (2011) analisa que as diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em cores, sons, ritmos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças, em geral, são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. Nas respostas dos professores, parece que a atenção individualizada é pouco considerada, devido aos procedimentos comuns nas escolas.

Reconhecer a diversidade existente no espaço escolar é fazer desse um meio de transformação, de busca da valorização da diferença e da singularidade de cada sujeito e, nesse sentido, o processo de incluir com sucesso um estudante exige o ato cauteloso de identificar as sutilezas de suas aprendizagens ao longo do caminho escolar. Ocorre que, devido à cultura escolar e ao sistema de ensino, os educadores, em certa medida e frequentemente, se eximem da responsabilidade de buscar compreender cada um de seus alunos e identificar a maneira como aprendem, para lhes oferecer o estímulo necessário à sua aprendizagem. O conhecimento geográfico, histórico, social e cultural do lugar é uma referência para compreender o aluno e a sua realidade.

Zabala (1998) explica que uma “aprendizagem significativa” ocorre quando há um processo em que os alunos se encontram frente aos conteúdos para aprender e possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las a seus esquemas e comprovar que o resultado tem certa coerência. Afirma (1998, p.37):

Na medida em que podem se estabelecer estas relações, quer dizer, quando a distância entre o que se sabe e o que se tem que aprender é adequado, quando o novo conteúdo tem uma estrutura que o permite, e quando o aluno tem certa disposição para chegar ao fundo, para relacionar e tirar conclusões, sua aprendizagem é uma aprendizagem significativa que está de acordo com a adoção de um enfoque profundo.

Segundo Mantoan (2005), as propostas de ação educacional que visam à inclusão de alunos, em geral, são conservadoras nas suas orientações, expressadas pela apologia ao respeito à diversidade, mas que podem esconder, nas suas entranhas, autoritarismo e, no processo, a fixação dos estigmas na escola. A filosofia, no respeito e na responsabilidade dos educadores pelas diferenças, deveria ser o fundamento, para, assim, ocorrer uma aprendizagem que tenha significado no desenvolvimento e o cultivo do ‘espírito’ de pesquisa nos alunos.

Qual a relação do baixo desempenho com a história escolar e familiar do aluno?

O baixo desempenho pode estar associado à história escolar do aluno que, por vezes, influencia no processo de escolarização que vai se perpetuando na crença de aluno fraco ou com dificuldade de aprendizagem, como por exemplo: ter apresentado ritmo de aprendizagem diferente dos outros alunos, principalmente, no início da escolarização; apresentar habilidades diferentes daquela que está sendo desenvolvida; ter mudado de escola e, por isso, haver desencontro dos pré-requisitos necessários para determinadas aprendizagens; ambientes familiares conturbados que fragilizam psicologicamente os alunos; famílias de baixo letramento e escolaridade; condições sociais de vida precárias, como subnutrição e doenças, entre outras.

Independentemente das causas que diferenciam os alunos na sua condição de aprendizagem, eles têm uma história de vida que deve ser considerada e respeitada, bem como, a Zona de Desenvolvimento Proximal/Imediato em que se encontram. Não existe aluno ideal, mas, sim, o ser humano que chega à escola com sua história e condição de vida física, psicológica e espiritual, em um país que apresenta enormes desigualdades socioeconômicas, níveis de escolaridade das famílias bem diferenciados e, portanto, diferenças cognitivas e de letramento que se estabelecem desde o nascimento.

A maioria dos professores, ao serem indagados sobre as causas do baixo desempenho, fizeram as seguintes considerações em relação às famílias desses alunos: família negligente, convivência familiar perturbada, problemas familiares, falta de cobrança da família, insucessos da família, falta de acompanhamento familiar, família não é participativa.

Os professores, em suas respostas, não consideraram a influência da história escolar, pois, provavelmente, no processo de escolarização dos alunos com baixo desempenho pode não ter havido o respeito ao ritmo e à Zona de Desenvolvimento Proximal/Imediato e, portanto, influenciado de maneira negativa a autoestima e comprometido o ritmo de aprendizagem escolar até o momento. Não consideraram que o chamado “baixo desempenho”, na estrutura escolar vigente nas escolas, em geral, relaciona-se a um sistema classificatório que está associado à padronização do conhecimento e às correspondentes notas.

Segundo a coordenadora pedagógica, os familiares são chamados para conversar quando há baixo desempenho escolar. Ocorre a queixa, em geral, pela falta de interesse e dificuldade de aprendizagem do estudante e solicita-se à família maior cooperação, acompanhamento e atenção.

Souza (2007) orienta para transformar um olhar que desqualifica em um olhar ‘potencializador’: trabalhar em parceria com a família e enfatizar os saberes revelados mais do que as dificuldades; apontar as dificuldades, resgatando a história de sua constituição, buscando a compreensão de seus sentidos e pensando como superá-las.

Como a escola procede com os alunos que apresentam baixo desempenho?

A escola para se tornar inclusiva deveria, ao reconhecer as diferenças dos alunos diante do processo educativo, buscar a participação e o progresso de todos. Para isso, é necessário repensar sobre o sistema de ensino da educação básica brasileira e os investimentos governamentais necessários para tal melhoria.

A inclusão deveria ser pensada efetivamente para todos, no sentido de tornar o conhecimento atrativo em diferentes focos, atividades e projetos, para integrar os alunos em seus diferentes níveis, habilidades e condições. Além dos estudantes considerados de Educação Especial²⁸, existem aqueles que, segundo a escola, apresentam dificuldade de aprendizagem e, em geral, se tornam estigmatizados e rotulados pelos professores, gestores, pelos outros alunos, pela família e por eles mesmos como ‘alunos fracos’.

Todos os alunos, de Educação Especial e todos os outros, independentemente do grau de dificuldade para aprender determinados conhecimentos, são sujeitos da aprendizagem, têm direito a ela e condições próprias para tal. Assim, é preciso adotar práticas pedagógicas que deverão ser estudadas em teoria e discutidas no contínuo desenvolvimento / formação profissional dos educadores, para atender aos alunos e os seus diferentes ritmos, conforme as Zonas de Desenvolvimento Proximal/Imediato.

²⁸ Considera-se público-alvo do AEE: a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008)

Figura 20 Procedimento em relação ao baixo desempenho dos alunos

11	Recuperação
7	Convocação dos pais
4	Reforço escolar, só para Ensino Fundamental I, de Português e Matemática, que é rápido e sem acompanhamento
2	Encaminhamento à psicopedagoga
1	Orientação individual
1	Advertência
1	Cobrança das atividades

Fonte: Boscolo (2016)

Segundo o relato dos professores, os procedimentos mais comuns da escola quando há baixo desempenho, são a recuperação e a convocação dos pais. A convocação e a conversa com os pais, em geral, são para reclamar do aluno e requisitar um acompanhamento em casa das lições ou com um profissional psicopedagogo.

O que a escola faz para melhor qualificar os professores?

Duarte (2001) analisa a formação de professores e considera que, mesmo com a ampliação de recursos, há razões para crer que, normalmente, ocorre com características de formação geral aligeirada, em aproximação mais estreita entre exigências formativas e produção, apologia da prática e da experiência, em detrimento da valorização do saber escolar.

Em um sistema centralizado e burocrático, a introdução de mudanças na pedagogia da escola – seja essa alteração no conteúdo ou na forma, na estrutura pedagógica ou na prática pedagógica, diga respeito aos alunos, aos professores ou aos processos – ocorre, em geral, através da produção de regulamentos administrativos: decretos-leis, decretos simples, portarias, despachos normativos, despachos, circulares, ordens de serviço, instruções, esclarecimentos, etc. “[...] a inovação que por natureza é lenta, ou pelo menos, leva certo tempo a introduzir, é transferida para um ato por natureza rápido e instantâneo”. (FORMOSINHO, 1999:19). Dessa maneira, os resultados práticos ficam distantes do que foi proposto.

Figura 21. O que a escola realiza para qualificar os professores

Professores	Qualificação dos professores
7	Cursos de capacitação em horários inadequados
4	Nada
3	Reuniões pedagógicas (HTPC), conselhos e dicas da gestão
2	Não há cursos na minha disciplina
1	A Secretaria da Educação promove formação continuada inadequada
1	Acompanhamento em sala pela orientação pedagógica

Fonte: Boscolo (2016)

Uma parcela significativa de quatro professores considera que a escola nada faz para qualificar os professores. Sete dizem que há cursos de capacitação, mas

em horários inadequados, que são, em geral, na Secretaria da Educação. Três que a qualificação acontece na escola em reuniões pedagógicas de HTPC, sendo em princípio positivo para o desenvolvimento profissional, se houver um processo vivencial voltado para a práxis.

Segundo o Ministério da Educação (2006), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e Coordenação Geral de Política de Formação (COPFOR), a formação continuada propõe cursos, palestras, seminários, atualização de conhecimentos e técnicas, sem se restringir a isso, mas exigindo um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em íntima interação, como também das dimensões individual e social dos atores envolvidos no processo educativo.

Apesar das orientações do MEC, segundo Formosinho (2009), observa-se que o sistema de ensino presente nas escolas, na prática, valoriza fundamentalmente a ação burocrática da Administração da Educação, como o grande critério de adequação da atividade das escolas e dos professores.

A maioria dos professores considerou que há cursos de capacitação em horários inapropriados, pois, muitos programas de formação contínua têm-se revelado pouco significativos, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já em si fortemente exigente. Como afirma Nóvoa (2009, p.23):

É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

O professor é obrigado a envolver-se num trabalho incessante de formação e re-formação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações para competir no mercado de trabalho, ou seja, acumulando pontuações. Porém, segundo Nóvoa (2009, p.31), o desenvolvimento profissional “implica um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola”. O exercício

profissional deve organizar-se em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola.

A reflexão, com base em uma consciência crítica social, deve ocorrer, principalmente, tendo como referência o contexto do lugar em que se encontra a escola e seu cotidiano, ou seja, a partir das situações vividas no lugar, integrar a equipe e promover o desenvolvimento profissional. Porém, não é possível esta construção se as características principais das ações são burocráticas, impessoais, uniformes, formais e rígidas. Assim, as atividades de aperfeiçoamento em cursos e palestras pouco revertem em um desenvolvimento profissional e no trabalho de equipe da escola. Como analisa Nóvoa (1991, p.23), “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Segundo Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional é um processo vivencial, em contexto e integrador, abordado através de perspectivas psicológicas, curriculares, organizacionais e sociológicas. Para a autora, o enfoque do desenvolvimento profissional conta com o conhecimento da realidade da escola em relação: aos processos (levantamento das necessidades, participação dos professores na definição da ação), aos conteúdos concretos aprendidos, aos processos coletivos teóricos e práticos centrados na escola e no impacto na aprendizagem dos alunos. Deveria ter como referência sistemática a casos concretos, para se encontrarem soluções que permitam resolvê-los. São “práticos”, mas só podem ser solucionados em uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos. Segundo Nóvoa (2009, p.35):

A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso.

Quando os administradores formatam um pretense desenvolvimento dos professores em “pacotes”, ao desconsiderarem as dimensões psicológicas, de ciclo de vida e a sabedoria prática existente, ocorre um processo imposto aos professores. Como consequência, esta falta de diálogo crítico pode gerar falta de empenho, resistência e, como se pode observar no discurso dos quatro professores, que nada está sendo feito pela escola, que estão sendo realizados cursos de capacitação fora da escola e em horários inadequados em que não participam.

4.4. Análise das entrevistas com os professores de Geografia

O professor de Geografia do 6º ano e duas professoras de Geografia dos 5º anos foram entrevistados em 2016, para se conhecer a concepção de ensino, conceito de baixo desempenho e de inclusão escolar. Os nomes dos professores são fictícios. Serão analisados alguns relatos mais significativos no discurso dos professores. As entrevistas constam na íntegra, no apêndice.

4.4.1. Trechos de entrevista realizada com o Professor Teles

O professor Teles é graduado em Geografia, há oito anos no Magistério, sendo três no Colégio Tom Jobim; é concursado, leciona em todas as classes do Ensino Fundamental II e Médio do Colégio e em outra escola, no mesmo município. A entrevista foi realizada em junho de 2015.

O ensino de Geografia e o desempenho do aluno

O professor, em entrevista, comentou sobre o desempenho dos alunos: **“O atrativo de Geografia fica perdido, quando acham que é nome de rio. Tenta mudar a ideia, relacionar com as outras matérias e consigo; alguns saem do ensino médio e querem fazer faculdade de Geografia”**. (PROFESSOR TELES). Demonstra intenção interdisciplinar, como princípio e atitude, pois os saberes parcelares não respondem à complexidade da problemática da realidade local e mundial. Conforme o relato do professor Teles, o ensino da Geografia deve levar o estudante a entender a realidade geográfica, de maneira prazerosa e com boa relação no ambiente de aprendizagem. Trabalhar os conteúdos atitudinais,

procedimentais e conceituais de acordo ao contexto e ao cotidiano da realidade vivida, faz a diferença no envolvimento e na motivação dos alunos.

O professor valoriza o diálogo nas aulas e afirma sobre os alunos: **“Eles percebem que o objetivo é entender e não decorar. O professor Conti dizia que quem não estuda Geografia não é feliz. Mostro que eu gosto do que faço. Não brinco muito, mas percebem que eu tenho prazer. Tenho boa relação afetiva com eles”**. (PROFESSOR TELES). Os métodos que têm base na construção do conhecimento sócio interativa são mais dinâmicos e trazem resultados positivos de aprendizagem e consciência crítica.

O ensino da Geografia, quando voltado para a análise e interpretação dos acontecimentos, pode levar o aluno a entender e reconhecer os vários aspectos da sociedade humana, com sua dinâmica, cultura, tradições e as constantes transformações que vem sofrendo o espaço geográfico. A Geografia procura desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, tendo em vista a sua transformação. Segundo Pontuschka (2010, p.193): “O ponto de partida para essa construção é a observação dos fatos e aspectos percebidos pelos agentes sociais (moradores, trabalhadores, etc.), analisados e historicizados no tempo e no espaço”.

Em relação à organização dos conteúdos no ensino de Geografia, o professor Teles afirmou: **“Parto do micro para o macro. No 6º Ano é Geografia Física (geomorfologia, clima, botânica, vegetação). É um assunto pesado, mas trabalho mais lúdico, com jogo; eles criam de acordo ao conteúdo do bimestre”**. De acordo com o relato, há uma divisão no ensino da Geografia em que não há a integração dos conhecimentos físicos e humanos. Segundo Santos (2002), essa Geografia estreita os horizontes da disciplina, empobrece a interdisciplinaridade e o entendimento da construção do espaço na sociedade, como produto histórico. Dessa maneira, há que se repensar o currículo formal e o material didático que são utilizados na escola, em que tornam pesados e desintegrados os conteúdos conceituais.

Segundo relatou o professor Teles, **“Trabalho com notícias de jornais, assuntos da vivência e do cotidiano”**. Ele busca ensinar no sentido de favorecer

a organização de conhecimento e a aprendizagem, por meio das diferentes experiências que os alunos vivenciam, de acordo com os contextos de vida dos sujeitos envolvidos. Como explica Coll (1996), aprender um conteúdo implica em atribuir-lhe significado, construir uma representação ou modelo mental do mesmo.

Quando a sala fica em silêncio eu não fico satisfeito. Boas experiências. Por exemplo, outro dia, falando de aquecimento global trouxe um vídeo do INPE e eles se surpreenderam, viram que é cíclico. Fico satisfeito quando eles estão discutindo até a aula acabar. Angústia é quando não dá certo e pelo curto tempo não vou voltar no assunto. (PROFESSOR TELES).

Conforme as Orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998), o professor deve buscar, no ensino da Geografia, conhecer a dinâmica da natureza na relação com as transformações do espaço realizadas nas sociedades e o processo histórico de construção da paisagem, do território e do lugar, identificando suas relações, problemas e contradições.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) explicam ser necessário que o professor trilhe caminhos teóricos e metodológicos na busca de respostas para os desafios que encontra na relação pedagógica com os alunos e no diálogo com o espaço geográfico e com o mundo em mudança. Portanto, considerar a importância de estudar o cotidiano do lugar com base no espaço geográfico, que é multidimensional, rico de simbologias, descrito e vivenciado de diferentes modos pelos sujeitos envolvidos. Neste sentido, o professor Teles afirma “[...] **parto do micro para o macro**”, ou seja, a partir do cotidiano vivenciado pelo aluno, busca levá-lo ao entendimento de questões globais.

Há procedimentos que promovem articulação das relações espaço-temporais e que possibilitam ao aluno, inclusive, àquele considerado com baixo desempenho ou dificuldade de aprendizagem, entender a construção histórica do espaço geográfico e a base que há nos conceitos estruturantes – natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar. As análises que abordam tempo, cultura, sociedade, poder, relações socioeconômicas, seu dinamismo e contradições permitem a construção da identidade do aluno.

Considero baixo desempenho quando há dificuldade em leitura e entendimento. Peço para criarem prova para eles trocarem e resolverem entre si. Fazemos jogos, é um método de aprendizagem e o aluno fraco responde às questões. Uso tabuleiros, xadrez, maquetes. No 9º trabalhamos Geografia, Artes e Matemática. Vou melhorando os jogos: regras, fichas, etc. Vão doar os jogos para os 5º Anos, para jogarem no 6º Ano. No terceiro semestre, os alunos farão vídeo. Fazem relatórios, trocam entre eles vai e volta na reescrita. Vão lendo muito, levo artigos, livros, vou à sala de informática. Temos TV em todas as salas (vídeos, internet, powerpoint...). Alguns professores utilizam essa tecnologia. Dois grupos fizeram jogo com android. (PROFESSOR TELES).

Segundo o relato do professor Teles, ele busca promover descoberta, inventividade (confeção de jogos, maquetes vídeos e tecnologias em geral) e autonomia do sujeito, na conquista do conhecimento em ambientes polissêmicos, favorecidos por temas de estudo que partem da realidade, da identidade sociocultural, a favor de um conhecimento que seja significativo para o aluno.

Na perspectiva de um ensino que atenda à diversidade dos alunos, em processos autônomos de construção do conhecimento, requer que o educador esteja atento e observe as diferentes capacidades e os diferentes tipos de conteúdos, visando a um desenvolvimento integral dos educandos, ou seja, considerando a importância dos conceitos, princípios, procedimentos e atitudes no processo de aprendizagem.

Na visão de Vigotski (2008, p.103), para se criar métodos eficientes para a instrução das crianças em idade escolar no conhecimento sistemático e, portanto, favorecer a aprendizagem escolar, “é necessário entender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança”. O desenvolvimento na formação de conceitos é afetado por diferentes condições internas e externas, mas que é essencialmente um processo unitário. “o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar e é, também, uma poderosa força que direciona o desenvolvimento determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental”. (p. 107).

Segundo Mantoan (2005), os alunos aprendem nos seus limites e, se o ensino for de boa qualidade, os professores explorarão adequadamente as possibilidades de cada um, agindo com coerência e realismo ao se admitir que as

escolas não deveriam existir para formar somente os mais capacitados e privilegiados.

O professor passou um vídeo sobre agropecuária e eles contaram para a sala, o que segundo ele: **“Foi ótimo, a sala disse: isso existe mesmo. Ficam mais críticos, comparam com o que ouvem dos pais, TV. Uma aula boa é quando há a participação do aluno. O que fica quieto, também participa. Não concordam com tudo que eu falo”**. Os alunos que contaram sobre o lugar localizado na região nordeste em que viveram; tornou esse lugar uma referência para o conhecimento do mundo, ao ser analisado com base em conhecimentos sistematizados com base na ciência. O professor pode aproveitar as diferentes procedências dos alunos na construção do conhecimento geográfico.

O diálogo em que se vai desafiando a pensar a história social “vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos”. (FREIRE, 2002, p. 30).

O bom desempenho é o que queremos ouvir e ver. Mas para mim **é ser crítico, politizado e perceber as alterações no meio ambiente**. Perceber as mudanças que causamos e que os outros causam. Alguns alunos que moram no condomínio não percebiam as mudanças. **Mas, vão mudando a consciência social**. Na outra escola, não entendem porque os alunos têm um vocabulário empobrecido. Preciso adequar. Ficam mais críticos, comparam com o que ouvem dos pais, TV. Uma aula boa é quando há a participação do aluno. Os mais quietos, também, participam. Não concordam com tudo que eu falo e isso é ótimo. (PROFESSOR TELES).

O professor Teles dialoga, cria condições para discussões, participação e manifestação crítica dos alunos em aula. Ele valoriza as vivências nos diferentes lugares, como exemplo, dos alunos nordestinos ou dos que moram em condomínios (Alphaville). Conta que, mesmo os alunos considerados com dificuldade de aprendizagem, participam, se expressam, fazendo as suas considerações e perguntas. Porém, constatou-se contraditoriamente, conforme indicam os questionários respondidos pelos alunos (apresentados a seguir), a grande maioria deles parece desconhecer os processos históricos dos lugares em que vivem.

Como analisa Freire (2002, p.15), “Não há para mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação”. Ocorre a superação e não a ruptura, que se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se, então, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto.

Devem-se preparar os alunos e fornecer-lhes as bases de reconstrução de um espaço geográfico, que pertença a todas as pessoas e não a serviço do capital e de alguns. (SANTOS, 1996). Para isso, os alunos devem conhecer o processo histórico e desenvolver a crítica em relação ao espaço como mercadoria trabalhada e, ainda, concebendo-o como natureza social e um instrumento de reprodução da vida. O espaço geográfico se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente que se manifestam através de processos e funções. É um verdadeiro campo de forças cuja aceleração e evolução espacial é desigual de acordo com os lugares.

A participação dos alunos com baixo desempenho

Há alunos com baixo desempenho que apresentam “[...] **medo de falar, é perceptível e procuro valorizar o que ele fala e escreve. Não permito que discriminem uns aos outros. Há muitos professores que denigrem a imagem dos alunos e eu trabalho no sentido contrário**”. O professor Teles diz que, ao contrário, não fala mal de aluno e diz que o aluno vai melhorar. Ele se sente diferenciado dentro do colégio e afirma: **“Empresto livros, materiais e alguns não voltam, mas faz parte. Livro é para passar para frente. Trabalho o que há de positivo em cada aluno, não fico falando mal de aluno. Não posso colocar a culpa do pai na dificuldade”**. (PROFESSOR TELES).

O professor traz à tona a problemática que existe na escola, quando um grupo de professores se refere a determinados alunos, somente com críticas pejorativas e, dessa maneira, rotulando-os e não contribuindo para uma discussão, análise e compreensão da situação, para melhorar a prática de ensino em relação aos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, indisciplinados ou com

qualquer outro problema. O professor tem a consciência dos rótulos que são criados pelos colegas e de que pouco contribui para enxergar o aluno como um sujeito com capacidade de aprendizagem, com uma história de vida familiar, social, cultural e escolar. Essa problemática deve ser discutida coletivamente na escola em processos de desenvolvimento profissional, com base em visão da inclusão dos alunos em suas diferenças físicas, intelectuais, psicológicas e emocionais.

O professor Teles considera a construção da identidade social e os valores que podem ser trabalhados com os alunos, na disciplina de Geografia, e afirma:

O aluno é brasileiro, a miscigenação do povo, ter orgulho da origem, Trabalho muito com Darcy Ribeiro, tento sair da aula. Ele fez a pergunta, mas já sabe a resposta e consegue expressar. Relacionar o físico com o humano, a apostila separa bem. Mas eu vinculo. (PROFESSOR TELES).

Segundo Santos (1996, p.219), “Quando a natureza se torna natureza social, cabe à Geografia perscrutar e expor como o uso consciente do espaço pode ser um veículo para a restauração do homem na sua dignidade”. O educador problematizador reforça a capacidade crítica e a curiosidade, propiciando condições para que, no processo de aprendizagem, os educandos se transformem em reais sujeitos da construção do conhecimento. Para Freire (2002), essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. O professor Teles considera a perspectiva da construção da representação social dos alunos, no sentido da Geografia possibilitar a conscientização da realidade e da responsabilidade de cada indivíduo, quando afirma: **“Porque o pai trabalha e não enriqueceu, questões sociais e os outros porquês”**.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. (FREIRE, 2002). Ao taxar o estudante como aluno fraco ou repetente, ele se sentirá diminuído e desvalorizado, mas o professor entrevistado tem uma postura

oposta em relação a outros professores, ou seja, valoriza os alunos independentemente da sua condição.

No começo não como eles já vem taxados, ele é fraco, repetente. Ele se coloca de um jeito confuso. Mas quando ele se sente ouvido, porque eu uso a fala dele perante a sala, aí ele vai mudando. No começo eu não comentava mais, com os professores. Por exemplo, não mostrei os jogos, porque senão eles se sentem diminuídos. Mas não ligo, continuo. O que não deu certo eu aprimoro. Às vezes, os alunos dão aula para outras salas, preparam, por exemplo, jogos. (PROFESSOR TELES).

O professor relata a dificuldade de integração com outros professores da equipe, por realizar um trabalho diferenciado. Segundo Hargreaves (1994), chega-se ao ponto de que, no sistema dominado por princípios de racionalidade burocrática, o professor inovador não tem boa fama, pois é interpretado como alguém que busca uma atenção especial do diretor, dos alunos, dos pais dos alunos, da comunidade e ou, simplesmente, por levar aos demais professores a terem que realizar trabalhos inovadores. O “corpo” de professores, nesta concepção, pauta nas normas da uniformidade, da universalidade e da impessoalidade e se garante pela produção normativa e pelo cumprimento do mínimo burocrático, para erradicar as inovações a partir da base.

Mantoan (2005, p.52) analisa que é necessária uma mudança para que o professor ensine à turma toda, partilhando a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em aula, explore os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue apreender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração. Para o professor Teles, a escola é retrógada, tem prédio similar ao de presídio, a tradicional configuração das cadeiras.

Trabalho com roda, mas acaba e tenho que arrumar a sala. [...] Tenho um exemplo de estigma criado, quando uma classe taxada de fraca e indisciplinada, foi o melhor terceiro do Ensino Médio. **Os professores estigmatizam, só atrapalha. Dizem que o aluno tem dificuldade de aprendizagem, é burro.** Nossa, tem professor egocêntrico e julga demais. O aluno vai por passos. Não entende que o aluno está num mundo bagunçado, com assalto, crime, pobreza, sequestro, estupro, etc. O mundo na sala de aula não é um mundo à parte ou uma bolha perfeita. Não é culpado, mas vítima. Trabalho a questão pessoal de cada aluno. (PROFESSOR TELES).

Visgotski (1996) explica que ‘criança difícil’ ou ‘criança dificilmente educável’ são termos amplos, que não possuem nenhum conteúdo psicológico ou pedagógico determinado. “Trata-se de uma designação geral de vastos grupos de crianças diferentes; são designações preliminares propostas por razões de comodidade prática dos educadores”. (p.153, tradução da pesquisadora).

Os professores devem ter a consciência de que todos são sujeitos ‘aprendentes’ e têm direito à aprendizagem, da importância de se considerar as diferenças (físico, cultural e psicologicamente) e das imensas desigualdades sociais e de oportunidades. Assim, não estigmatizar com termos como “alunos com dificuldade de aprendizagem”, ‘aluno fraco’ e até, pejorativamente, dizer que é “aluno burro”.

O professor Teles critica o sistema de recuperação para alunos que não alcançaram um bom desempenho e afirma: “Sistema de RO não recupera. Tem que trabalhar de outras maneiras. Alunos com baixo desempenho, o professor taxa, compara com os outros e fala mal. Quando vejo, é outra coisa.”

Segundo Mantoan (2005), o ponto de partida para uma melhoria deveria ser a transformação de certas práticas consagradas nas escolas, como exemplos: trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma, mas que não integram os interesses nem desenvolvem habilidades de todos os participantes; adoção de livro didático como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino; avaliações e atividades em que todos os alunos devem, ao mesmo tempo, responder às mesmas perguntas, com as mesmas respostas; propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do contexto dos alunos; organização, de modo fragmentado, do emprego do tempo do dia letivo, para apresentar o conteúdo estanque das disciplinas e de outros expedientes de rotina das salas de aula; considerar a prova final como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno e recuperações que pouco ou nada contribuem para uma aprendizagem significativa dos alunos.

O professor critica a prova unificada que ocorre bimestralmente:

A prova unificada é terrível. Muito mal feita. É uma empresa terceirizada que faz. Muito fraca. Os alunos vão bem. Toca em pontos de decorar, por exemplo, o maior rio, etc. Não é uma prova legal, prejudica a imagem do professor. Para mim não influencia no ensino. Tem professor que só trabalha para essa prova. Os melhores índices são de Geografia. Não é importante o que ele decorou. (PROFESSOR TELES).

A prova unificada, para todas as unidades escolares municipais de Santana de Parnaíba, no mesmo sentido que a Prova Brasil, traz consequências negativas sobre a qualidade do ensino e influência em se padronizar o ensino na preparação dos alunos para esta atividade.

A participação em projetos unidades

A Educação Brasileira carece muito mais de valores éticos que deveriam orientar as leis, os projetos e as ações educacionais do que de planejamentos excessivamente minuciosos ou de alterações radicais na legislação em vigor. “Alguns exemplos de tais valores, quase sempre consensuais no nível do discurso, mas raramente presentes na implementação das ações [...]” (MACHADO, 2004, p. 25).

A educação para a cidadania deveria ter os fundamentos nos valores universais, o respeito às culturas, através do diálogo e da reflexão crítica do sistema socioeconômico vigente. Um projeto, para garantir uma aprendizagem crítica e significativa, pode ser desenvolvido com os mais variados métodos pedagógicos. Pode-se, por exemplo, em momentos específicos do desenvolvimento curricular, envolver mais de um professor e uma turma, articular o trabalho de várias áreas, ou realizar-se no interior de uma única área. (BRASIL, 1998, p.41).

Na organização educacional arcaica, geralmente, os programas curriculares são rígidos e as ações acabam sendo realizadas automaticamente, sem maiores reflexões; impedem os docentes de realizarem práticas e atividades que permitam uma construção ativa do conhecimento pelos estudantes.

O método voltado para projetos, em uma concepção possível pela lógica dialética, é uma estratégia que pressupõe decisões, apostas, riscos e escolhas e, assim, possibilita: os métodos com enfoque globalizador, em que os educandos mobilizam-se para chegar ao conhecimento vinculado às problemáticas que são

apresentadas pelo professor ou por eles; trabalhar com base em tema transversais; de acordo com as problematizações, realizar pesquisas teóricas vinculadas às práticas com atividade de contato direto e reflexivo com o meio; desenvolver trabalhos entre as áreas de estudo que permitam, não a justaposição de disciplinas, mas uma integração entre elas; um trabalho em equipe em que, através de processos desenvolvidos, nasça uma integração daqueles que fazem parte da comunidade escolar (direção, coordenação, professores, estudantes, funcionários); a prática da solidariedade e relações afetivas mais saudáveis; a reflexão filosófica que se questiona qual a finalidade e o significado do trabalho educativo.

O professor Teles ao ser indagado sobre o trabalho com projetos relatou:

Haverá a feira cultural na escola em outubro. Eu ia levar os alunos ao Museu de Geociências na USP, mas cancelaram. **Os temas a direção escolhe para cada ano.** É ruim ter que trabalhar o que eles decidem. Trabalho, mas, às vezes, há professores que fazem pelos alunos. Não põem na prática, por exemplo, um ano fizeram sobre reciclagem, mas jogaram fora todos os materiais usados no lixo comum. (PROFESSOR TELES).

Conforme o relato do professor, os temas dos projetos são escolhidos pela direção e não pelo interesse de professores e alunos. O professor não comentou sobre os projetos que são apresentados no PPP. Para Hernandez (1998), é mais fácil formar um professor para seguir alguns passos específicos, predefinidos e estáveis de um planejamento curricular do que animá-lo a refletir sobre os pontos de interação entre a experiência dos estudantes e as evidências (contraditórias e sempre em um processo de mudança), de uma disciplina ou de um problema de pesquisa. Em oposição ao conhecimento fragmentado, o autor afirma que os projetos apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar, baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientado para o estabelecimento de relações entre a vivência da comunidade escolar e o conhecimento integrado das disciplinas. Dessa maneira, favorecem o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo, ao estudar um tema ou um problema que, por sua complexidade, possibilita a aprendizagem e o conhecimento dos alunos e dos docentes, ou seja, potencialmente de cada indivíduo em si mesmo e do mundo em que vive.

O professor comentou sobre a falta de tempo para poder desenvolver o projeto na escola, como exemplo a confecção dos jogos, pois alguns alunos não fizeram por terem de confeccionar em casa e não na escola. Essa queixa, sobre a falta de tempo, é constante entre os professores: por não terem tempo suficiente para terminar o conteúdo, para cumprir com as atividades de preparação, correção de tarefas, trabalhos e provas dos alunos. Nos projetos é essencial o trabalho coletivo na unidade, tendo como referência as problemáticas dos lugares onde os alunos vivem; integrar a comunidade escolar e favorecer o desenvolvimento profissional dos professores por meio de pesquisa, estudo e reflexões conjuntas.

Segundo Hargreaves (1994), existem diferentes concepções na sala de aula: as concepções 'monocrônicas' que são assim denominadas, por estarem voltadas ao cumprimento de prazos e horários, a fazer linearmente uma coisa de cada vez, a orientações para cumprimento das calendarizações e procedimentos e pouca sensibilidade ao contexto e, de outro modo, há as concepções 'policrônicas', quando as pessoas, por processo de combinação, concentram-se na feitura de várias coisas ao mesmo tempo e existe uma elevada sensibilidade ao contexto e às circunstâncias, com ênfase nas pessoas e relações. Em geral, o tempo monocrômico e técnico-racional se transforma num tempo hegemônico nas escolas e, como consequência, observa-se a desconsideração dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, gerando o baixo desempenho e as dificuldades de aprendizagem, avaliadas fundamentalmente por meio de provas ou exames.

Arroyo (2009) percebe a centralidade do tempo na docência, inclusive a falta de seu controle pelo professor, que está atrelado a uma lógica temporal feroz que pode se desconstruir, para ser mais senhor do seu tempo na docência. Nessa perspectiva, equacionar essa questão exige mais cultivo da sensibilidade e paciência pedagógica para esperar os tempos do aprender dos alunos. Na formação docente, falta uma base teórica sobre como a organização do tempo é determinante das aprendizagens.

Cotidianamente, os professores têm um limite de tempo instituído na escola para as atividades, projetos, processos e conteúdos desenvolvidos, ou seja, o tempo se torna um constrangimento exercido entre o que se consegue realizar e o que se espera que realizem. O professor Teles contou que "o professor de História acha

sempre que está certo; não dialogo com ele e não desenvolvemos trabalho juntos [...] bate sempre no mesmo conteúdo e quer mais é finalizar a apostila”.

Hargreaves afirma sobre o tempo do professor, que (1994, p. 105) “[...] é uma dimensão fundamental através da qual o seu trabalho é construído e interpretado, não só por eles próprios, mas também pelos seus colegas, administradores e supervisores”. Segundo o autor, há uma crescente colonização na administração do tempo e do espaço dos docentes, no âmbito dos quais o tempo monocrômico e técnico-racional se transforma num tempo hegemônico. De outra maneira, quando o tempo está a favor do processo de ensino, é possível trabalhar métodos dinâmicos e atividades diferenciadas na contextualização do conhecimento, obtendo resultados positivos quanto às aprendizagens significativas, incluindo a todos os alunos.

O Estudo do meio

O ritmo de aprendizagem, os conhecimentos disciplinares e do senso comum variam entre os educandos; desta forma, há a necessidade de diferentes práticas que atinjam diferentes sujeitos na integração dos conhecimentos, no processo de aprendizagem. (BOSCOLO, 2007).

O Estudo do Meio é uma alternativa de método no desenvolvimento de projetos que permite o reconhecimento de um lugar, em um trabalho dinâmico de acordo com o potencial de cada aluno, considerando os seus saberes prévios e envolvimento. Como explica Bittencourt (2005), que um ponto inicial, ao se propor a introdução do método dialético no ensino, é identificar o objeto de estudo para os alunos e situá-lo como um problema (com prós e contras) a ser desvendado com a utilização da análise (a decomposição dos elementos), para, posteriormente, esse objeto voltar a ser entendido como um todo.

Não dá para desenvolver Estudo do Meio. É uma escola pública, o município não fornece ônibus. É a crise, eles dizem. Os pais não querem que o filho saia. Mesmo assim, visitaríamos o Museu de Geociências da USP, mas estava em greve. Queria ir para a Serra da Cantareira, mas todos têm medo de acidente. **E para ir ao Parque Ecológico aí vizinho a burocracia é muito grande,** precisa chamar a guarda municipal e fazer escolta. (PROFESSOR TELES).

O Estudo do Meio se apresenta como uma possibilidade de romper com o pensamento reducionista, desde que seja organizado com objetividade na apreensão e compreensão da realidade de um lugar e que também considerem as subjetividades dos educandos e educadores. Nesse sentido, Lefebvre analisa o conhecimento imediato e mediato:

A sensação é o imediato, o primeiro imediato, o aqui e agora em estado bruto. A percepção, que resulta do entendimento, que já supera as sensações, já as unifica racionalmente, já lhe acrescenta recordações, etc. A percepção é um conhecimento mediato. Mas o imediato, a sensação, apropria-se diretamente desses conhecimentos adquiridos, mediatos. Não existem duas operações distintas. A sensação torna-se um momento interno, um elemento da percepção tomada como um todo. Isso significa que o mediato, por sua vez, torna-se imediato. Dificilmente a sensação entra no conhecimento, propriamente dito, embora seja o seu necessário ponto de partida (LEFEBVRE, 1969, p.107).

Métodos de ensino escolar, ao levarem em consideração que o sensível é o primeiro grau de abstração, para se penetrar no real e atingir um conjunto cada vez mais amplo de relações, detalhes, elementos, particularidades, percebidos numa totalidade, têm como base o desenvolvimento do espírito crítico dos educandos. O Estudo do Meio é considerado um método, em que a observação²⁹ de um meio, que pode ser simples, participante ou sistemática, permite que os educandos participem da investigação da realidade de um lugar, em um estudo com critérios estabelecidos com rigor e desenvolvam o pensamento crítico. Uma sequência de atividades realizadas, que incluem pesquisas teóricas (históricas, sociais e do meio ambiente) e trabalho de campo, permite que as sensações e a capacidade de observação do lugar sejam aguçadas e consideradas na análise da realidade a ser conhecida, favorecendo, em outra etapa, uma síntese que se aproxima do real e com possíveis correlações críticas ao sistema de produção vigente.

²⁹ Como afirma Bittencourt, sobre a observação como procedimento de investigação em um Estudo do Meio, com base na visão de LÍDIA POSSI (1993):

- Observação simples: forma espontânea de observar, semelhante ao trabalho dos jornalistas (observação-reportagem);
- Observação participante: de modo semelhante aos antropólogos, o observador participa do grupo, para acesso aos dados não perceptíveis, convivendo com as pessoas no cotidiano;
- Observação sistemática: feita com planejamento prévio, delimitação de objetivos, levantamento de hipóteses e construção de instrumentos de observação para que os dados possam ser registrados (BITTENCOURT, 2005, p.282).

Como um projeto, o Estudo do Meio favorece o diálogo e as atividades coletivas, se pensado em espaço de desenvolvimento profissional na escola, pois não é um fim em si mesmo; representa fator de integração das disciplinas e engloba os aspectos de aprofundamento de conteúdos (conceitos e informações das disciplinas envolvidas), favorece a socialização dos alunos e a formação intelectual (observação, comparação e analogias).

Freinet (1896-1966), na França, foi quem estruturou, a partir de 1924, a teoria pedagógica com base nas técnicas didáticas do tateio experimental que a criança realiza constantemente. Surge, então, influenciada por Freinet, a definição da metodologia de Estudo do Meio, em 1970, na Itália, pelo Movimento de Cooperazione Educativa (MCE). Segundo tal Movimento, a pesquisa será o processo natural de aprendizagem, na medida em que está relacionada com o ambiente ou interesse da criança e, deste contato com o meio, surgirá uma motivação pelo estudo dos múltiplos problemas que se apresentam na realidade. Na metodologia do MCE, busca-se ensinar a formular projetos e sistematizá-los, discutir, estabelecer relações, entender o processo histórico, realizar experimentos e tirar conclusões. Recomenda-se métodos de ensino em que seja aguçado, nos educandos, o “espírito científico”, o interesse pela pesquisa e sua sistematização, visando formar cidadãos responsáveis com capacidade de observar, avaliar, escolher e criticar, mas, sobretudo, de interpretar suas relações para a transformação deste mundo, voltada para uma sociedade justa e para o bem estar da sociedade. (BOSCOLO, 2007).

Para Zabala (1998), o Estudo do Meio é uma alternativa de método completo, uma vez que os conteúdos procedimentais estão presentes em todas as etapas. Os conteúdos conceituais, vinculados a problemas e conflitos da vida real, são básicos como instrumentos para compreender a realidade social. O conhecimento isolado de técnicas e saberes é insuficiente para dar resposta aos problemas. É necessário o exercício de integrar e relacionar estes saberes, em que os conhecimentos possam se transformar em um instrumento para a compreensão, reflexão sobre os valores e a atuação na sociedade. Trata-se de um método de pesquisa escolar que favorece a discussão, explicitação e crítica dos pressupostos e categorias de análise, entre professores e educandos. Para Freire (2002), o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo.

Então, em vez de transferir conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. Deste contato com o meio, do interesse despertado, surgirá a motivação pelo estudo dos múltiplos problemas que se apresentam na realidade.

O Estudo do Meio pode ser realizado tanto em escola que tenha projeto interdisciplinar integrado no currículo, como em escola que segue programa pré-estabelecido no elenco das disciplinas. Há trabalhos de Estudo do Meio que são realizados somente para o aprofundamento de aspectos da programação estabelecida ou como motivação para trabalhar um tema da realidade atual, às vezes, desenvolvido por um único professor.

Com base no relato do professor Teles, o desenvolvimento de Estudo do Meio tem sido dificultado, cada vez mais, pois o município não fornece ônibus e dizem que é a crise. **“Eu sinto falta de trabalhar o Estudo do Meio, eu trabalho a paisagem pela janela”**. O contato direto e interrogativo com a realidade de um lugar próximo ou mais distante permite ao educando perceber o dinamismo existente, o que pode levar à compreensão das transformações ambientais e dos conflitos entre os vários segmentos da população, quando inserido em uma sequência de atividades, com os objetivos discutidos e definidos pelos docentes e educandos, da preparação ao retorno à sala de aula.

O professor Teles motiva a observação da paisagem ao redor da própria escola, ou seja, busca, de alguma maneira, entender a realidade do lugar. Pontuschka (1994) explica que, nos trabalhos de campo, é preciso saber “ver”, “dialogar” com o espaço e detectar os problemas existentes em relação à vida. O estudo do meio favorece a construção do conhecimento de todos os alunos, por lhes possibilitar desenvolvimento de acordo com os interesses, habilidades, criatividade e criticidade da realidade. É lamentável não poder ir para a Serra da Cantareira, por medo de acidente; deixar de ir ao Parque Ecológico do Tietê Ilha do Tamboré, vizinho à escola, pois a burocracia é muito grande, precisa chamar a guarda municipal e fazer escolta. O método não é devidamente valorizado pelos educadores, sendo que o parque ecológico situa-se a cerca de um quilômetro da escola em que haveria a possibilidade de se chegar por meio de uma caminhada a pé.

4.4.2. Trechos de entrevista realizada com a professora Carla

O ensino da Geografia

A professora Carla, que leciona no 5º ano, em entrevista, explica que a Geografia contribui em tudo. “Perceber que o planeta é muito mais amplo, para o aluno se localizar no espaço, perceber os outros e interagir com o mundo que o cerca”. (PROFESSORA CARLA). Como explica Santos (1996) há problemas que impedem a construção de uma Geografia orientada para uma problemática social mais ampla e construtiva. “Assim, o espaço, espaço-paisagem, é o testemunho de um momento de um modo de produção nestas suas manifestações concretas, o testemunho de um momento do mundo”. (p. 138).

A professora Carla afirma que a Geografia deve levar o aluno a “se identificar no espaço que vive, as atitudes que interferem”.

A Geografia é muito importante. Tenho que estudar para não falar besteira. O tema do próximo bimestre entra em globalização. Vamos trabalhar no projeto institucional O Meio Ambiente e a Sustentabilidade. (PROFESSORA CARLA).

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), a compreensão de como a realidade do lugar relaciona-se com o contexto global é um trabalho a ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais. Entender a complexidade das interações nas transformações afasta de qualquer abordagem linear e mecanicista. Nesse sentido, a escala local/global na abordagem de um tema deverá estar sempre levando em consideração de que existe uma reciprocidade na interação e o importante é que não se perca essa relação dialética na explicação.

Quanto ao aproveitamento dos alunos, a professora Carla relatou: “No primeiro bimestre estavam 50% com nota vermelha, eles correram atrás e o conteúdo colaborou. Diminuiu o número de notas vermelhas”.

Segundo o relato da professora, o termo “correr atrás”, devido às notas vermelhas, sugere que as notas continuam sendo determinantes na avaliação e usadas para “forçar” o aluno a estudar. Quanto aos conteúdos, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), o objetivo dos professores compromissados

com o ensino é fazer escolhas ou opções que elevem os alunos a patamares superiores, do ponto de vista da consciência sobre a importância do conhecimento do espaço geográfico, do lugar em que vivem, como cidadãos participantes, para a compreensão deste mundo complexo.

No que diz respeito aos conteúdos atitudinais, que são valores, ética e atitudes a serem trabalhados, que têm impacto na autoestima e no desenvolvimento da autonomia dos alunos, a professora comenta:

A autoestima de alunos que vieram de fora é muito baixa, têm dificuldades, eles estão em defasagem, mas **a autoestima, por mais que agente estimule é baixa**. Os que eram daqui foram aprovados pelo Conselho. Tem um pai que a filha pede para sair da escola, porque ela não se vê parte integrada no grupo. Ela não sabe se resolver sozinha, ela não tem autonomia por conta da dificuldade e isso é da própria autoestima. Outro dia falou: Professora, não tem ninguém para eu sentar! Então, eu disse: se resolva, tem 19 para você sentar junto, interaja. Ela não tem autonomia, por conta das dificuldades. (PROFESSORA CARLA).

A escola recebe um percentual de alunos que não se deram bem em escolas particulares ou de escolas públicas em que tiveram muitos problemas e, então, eles chegam com a autoestima fragilizada, o que requer um trabalho especial para os educadores. A defasagem citada pela professora explicita a dificuldade que as escolas, em geral, têm de se trabalhar com os diferentes, devido à estrutura, aos métodos de ensino e ao desenvolvimento profissional dos educadores.

Um trabalho compartilhado dos educadores, educandos, famílias e comunidade escolar é dialético e propicia a fecundação de laços afetivos e compromissados, sempre apontando novos desafios. Porém, geralmente, quando os pais são chamados pela gestão, nas conversas, as queixas e as dificuldades dos alunos são sempre ressaltadas e, dessa maneira, os laços afetivos dos alunos com os professores podem se tornar ainda mais comprometidos.

As diferenças entre os alunos são vistas como um problema a ser superado. A lógica homogeneizadora, por sua vez, é identificada como predominante na cultura escolar e reforça esta perspectiva; a escola tenta viabilizar a superação das

diferenças e garantir o padrão comum estabelecido para todos e todas. (CANDAU, 2011, p. 253).

Deve-se considerar um padrão de qualidade a ser discutido, problematizado, desconstruído e reconstruído no sentido de incorporar em sua própria concepção o reconhecimento das diferenças, em diálogo constante. Porém, é possível afirmar que ainda é difícil preparar a escola, no sentido de favorecer a construção de identidades culturais abertas, assim como a valorização do outro, do diferente e do diálogo intercultural.

O material didático

“Os livros PNLD, o conteúdo do livro não casa com a apostila. Eles recebem, mas não usam. Eu uso esporadicamente. Eles levam com eles das cinco disciplinas”. (PROFESSORA, CARLA). Segundo a professora, as apostilas são usadas cotidianamente e, esporadicamente, usa-se algum conteúdo dos livros.

Como a assistente de direção comentou, os livros do PNLD não foram analisados e escolhidos pelos professores e, na opinião dela, por isso, não foram aceitos por eles, tendo que retornar o uso de um material apostilado. Como analisam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 340): “O professor, ao escolher o livro didático, não pode fazê-lo de forma aleatória, pois alguma reflexão necessita ser realizada se o mestre tiver a consciência de que o alvo é [...]”.

Os professores de Geografia, em muitos casos, trabalham de maneira tradicional, pouco dinâmica e/ou reflexiva. Como explicam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p.339): “A variação de usos em sala de aula depende da relação existente entre os vários fatores: a formação geográfica e pedagógica do professor, o tipo de escola, o público que a frequenta e as classes sociais a que atende”.

A professora Carla afirma: “O conteúdo é muito complexo. O material é muito complexo, eu tenho que me preparar para não falar bobagem. Nós somos formadores de opinião e preparamos o aluno para interagir no mundo”. A professora encontra certa dificuldade com os conteúdos do material didático, porém mostra-se interessada em preparar-se para ensinar e solicita ajuda do professor Teles.

O material mudou: era clima, vegetação e agora são temas que eu tive que suar para entender, como passar de maneira didática. Conversei com o professor Teles sobre os conteúdos e ele veio explicar para meus alunos Latitude e Longitude, Coordenadas Geográficas. Eu não entendia e fui buscar com quem é formado e, às vezes, ele vem dar aula na minha classe. Eles conseguem assimilar muito bem. Se fosse eu seria muito mais difícil. (PROFESSORA CARLA).

A professora relata a dificuldade em ensinar conteúdos da apostila e evidencia que a escola não tem recurso interno de desenvolvimento profissional para suprir essa condição, sendo que ela precisou que o professor Teles desse as aulas.

Há bons professores que conseguem bons resultados, por meio de outros recursos pedagógicos como mapas, textos, filmes, apresentações em PowerPoint, biblioteca, saída a campo e, assim, não se restringem às apostilas ou livros didáticos. Porém, há uma grande parcela que tem no livro ou na apostila o foco principal do ensino. Portanto, essa escolha é de fundamental importância para as aulas. “O livro didático deveria configurar-se de modo que o professor pudesse tê-lo como instrumento auxiliar de sua reflexão geográfica com seus alunos [...]” (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2007, p.343).

Tem uma apostila, que é de educação ambiental, que trabalhamos todo ano. Causas e consequências do efeito estufa. Trabalhei o filme Aley, vamos tentar fazer a horta, se não sair no chão, faremos suspensão. Pegaremos os restos daqui e produziremos receitas. (PROFESSORA CARLA).

Segundo os relatos, a professora procura dinamizar a aula para além da apostila. O livro didático ou a apostila têm a limitação de não darem conta de abordar as problemáticas culturais e sociais dos lugares e dos contextos de vida, por isso, o diálogo é fundamental na sala de aula para trazer à tona os problemas vivenciados, obter o conhecimento prévio dos alunos, instigar o interesse e, apenas, ter o livro ou apostila como referência. Com todas as limitações, é preferível que seja adotado um material didático impresso, como fonte de estudo para um entendimento crítico, do que não tê-lo, considerando a má condição financeira das famílias, para

adquirirem livros e, além de que, também, muitas famílias não desenvolvem o hábito da leitura e, portanto, não têm o costume de adquiri-los.

A história da vida escolar do aluno e o ‘baixo desempenho’

A criança tem que ter um vínculo com o professor, se identificar. Quando chama a família eles reclamam que no ano anterior o aluno não tinha afinidade com o professor, que a professora não dava oportunidade ou vem de escola particular que vai empurrando com a barriga. **A cada ano, o nível dos alunos que vem para essa escola está caindo e isso vai refletir no IDEB. Onde estamos errando o que está acontecendo neste meio caminho?** O incentivo é tudo. **A causa é a família, ela tem que vir à frente. Está muito na lei da troca.** A gente também erra, insiste em coisas que o aluno não tem potencial para desenvolver aquilo. Tem que ter olhar atento. Atendi uma mãe que o aluno não está de recuperação, mas é muito desorganizado e não é caprichoso. A mãe se defendeu dizendo que toda noite está ajudando o filho a se organizar. Temos que ser parceiros da família, que não é birra do professor. Era um aluno sem comprometimento. Poderia ter excelentes notas, mas está no raso. (PROFESSORA CARLA).

Pode-se ressaltar a preocupação da professora com o desempenho no Ideb. Esse assunto passou a dominar a pauta do ensino no país, de tal maneira que a discussão sobre educação escolar e política educacional parece “movida” pelos dados divulgados pelos órgãos responsáveis pelos exames externos. Porém, os desafios e problemas educativos ficam à espera de discussões e encaminhamentos. Mais uma vez, pode-se perguntar até que ponto não é a ignorância sobre a educação e sobre sua complexidade e riqueza que leva boa parte das pessoas ligadas à política educacional a restringir-se a dados estatísticos, muitas vezes, questionáveis quanto a seus significados. (PARO, 2011). As provas externas só podem ser aplicadas para aferir uma pequena parcela da cultura que supostamente compõe o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, os conhecimentos e informações não medem aspirações, valores e tendências, no final de um processo, ou seja, torna-se um recurso precário.

De outra maneira, a avaliação em processo, por meio de uma política educacional de fato interessada na boa qualidade e portadora de uma visão de educação, como apropriação da cultura e humano-históricas, deveria procurar

investir seus esforços e somas vultosas que, hoje, são gastas nas avaliações externas, e não na melhoria do processo do trabalho escolar, na própria escola.

Segundo a professora Carla, sobre o ‘baixo desempenho’: “A causa é a família, ela tem que vir à frente. Está muito na lei da troca”. Essa visão de lei de troca em relação à nota e ao rendimento pode comprometer a motivação e o desenvolvimento da autonomia do aluno. Porém, afirma: “A gente também erra, insiste em coisas que o aluno não tem potencial para desenvolver aquilo. Tem que ter olhar atento”, demonstrando que, no ensino, devem-se considerar a subjetividade e o potencial de aprendizagem dos educandos.

Freire (2002) analisa que ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. É preciso trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Ensinar se dilui na experiência realmente fundante de aprender. “Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz”. (p.13).

4.4.3 Trechos da entrevista realizada com a Professora Laura

O desempenho dos alunos na Geografia

Os alunos gostam do conteúdo de Geografia, dependendo do conteúdo. Trabalhamos, neste ano, o censo. Fizemos gráficos. Neste ano não tive problema. Tem aluno que tem desempenho menor. A sala é bem dividida. **O desempenho depende do conteúdo. Quando não se interessa, não vai.** Eles viram o que é o senso, para que serve, o desempenho dos estados, a situação atual. Mesmo os que têm problema foram bem. Tive ao todo três alunos, que faltam e não entregam trabalho. Procuro trabalhar a realidade deles. Procuro colocar vídeo, para comprovar o que acontece e me voltar para a realidade deles.

A professora Laura analisa: “Através da Geografia, os alunos podem imaginar e conhecer, ter um sonho e a imaginação de como as coisas são”. Segundo Paulo Freire (2002) “O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém

como sujeito de ocorrências”. (p.31). O professor deve garantir que o aluno esteja motivado e, assim, possa construir o conhecimento, perceber-se como sujeito da História para se tornar crítico e agente transformador da sociedade.

A consciência social depende da família, quando a família cobra.

Tem aluno que diz que se tirar nota cinco os pais não aceitam e outros dizem que cinco está bom. Aí não dão o máximo deles. Os alunos com baixo desempenho pouco participam. Só falam quando têm certeza. Eles procuram ficar mais quietos tem medo, não tem confiança. Dizem; “Eu sei que o meu está errado”. Aí eu digo: “como assim, você nem falou”. Tem que ficar cutucando senão não sai mesmo. A sala tem 21 e tenho uns 4 ou 5 alunos nessas condições. (PROFESSORA LAURA).

A visão da professora Laura é de que os pais devem cobrar dos filhos as notas altas. Dessa maneira, é possível que a escola passe a ser um peso pela cobrança da nota e a motivação pelo conhecimento fique em segundo plano. Essa conduta de cobrança dos pais incentivada pela política das escolas, em geral, pode levar à competição entre alunos e influenciar negativamente na autoestima. Segundo Paulo Freire

o ensino “bancário”³⁰ pode deformar a necessária criatividade do educando e do educador, porém, há aquele educando que mesmo sujeitado a este ensino pode superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”. (FREIRE, 2002, p.13).

É necessário que haja condições para que o aluno mantenha vivo em si a curiosidade e capacidade de arriscar-se, de aventurar-se e, assim, garantir o entusiasmo, uma positiva relação afetiva e a aprendizagem. “O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos”. (FREIRE, 2002, p.32).

³⁰ Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra).

A presença do aluno é um desafio e compreendê-lo exige observação constante, aprendizagens contínuas e, a cada dia, incertezas que instigam a buscar novos meios de ensinar e aprender com ele. Todo aluno é especial. Conhecer as suas “limitações” nas áreas específicas do conhecimento, descobrir as suas potencialidades, estabelecendo objetivos e por meio de metodologias que favoreçam a aprendizagem, com base nos interesses dos alunos e nos recursos disponíveis, em articulação aos conteúdos significativos curriculares, são ações que certamente ajudarão a entender e a minimizar a situação. Para Vigotski (2010, p.145): “O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo”.

Sobre o baixo desempenho dos alunos, a professora diz que a maioria não estudava no Colégio Tulipa. Conta que, quando o professor do ano anterior fala que o aluno dá muito trabalho, ela fica preparada e com medo: “Vou barrar logo, não vou deixar, fica com um estigma. Penso, vou cortar logo, ele tem que mostrar que mudou, você poda ele e nem é ele o errado. Os mais fracos nem são os mais indisciplinados”. (PROFESSORA LAURA).

A professora evidenciou os rótulos que determinados alunos têm na equipe escolar e o perigo de se estar reforçando a identidade de “aluno fraco” e a consequência que trará pela falta de confiança em si. Essa cultura escolar, que envolve hábitos de se fazer comentários, cristalizam imagens negativas, desconsiderando a história de vida familiar e o contexto cultural e social do lugar em que o aluno vive. Como exemplo, a professora Laura conta que: “Tem uma aluna daqui, considerada fraca, que vem ajuntando a dificuldade de um ano para o outro e chega uma hora que trava. Ela sempre foi empurrada, foi jogada e agora tem faltado muito. Ela lê e escreve bem, mas não consegue acompanhar”.

Silva (2000) considera que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade e alerta para as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. “A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (SILVA, 2000, p.91).

Torna-se evidente que há processos que promovem a diferenciação e que são marcados pela presença do poder na escola, por exemplo: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); classificar ("alunos fracos ou fortes"); rotular (alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e alunos sem dificuldade de aprendizagem); normalizar ("normais e anormais"); julgar (alunos que têm família que apoia ou aqueles que a família não apoia), etc. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, incluído segundo as "normas e padrões".

Projetos

Os projetos, por mais bem intencionados que sejam, sem os princípios e valores claros, perdem a potencialidade transformadora e tendem a confundir-se com planos de ação meramente burocráticos ou com leis, tornando-se demasiadamente rígidos. Ao contrário, a pedagogia baseada em projetos, pode associar as atividades de ensino e pesquisa, ao favorecer a criação e a projeção das aspirações individuais e coletivas, no processo de formação de uma teia de proposições, reflexões e ações conjuntas e, assim, na alimentação pelo futuro, sem a desconsideração do passado.

A professora Laura afirma que há sempre projetos na escola e que nunca é de uma área só e explica:

Agora o tema é sustentabilidade. Pretendemos fazer horta, preparar receitas, cada um ficou com um assunto sobre o tema. Cada série tem um tema. No quinto ano todos os professores centram na 'sustentabilidade'. Temos a nota final em outubro. É um projeto anual, desde fevereiro estamos pesquisando, por exemplo, com vegetais, quanto tempo leva cada um no crescimento. A gente vai consultando para ver o que eles acham. Vão trazer de casa as comidas que aprenderam. (PROFESSORA LAURA).

A professora relata, com entusiasmo, um trabalho integrado com os professores do quinto ano, voltado para a 'sustentabilidade', que será desenvolvido durante o ano. Diferentemente do professor Teles que reclamou, dizendo que os temas são determinados pela gestão. Como estratégia para a construção de conhecimentos, a "pedagogia de projetos" pode se realizar voltada para a complexidade do mundo e transformar a escola em um lugar mais dinâmico de

pesquisa, de trocas de culturas, de percepção das contradições e colaborar para que os educandos se percebam como possíveis agentes transformadores do mundo e de injustiças sociais. A partir dessa concepção pedagógica dialética, é fundamental a reflexão das questões éticas e filosóficas, ou seja, um comprometimento profundo dos educadores com o processo educativo.

A ideia de projeto está presente em contextos abrangentes, técnicos, pessoais, dizendo respeito às características do ser humano. O futuro existe através dos nossos projetos, da construção humana, na abertura para o novo, na representação de uma ideia que vai se concretizar, na abertura para o desconhecido, no universo das possibilidades, da imaginação e da criação. Não se faz projeto quando só se tem certezas ou quando se está imobilizado por dúvidas. Os projetos traduzem a vontade, a iniciativa, a criatividade, os sonhos, ilusões e esperanças. Projetos e valores constituem os ingredientes fundamentais na Educação. A educação deve ser motivada pelo que se pode imaginar como possível, mas não prescindindo das utopias. Projeto designa tanto aquilo que se propõe realizar, quanto o que será feito para atingir as aprendizagens que ocorrem no processo, relacionado aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Machado considera que a Educação Brasileira carece muito mais de valores maiores, que deveriam orientar os projetos e as ações educacionais do que de planejamentos excessivamente minuciosos ou de alterações radicais na legislação em vigor e afirma que: “Alguns exemplos de tais valores, quase sempre consensuais no nível do discurso, mas raramente presentes na implementação das ações, são a autonomia das unidades escolares e melhorias salariais [...]”. (MACHADO, 2004, p. 25).

4.5. Análise dos questionários aplicados aos alunos, em 2016

Por meio do questionário (Apêndice J) aplicado a todos os alunos de um 6º ano, dois 8º anos e um 9º ano, houve a intenção de conhecer em que município os alunos moram, como é o lugar em que residem e o lugar em que a escola se situa, na visão deles; para que estudar Geografia e o que conhecem sobre a construção do espaço, com base na história do bairro da escola e do bairro em que moram (nem sempre é o mesmo da escola). Os relatos dos alunos são uma referência para

a análise do conceito de lugar, no ensino e no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

O professor de Geografia foi solícito e cooperativo no desenvolvimento da pesquisa, incluindo a aplicação dos questionários. Os alunos já conheciam a pesquisadora, devido à sua presença, desde o início da pesquisa, na escola e às aulas de Geografia em que participou como observadora. Na aplicação dos questionários, a pesquisadora conversou com as turmas sobre a importância da pesquisa educacional, agradecendo pela oportunidade de estar realizando esse trabalho. Eles responderam, por escrito, de maneira respeitosa e concentrada. A seguir, serão apresentadas as perguntas e análise das respostas escritas pelos alunos.

Onde você mora?

Por meio do PPP, já se sabia que os alunos moravam em diferentes municípios, mas não o número exato e o percentual. A tabela, a seguir mostra as salas, o número de alunos e o local de moradia. Todos os alunos presentes responderam ao questionário que foi aplicado pela pesquisadora, em sala de aula, em novembro de 2016. Considerou-se a importância de se conhecer em que proporção os alunos moram nos diferentes municípios e bairros, ou seja, em Santana de Parnaíba e Barueri nos bairros de Alphaville ou Tamboré, que são economicamente privilegiados em relação aos outros bairros desses municípios e a outros vizinhos (Carapicuíba, Osasco e Jandira).

Figura 22 Número de alunos e respectivo lugar de residência, em 2016

Turmas	Número de alunos	Lugar em que residem
6º ano	37	Alphaville/Tamboré: 15 Carapicuíba: 9 Osasco: 5 Jandira: 1 Santana de Parnaíba (fora de Alphaville Tamboré): 6 Barueri (fora de Alphaville Tamboré): 1
8º ano A	34	Alphaville/Tamboré: 26 Carapicuíba: 2 Osasco: 4 Jandira: 0 Santana de Parnaíba (fora de Alphaville Tamboré): 1 Barueri (fora de Alphaville Tamboré): 1
8º ano B	30	Alphaville/Tamboré: 17 Carapicuíba: 9 Osasco: 3 Jandira: 1 Santana de Parnaíba (fora de Alphaville Tamboré): 0 Barueri (fora de Alphaville Tamboré): 0
9º ano	29	Alphaville/Tamboré: 15 Carapicuíba: 10 Osasco: 2 Jandira: 0 Santana de Parnaíba (fora de Alphaville Tamboré): 1 Barueri (fora de Alphaville Tamboré): 1
Total	129	Alphaville/Tamboré: 73 Carapicuíba: 30 Osasco: 15 Jandira: 1 Santana de Parnaíba (fora de Alphaville Tamboré): 7 Barueri (fora de Alphaville Tamboré): 3

Fonte: Boscolo (2016)

Pode-se verificar que boa parte da população que estuda no Colégio Tulipa vive em outros bairros do município de Santana de Parnaíba em que se localiza a

escola ou nos municípios de Carapicuíba, Osasco, Jandira e Barueri, habitam em construções precárias ou mesmo em condomínios de prédios ou de casas de baixa renda. Essa situação de não estudar nas proximidades da moradia, pode ser analisada, com base em Santos (2002, p.158), como um acontecer que, metaforicamente o autor considera hierárquico, resultante das ordens e da informação provenientes de um lugar e realizando, como trabalho ou estudo (no caso, escolar) em outro. Não se trata de um lugar comandando por outro, mas as escolhas de comportamentos de um lugar, pode se dever aos interesses sediados em outro. A escola prioriza as matrículas daqueles que moram no bairro, como ocorre, em geral, nas escolas públicas. Mesmo assim, em 2016, havia uma proporção de 57% de alunos que moravam no bairro em que se localiza a escola, de 43% em outros bairros.

O espaço fragmenta-se através de formas de apropriação para o trabalho, para o lazer, para morar, para o consumo, para estudar, como é o caso analisado desta escola. Como explica Carlos (2007, p.37), o espaço é mundializado e aparece como mercadoria, apesar de suas especificidades, produzido e vendido enquanto solo urbano, cujo conteúdo escapa aos indivíduos, posto que submissos à troca e à especulação — em um processo assentado na propriedade privada da terra que gera a apropriação diferenciada do espaço por extratos diferenciados da sociedade. Há alunos provenientes de famílias com maior poder aquisitivo que habitam em lugares significativamente diferenciados (Alphaville e Tamboré) daqueles que moram em bairros vizinhos, que têm infraestrutura e valor imobiliário bem diverso.

Como explica Seabra (2004), a textura da urbanização contínua que foi se configurando, que era a própria periferia, “imiscui-se nela aqui e ali, como bolsões, unidades formais de espaço e começaram a configurar os condomínios fechados, avançando nos municípios do entorno da cidade de São Paulo”. (p.294). As duas tendências atuais da urbanização inscrevem-se no espaço: a miséria e a riqueza encontram-se e veem-se mutuamente. As áreas de Alphaville e Tamboré que têm alto valor imobiliário são rodeadas por áreas precariamente urbanizadas. Observa-se a desigualdade socioeconômica circundante por meio das habitações (condomínios bem equipados e com boa infraestrutura) e qualidade de vida (renda, saúde, educação, lazer) da população.

O uso do espaço, enquanto emprego do tempo, é invadido por uma lógica e racionalidade inerentes à reprodução do capital, sob a égide do Estado, aonde as formas de segregação revelam a propriedade, em sua condição de propriedade “privada”. Esta condição determina modos de uso do espaço direcionando a prática espacial, ou seja, os limites impostos à apropriação do tempo e do espaço. (CARLOS, 2011).

A escola que, desde a sua criação, visou atender à população do bairro Alphaville, que é um lugar economicamente diferenciado dos arredores, tem uma qualidade de ensino também diferenciada, pelo comprometimento dos professores e gestão, infraestrutura e apoio da Diretoria de Ensino e, ainda, de alunos provenientes de famílias com maior grau de letramento. Dessa maneira, o Colégio Tulipa, que tem o mais alto Ideb do município, atrai alunos de outros bairros por ser, conforme acreditam, uma escola de melhor qualidade, mesmo que para isso precisem deslocar-se diariamente (migração pendular, caracterizada como um tipo de mobilidade populacional ‘intraurbana’).

A instantaneidade da mundialização aproxima os lugares, criando entre eles uma relação de unidade em escala mundial, em que cada sujeito, cada fração do espaço se reveste de características específicas em função dos sujeitos hegemônicos, dependendo da eficiência de uma produtividade espacial, fruto de um ordenamento e da reprodução social.

Conforme explica Santos (2002), os espaços da globalização, denominados de meio técnico-científico-informacional, apresentam densidades diferentes. A densidade técnica varia em graus de artifícios, que vão desde uma área natural até um objeto técnico maduro, como exemplo, um centro de negócios de uma cidade. A densidade informacional traduz os graus de exterioridade de um lugar, sua propensão e efetiva relação com outros lugares, privilegiando setores e atores que têm os bastões de comando, em intervenção vertical. A densidade comunicacional tem o “caráter humano do tempo da ação” que, segundo Santos:

Esse tempo plural do cotidiano partilhado é o tempo conflitual da co-presença. Como lugar de acontecer solidário, homólogo ou complementar, o lugar é esse *espaço banal* da geografia (e não o espaço do economista ou do antropólogo ou do psicanalista ou mesmo do arquiteto ou do filósofo), criador da solidariedade da interdependência obrigatória geradas pelas situações cara a cara [...].(2002, p. 160).

Dessa maneira, as relações comunicacionais são geradas no lugar, a despeito da origem dos homens, sendo, portanto, horizontais, enquanto que as relações informais são verticais e, geralmente, ignoram o entorno e, assim, são postas a serviço, como informação obediente às regras do ator.

A comunidade escolar do Colégio Tulipa torna-se um lugar de convivência entre todos que ali trabalham e estudam, embora habitem em diferentes lugares. Como explica Carlos (2007), os lugares da metrópole espelham o fato de que existe uma morfologia espacial hierarquizada como produto de uma estratificação social. O sentido da constituição do lugar é definido por uma relação entre os homens, derivada da prática e constituindo-se em referência para os indivíduos.

Mas o uso não é um simples ato de consumo, ele coloca acento sobre as relações entre as pessoas com o espaço no plano do imediato, no nível das relações de vizinhança, na construção de uma identidade concreta. (CARLOS, 2007, p. 43).

A metrópole aparece como o lugar do desejo, da mesma forma que representa também um conjunto de coações que impede ou inibe os desejos. Segundo a direção do Colégio Tulipa, as vagas são muito disputadas por alunos de bairros mais distantes, porém dá-se prioridade aos alunos de Alphaville e Tamboré.

A convivência entre alunos com relativas diferenças culturais é um rico substrato para o entendimento da realidade social, histórica e geográfica, a partir da realidade do lugar. Em trabalhos coletivos, propostos pela coordenação pedagógica, voltados para o desenvolvimento profissional, o contexto dos lugares em que os alunos vivem deve ser pesquisado e entendido, para que o ensino esteja em consonância com a realidade da comunidade escolar. Nesse sentido, a participação do professor de Geografia é essencial para o aprofundamento da concepção de lugar, mas a discussão diz respeito à práxis dos professores de todas as disciplinas.

Por que estuda no Colégio Municipal Tulipa?

A maioria dos alunos que mora nos bairros de Alphaville e Tamboré respondeu que estuda no Colégio Municipal Tulipa devido a problemas financeiros e a família não poder pagar uma escola particular, como exemplos de relatos: “Porque entrei atrasado”; “Porque eu fui para o Conselho no Mackenzie e meus pais achavam que não deveria pagar a escola para quem não gosta de estudar”; “Pois, minha família passou por dificuldades financeiras”; “Por causa que meu pai paga cursos e não tem condições de pagar também uma escola particular”; “Devido à crise política que está acontecendo com o país, pois o valor pago nas escolas particulares aumentaram muito e fica difícil a minha família pagar”.

A totalidade dos alunos que mora em outros bairros, que não Alphaville e Tamboré, respondeu que estuda na escola porque considera uma boa escola, como exemplos de relatos: “Porque as escolas do lugar que moro não têm um bom ensino, muitas estão em situação precária”; “É uma excelente escola, os professores são amplamente capacitados e todos são civilizados e educados”; “Eu estudo aqui porque o ensino é muito bom e bem puxado e isso irá contribuir para entrar em uma boa faculdade”; “Porque é uma escola exemplar e bastante conhecida”.

Podem-se analisar as diferenças de valores culturais e aspirações de acordo com os lugares e com as condições sociais das famílias, pois os alunos que moram nos bairros de Alphaville e Tamboré, em geral, não afirmaram que o Colégio Tulipa é ruim, mas que gostariam de estudar em escola particular. De outra maneira, os alunos que moram em outros lugares em que as famílias, em geral, têm menor poder aquisitivo valorizam a escola, respondendo que é considerada a melhor escola pública mais próxima.

Haesbaert (2002) afirma que

[...] enquanto a dominação do espaço por um grupo ou classe traz como consequência um fortalecimento das desigualdades sociais, a apropriação e construção de identidades territoriais resultam num fortalecimento das diferenças entre os grupos, o que por sua vez, pode desencadear tanto uma segregação maior quanto um diálogo mais fecundo e enriquecedor. (p.121).

. O conhecimento dos lugares em que os alunos vivem deve ser a base para se compreender a realidade mais ampla, ou seja, um entendimento global.

Os professores e gestores relataram que, na relação entre os alunos, não há discriminação quanto ao local de moradia, embora essa questão não tenha sido objeto de aprofundamento na pesquisa. Os 100% dos alunos que estudam no Colégio Municipal Tulipa e moram em outros lugares mais distantes, em seus relatos, não manifestaram o desejo de estudar em escola particular, mas um contentamento por estarem estudando, segundo eles, em uma ótima escola. Ao contrário da boa parte dos alunos de Alphaville e Tamboré.

O enfoque no ensino da Geografia sobre o lugar em que se vive e o seu processo histórico permite o entendimento das reestruturações espaciais e das relações ideológicas que se desenvolvem, com base na convivência em relativa diversidade cultural e social. Esse entendimento pode ocorrer entre as disciplinas, em reuniões coletivas dos professores e gestores, favorecendo a contextualização do ensino pelo conhecimento da realidade do lugar em que os alunos vivem. A pesquisa revelou um relativo desconhecimento dos alunos sobre a história dos lugares mais próximos de vivência (escola e bairro). De outro modo, um estudo mais profundo sobre o processo de construção do espaço possibilita pensar, conjuntamente, a perspectiva da transformação do mundo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Lefebvre (2004), a cidade passa por reestruturações que se sucedem no tempo e no espaço, marcando “[...] relações impessoais de produção e de propriedade e, por conseguinte, as relações entre as classes e as relações de luta de classe, portanto as ideologias (religiosas, filosóficas, isto é, éticas, estéticas, jurídicas, etc.)”. (p. 55).

O ensino da Geografia deve ter base em um espaço verdadeiramente humano e como afirma Milton Santos, “[...] um espaço que una os homens por e para seu trabalho, mas não para em seguida os separar entre classes, entre exploradores e explorados; um espaço matéria inerte trabalhado pelo homem, mas não para se voltar contra ele”.

Como é o lugar em que mora?

Os lugares em que os homens habitam e vivem dizem respeito ao seu modo de vida, onde se locomovem, trabalham, estudam, passeiam, isto é, pelas formas das quais se “apropria” pelo uso que dá o significado para o indivíduo. Quando residimos por muito tempo em determinado lugar, podemos conhecê-lo intimamente, porém sua imagem pode não ser nítida, a menos que possamos também vê-lo de fora e pensemos em nossa experiência. Como analisa Tuan (1983, p.20): “Um objeto ou lugar atinge realidade concreta quando nossa experiência com ele é total, isto é, através de todos os sentidos, como também com a mente ativa e reflexiva”. Por isso, a importância do estudo na construção do espaço geográfico; pensar o lugar tendo como referência a experiência próxima.

Dessa maneira, podemos entender o lugar em relação à vida cotidiana, de modo parcelar, mas também, os problemas de produção no sentido mais amplo e total, isto é, “o modo onde em que é produzida a existência social dos seres humanos”. (CARLOS, 2007, p.20).

Segundo Pescatori (2017), Alphaville, bairro em se localiza a escola, bem como o bairro vizinho Tamboré, definem uma construção social do “modo de morar” suburbano da classe alta que engloba: praticidade cotidiana, oferecida pelas escolas e comércio, mas também pela mobilidade das vias expressas que garantem o acesso à capital, quando necessário; lazer, oferecidos pelos clubes, bares, restaurantes, cinemas, teatros; natureza e vida saudável, ofertados pela reserva natural que garante um “ar mais puro”; segurança, privada, obviamente, além dos altos muros. Expressa a construção de uma urbanização alternativa pela iniciativa privada que garanta a realização dos desejos e aspirações da elite; revela as contradições do sistema vigente.

Ao considerar esse contexto da diversidade dos lugares onde os alunos moram, em bairros de classe sociais diversas, tem-se uma riqueza de ‘material vivo’, como referência o estudo de realidades próximas que expressam a realidade global e, assim, a possibilidade da ampliação da consciência crítica do espaço geográfico.

Respostas dos alunos do 6º ano

Os alunos que moram em Alphaville e Tamboré responderam sobre o lugar:

“O condomínio é bonito e tem bons vizinhos”, “É um lugar agradável, com muitas amizades e muito iluminado por tudo”, **“É um lugar muito bonito, tem um clube, academia, salão de jogos e de festas, etc. É um condomínio fechado”**, “É um condomínio muito grande e completo”, **“É um lugar muito calmo, tranquilo, tem muito verde e muitos animais. Teve uma vez que a gente plantou árvores.** (Alunos do 6º ano).

O aluno relata que “é um lugar muito calmo, tranquilo, tem muito verde e muitos animais. Teve uma vez que a gente plantou árvores”. Como explica Seabra (2004, p.295), “foi contra o universo concentracionista da cidade, contra a fadiga e mais tarde contra a poluição que os novos hábitos de morar ganham realidade”. A migração realizada pela família destes alunos traduz uma idealização do bucólico do lugar, no sentido de apreciar as belas paisagens e viver mais próximo da natureza e com maior ‘segurança’ do que na grande cidade.

Os condomínios exclusivos são a expressão dessa nova forma de morar nas metrópoles. São lugares cercados por semelhantes, onde as pessoas agrupam-se ilhadas e isoladas, por cercas e muros, do mundo estranho e adverso circundante. Frequentam os mesmos lugares, compram os mesmos artigos, há espaços para lazer e compras, “tudo sem sair de casa”. Para se penetrar nesta cidadela, ultrapassam diversos controles (guardas, portarias e interfonos). Esses condomínios, assim como as ruas, são exemplos dessa ‘neo’ modernidade. Entretanto, todos os grupos sociais que habitam a metrópole, embora em condições de poder aquisitivo bem diferenciado, em maior ou menor grau, disciplinam seus espaços, “criando suas barreiras de proteção afim de manterem o domínio sobre seus signos de identidade, seus privilégios e fundamentalmente sobre seus territórios (vide estratégias dos favelados)”. (HAESBAERT, 2002. P.98).

Nos relatos, fica evidente a importância do lazer que é disponível, em geral, nos lugares em que os alunos moram e que são valorizados por serem agradáveis, bonitos, arborizados e seguros para se morar. Os alunos não mencionaram o Parque Ecológico de Barueri³¹ (antigo Parque Ecológico do Tietê – Núcleo Ilha do

³¹ **Parque Ecológico de Barueri**, localizado na Avenida Via Parque, 1600, na cidade do mesmo nome, região metropolitana de São Paulo, que tem por volta de 253.000 habitantes. O parque, que anteriormente era gerido pelo Governo do Estado de SP por meio do DAAE, está sendo administrado desde agosto de 2014 pela Prefeitura de Barueri, conforme protocolo de entendimento entre os dois

Tamboré), embora esteja localizado em Santana de Parnaíba e Barueri e seja vizinho à escola.

O lazer na sociedade moderna também muda de sentido, de atividade, espontânea, busca do original como parte do cotidiano, passa a ser cooptado pelo desenvolvimento da sociedade de consumo que tudo que toca transforma em mercadoria, tornando um homem num elemento passivo. (CARLOS, 2007, p. 63).

Os condomínios fechados em Alphaville ou Tamboré possuem lazer, mencionado pelo aluno: “É um lugar muito bonito, tem um clube, academia, salão de jogos, salão de festas, etc. É um condomínio fechado”. Segundo Seabra (2004), o deslocamento dessa classe média e classe alta para loteamentos residenciais foi natural e prazeroso, pois acreditava-se que a vida fora da cidade oferecia qualidade superior e, para o morador, um pouco longe de tudo é o preço que se paga por uma vida melhor e, além disso, tem verde, segurança e ar puro. “Mas, os condomínios fechados são fechados mesmos. O slogan que os justifica é cada vez mais a segurança a qualquer pretexto, pois, os condomínios só podem usufruir de amplos jardins entre muros”. (SEABRA, 2004, p.295). O mercado imobiliário apresenta-os como o lugar da felicidade numa vida cotidiana incrivelmente transformada em que a cotidianidade, nos condomínios, ligada a uma ideia de natureza e segurança aparece como a materialização da felicidade. Assim, a ideia fica atrelada ao consumo, ao urbanismo e ao sentido mercadológico que todos têm possibilidade de acessar e em que as desigualdades econômicas sociais ficam associadas à incapacidade dos indivíduos.

Os alunos que moram em outros bairros dos municípios de Santana de Parnaíba, Osasco, Carapicuíba, Barueri e Jandira responderam sobre o lugar:

governos. Há várias trilhas, sanitários, quadras poliesportiva, campos de futebol, quadras de vôlei de areia, um espaço com mesas de ping-pong, um lago de 370 mil m², play-ground, arena, "trenzinho" para passeio e muita área verde, salões de festa para confraternizações em geral; além de quiosques. Os animais que vivem no parque são provenientes da mata do Rio Tietê. O lugar reúne diferentes tipos de animais silvestres como gaviões, garças e várias outras espécies de pássaros, além de mamíferos como as capivaras. A flora é constituída por árvores remanescentes da Mata Atlântica. Há plantas aquáticas, aguapés, salvinias, jerivás, suinãs, embaúbas, pitangueiras, jaboticabeiras, goiabeiras, maracujás, cássia-aleluias, primaveras ("borgainvilles") e helicônias, entre outras.

“Moro na Cohab e é um lugar feio”, “O lugar é muito bom, porque você interage mais e eu **moro em um prédio grande mas não tem piscina, academia e quadra**”, “Moro no colinas da Anhanguera, gosto de lá porque tenho amigos e o mais importante, a família. Lá tem asfalto, calçada, carro e caminhões”, “Perigoso, cheio de carro por toda parte”, **“Tenho amigos legais, parques perto da minha casa e quadra”**, “Moro em Carapicuíba, não acho bem estruturado, tem pouca segurança, mas eu e minha família pretende-se mudar para Santana de Parnaíba”, “Eu gosto muito de lá, porque é calmo, tirando quando o ônibus passa o chão treme”, “Moro em Carapicuíba e lá é muito legal, tenho muitos amigos”, “Moro em Carapicuíba e o lugar não é seguro, pois não tem nenhum policial”, “Legal, relaxante, tem qualidade nos hospitais e parques. (Alunos do 6º ano).

Nos relatos aparece, de maneira geral, a desvalorização do lugar ao considerar feio, não bem estruturado, inseguro e pouco policiado. Porém, é ressaltada a importância da amizade e a proximidade que há com a família nas proximidades. Outra característica é a queixa sobre morar em um prédio grande, mas não ter piscina, academia e quadra, que diferentemente dos relatos dos que moram em Alphaville ou Tamboré têm áreas destinadas ao lazer e esportes comumente. O aluno respondeu tendo como referência os condomínios requintados que circundam a escola e denota um substrato para a escola trabalhar criticamente a consciência social dos alunos.

A aluna diz que mora na Cohab e considera um lugar feio, assim, vive nos conjuntos habitacionais populares que se avolumam. Segundo Rolnik, as metrópoles, a partir dos anos de 1970, se tornaram complexas e diversificadas. Nas cidades está presente o mar de conjuntos habitacionais populares que o léxico da língua portuguesa falada no Brasil denominou os ‘BNHs’: “Para lá foram removidos os ‘invasores’ das zonas centrais, em fronteiras recém-abertas ou precariamente consolidadas de ‘não cidades’. Ali estão as favelas e ocupações, resistindo bravamente em sua estratégia de pertencer e não pertencer ao mesmo tempo, atingida”. (p.367).

Vale ressaltar o programa Minha Casa Minha Vida (MCMV)³², lançado em março de 2009 pelo Governo Federal, que embora o governo afirme que esse

³² Minha Casa Minha Vida: É uma iniciativa do Governo Federal que oferece condições atrativas para o financiamento de moradias nas áreas urbanas para famílias de baixa renda. Em parceria com estados, municípios, empresas e entidades sem fins lucrativos, o programa vem mudando a vida de milhares de famílias brasileiras. É oportunidade para quem precisa e mais desenvolvimento para o

investimento público vem mudando a vida de milhares de famílias brasileiras, a política habitacional reproduz o padrão de segregação socioespacial. Segundo Rolnik (2015, p.314):

A construção de grandes conjuntos habitacionais em áreas periféricas onde a terra é mais barata – forma de provisão habitacional predominante ao longo das décadas – para impulsionar o espraiamento urbano, a proliferação de um padrão urbanístico monofuncional e o de uma divisão territorial entre ricos e pobres.

Esse sistema habitacional produz novas manchas monofuncionais, ou seja, moradias sem cidades e, além disso, não ocorre a revitalização das áreas precárias onde os empreendimentos são implantados. E como analisa Rolnik (2015, p.314), “[...] reproduz enclaves fortificados sobre um tecido urbano – das periferias consolidadas – fragmentado e desconexo, não contribuindo para transformá-lo ou qualificá-lo”.

O aluno afirma que mora em Carapicuíba, com pouca segurança e que pretende com a família mudar para Santana de Parnaíba. Segundo Lefebvre (2004), na urbanização, o consumo programado e cibernetizado, centros decisoriais, que concentram os meios do poder, repressão, persuasão (ideologia e publicidade), como exemplo de Alphaville, terá ao redor, em ordem dispersa, as periferias e a urbanização desurbanizada. Segundo o autor, “Todas as condições se reúnem assim para que exista uma dominação perfeita, para uma exploração apurada das pessoas, ao mesmo tempo como consumidores de produtos, como consumidores de espaço”. (p. 26). Em Santana de Parnaíba, há áreas de periferia ocupadas por uma população de baixa renda, em que há esgoto a céu aberto, ruas sem pavimentação e péssimas condições de moradia, mas também há áreas em que há condições relativamente melhores em condomínios de prédios e de casa populares, como exemplo, do tipo BNH, Minha Casa Minha Vida e similares.

Houve menção de frequência a parques e quadras perto da casa do aluno, o que podem ser considerados áreas públicas de esporte e lazer importantes para a

Brasil. O Fundo de Arrendamento Residencial (FAR) recebeu recursos transferidos do Orçamento Geral da União (OGU) para viabilizar a construção de unidades habitacionais. A medida foi tomada para atender ao déficit habitacional urbano para famílias com renda até R\$ 1.800,00, considerando os dados do IBGE mais recentes, divulgados no sítio eletrônico do MCIDADES. (www.caixa.gov.br/voce/habitacao/minha-casa-minha-vida)

população e, que existem pontualmente e encontram dura realidade de manutenção. Parques de diversão, jogos coletivos persistem nos interstícios da sociedade de consumo dirigida, nos buracos da sociedade séria que se pretende estruturada e sistemática, tecnicista. (LEFEBVRE, 2001, 132).

Conforme reportagem da Folha de São Paulo³³ (FERREIRA, 2014) “Cheios durante o verão e em períodos de férias, os parques de Carapicuíba, na Grande São Paulo, são uma das principais alternativas de lazer dos moradores, mas contam com equipamentos sem manutenção, lixo a céu aberto e falta de segurança”. (Anexo B) Existem parques em áreas em que vive a população socialmente privilegiada em que a manutenção e a segurança são realizadas de maneira eficiente, ao contrário dos parques localizados em áreas de ocupação mais pobre.

Respostas dos alunos do 8º ano A

Os alunos que moram em Alphaville e Tamboré responderam sobre o lugar:

“É um lugar muito aconchegante”, “É um lugar muito quieto e parado”, “Eu gosto muito de morar aqui, pois é muito seguro, calmo e bonito”, **“Um lugar legal de se morar, mas não conheço muitas pessoas”**, “Lugar com muitas árvores e seguro”, “É muito legal, tem quadras”, “Há muito verde, árvores”, “Lugar tranquilo”, “Tem uma grande área verde”, **“Tem boa área de lazer”**, “É um lugar bom com tudo que eu preciso e ainda mais”. (Alunos do 8º ano A).

O aluno comenta ser um lugar legal de se morar, mas que não conhece muitas pessoas. Seabra (2004, p. 295) analisa que, “na verdade, o que atrai as famílias é a vontade da separação e a certeza de encontrar no vizinho (na representação do vizinho) um padrão de social aceitável segundo certo ponto de vista”.

A construção e reprodução do cotidiano passam pela ideia de que os homens se relacionam com um conjunto de objetos e Carlos (2007, p.5) analisa que “[...] cada vez mais, regem as relações entre os homens e são convertidos em elementos

³³ PARQUES EM CARAPICUIBA TÊM PLAYGROUNDS QUEBRADOS E LIXO A CÉU ABERTO (FOLHA DE SÃO PAULO: 26 fev.2014). Anderson Ferreira

distinguidores na construção da sociabilidade ou de sua negação, pois as relações com os objetos substituem cada vez mais as relações diretas entre as pessoas”.

O aluno afirma que no lugar em que mora tem boa área de lazer, diversamente dos alunos que vivem em outros bairros, que não Alphaville e Tamboré. Como analisa Duarte (2001), o lazer torna-se cada vez mais um espaço privilegiado para as mais profundas formas de alienação das consciências, isto é, para as mais aviltantes formas de manipulação da subjetividade dos indivíduos, transformando-os em seres interiormente vazios, que só conseguem pensar, sentir e agir dentro dos estereótipos ditados pela última moda. “A mesma sociedade — que tanto prega a individualidade, a autonomia, a liberdade e a criatividade como seus mais altos valores —, opera nos indivíduos a mais brutal padronização e o mais brutal esvaziamento.” (p. 29).

Os alunos que moram em outros bairros dos municípios de Santana de Parnaíba, Osasco, Carapicuíba, Barueri e Jandira responderam sobre o lugar:

“Um lugar perto do morro, mais ou menos pobre”, **“Tem chacinhas”**, “É um bairro de pessoas de classe média”, **“Lugar bom e perto de tudo”**, “É um condomínio, um lugar bom, com pessoas boas e seguro”, “É um lugar calmo com muitas áreas verdes”. (Alunos do 8º ano A).

O aluno considerou um “lugar bom e perto de tudo”, embora, contraditoriamente, estude em outro bairro distante de sua casa. O aluno ao mencionar que tem chacinhas, torna-se evidente a diferença de condição de segurança em relação à criminalidade vivida nos diferentes lugares. Segundo Rolnik (2015), na cultura urbana, tem como oposto a periferia onde “mora a violência, consubstancialmente na presença de intermediários da distribuição do narcotráfico, imagem que os meios de comunicação não pararam de reproduzir nas últimas décadas”. (p.274).

Respostas dos alunos do 8º ano B

Os alunos que moram em Alphaville e Tamboré responderam sobre o lugar:

“É bem confortável, com piscina, parque, piscina de skate”, “Tem muita infra-estrutura e clube”, “Lugar muito bom e gostoso de se viver”, “Lugar calmo e bem reservado”, “Onde moro tem casas bem grandes e a minha também é”, “É um lugar bacana, aconchegante, limpo, um ambiente calmo e seguro”, **“Um ótimo lugar, com uma estrutura excelente, tanto para crianças, jovens e adultos”**. (Alunos do 8º ano).

Os alunos consideram um ótimo lugar, com uma estrutura excelente para crianças, jovens e adultos. Como afirma Lefebvre (2001), na sociedade urbana, os elementos de uma unidade superior, os fragmentos e aspectos da “cultura”, o educativo, o formativo e o informativo, põem-se reunidos por meio do lúdico (teatro, cinema, esporte, brincadeiras de crianças e dos adolescentes). Nos condomínios dos bairros de Alphaville e Tamboré, tem-se lazer e área livre que favorece o esporte e as brincadeiras infantis. Nos centros comerciais desses bairros, há shopping centers, restaurantes, bares, lojas e serviços dos mais variados.

Os alunos que moram em outros bairros dos municípios de Santana de Parnaíba, Osasco, Carapicuíba, Barueri e Jandira responderam sobre o lugar:

“É lugar pobre, não tem muita natureza e um pouco perigoso”. “Não é um lugar ruim, até que tem umas casas bonitinhas”, “Não é um lugar muito agradável, lugar de pessoas com uma renda menor”, **“É um lugar que tem a situação meio precária, não é um bairro muito bom de se morar, não trás benefícios, mas gosto um pouquinho porque é perto da minha família”**, “Lá é uma rua meio inclinada e passa uns carros com som chatos”, “Às vezes, é calmo, mas é muito perigoso em algumas situações”, “O lugar onde moro é calmo, mas a cidade não é tão boa”, “Tem bastante lojas, principalmente de roupas, mas não é muito bonito”, **“Moro na Cohab 2, que é um lugar tranquilo, que eu conheço meus amigos desde pequena e não abandono esse lugar por nada”**. (Alunos do 8º ano).

A aluna relata que mora na Cohab 2, que considera um lugar tranquilo, conhece os amigos desde pequena e não quer abandonar o lugar por nada. De outra maneira, o contraste entre o enclave fortificado, como exemplo os condomínios fechados de Alphaville e o espaço ‘anômico’ do habitat popular ultrapassou as fronteiras de classe, constituindo modelo urbanístico para o conjunto da sociedade, como exemplo os modelos adotados pela Companhia Metropolitana de Habitação de

São Paulo³⁴ (COHAB), Minha Casa Minha Vida e outros – programas públicos de moradia que reproduzem em miniatura os enclaves das classes médias. São espaços em que não há, em geral, sofisticação e áreas de lazer com requintes, tornam-se lugares que agregam trabalhadores com baixo poder aquisitivo.

O aluno respondeu ser um lugar que tem a situação meio precária, um bairro não muito bom de morar, não trazer benefícios, mas gostar um pouquinho por ser perto da família. Segundo Rolnik (2015), as favelas expandem-se e, dentre a precariedade habitacional, há os moradores de loteamentos informais, cortiços e conjuntos habitacionais produzidos há décadas por governos e hoje encontram-se ‘favelizados’.

Nos dois depoimentos em que os alunos se referem às famílias e amigos, apesar das precárias condições de moradia, percebe-se a importância das relações de afetividades humanas no lugar em que se vive, demonstrando valores em que o plano material não se sobrepõe à concepção de ser na vida.

Respostas dos alunos do 9º ano

Os alunos que moram em Alphaville e Tamboré responderam sobre o lugar:

“Moro em um prédio, bem tranquilo, cheio de árvores e planta. Tem uma reserva florestal”, “É tranquilo, condomínio fechado, não tem muito movimento”, “É um lugar muito tranquilo, onde tenho muitos amigos, familiares e não é perigoso como certos lugares. Aqui me sinto mais seguro”, “É um condomínio fechado. Calmo do lado de dentro, mas do lado de fora, na avenida, onde há um centro de apoio, é barulhento e movimentado”, “É muito bom, tudo nas redondezas tem comércio, bastante árvores e gosto muito de onde moro”, “É um apartamento grande e bonito, que fica em um condomínio enorme com piscina e muitas coisas”, “É muito bom, moro em um condomínio supertranquilo e minha casa é super aconchegante”, “É calmo, valorizado, eu tenho vizinhos ótimos. Embora tudo aqui seja um pouco distante”, “É um lugar muito agradável pois não é como em alguns lugares que você não pode sair a rua e conversar, caminhar e fazer outras coisas com seus colegas”, **“É um condomínio luxuoso que possui um clube. No clube há várias atividades físicas particulares. O condomínio é**

³⁴ A Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo – COHAB-SP foi criada em 1965 com a finalidade de favorecer o acesso à habitação digna à população de menor renda, obedecendo às normas e critérios estabelecidos pelo Governo Municipal e pela legislação federal. Nossa missão é promover soluções de habitação popular na região metropolitana de São Paulo e para isso desenvolvemos programas habitacionais, promovemos a construção de novas moradias, por meio de aquisição e comercialização de terrenos e glebas. (COHAB-SP).

preservado e bem prazeroso para se morar", "É um lugar muito bom em relação à segurança. As ruas são muito limpas e o povo é bem educado", "É um bairro perto do Shopping Tamboré, não é tão seguro, mas é melhor do que outros", "**Moro agora perto do Shopping Tamboré, lá tem muito engarrafamento, meu prédio é do lado de um posto de gasolina, tem muitas empresas por perto**", "É um lugar tranquilo e calmo, porém existe muito trânsito, e se não fosse por isso, eu chegaria à escola muito mais rápido". (Alunos do 9º ano).

A aluna relatou ser um condomínio luxuoso que possui um clube, onde há várias atividades físicas, o condomínio é preservado e bem prazeroso para se morar. É evidente que os alunos convivem em realidades diversas em relação aos lugares, com estilos de vida e consumo potencialmente bem diferentes. Essa disparidade trás no seu âmago um conhecimento socioeconômico do sistema político e questões culturais para serem exploradas no ensino da Geografia e em projetos na escola.

O aluno relatou que mora perto do Shopping Tamboré, lá tem muito engarrafamento, o prédio é do lado de um posto de gasolina e tem muitas empresas por perto. A falta de planejamento dos bairros de Alphaville e Tamboré fica demonstrada no crescimento alucinado e verticalizado dos condomínios que se proliferaram e, conseqüentemente, derivou um trânsito intenso, principalmente, nas horas de 'rush'. Foram empreendimentos aprovados por interesses financeiros daqueles que detém o capital e o poder político. Também, pode-se observar o desmatamento de áreas vegetadas e de resquícios de matas secundárias que estão progressivamente sendo devastadas.

Os alunos que moram em outros bairros dos municípios de Santana de Parnaíba, Osasco, Carapicuíba, Barueri e Jandira responderam sobre o lugar:

"Um lugar com pouca diversidade", "Não é uma cidade muito boa, mas, também não é a pior. Minha casa fica em uma rua sem saída, todas as casas são sobrados", "Lá é bem estranho, não tenho amigos, pois todos são drogados. O lugar é bem distante, mas eu gosto de lá", "Eu gosto de onde moro. Eu moro em condomínio onde todos são amigáveis. E quanto ao bairro é tranquilo, dificilmente ocorrem confusões", "Eu moro em uma rua com várias casas e logo na frente da minha casa tem um condomínio. O lugar é calmo e não muito bonito", "É um lugar bastante tranquilo, com bastante árvores", "É tranquilo, com muito barulho", "O lugar é bem quieto, agradável, meus amigos moram lá e é bem bonito", "Tem muitos prédios e

pouca área verde, tem um hospital ao lado grudado com o prédio onde moro. Já as pessoas eu não gosto não porque adoram falar da vida alheia”, “Moro em um lugar onde alguns lugares são melhores do que outros, mas tem bastante periferias, inclusive uma ao lado do meu condomínio”, **“É uma avenida dentro do meu quintal tem três casas onde mora minha tia e minha avó”**, “Me sinto segura, não é tão bonito e pretendo mudar de lá”. (Alunos do 9º ano).

O aluno que mora em outros bairros relata que há uma avenida dentro do quintal da casa que mora, tem três casas onde mora a tia e a avó. Lebfèvre (2004, p.46): “O urbano se define como lugar onde as pessoas tropeçam umas nas outras, encontram-se diante e num amontoado de objetos, entrelaçam-se até não reconhecermos fios de suas atividades, enovelam suas situações de modo a engendrar situações imprevistas”.

Os alunos habitam lugares relativamente heterogêneos, como se observa em respostas: **“Muito movimentado, uma periferia visível, porém, lá para mim, tem muitas pessoas de bem e do mal, como todo lugar. Mas lá, me sinto em casa”** e outro aluno diz **“É um lugar tranquilo, apesar de ser em Carapicuíba (rótulos e mais rótulos)”**.

Segundo Haesbaert (2002, p.41), [...] a convivência com o conflito e a consequente busca permanente de novas alternativas para uma sociedade menos opressiva e exploradora – onde se acredite que o homem é dotado não apenas de poder de reproduzir - mas, sobretudo, de criar [...]. Os lugares têm qualidades que se interpenetram, não se confundem e se definem pelas densidades técnica, informacional e comunicacional. “Hoje, certamente, mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar”. (SANTOS, 2002, p. 161).

Para que estudar Geografia?

A Geografia como ciência parcelar, objetiva compreender o mundo como um movimento em direção à totalidade, na explicação da realidade. Como afirma Carlos (2001, p.15): “A compreensão segundo a qual a Geografia é uma ciência em essência social e aponta a preocupação com a análise da sociedade, cuja finalidade é o desvendamento das relações entre a sociedade e o espaço”. Assim, permite aos

educandos e educadores pensarem as relações como essencialmente produtoras que objetivam a realização da vida.

Segundo Pontuschka, Cacete e Paganell (2007), aprender Geografia significa ampliar a visão de mundo, através do diálogo permanente com o próprio espaço, para que o aluno conheça e reconheça seu papel na sociedade tecnológica e computacional, em uma economia e cultura mundializadas. Elevar a consciência sobre responsabilidades, os direitos sociais visando ser um agente de transformações desejáveis para a sociedade. Considerar que há muita informação que pode ser facilmente acessada, entretanto dados isolados não criam sentido; portanto há que se problematizar questões da realidade geográfica, reconhecendo a interação entre elementos dessa realidade e a vida cotidiana dos alunos.

Podem-se analisar as respostas dos alunos, levando-se em consideração a consciência crítica dos educandos, pela evidência da compreensão da construção do espaço geográfico, a visão de mundo, como conhece e reconhece seu papel na sociedade em uma economia e cultura mundializadas.

Respostas dos alunos do 6º ano

“Para se localizar”, “Saber sobre o mundo”, “Saber o que acontece na troposfera”, “Saber o nome dos lugares”, “Saber das coisas da terra”, “Para aprender sobre países e população, para um futuro emprego ou algo assim”, “Para estudar mapas”, “Para saber do passado, para conhecer o nosso planeta, continentes, países etc”, “Para aprendermos a rosa dos ventos”, **“Para ter um bom futuro e saber mais sobre os lugares”**, “Para saber sobre o mundo o que está acontecendo agora, tecnologia, empregos, crise etc”, “Para ajudar a entender porque acontecem as mudanças climáticas, como saber a quantidade de pessoas no mundo”, “Para saber como as pessoas se relacionam”, “Porque quando crescer serei um professor de Geografia”, “Para saber sobre cidades. (Alunos do 6º ano).

O aluno diz estudar Geografia para ter um bom futuro e saber mais sobre os lugares. No lugar estamos condenados a conhecer o mundo pelo que ele já é, mas também, pelo que virá a ser. Uma aluna afirma: **“Para ter mais conhecimento do mundo onde moro”**. Segundo Santos (2002), o lugar é a possibilidade do evento que, mesmo perdendo suas marcas de origem, ganha características locais, sempre renováveis. Na imprevisibilidade dos eventos, acredita-se na possibilidade de se

construir uma história das ações que seja diferente do projeto dos atores hegemônicos.

O lugar, nosso próximo, restitui-nos no mundo, pois se pode esconder a sua essência, mas não se pode esconder a sua existência. Como responde o aluno: **“Saber sobre cultura, lugares e costumes. E saber o que acontece ao redor do mundo”**. No lugar estamos condenados a conhecer o mundo pelo que ele já é, mas também, pelo que virá a ser.

Respostas dos alunos do 8º ano A

“Para saber melhor dos mapas, localidade, história dos países, no que eles passaram ou estão passando”, “Existe várias finalidades, aprender a ler mapas, se localizar usando o GPS, aprender mais sobre a história do país, etc.”, “Para saber tudo que acontece no planeta, é muito importante”, “Para saber a situação de outros países”, “Para ter conhecimento das regiões e dos continentes americanos”, “Saber sobre cultura, lugares e costumes. E saber o que acontece ao redor do mundo”, “É importante conhecer o mundo em que vivemos hoje, e a Geografia é a matéria que nos proporciona esse conhecimento”, “Para conhecer a vegetação, o clima, os povos de uma determinada região”, “Além das polêmicas que rola nos assuntos e conteúdos, em Geografia aprendo certas coisas como política e bancos, certos documentos, que às vezes não faço ideia do significado”, “Eu gosto bastante pelo fato de saber as localizações, desigualdades sociais [...]”, “Para aprender de modo geral o relevo, a vegetação, os rios, os países do mundo, **para ficarmos por dentro da globalização e ficar sabendo do que está acontecendo no cotidiano**”, “Para saber sobre lugares, suas posições e sua definição”. (Alunos do 8º ano A).

A aluna afirma que estuda Geografia para se inteirar da globalização e saber o que está acontecendo no cotidiano. A construção e reprodução do cotidiano passam pela ideia de que os homens se relacionam com um conjunto de objetos que, cada vez mais, regem as relações entre os homens e são convertidos em elementos que definem a condição social e de consumo. É importante ressaltar que a mídia se instala na vida cotidiana como programação profunda de todos os comportamentos. Segundo Carlos (2007, p.37):

A metrópole aparece hoje, como manifestação espacial concreta de um fenômeno que está posto de forma clara no mundo moderno, qual seja, o espaço se reproduz a partir do processo de constituição da sociedade urbana apoiado no aprofundamento da divisão espacial do trabalho, na ampliação do mercado mundial, na eliminação das fronteiras entre os estados, e na generalização do mundo mercador.

O lugar produz-se e transforma-se constantemente e, com isso, ocorre um estranhamento através da perda das referências, de raízes, Como afirma Carlos (2007), o processo de mundialização da sociedade urbana aprofunda o processo de fragmentação contido no espaço, na ciência, na cultura e na vida do homem. Essa fragmentação produz um constante movimento de atração-expulsão da população do centro para a periferia e vice versa.

Respostas dos alunos do 8º ano B

“Para aprender sobre os países do mundo e também sobre política [...]”, “Para saber um pouco da história dos outros países, mares, civilizações etc”, “Para conseguirmos ter diálogos com outras pessoas e eu acho que Geografia deveria ser uma matéria a ser dada todos os dias”, “Para saber mais sobre o que acontece no planeta e até no espaço”, “Acho que a Geografia tem a ver com a sociedade no mundo, pra você entender as coisas e não ser como pessoas que nem sabem o que estão falando”, “Para saber mais sobre os mapas, os lugares, as classes sociais, como os países são”, “Para saber localização, conhecer melhor o mundo a sua volta”, “Porque 80% do que nós sabemos é porque aprendemos com a Geografia”, “Para saber onde estamos pisando e outras civilizações ou nações”, “Para sabermos um pouco mais sobre outros lugares, conhecermos outras culturas, religiões e ver o mundo de outro jeito”, “Para aprender sobre o planeta, ter um ensino maior sobre as histórias dos países”, **“Para ter conhecimento do mundo, tanto na economia, na política e na posição dos países”**, “Para ser alguém na vida, não uma cabeça vazia como grande parte da população que vai nas manifestações sem saber ao menos o motivo”, **“É uma matéria incrível, ela serve para te informar sobre o mundo porque você acaba aprendendo não só os mapas, aprende sobre o que acontece no mundo todo”**. (Alunos do 8º ano B).

O aluno disse que a Geografia é uma matéria incrível e que informa sobre o mundo. Podemos considerar que o professor está motivando o aluno no interesse pelo conhecimento geográfico com a utilização, também, de mapas para o entendimento e localização do lugar. Os alunos citam a importância dos mapas no

estudo da Geografia e, segundo Tuan, a habilidade cartográfica, ao abstrair e simbolizar, é evidência incontestável do poder de conceituar as relações espaciais. Conforme explica Tuan (2007), o uso mais comum dos mapas ocorre para transmitir eficientemente conhecimento geográfico a outra pessoa, quando a linguagem verbal mais se presta a narrar eventos do que para descrever relações espaciais simultâneas.

Segundo as respostas de alunos, a Geografia é importante: **“Para aprender sobre o mundo, países, cidades, crises, etc”, “Para saber sobre o mundo que vive, acho Geografia uma das disciplinas essenciais”**. As relações de produção e de troca e os mercados são relações ao mesmo tempo legíveis e ilegíveis, visíveis e invisíveis. Como explica Lefebvre (2002, p.52), “elas se projetam no terreno em lugares diferentes: na praça, na rua, no trabalho [...]”. No ensino da Geografia, a partir da análise da realidade urbana em que os alunos vivem, deve-se considerar que o lugar, segundo Lefebvre (2002), aparece como o conjunto e sede de múltiplos mercados (produtos agrícolas, produtos industriais, capitais, moradia e solo a edificar). Pode-se entender que o urbano não se define somente por lugar de passagem e/ou de trocas, não se vincula só ao consumo, ao ‘terciário’, às redes de distribuição, mas intervém na produção e nas relações de produção.

O aluno relatou que com a Geografia aprende sobre o que acontece no mundo todo. Como afirmam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), o ensino da Geografia deve permitir ao aluno conhecer as representações construídas sobre o mundo, com base em noções e conceitos fundamentais como: espaço geográfico, natureza, sociedade, tempo histórico, território, região, lugar, paisagem e ambiente.

Respostas dos alunos do 9º ano

“Para saber coisas interessantes sobre o nosso mundo, por exemplo, climas”, “para aprendermos as cidades, estados e onde ficam os países”, “É muito legal os temas e estou pensando em me formar em Geologia”, “Eu gosto muito, para conhecer melhor o mundo”, “Para saber mais sobre os países e também sobre a política, o que é importante”, “O motivo de entendermos como chegamos onde estamos”, “Para sabermos mais sobre os países no mundo, sua situação atual e até um pouco da sua história”, “Para conhecer o mundo onde moro e sanar as dúvidas sobre coisas relacionadas”, em minha cabeça e em todas as aulas tem uma frase “Quem não estuda Geografia não é feliz”, “Saber sobre mapas”, ‘para conhecer os países e diferentes fenômenos da natureza”, **“Para conhecermos**

a história, localização, clima, praticamente tudo do nosso planeta. Hidrografia, vegetação. Geografia é demais", "Geografia é um conjunto de muitas matérias. Acho que se estuda para ter um conhecimento geral", "Para saber como e porque as coisas acontecem, e saber mais sobre o mar, terra, universo etc", "Para aprender a história do mundo, de países, biodiversidades regionais", "Para saber sobre o lugar que moramos e que podemos morar", "Pois precisamos saber sobre os fatos do planeta, sobre as influências dos países sobre os nosso", "Saber coisas sobre os países, por exemplo, guerras e sua importância, saber o que aconteceu de erro e não repetir o erro", "Desenvolver o nosso lado político, nossas opiniões e jeito de pessoas". (Alunos do 9º ano).

Segundo os relatos dos alunos dos 6º, 8º e 9º anos, sobre para que estudar Geografia, a localização sempre aparece e, como exemplo, a aluna respondeu que é para conhecer a história, localização, clima, praticamente tudo do nosso planeta. As representações gráficas, como desenhos, croquis, maquetes, plantas e mapas são textos gráficos que se diferenciam dos demais textos alfabéticos. Por meio de linhas, formas, superfícies, distâncias, extensões, volumes e suas várias dimensões (largura, comprimento e altura), representam os espaços vividos, a natureza e suas transformações e a práticas sociais, ou seja, a utilização das representações espaciais como instrumento para compreender a organização dos espaços, um entendimento mais rico da espacialidade. Segundo Haesbaert (2002), é preciso resgatar a dimensão cartográfica nos trabalhos, pois "[...] o mapa representou um dos elementos que mais nos identificavam, constituindo mesmo, através de suas sínteses, algumas contribuições importantes para outras áreas". (p.45).

O que você conhece da história sobre o bairro da escola e onde mora:

Os alunos responderam sobre o que sabem sobre o bairro da escola e o bairro em que moram.

A Geografia pensa a sociedade e considera que, através de uma atividade produtiva, há a transformação da natureza em algo que lhe é próprio e, dessa maneira, confere ao espaço uma dimensão histórica. A sociedade, ao longo do processo histórico, vai se constituindo, estendendo sua atividade pela face da terra, produzindo espaços. Carlos (2011, p.15): "Deste modo o espaço pode ser compreendido como momento da construção da humanidade do homem,

concretamente, enquanto prática socioespacial, apontando a indissociabilidade entre produção do homem e a produção do espaço”.

Segundo os PCN (1997), para que o aluno possa desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável, deve ser possibilitada uma visão sócio- histórica consistente da realidade mais próxima dos lugares em que os alunos vivem e, assim, a sua inserção no mundo, visando à prática consciente e ativa social dos alunos. Segundo Carlos (2007, p.19): “O espaço tem uma monumentalidade que pode ser entendida como elemento revelador da história de um determinado lugar. Mas o que se revela no lugar não é apenas a história de um povo, mas o peso da história da humanidade”. Por isso, a importância de se entender a história dos lugares na articulação dos processos mundiais.

Segundo Freire (2002, p. 44): “Quanto mais me deixe seduzir pela aceitação da morte da História, tanto mais admito que a impossibilidade do amanhã diferente implica a eternidade do hoje neoliberal que aí está, e a permanência do hoje mata em mim a possibilidade de sonhar. Desproblematizando o tempo, a chamada morte da História decreta o imobilismo que nega o ser humano”.

Pensar a história particular de cada lugar se desenvolvendo, ou melhor, se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios, construídos ao longo da história e o que vem de fora, isto é o que se vai construindo e se impondo como consequência do processo de constituição do mundial “. (CARLOS, 2007, p.27).

O conhecimento que os alunos têm do processo de construção do espaço em que vivem e estudam demonstra uma aprendizagem decorrente de um ensino que valoriza a possibilidade de um entendimento da relação ideológica entre o lugar e a constituição do mundial.

Figura 23 Respostas dos alunos sobre a história dos lugares

Turma	Bairro da escola	Bairro em que moram
6º ano	Existiam índios: 1 Sabem nada: 36	Existiam índios: 1 Sabem nada: 36
8ºano A	Era rural: 3 Construído por Takaoka: 2 Sabem nada: 29	Bandeirantes passaram: 3 Sabem nada: 31
8ºano B	Sabem nada: 30	De início, um bairro empresarial: 1 Sabem nada: 29
9º ano	Existiam índios: 3 Era mato: 1 Sabem nada: 25	Existiam índios: 5 Construído por Takaoka: 1 Sabem nada: 23
Total	Existiam índios: 4 Era mato: 1 Era rural: 3 Construído por Takaoka: 2 Sabem nada: 114	Existiam índios: 6 Bandeirantes passaram: 3 De início, um bairro empresarial: 1 Construído por Takaoka: 1 Sabem nada: 119

Fonte: Boscolo, 2016

Segundo as respostas dos alunos: 87,7% desconhecem a história do bairro da escola e 92,3% desconhecem a história do bairro em que moram.

Duarte explica que a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. “Não se trata de defender uma educação intelectualista

nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares” (Duarte, 2001, p.30). Ao defender, como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, agudiza-se a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber.

Em relação à história do bairro Alphaville onde se localiza a escola, apenas 2 alunos citaram que Takaoka foi o empresário criador de Alphaville e que, originalmente, era um bairro empresarial e 9 alunos apenas mencionaram que antigamente havia índios e/ou bandeirantes que passaram pelo bairro. Segundo Santos (2002, p.135), a Geografia “[...] deve ocupar-se em pesquisar como o tempo se torna espaço e de como o tempo passado e o tempo presente têm cada qual, um papel específico no funcionamento do espaço atual”. O ensino da Geografia não tem sido pensado historicamente e, assim, dessa forma a compreensão do espaço fica comprometida. Considera-se que o conhecimento dos lugares e da totalidade são interdependentes e, segundo Santos (2002, p.141), que “[...] o conhecimento das partes, isto é, do seu funcionamento, de sua estrutura interna, das suas leis da sua relativa autonomia, e a partir disso, da sua própria evolução, constituem um instrumento fundamental para o conhecimento da realidade”. Na mesma razão, o exercício da apreensão da totalidade é um trabalho fundamental para a compreensão do lugar.

Os bairros urbanos, conceituados pelos urbanistas como uma área de características físicas e sócio-econômicas bem definidas e sendo assim lugares, não são percebidos dessa maneira pela população que lá reside. Já rua onde moram, é parte da experiência íntima de cada um. O sentimento que se tem pela esquina da rua local não se expande automaticamente com o passar do tempo até atingir o bairro. (TUAN, 1983, p.20).

No ensino da Geografia, considera-se o conceito de lugar como dependente da experiência, porém sabe-se que não é uma consequência inevitável da experiência porque vai além dela conforme afirma Tuan (1983). “[...] a unidade maior adquire visibilidade através de um esforço da mente. Então, o bairro inteiro torna-se

um lugar. Todavia, é um lugar conceitual e não envolve as emoções”. (p. 20). O sentimento que se tem pela rua não se expande automaticamente.

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. (CARLOS, 2007, p.22).

Cada sujeito se situa num espaço concreto onde se reconhece e a sua representação depende da sua consciência social, pois o lugar tem usos e sentidos para as pessoas. Segundo Vigotski (2010, p.144): “O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem Geografia, mas a sintam”. A emoção é um agente importante e o conhecimento lógico deve “tornar-se objeto de trabalho não só do pensamento, mas também do sentimento”. (p.144). Para que isso aconteça, é necessário o amor do professor pelo objeto de ensino e, caso contrário: “todo o resto é saber morto que extermina qualquer relação viva com o mundo”. (p.144). A compreensão maior da realidade pensa o saber da História como possibilidade, não como determinação e, como analisa Freire (2002, p. 31):

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.

A educação que visa à transformação da sociedade atual, para um sistema justo, deve saber pensar o espaço, o homem por inteiro em sua dimensão social e suas vivências emocionais e culturais. Dessa maneira, para que o educando se reconheça não ser apenas objeto da História, mas seu sujeito, igualmente, e pensar: “No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência”. (FREIRE, 2002, p.30).

4.6. Considerações sobre os resultados da pesquisa do Colégio Municipal Tulipa

No ambiente escolar, para que o ensino ocorra com qualidade, entre outros fatores, não de ser considerados os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. No trabalho coletivo, os valores, atitudes, condutas e princípios são base na formação integral dos estudantes, no desenvolvimento do respeito às diversidades, para romper com o individualismo, no amadurecimento das responsabilidades e no aperfeiçoamento da ética. Segundo Fusari (1992), “Por trabalho coletivo escolar entende-se aquele realizado por um grupo de pessoas - diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade”. Nessa perspectiva, buscou-se compreender, no desenvolvimento profissional dos professores, em processos coletivos, o conceito de lugar, que se traduz no ensino da Geografia, bem como na possibilidade de ser discutido nas demais disciplinas. Para se entender os aspectos que afetam o dinamismo do ensino, que devem ser analisados e trabalhados coletivamente foram pesquisados, como exemplo, o que os professores entendem por inclusão; o material didático; sobre o desempenho dos alunos; a autoestima dos alunos e sobre os projetos.

Segundo Arroyo (2000), nos últimos tempos, pode-se observar o grande desinteresse dos alunos com relação às matérias e aos conteúdos que a eles são dados; por outro lado, os docentes também não têm se interessado em educar. Essa análise tem procedência, em geral, contudo há exemplos diversos, como se pode constatar por meio de depoimentos de professores que expressaram o prazer e a vontade de realizar um bom ensino, na concepção deles. Isso pode ser confirmado com os relatos afirmativos dos alunos. O professor Teles, de Geografia, parece trabalhar para o desenvolvimento de uma consciência crítica à ideologia, com base no relato dos alunos sobre as desigualdades sociais.

Constatou-se que a maioria dos professores está descontente com a formação continuada / desenvolvimento profissional oferecido pela escola e Secretaria da Educação. Cerca de 25% dos professores afirmaram que nada é feito para a continuidade da formação propiciada pela escola ou Secretaria da Educação de Santana de Parnaíba. Essa situação tem reflexo direto na integração da equipe e

interfere nos planos e projetos disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares que poderão ocorrer.

Quanto à inclusão, há estigmas que são criados, sobre os alunos com baixo desempenho que já ficam taxados como fraco, com dificuldade de aprendizagem, repetente e até mesmo burro. O professor de Geografia analisa que alguns professores não entendem que o aluno está num mundo bagunçado, com assalto, crime, pobreza, sequestro, estupro; o mundo na sala de aula não é um mundo à parte, uma bolha perfeita; o aluno não é culpado, mas vítima; deve-se trabalhar a questão pessoal de cada aluno. Segundo Mantoan, a educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção: o estudante com deficiência física, os que têm comprometimento mental, os superdotados, todas as minorias e a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. A inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados: a equipe inclusiva deve conhecer o contexto de vida de acordo ao lugar onde os alunos vivem; discutir o motivo da repetência, da indisciplina e por que a escola não consegue que o aluno tenha uma aprendizagem significativa e a escola seja um lugar de referência e significado na vida dele. Um bom PPP valoriza a cultura, a história da construção do espaço e as experiências anteriores dos alunos, como ponto de partida para se conhecer o alunado e desenvolver práticas pedagógicas adequadas.

O professor Teles afirma que a escola é retrógrada em técnica, tem prédio similar ao de presídio, a tradicional configuração das cadeiras: “Trabalho com roda, mas acaba e tenho que arrumar a sala”. Os outros professores não são adeptos dos alunos permanecerem em roda.

Os professores comentaram, com sérias críticas, sobre a prova unificada, dizendo que é terrível, no fim do bimestre. Segundo o professor de Geografia, há professor que só trabalha para essa prova e, ao contrário, ele diz desenvolver um trabalho mais atrativo, lúdico e dinâmico. Essa prova segue a linha das avaliações externas padronizadas. Os professores de Geografia afirmaram que a disciplina contribui para a formação da identidade do aluno, pois se aprende a identificação dos valores e princípios no espaço em que vive.

Há um entendimento de que é importante a formação integral do aluno. Porém, vale discutir que a escola, em geral, acumulou o formalismo da racionalidade e cindiram-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Segundo Mantoan (2003, p.12): “Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam”. Defende-se a importância de “ressignificar” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência, que valorizem as subjetividades e intersubjetividades. Quanto à lógica temporal que organiza o trabalho, há necessidade de se repensar os ‘tempos’ de ensinar que tem as raízes nas políticas públicas educacionais.

Há uma forte valorização das provas externas pela escola, principalmente, devido ao lugar em que ela se encontra; por ser um bairro socioeconomicamente diferenciado ocorre uma pressão da Secretaria da Educação. Percebeu-se, de acordo com o PPP e nos relatos dos professores e gestores, a preocupação quanto aos altos índices do IDEB a serem mantidos, sendo que, atualmente, é o principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas. A ideia central com esse sistema de avaliação foi obter um maior comprometimento das redes estaduais e municipais, com o objetivo de melhorar a qualidade educacional nas escolas. Bonamino e Zákia (2012) apontam os riscos das avaliações relativas a políticas de responsabilização acentuar a preocupação de diretores e professores em preparar seus alunos para os testes, levando a um estreitamento do currículo escolar. Indicam, ainda, a problemática quando as escolas passam a organizar a avaliação, tomando como referência o tipo de teste utilizado pela avaliação em larga escala.

Constatou-se que 57% dos alunos que estudam na escola moram em Alphaville e Tamboré, lugares diferenciados em que a população tem maior poder aquisitivo e vivem em condomínios sofisticados de prédios ou de casas. Os alunos que moram nesses bairros, em geral, relataram que estudam na escola pública por questões financeiras da família e porque não podem estudar em uma particular. De outra maneira, os alunos que moram em outros bairros de Santana de Parnaíba, Barueri, Carapicuíba, Jandira e Osasco, em geral, contaram que estudam nesta

escola porque é boa e, alguns mencionam ter o nível da escola particular. Eles migram diariamente com o objetivo de ter um estudo que consideram de melhor qualidade. Como explica Carlos (2007, p.36): “A urbanização coloca, hoje, problemas atuais, produz-se em função das exigências em matéria de comunicação, de deslocamentos os mais variados e complexos criando uma hierarquia de lugares”. Estudar em Alphaville, na hierarquia social, para as populações dos municípios vizinhos, em geral, alunos de famílias de baixa renda, significa uma melhor oportunidade de se entender a realidade. No processo de reprodução da sociedade, a globalização também produz modelos éticos, estéticos, gostos, valores, moda, constituindo-se como elementos fundamentais da reprodução das relações sociais, por meio das relações mercadológicas cotidianas.

Os alunos que moram em Alphaville e Tamboré contam que vivem em lugares bonitos, com áreas de lazer (academia, piscina, salão de festas e de jogos), apartamentos ou casas espaçosas, boa segurança, em meio às áreas verdes e tranquilidade. Ao contrário, predominantemente, os moradores dos outros bairros relatam morar em lugar pobre, com pouca natureza, perigoso, periferia do bem e do mal, feio etc.

Por meio dos depoimentos dos alunos, evidencia-se a desigualdade social e econômica entre eles e a identidade que têm com o lugar em que vivem. Alguns, mesmo morando em lugares carentes em equipamentos urbanos e outras dificuldades, gostam porque valorizam as relações afetivas com a família e amigos que vivem próximos no bairro e, ao contrário, alguns têm o desejo de mudança para outros locais. Então, apesar de viverem em lugares tão diversos em estilo e condição financeira de vida, têm acesso ao mesmo serviço de educação e passam a conviver nesse lugar escolar. A discussão que pode ser colocada, como Santos enfatiza, que não há possibilidade de construção da cidadania desejada prescindindo de seu “componente territorial”, já que o valor do indivíduo depende do lugar onde ele está e que, desse modo, a igualdade dos cidadãos supõe, para todos, uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços. (SANTOS, 2014). Essa diferença do habitar dos alunos, entre o lugar onde a escola se encontra e os outros bairros, deve ser compreendida histórica, cultural e socialmente em processo de desenvolvimento profissional pelos gestores, professores de Geografia e das demais

disciplinas, por meio de reuniões coletivas na unidade escolar, sendo que cada uma terá base contextual para aprofundar em seu foco de conhecimento específico.

São notórias as exigências profissionais diferenciadas em relação aos educadores do Colégio Municipal Tulipa e do Colégio Municipal Alfazema, pela diferença social e cultural dos lugares onde se localizam as escolas, pois os dirigentes e os professores têm o pensamento comum de que o primeiro, por estar em um lugar em que se atende a alunos de maior poder aquisitivo, deve-se manter a qualidade e o alto Ideb. Segundo o professor de Geografia, no Colégio Municipal Tulipa, se o professor não se esforçar ele não fica, pois os alunos reclamam, por terem boa formação, família mais intelectual, fazem inglês, natação. “A gestão é exigente, mas confia no seu trabalho. O professor anterior de Geografia surtou, pediu para sair. Estava há muito na rede. Chutou o armário e foi para outra escola”. Como explica Formosinho (1986, p.67), quando os professores são considerados pela gestão como os maiores responsáveis pelos fracassos da escola, “a centralização não é um mero sistema técnico de administração, mas um sistema cultural de decisão que conduz à passividade e ao conformismo dos cidadãos e à desmobilização dos grupos e associações e das comunidades locais”.

Há necessidade de repensar o desenvolvimento profissional / formação de professores, a partir do contexto de seu trabalho e da reflexão crítica acerca da realidade social. Conforme explicam Ghedin, Almeida e Leite (2008) são exigidas múltiplas demandas dos professores pelas normas do sistema de ensino, mas não lhes são asseguradas as condições para tanto. “As tão proclamadas condições de profissionalização não se concretizam em diretrizes políticas, em alterações da realidade escolar”. (p.123).

Os alunos responderam que os conhecimentos aprendidos na disciplina Geografia favorece para se ter um bom futuro, pois estudam sobre os lugares, localizações, definições, desigualdades sociais, globalização, cotidianos, política, culturas, costumes e consciência do mundo. Deve-se prepará-los para agir na realidade ambiental, cultural, social e política em que há profundas desigualdades econômicas, porém, o ponto de referência para se entender o mundial é a realidade mais próxima dos alunos.

Segundo as respostas dos questionários, os alunos não demonstraram um conhecimento do processo histórico do lugar em que vivem: 80% desconhecem a história da escola; 88% desconhecem a história do bairro da escola e 92% desconhecem a história do bairro em que moram. Isso sugere que o ensino da Geografia não alcança a compreensão da construção do espaço próximo e vivido, como referência para o entendimento do espaço mundial. A história do lugar passa, cada vez, mais pela história compartilhada que se produz além dos limites físicos dos lugares e sua situação específica. Conforme analisa Carlos (2007, p.15), “[...] no lugar encontramos as mesmas determinações da totalidade sem com isso eliminarem-se as particularidades, pois cada sociedade produz seu espaço, determina o ritmo de vida, os modos de apropriação expressando sua função social, seus projetos e desejos”.

O desconhecimento quase que total da história do bairro em que os alunos habitam e do bairro em que se localiza a escola, que são a realidade mais próxima dos alunos, sugere uma falta de entendimento de que o espaço é um produto do trabalho humano, logo, histórico e social, podendo ser referência fundamental para análise do conjunto da sociedade. Como explica Carlos (2007, p.20): “É preciso levar em conta que a história tem uma dimensão social que emerge no cotidiano das pessoas, no modo de vida, no relacionamento com o outro, entre estes e o lugar, no uso”.

Os relatos sobre o lugar em que moram, evidenciam as desigualdades sociais e culturais entre os alunos de diferentes bairros, como exemplo, as diferenças na arborização dos arruamentos, na infraestrutura (água, esgoto, pavimentação, etc.) e nas condições de moradia. A escola deve favorecer para que o aluno conheça criticamente a construção do espaço geográfico e exerça a sua cidadania. O contexto do lugar em que os alunos vivem (meio ambiente, em seus aspectos físicos e humanos) deve ser referência para os projetos entre as disciplinas sobre as problemáticas que são vividas pela comunidade escolar e, para isso, é necessário um trabalho em equipe, coordenado pela gestão, voltado para o desenvolvimento profissional dos professores.

Para Santos (1996, p. 140), “Sem a preocupação analítica que permite distinguir no espaço total seus elementos constitutivos e sem levar em consideração

a dimensão temporal, é difícil conceber o espaço tal qual ele é, um objeto real em permanente evolução”. A dimensão temporal, na relação com os lugares em que se vive, torna-se uma referência fundamental para se entender e integrar as questões do meio ambiente físico, social, econômico, político e cultural que envolvem a mundialização. O conhecimento da construção do espaço geográfico da realidade mais próxima dos alunos permite a consciência crítica que é fundamental para o desenvolvimento de projetos significativos entre disciplinas, a partir de problematizações, para um ensino de qualidade que vise emancipar o ser humano.

CONCLUSÕES

Nos dias de hoje, o espaço é a casa do homem e também a sua prisão. (Milton Santos)

O discurso sobre a educação, de acordo com as políticas públicas, quer esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo que transformam a superação de problemas sociais em uma questão relativa à mentalidade de cada indivíduo. As concepções ideológicas induzem a crer que as tecnologias de informação e o acesso ao conhecimento relativo à educação formal efetivamente possibilitam a socialização do saber.

Nesse cenário, Investigou-se o trabalho em equipe no desenvolvimento profissional dos professores e o conceito geográfico de 'lugar'. Suscitaram-se questões multifatoriais envolvidas e que foram analisadas, como: reformas educacionais, processos de avaliação, métodos que favoreçam a criatividade, materiais didáticos, Projeto Político Pedagógico, trabalhos coletivos, etc.

Toda prática educativa possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa. Nos processos históricos brasileiros, a educação e a política devem ser entendidas como próprias da sociedade de classes dividida em interesses antagônicos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma ter o compromisso do Estado com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, o documento será uma base para adequar ou construir currículos, "como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros". (2017, p.95). O problema a ser colocado é em que medida este documento terá aplicação, sem a transformação sistêmica política necessária que está no âmago e de tantas questões como, por exemplo, o desenvolvimento profissional / formação dos educadores, problemas salariais dos educadores, a estrutura tradicional das escolas e o tipo de gestão, considerando o

imenso território a sua grande diversidade sociocultural. Nesse sentido, a proposta da BNCC não aponta as condições estruturais efetivas para a construção de uma sociedade justa e democrática e, com a ajuda da mídia, propaga uma pretensa resolução dos problemas da educação escolar e da melhoria da qualidade de ensino.

Na pesquisa, optou-se por seguir a indicação da Diretoria de Ensino para a escolha das escolas de índices alto e baixo, com base no IDEB. Nas duas escolas, o IDEB é muito valorizado por vários professores e gestores, criando tensão entre os educadores em relação à necessidade de elevação do índice. Em reuniões coletivas, discutia-se como melhorar o IDEB e, para isso, preparar os alunos para as provas padronizadas. A partir dessa condução, criam-se os estigmas de escolas boas ou ruins, pela interpretação dos resultados das provas descoladas das condições sociais e culturais dos alunos. Observa-se, claramente, no PPP e nas entrevistas com os gestores, que o IDEB é tido como referência para considerar uma escola de boa qualidade. Há uma tendência mundial e política do Ministério da Educação (MEC) à utilização de avaliações padronizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares de aprendizagens, segundo os quais se considera que todos os estudantes deveriam demonstrar ter aprendido. O gasto que se tem com esse tipo de avaliação, poderia ser aplicado em realizações de avaliações diagnósticas, formativas e contínuas do ensino, em que os supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos trabalhassem juntamente com o corpo docente, no sentido de um desenvolvimento profissional voltado para conteúdos significativos. Assim, desenvolver projetos entre disciplinas que pudessem ser continuamente avaliados com base em resultados de criatividade e construção do conhecimento, na perspectiva da prática social e do desenvolvimento integral dos estudantes.

Na aproximação que se pôde ter com os trabalhos desenvolvidos, percebeu-se por parte dos alunos e professores, um significativo desconhecimento sobre o processo histórico dos lugares em que se localizam as escolas e dos lugares em que os estudantes vivem com as famílias e, nesse sentido, uma alienação que pode trazer consequências negativas ao trabalho de inclusão escolar. É essencial um ensino que considere e respeite as diferenças sociais, culturais, físicas e

psicológicas entre os indivíduos. O conhecimento do processo histórico do bairro em que os alunos moram ou estudam, ao considerar as características próprias do lugar ligadas ao plano mundial, pode tornar-se uma referência para permitir um entendimento crítico da realidade pelos professores de Geografia e alunos. Assim, possibilitar uma convivência sem preconceitos de qualquer natureza, com uma consciência crítica da sociedade para o exercício da cidadania e o embasamento para o desenvolvimento dos trabalhos na escola. O lugar é profícuo ser estudado com enfoque crítico não somente geográfico, mas também entre disciplinas, porque ele conta sobre os valores, sentimentos, aspirações, condições de vida familiar, cultural e social.

O estudo dos lugares envolve os meios de produção e as formações sociais, ao revelar que, para a sobrevivência do sistema capitalista, o ato de produzir espaço se realiza sob o signo da ideologia e da especulação. Assim, no Colégio Municipal Alfazema, com a pesquisa colaborativa, ao perceber-se que os educadores da escola desconheciam as condições do bairro em que os alunos moram e estudam, procurou-se conhecer, criticamente, por meio do estudo de campo e de discussões sobre a história e a cultura do lugar (bairro Cururuquara). No Colégio Municipal Tulipa, constatou-se que os alunos desconheciam a história dos lugares em que vivem e, assim, pode levar à mistificação do espaço e relegar a sua formação social e as transformações ambientais. Dessa maneira, há grande risco de tomar a aparência pela essência, de privilegiar a paisagem em detrimento da estrutura global que a anima. Nos significativos relatos dos alunos no Colégio Municipal Tulipa revela-se um conhecimento imediato sobre os lugares em que vivem que é um rico potencial como ponto de partida para um entendimento geográfico e possível integração das disciplinas.

A Geografia como ciência e disciplina escolar, tantas vezes a serviço da dominação, deve ser sempre reformulada, a partir do conhecimento sistematizado com base científica, analisando-se as relações sociais e as contradições que encobrem as possibilidades de desvendar o poder ideológico. Com isso, levar à conscientização de que a sociedade transforma o espaço em benefício de alguns, em detrimento da maioria e entender que a construção do espaço é obra da sociedade em seu caminhar histórico ininterrupto. Nas escolas pesquisadas,

constatou-se haver um desconhecimento da história dos lugares próximos e, dessa maneira, torna-se difícil o reconhecimento dos agentes e das intenções que produziram e produzem o meio ambiente. O espaço pode ser analisado por intermédio da constituição histórica de sua produção. O lugar em que os alunos vivem é a referência mais próxima que se tem do mundo; nele constroem-se as identidades e é onde o indivíduo age de acordo com o reconhecimento que tem de si próprio e do meio.

O pensamento de que o baixo desempenho escolar de alunos tem causa no baixo nível cultural, pode-se analisar como discriminatório por desconsiderar a cultura do lugar, seus símbolos, valores, ideias e comportamentos. Assim, subestimam-se as causas da condição social de baixa renda e do baixo nível de escolaridade dos familiares, devido aos casos de difícil acesso à educação e à baixa qualidade oferecida à maioria da população brasileira. Há famílias que migraram de lugares em que as condições de vida são péssimas, inclusive a educação formal da população, pois sabe-se que no Brasil a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e, ainda, a taxa de analfabetismo funcional³⁵, passou de 18,1%, em 2013, para 17,6%, em 2014.

Parece esperar-se, por parte de educadores, um aluno idealizado e que não se encontra, em geral, na realidade. A escola deve existir para o desenvolvimento de todos, de acordo com a sua condição ou zona de desenvolvimento proximal/imediato, ou seja, do 'aluno real' e não criar a expectativa de um 'aluno ideal'.

A ideologia dominante faz crer que os homens são livres e não se desenvolvem econômico e socialmente por negligência e falta de iniciativa deles. Por meio das queixas dos educadores, frequentemente, nas escolas pesquisadas, atribui-se à família pela falta de cobrança e acompanhamento, a responsabilidade pelo baixo desempenho dos alunos, porém, em muitos casos, pais e mães

³⁵ A taxa de Analfabetismo Funcional é definida pelo IBGE como a proporção das pessoas com 15 anos ou mais com menos de 4 anos de estudo em relação ao total de pessoas na população com a mesma faixa etária.

trabalham exaustivamente, por necessidade de sobrevivência e, assim, podem não ter tempo suficiente para isso. Além de tudo, passam muito tempo em transportes coletivos de baixa qualidade e, à noite, têm que dar conta do serviço da casa. Cabe ressaltar que, frequentemente, os pais têm baixo letramento e, também, não compete a eles, ensinarem as lições de casa, pois não são educadores escolares.

Nas escolas pesquisadas, houve queixa dos professores sobre a imposição do uso do livro didático do PNLD, pelo fato de não ocorrer participação deles na decisão. De outra maneira, a escolha do material a ser utilizado pode ser um processo formativo coletivo de desenvolvimento profissional dos educadores, desencadeador de ricas e profundas discussões sobre conteúdos disciplinares e interdisciplinares, se derivado de opções conscientes, de acordo com as práxis. No caso da escolha de livros de Geografia, os professores devem escolher de maneira a analisar: as concepções sociológicas e geográficas que embasam as obras, a ideologia, os conceitos (por exemplo: espaço geográfico, lugar, paisagem e território), a atualização dos dados, imagens, representações gráficas e cartográficas, o método, a contextualização do conhecimento, a diversidade cultural, os princípios, as ideologias, a organização dos conteúdos, a linguagem, entre outros.

Quando a gestão é impositiva, os professores, em geral, se recusam a utilizar os livros e, dessa maneira, pode haver um prejuízo na aprendizagem dos alunos. Segundo o professor de História do Colégio Municipal Alfazema, os alunos não tinham sequer o material didático disponível para acompanhar as aulas ou estudar, pois, apenas, copiavam um resumo do conteúdo da mesma que ele escrevia na lousa. A apostila e o livro didático devem ser apenas uma referência, mas, quando adotados pelo(a) professor(a), precisam estar à disposição dos alunos, principalmente, daqueles com baixo poder aquisitivo e que não têm condições financeiras favoráveis para comprar livros.

Os professores das escolas queixaram-se do deficiente processo de desenvolvimento profissional / formação para favorecer a integração, a cooperação, os planos e os projetos de ensino, de acordo com as problemáticas vividas pela comunidade escolar. Após a formação na graduação, os professores necessitam da continuidade de um desenvolvimento profissional integrado com o ambiente escolar

em que possam trabalhar adequadamente os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, mas também na perspectiva ampliar a consciência sobre a necessidade de mudanças efetivas na sociedade e no sistema de educação escolar. A formação continuada em instituições externas (universidades, centros formadores, etc.) realizadas em modalidades de cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculo de estudos disciplinares ou interdisciplinares é mais bem aproveitada quando integrada ao trabalho realizado na escola, criando-se espaço para compartilhamento, discussões coletivas e transformações positivas na qualidade de ensino.

O desenvolvimento profissional que deve ocorrer na unidade escolar consiste no levantamento das necessidades, discussões teóricas e práticas, na perspectiva de um ensino dinâmico voltado para a inclusão e aprendizagem significativa dos alunos. Nesse processo, se ganha muito quando organizado, preferencialmente, em torno de situações concretas de problemáticas escolares que só podem ser resolvidas através de uma análise, partindo delas, mobilizando conhecimentos teóricos e práticos. Cada comunidade escolar (educadores, educandos, funcionários e famílias) se apresenta como uma realidade socioeducativa que requer um trabalho constante de análise e de integração da equipe para ser desenvolvido com responsabilidade e respeito ao coletivo e às subjetividades pelas suas histórias de vida.

Em contexto favorável de trabalho coletivo, é possível desenvolver projetos entre disciplinas, para que haja a participação efetiva entre gestores, professores, alunos, funcionários e famílias. O sucesso de um projeto depende dos princípios e valores, da integração dos participantes, do trabalho coletivo que requer o respeito às individualidades. É processual e deve haver o desenvolvimento das etapas que envolvem a escolha do tema junto aos alunos, as pesquisas teóricas e práticas, as discussões, até a produção final que podem ser das mais variadas, como apresentações orais, de painéis, de revistas, de jornais, entre outras.

Os trabalhos coletivos devem ser variados em pesquisa e planos de ensino na unidade escolar, como: apresentação de palestras pelos educadores da própria escola ou por palestrantes externos; estudo de textos específicos sobre conhecimentos disciplinares e de textos pedagógicos; desenvolvimento de projetos;

estudo de casos e elaboração de planos de ensino entre as disciplinas. No PPP, a avaliação do currículo precisa ocorrer continuamente e o que é contemplado no documento deve ser aprimorado, havendo constante análise das necessidades que possam surgir, bem como de novas ações, em interação da equipe dos educadores com o Conselho Escolar. No processo, o reconhecimento dos lugares em que vivem os alunos, em seus múltiplos enfoques - histórico, social, cultural e geográfico - favorece a construção da identidade deles e é referência para a gestão e professores da escola na construção do conhecimento e de projetos.

As sucessivas reformas educacionais, como se pode verificar na realidade, têm resultados que, em geral, não favorecem a melhoria da qualidade e, dessa maneira, evidenciam a necessidade de profundas mudanças que permitam fazer da escola um lugar em que a comunidade escolar efetivamente compartilhe um grande projeto social e ético. O conhecimento poderá encantar aos alunos e professores, onde as relações humanas se pautem no princípio do respeito mútuo que seja expresso, não somente nos discursos pedagógicos, mas também que sejam criadas as condições para se desenvolver na convivência escolar, de acordo com as diferenças físicas, psicológicas, sociais e culturais dos indivíduos.

O trabalho com pessoas é feito através da interação entre elas e está intrinsicamente ligado à vontade, à criação, ao afeto, à emoção e à inteligência. O companheirismo entre gestores, professores e funcionários integrados pelo ideal educativo é um fator que contribui para o maior ou menor sucesso da qualidade dos trabalhos escolares. Nesse sentido, a gestão participativamente tem função fundamental de promover processos coletivos para um entendimento filosófico da equipe de trabalho, na superação dos condicionamentos arraigados em nossa sociedade, como a competição, o individualismo e a fragmentação do conhecimento. Dessa maneira, a gestão dará o tom da convivência que poderá tornar-se favorável ao desenvolvimento profissional dos professores, bem como dos próprios gestores, à desfragmentação do conhecimento e, como consequência, ao desenvolvimento de projetos significativos entre as disciplinas. Não estamos perante profissões técnicas em que o objeto a transformar é coisa, mas pessoas que sentem, desenvolvem-se cognitivamente e têm histórias de vida familiar, cultural e social.

No sistema social existente, a subordinação da educação reduz sua margem de autonomia, mas não a exclui. Rumo à necessária mudança do modelo de sistema econômico da sociedade, a escola pode contribuir para a conscientização crítica, no desenvolvimento integral do aluno, ao entender os significados dos saberes do mundo e do contexto em que foram produzidos (quando, para que, o porquê e para quem).

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ARROYO, G. Miguel. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e Mestres**. Petrópolis: Vozes, 2009.

AZANHA, José Mario Pires. **A importância do Cotidiano**. In Uma ideia de pesquisa educacional. São Paulo: EDUSP, 1992.

_____. **A Construção da Proposta da Escola**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2000.

ANTICO, Cláudia. **Deslocamentos pendulares na Região Metropolitana de São Paulo**. São Paulo em Perspectiva, v. 19, n. 4, p. 110-120, out./dez. 2005

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>

BOSCOLO, Dulcineia. **Projetos de estudo do meio em escolas públicas de Santana de Parnaíba**, Catálogo USP, 2007.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória. Ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SECAD, EJA, v.12, Geografia, 2002.

Indagações sobre o currículo:
Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria e KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. **Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, Jul/Dez 2011.

CARLOS, Ana Fani Alessandri e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Geografias de São Paulo:** Representação e crise da Metrópole. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo.** FFLCH, São Paulo: 2007.

Crise e Superação no Âmbito da Geografia Crítica: construindo a Metageografia. Ana Fani Alessandri Carlo GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 30, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura política e política cultural.** Estudos Avançados. Vol. 9. Número 23, São Paulo, 1995.

COLL, C. **Desenvolvimento Psicológico e educação.** Porto Alegre: v. 2, 1996.

CALLAI, Helena. A Geografia no Ensino Médio. Associação dos Geógrafos Brasileiros. **As transformações no mundo da educação.** Revista Terra Livre. N. 1999.

DAMIANI, Amélia Luisa. **Urbanização crítica e situação geográfica a partir da metrópole de São Paulo.** In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). **Geografias de São Paulo: representação e crise da metrópole.** São Paulo: Contexto, 2004.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”** Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

ELLIOT, John. **La investigación-acción en Educación**. Madrid/Espanha: Ediciones Morata. 2000. 4ª edição.

FULLAN, Michael . **Liderar numa cultura de mudança**. Porto/Pt. Edições ASA. 2003.

Formosinho, João. **A Regionalização do Sistema de Ensino**. Cadernos Municipais, Revista de Acção Regional e Local, n.º 38-39, Dezembro, 1986.

Formosinho, João. **Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica** Braga: Livraria Minho, 1999.

FORMOSINHO, Júlia-Oliveira. "Desenvolvimento profissional dos professores". Capítulo IX. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. \Porto/PL.2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____ **Pedagogia da Autonomia**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREINET, Celestin. **Para uma Escola do Povo**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "A Interdisciplinaridade Como Necessidade e Como Problema nas Ciências Sociais", in **Interdisciplinaridade Para Além da Filosofia do Sujeito**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FUSARI, José Cerchi. **A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar**. (In. A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública/ Abel S. Borges...[et al.] São Paulo, FDE, 1992.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil**, na última década. Rev. Bras. Educ. vol.13 no.37 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2008.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.

GOODSON, Ivor. **Currículo**. Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUERRA, Mariana Falcone. **Vende-se qualidade de vida**: Alphaville Barueri - implantação e consolidação de uma cidade privada. 2013. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HAESBAERT, Rogério e LIMONAD, Ester. **O território em tempos de globalização**. Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e outras coisas, no 2 (4), 2007.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. Editora, São Paulo: 2002.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos (Org.) **Formação docente e contemporaneidade: referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores em Tempos de Mudanças**- o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa. Mc Graw Hill. 1994.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HENRIQUE, Wendel. **O direito à natureza na cidade. ideologias e práticas na história**. Tese de Doutorado elaborada junto ao curso de Pós-Graduação em Geografia – **Área de Concentração em Organização do Espaço**, para obtenção do título de Doutor em Geografia Rio Claro (SP) 2004.

HOLZER, Werther. **Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente**. Revista Território, nº 3, jul./dez. 1997.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e Pesquisas. Rio de Janeiro, 2016.

IPEA- Instituto de Pesquisa Aplicada. **Caracterização e Quadros de Análise Comparativa da Governança Metropolitana no Brasil**: Arranjos Institucionais de Gestão Metropolitana, 2013.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade. Para Além da Filosofia do Sujeito**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LEFEBVRE, Henry. **Lógica Formal / Lógica Dialética**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

_____. **O direito à cidade**. 3ª edição. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

_____. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Inclusão escolar**: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: *Revista Outro Olhar*. Ano IV, nº 4. Belo Horizonte: outubro, 2005.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e Valores**. 5ª ed. São Paulo: Escrituras, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Orientações gerais. Catálogo 2006**. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2006.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu. Territórios Contestados. **O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

NININ, M. Otília Guimaraes. **Pesquisa colaborativa**: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou resignificando a direção escolar. Dissertação. PUC, São Paulo, 2006.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 9. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In. FORMOSINHO, João (coord.) **Formação de Professores – aprendizagem profissional e acção docente**. Porto/PT: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, Marlene Macário. **O processo de ensino-aprendizagem na geografia: uma revisão necessária**. OKARA: Geografia em debate, v.2, n.1, p. 72-91, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Progressão continuada, supervisão e avaliação externa** Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

PESCATORI, Carolina. **Alphaville e o Planejamento da Descentralização de São Paulo**. XVII ENANPUR, São Paulo: 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa em Educação**. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo; Edições Loyola, 2006.

_____. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. Série Idéias no. 16. São Paulo: FDE, 1993.

_____. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educ. Pesqui. vol.31 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Tese - Doutorado. **A Formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, T. I e CACETE, N.H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia e OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino, (orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PREFEITURA DE SANTANA DE PARNAÍBA. Publicação da história de Santana de Parnaíba. EPROCAD: São Paulo, 2013.

ROLNIK, Raquel. **Guerra dos lugares**. A colonização da terra e da moradia na era das finanças. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

ROPOLI, Edilene Aparecida, MANTOAN, Maria Teresa, SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira e MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo. Uma Reflexão Sobre a Prática**. Artmed, Porto Alegre, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Edusp, 2002.

_____. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Edusp, 2012.

_____. **Espaço e Método**. São Paulo: Edusp, 2014.

SAUER, Carl Ortwin. (1983): **The morphology of landscape**. In: LEIGHLY, J. (org.), *Land and Life - A Selection from the Writings of Carl Ortwin Sauer*. Berkeley : University of California Press, p. 315-350.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

_____. **Escola e democracia**. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SEABRA, Odete. **São Paulo: a cidade, os bairros e a periferia.** In: Carlos e Oliveira(org.) Geografias de São Paulo 1, p. 271- 311. São Paulo, Contexto: 2004.

_____**Territórios do uso: Cotidiano e modo de vida.** Departamento de Geografia Universidade de São Paulo Pesquisadora CNPq odseabra@usp.br.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Cadernos de formação. Estudo do Meio e Outras Saídas Para o Ensino Noturno.** São Paulo: SME, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença.** In Identidade e diferença. Organizado por Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

_____**e MOREIRA, Antonio Flávio. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução.** In Currículo, Cultura e Sociedade. Orgs: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio. São Paulo, Cortez Editora: 2002.

SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo, Casapsi, 2007.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** São Paulo: Difel, 1983.
VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da Escola.** Uma Construção Possível. São Paulo: Papirus, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas.** Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.

_____**A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5.ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 2003.

_____**Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____**Psicologia Pedagógica.** Textos de Psicologia. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____**Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2014.

WOODS, Peter. **Investigar a Arte de Ensinar.** Porto/Pt: Porto Editora. 1999.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista de um subgrupo: professores de História, Geografia e da biblioteca

Colégio Municipal Alfazema

Caro professor (a),

Com o objetivo de desenvolver um projeto interdisciplinar, gostaria de conhecer suas ideias referentes ao trabalho de ensino de sua disciplina e, portanto, solicitamos que responda um questionário inicial.

Agradecemos, desde já, a sua atenção.

Dulcineia Boscolo e Lisienne Navarro.

Nome:-----

Tempo em que trabalha no Colégio Alfazema:-----

Formação (graduação- especialização- pós-graduação):_____

É professor efetivo: ()sim ()não

Disciplina que leciona:_____

1)O que você acredita ser importante na formação integral do aluno, na sua disciplina?

2)Como você caracteriza o seu aluno, em nível cultural e social?

3) Como é o cotidiano do seu aluno, em geral?

4) Qual é o conhecimento cultural dos alunos?

5) Os alunos têm conhecimentos históricos e geográficos sobre o bairro em que moram? Como você percebe isso em sala de aula? O que eles contam?

6) Você considera o livro didático um bom recurso didático para a disciplina que você leciona? Em quais aspectos positivos e/ou negativos? Cite exemplos.

7) Dê um exemplo de aula, descrevendo uma sequência de atividades e recursos didáticos utilizados. Conte sobre os resultados de aprendizagem obtidos.

8) Você já participou de algum projeto interdisciplinar que tenha sido significativo para o ensino da sua disciplina? Se sim, quando e quais foram os resultados?

APÊNDICE B - 1º Encontro do subgrupo

Colégio Municipal Alfazema

Participantes (nomes fictícios): Professores Edilson (Geografia), Frederico (História) e Luíza (Biblioteca), em abril de 2014

Início:

Conversamos sobre o grupo de pesquisa colaborativa. O Frederico disse que tem sido bom e que as ideias colaboraram. O Edilson disse que a proposta não está clara: para quê? Por quê?

Expliquei que é um grupo de pesquisa vinculado à Universidade que não tem receitas prontas, mas que se propõe a colaborar e pensar junto com a equipe de educadores.

Eu disse que esse grupo foi formado com base na questão levantada pelo grupão: Como os alunos e professores podem conhecer as questões do bairro para favorecer o ensino e a participação do aluno?

O Edilson continuou falando e monopolizou a conversa por um bom tempo. Disse não haver diálogo entre os poderes; que quando um aluno desrespeita o professor, como, por exemplo, o uso do celular, a coordenação não age; que na sala de aula não há cooperação dos alunos; não houve escolha do livro didático pelos professores.

Em concordância com o Frederico, contou que: o livro didático não tem sequência e exige atividade de pesquisa, sendo que num bairro como esse, o aluno não pesquisa; não há material para todos os alunos, continuam usando o do Objetivo, embora os alunos também não o possuam; o livro didático não é compatível com os alunos e eles não trazem o material; deveria ter armários para que eles deixassem o material na escola.

Eu os indaguei: Como eles trabalham com as apostilas do Objetivo se os alunos não as possuem? O Frederico disse: - Uso a lousa, um tipo de resumo. A apostila era muito melhor, estava tudo lá, quem queria estudava. Para o vestibular era bem melhor.

A professora Luíza não teve chance de falar.

Desenvolvimento:

Perguntei se eles poderiam responder a um questionário e eles prontamente concordaram.

1º Professor

Caro professor (a),

O nosso grupo de pesquisa, com o objetivo de conhecer suas ideias referentes ao trabalho de ensino de sua disciplina, solicitamos que respondam a um questionário inicial.

Nome: Frederico

Tempo trabalha no colégio: 5 anos

Formação (graduação- especialização- pós-graduação):

É professor efetivo: (x)sim () não

Disciplina que leciona: História

1) Como é a disciplina na sala de aula? Quais são os principais problemas disciplinares? Exemplifique-os.

Bom. Celular.

2) Que ações são realizadas para melhorar os problemas disciplinares?

Amizade com os alunos.

3) Como é a participação dos alunos em sala de aula? Quais são os principais problemas? Exemplifique-os.

Bom. Objetivos, família.

4) O que você faz para melhorar a participação do aluno?

Aulas diversificadas.

5) O que você acredita ser importante na formação integral do aluno, na sua disciplina?

Muita informação.

6) Como você caracteriza o seu aluno, em nível cultural e social?

Baixo, pelo lugar que o aluno habita.

7) Como é o cotidiano do seu aluno, em geral?

Escola-casa, casa-escola.

8) Qual é o conhecimento cultural dos alunos?

Pouco, porque não tem condições financeiras.

9) Os alunos têm conhecimentos históricos e geográficos sobre o bairro em que moram? Como você percebe isso em sala de aula? O que eles contam?

Sim, relatos que eles contam.

10) Você considera o livro didático um bom recurso didático para a disciplina que você leciona? Em quais aspectos positivos e/ou negativos? Cite exemplos.

Sim, assuntos atuais.

11) Dê um exemplo de aula, descrevendo uma sequência de atividades e recursos didáticos utilizados. Conte sobre os resultados de aprendizagem obtidos.

Revolução industrial.

Novos trabalhos. Mudança social.

2º professor

Caro professor (a),

O nosso grupo de pesquisa, com o objetivo de conhecer suas ideias referentes ao trabalho de ensino de sua disciplina, solicitamos que respondam a um questionário inicial.

Agradecemos, desde já, a sua atenção.

Dulcineia Boscolo e Lisienne Navarro.

Nome: Edilson

Tempo trabalha no colégio: 1 ano

Formação (graduação- especialização- pós-graduação): Geografia (graduação)

É professor efetivo: (x)sim ()não

Disciplina que leciona: Geografia

1)Como é a disciplina na sala de aula? Quais são os principais problemas disciplinares? Exemplifique-os.

Falta de atenção na exposição do professor,

Salas com mais de 40 alunos,

Falam muito alto,

São copistas,

Uso do celular,

Não há diálogo com o professor e eles ignoram.

2)Que ações são realizadas para melhorar os problemas disciplinares?

Por favor, por favor. Tento sempre que posso dialogar, mas eles agem como se o professor não estivesse naquele ambiente, fazendo parte do mesmo.

3) Como é a participação dos alunos em sala de aula? Quais são os principais problemas? Exemplifique-os.

Pouca participação (somente aqueles), para eles o sistema escolar é como uma prisão. Estudam porque os pais obrigaram.

4)O que você faz para melhorar a participação do aluno?

Mudar o conceito de obrigatoriedade.

5)O que você acredita ser importante na formação integral do aluno, na sua disciplina?

A Geografia é uma disciplina que faz a integração do aluno com o mundo. Abre possibilidades de conhecimento tanto físico como humano, dos acontecimentos do passado como do nosso presente, enfim, leva o aluno a se reconhecer no espaço geográfico.

6)Como você caracteriza o seu aluno, em nível cultural e social?

Muito baixo, vivem no mundo irreal.

7) Como é o cotidiano do seu aluno, em geral?

Não posso afirmar, não tenho convivência no seu dia a dia.

8) Qual é o conhecimento cultural dos alunos?

Baixo.

9) Os alunos têm conhecimentos históricos e geográficos sobre o bairro em que moram? Como você percebe isso em sala de aula? O que eles contam?

Não há comentários a respeito.

10) Você considera o livro didático um bom recurso didático para a disciplina que você leciona? Em quais aspectos positivos e/ou negativos? Cite exemplos.

Muita leitura e pouco interesse.

3º professor

Caro professor (a),

O nosso grupo de pesquisa, com o objetivo de conhecer suas ideias referentes ao trabalho de ensino de sua disciplina, solicitamos que respondam a um questionário inicial.

Agradecemos, desde já, a sua atenção.

Dulcineia Boscolo e Lisienne Navarro.

Nome: Luíza

Tempo trabalha no colégio: 10 meses

Formação (graduação- especialização- pós-graduação): Pedagogia

É professor efetivo: (x)sim () não

Disciplina que leciona: Biblioteca

1) Como é a disciplina na sala de aula? Quais são os principais problemas disciplinares? Exemplifique-os.

Na biblioteca a maioria se comporta, com algumas exceções.

2) Que ações são realizadas para melhorar os problemas disciplinares?

Mais diálogo entre alunos e o corpo docente.

3) Como é a participação dos alunos em sala de aula? Quais são os principais problemas? Exemplifique-os.

Na biblioteca os que frequentam estão sempre dispostos a colaborar na limpeza e organização.

4) O que você faz para melhorar a participação do aluno?

Conversas individuais.

5) O que você acredita ser importante na formação integral do aluno, na sua disciplina?

Desenvolver o gosto pela leitura.

6) Como você caracteriza o seu aluno, em nível cultural e social?

Apesar da classe social, me surpreendi com o interesse dos alunos pelos livros. Os alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio não tem o hábito da leitura.

7) Como é o cotidiano do seu aluno, em geral?

Não pesquisei.

8) Qual é o conhecimento cultural dos alunos?

Alguns conhecem e participam da cultura local (Samba do Bumbo), são carentes de eventos culturais, musicais, teatrais...

9) Os alunos têm conhecimentos históricos e geográficos sobre o bairro em que moram? Como você percebe isso em sala de aula? O que eles contam?

Alguns sabem, percebo através de comentários.

10) Você considera o livro didático um bom recurso didático para a disciplina que você leciona? Em quais aspectos positivos e/ou negativos? Cite exemplos.

Não leciono. Acho ele importante como um norteador e material de pesquisa.

Finalização:

Disse que voltaríamos em três semanas para a continuidade. Deu o sinal e começou entrar alunos na sala e o Edilson disse: está vendo como é o respeito aqui?

Na saída, sozinha com o Frederico, ele disse: - Eu não bato de frente com os alunos (estava se referindo ao Edilson).

APÊNDICE C - 2º Encontro do subgrupo

Colégio Municipal Alfazema

Pesquisadoras: Dulcineia Boscolo e Lisienne Navarro

Estavam presentes:

Prof.^a Luíza (Biblioteca)

Prof. Edilson (Geografia)

Prof. Frederico (História)

O encontro, em maio de 2014, começou com o questionamento sobre a escolha da profissão de cada professor.

Porque escolheram ser Bibliotecária, prof. de geografia e prof. de história.

Frederico fez História depois de casar, porque a esposa estava fazendo Ed. Física e, como não tinha o que fazer, resolveu fazer História, motivado por um professor do colégio (prof. Papau) e pela música Eduardo e Mônica.

Em relação ao colégio acredita que os alunos não querem nada com nada, portanto, é contra a obrigatoriedade de frequentar a educação básica: “A escola deve ser um espaço somente para quem quer estudar, quem não quer deve ir trabalhar”.

Para ele, o sistema impede o professor de um trabalho efetivo. Os livros são difíceis e a burocracia é muito grande.

Questionado sobre o que faz para os alunos aprenderem, respondeu que lê a apostila do Objetivo (não é a apostila adotada pelo município), faz um resumo e pede na prova conteúdo referente ao resumo que passou na lousa.

Francisco acredita que o professor deve se vestir bem e manter certo “status” para seus alunos. Para que valorizem e respeitem.

Prof. Edson fez Geografia depois dos 40 anos, também não tinha o que fazer e resolveu por este curso. Vivia em zona rural e como gostava de ler e estudar escolheu esta área.

A carência de material durante seu percurso de vida escolar e a curiosidade pelo o que acontecia ao seu redor levou-o ao curso.

Para ele, os professores influenciam os alunos.

Edilson relatou que no 1º semestre do curso, já pegou uma sala de ensino médio, para ministrar aula Geografia, com 40 alunos. Não sabia nada e teve que enfrentar a sala de aula.

Hoje trabalha em três escolas diferentes e relata que a diretora de uma das escolas disse que não acreditava na educação.

“Se ela não acredita o que tenho que fazer?”

Indignado diz que os professores devem entender que:

- os alunos têm direito de ir e vir;
- que as escolas colocam grades e janelas como se estivessem lidando com ladrões e não querem ser depredadas;
- que as lousas são destruídas porque não se ensina cidadania aos alunos.

Edi fez magistério e dois semestres de pedagogia, desistiu por ter muita leitura. No interior ajudava a mãe. Veio para São Paulo, casou, fez curso rápido de teatro Macunaíma e de artes na FIEB (1 ano). Ministrou aula em Marabá. Trabalhou em Santana de Parnaíba, resgatando o teatro e a arte (ONG que trabalhava com crianças e jovens).

Após relatarem, foi perguntado:

Como mudar a situação que se estabelece na escola?

Frederico: o professor deve melhorar o visual e trazer a realidade dos alunos para a sala de aula. Assiste Pânico, ouve Leco- Leco e está por dentro de tudo que acontece no meio deles.

Muito trabalho para pouco tempo. 50 minutos de aula são resumidos em 25 minutos efetivos, pois o restante é para chamada e escrever a matéria na lousa.

Os professores não têm acesso a cópias de textos em curto tempo, é necessário pedir com um mês de antecedente. As provas também devem ser entregues com um mês de antecedência, sem levar em consideração se o professor dará conta de todo o programa.

A aula fica voltada para a prova e cumprimento de programa.

Luíza: Os professores têm muita burocracia para preencher e não têm tempo de sentar e conversar um com os outros e nem com a direção. Citou a nossa roda de conversa como exemplo. Muita papelada e muitos alunos na sala faz com que o professor não trabalhe direito. **“Tudo vem pronto!”**

Edilson: Precisou sair mais cedo para dar aula, mas depois, quando nos encontrou na biblioteca, disse que o sistema está errado e que precisa mudar muita coisa. Valorização do professor e salário.

APÊNDICE D - Texto discutido em reunião com os professores

RESUMO: TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SEGUNDO AUSUBEL (psicólogo norte-americano/1963)

A teoria da aprendizagem significativa propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio.

Duas condições para aprender: disposição e conteúdo lógico e psicologicamente significativo.

Dois eixos ou dimensões diferentes que originarão, a partir dos valores:

- Aprendizagem significativa: descoberta/aprendizagem receptiva. Interação entre a estrutura cognitiva prévia do aluno e o conteúdo de aprendizagem.
- Aprendizagem memorística: os conteúdos a serem aprendidos são dados ao aluno em forma final.

A reforma do ensino supõe também a reforma do currículo; uma mudança da funcionalidade do sistema educativo; uma profunda reforma de conteúdos e métodos.

Intervenção educativa: abranger o saber, mas também o saber fazer e o aprender a aprender.

Mapas conceituais (NOVAK, 1996): **são representações gráficas semelhantes a diagramas, que indicam relações entre conceitos ligados por palavras. Representam uma estrutura que vai desde os conceitos mais abrangentes até os menos inclusivos. São utilizados para auxiliar a ordenação e a**

sequenciação hierarquizada dos conteúdos de ensino, de forma a oferecer estímulos adequados ao aluno.

Participação ativa do sujeito: O aluno possa ver o conhecimento como algo não distante da sua realidade ou pouco aproveitável e significativo nas suas necessidades cotidianas. Uma comunicação eficaz, que respeite e conduza o aluno a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento através de elos familiares a ele. O educador pode diminuir a distância entre a teoria e a prática na escola, capacitando-se de uma linguagem que ao mesmo tempo desafie e leve o aluno a refletir e sonhar, conhecendo a sua realidade e os seus anseios.

REFERÊNCIAS

Novak, J.D. e Gowin, D.B. (1996). **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução de Learning how to learn. (1984). Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

APÊNDICE E -Encontro com a coordenadora pedagógica

Participantes: Vanice (coordenadora) e Dulce

Horário: das 13h10 às 14h10

A reunião, em abril de 2014, foi interrompida várias vezes, para atender crianças ou telefonemas.

1) Início:

A Vanice comentou sobre o assunto do menino que foi levado à polícia, lamentando a atitude não educativa da escola. Analisamos que são processos vivenciados e que nem sempre nós acertamos. Já havíamos conversado, logo que chegamos (a Antonia e eu) que em situações como essas, são necessários diálogos múltiplos e autoanálise da atitude da professora, dos alunos, dos pais, dos outros professores e da coordenação.

A Ivani informou que quanto aos livros didáticos, ela escolheu 3 opções e a Secretaria da Educação decidiu; há alunos que até agora não receberam os livros; ela não interfere se os professores utilizam o livro, fica a critério deles.

2) Desenvolvimento da atividade proposta: (pediu para que eu escrevesse).

ESTUDAR: Estudo todos os dias: internet, textos... O segredo é buscar. Os professores não se interessam em buscar. Escolho textos conforme o momento e a necessidade para que eles leiam.

A diretora não estuda comigo. Escolho os textos e mostro para ela.

Os professores não gostam de estudar. Muitas vezes, eu acho os textos jogados fora. Apresento os textos no HTPC, mas falo sozinha e não há discussão. Ela disse: Os professores não são leitores, então, como podem querer que os alunos sejam?

FORMAR: A formação do professor deve vir dele mesmo. Eles é que devem buscar, eu não posso formá-los, apenas interfiro e dou sugestões. A Secretaria oferece alguns cursos de formação. Atualmente é para o professor de Língua Portuguesa e Artes.

Ela mostrou um livro em que há os registros de todas as atividades dos HTPC e que é chamado de Sequência Didática (textos, critérios de avaliação, visitas em sala, indisciplina, planejamento, sondagens para E.F.I, presenças...).

Pesquisadora: Se ocorrem leituras e reflexões constantes sobre a prática, há a formação continuada da equipe? Ela pareceu repensar essa ideia. Perguntei se queria ler um texto sobre isso. Ela ficou interessada e respondeu que sim.

ACOMPANHAR: Ela disse que o mais importante são as visitas que ela faz na sala de aula de cada professor. É uma orientação (ou ordem ?) da supervisão. Inclusive o roteiro da visita (em anexo) foi feito pela Secretaria da Educação. Após a aula assistida, comenta-se com o professor e são dadas sugestões. Ela diz que os professores estão desmotivados e que eles precisam mudar. Ela mostrou os relatórios das visitas. Pedi uma cópia do professor de Geografia. Nessa hora, a Antonia chegou e também pediu de todos os professores.

Ela comentou sobre o Ensino Mais Fácil, do 1º ano ao Ensino Médio e que os professores poderiam aproveitar. (Ainda, não sei direito do que se trata e se realmente é bom e os professores sabem utilizar).

3) Finalização: Ela ficou de tirar as xerox e nós de levarmos o texto (poderá ser antes ou após a próxima reunião). A Antonia conversou sobre outros assuntos.

APÊNDICE F -Ata da reunião das pesquisadoras

Colégio Municipal Alfazema

Pesquisadoras participantes: ANTONIA, DULCINEIA, SOLANGE

GRUPO DE PESQUISA: MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES

ATA DA REUNIÃO DA EQUIPE: ANTONIA, DULCINEIA, SOLANGE

DIA 04-08-2014 – QUE SEMESTRE É ESSE?

- 1. Leitura da avaliação das reuniões na escola realizada pelos professores**
 - O saldo nos pareceu positivo
 - A avaliação crítica do Raphael foi muito importante para nos mostrar como nos veem
 - Falam da necessidade de mudar a prática e reverter em benefício do aluno
- 2. Questionamento nosso: O que é formar professores?**
 - É dar sentido às suas práticas
 - É envolvê-los na necessidade de estudo teórico e reflexão sobre a prática
- 3. A necessidade de estudo teórico**
 - A teoria que ilumina a prática
 - A necessidade de discutir a concepção de aprendizagem
 - Como estimular o aluno para aprender?
 - Qual é o sentido da atividade que desenvolvo com meus alunos?
 - Qual atividade satisfaz o objetivo de desencadear o interesse e o envolvimento do aluno?
 - Estudo do desenvolvimento humano e da aprendizagem
- 4. O Projeto Interdisciplinar**
 - Possibilidade para a renovação da prática

- Entrelaçamento dos projetos individuais
- **Pesquisadora 1** – Criação e desenvolvimento do projeto interdisciplinar – recorte: acompanhamento dos professores de História e Geografia. Contexto histórico-geográfico do bairro.
- **Pesquisadora 2** – Narração autobiográfica – como parte do projeto interdisciplinar. Relações com a história do bairro e do país.
- **Pesquisadora 3** -A linguagem. Começando pelo questionamento dos professores? O que é linguagem? O que é leitura? Como se lê? Como são as aulas de leitura na escola? Contexto da pesquisa Multiletramentos. Até 1950 a linguagem e a gramática eram ensinadas de modo separado. Hoje se entende a língua como reveladora do social, construída socialmente. Cidadão consciente da realidade sócio-histórica e cultural.
- **Pesquisadora 4** – reformulação coletiva do ambiente escolar para multiplicar formas de aprender

5. PAUTA DA REUNIÃO INICIAL DO SEMESTRE

- Retomadas dos minigrupos
- Avaliação dos professores quanto a nossa atuação: colocar em discussão os relatos que recebemos
- Necessidade de estudo e não somente coleta de dados, sendo objetivo a mudança das práticas
- Estratégias de trabalho do segundo semestre
- **REUNIÕES**
 - em minigrupos alternadas com reuniões em grande grupo
 - alternância dos mesmos coordenadores nos minigrupos
 - possibilidade de palestras com os professores pesquisadores convidados – Laura, Guillermo, João Laurentino
 - Participação da Roseli (cinedebate) Adilson (linguagem) Valéria (questões da subjetividade)
- **OBSERVAÇÃO DE AULA**
 - Seguida de reflexão individual
- **CRIAÇÃO COLETIVA DO PROJETO INTERDISCIPLINAR**
 - Mudança da prática
 - Aproveitamento do contexto socio-histórico e cultural

6. AÇÕES DO GRUPO

- **ESTUDO TEÓRICO SOBRE DESENVOLVIMENTO HUMANO COM O PROF. GUILLERMO**
 - Sextas-feiras quinzenais dias: 10/10; 24/10; 07/11 e 24/11.
 - Local: Núcleo Mosaicos

- **REFLEXÃO COLETIVA COM OS PARTICIPANTES PESQUISADORES DE SUPORTE**

- Quartas-feiras quinzenais: 20/08; 03/09; 19/09; 01/10; 22/10; 05/11; 19/11
- Participação de Adilson, Roseli, Valéria (não confirmou), Otilia em alguns dias para estudo teórico.

- **PROPOSTA FAPESP – AUXÍLIO AO ENSINO PÚBLICO**

- Apresentar a proposta aos gestores da escola e supervisor – **regras em anexo**
- O Projeto visa à renovação do trabalho da escola
- Os professores envolvidos recebem bolsa – dependendo das horas dedicadas ao projeto
- Há verba para organização da estrutura do prédio escolar
- Os pesquisadores têm verba para apresentar o trabalho em eventos
- A pesquisa pode ter a duração de até 4 anos

- **ESTUDO NA UNIVERSIDADE JAÉN – ESPANHA – 15/06/2015 A 15/07/2015**

- Enviar cadastro para relações internacionais – com Vanessa – **cadastro em anexo**
- É preciso apresentar proficiência em espanhol
- Pagamento ocorre pelo Santander
- Podem participar alunos e professores

- **EVENTO EM MAIO DE 2015**

- Não discutimos – estou propondo agora
- Pode ser incluído no pedido de verbas da FAPESP
 - Estudo teórico – com convidados
 - Apresentação de trabalhos pelos professores e alunos
 - Exposição de trabalhos na escola

APÊNDICE G - Questionário dirigido aos professores e gestores

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES

Dulcineia Boscolo, aluna do Programa de Doutorado da Universidade de São Paulo – USP

Orientadora: Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka

O questionário integra a pesquisa de pós-graduação intitulada “O ensino de crianças que apresentam baixo desempenho escolar”.

Observação: os questionários são sigilosos e os nomes dos professores não serão mencionados no trabalho.

Agradeço a atenção.

Abril/2016

Colégio Municipal Tulipa

QUESTIONÁRIO

Nome:_____

Idade:_____ Tempo de magistério:_____

Tempo que leciona no Colégio Tulipa:_____

Formação: graduação_____

pós-graduação_____

Em quais turmas você leciona?_____

Disciplina que leciona:_____

1. Como você entende a Educação Especial-EE?

2. A escola tem alunos de EE? Quais são as características de cada um?

3. Você nota que os ritmos de aprendizagem dos seus alunos são muito diferenciados? Explique.

4. O que você considera um bom desempenho dos alunos? Justifique.

5. O que se faz pelos alunos com baixo desempenho?

6. Explique as causas do baixo desempenho dos alunos?
7. Qual a relação do baixo desempenho com a história escolar e familiar do aluno?
8. Como a escola procede com os alunos que apresentam baixo desempenho?
9. O que a escola faz para melhor qualificar os professores?

Questionário dirigido à equipe de gestão

Dulcineia Boscolo, aluna do Programa de Doutorado da Universidade de São Paulo – USP

Orientadora: Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka

O questionário integra a pesquisa de pós-graduação intitulada “O ensino de crianças avaliadas com baixo desempenho escolar”.

Observação: os questionários são sigilosos e os nomes dos gestores não serão mencionados no trabalho final publicado.

Abril/2016

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Idade: _____ Tempo de magistério: _____ Tempo de gestão: _____

Tempo que trabalha no Colégio Tulipa: _____

Formação: graduação _____

pós-graduação _____

Cargo: _____

1. Como você entende a Educação Especial-EE?
2. A escola tem alunos de EE? Quais são as características de cada um?
3. Você nota ritmos de aprendizagem dos alunos muito diferenciados? Explique.
4. O que você considera um bom desempenho dos alunos? Justifique.
5. O que é feito pelos alunos que apresentam baixo desempenho?
6. Explique as causas do baixo desempenho dos alunos?
7. Qual a relação do baixo desempenho com a história escolar e familiar do aluno?
8. Como a escola procede com os alunos que apresentam baixo desempenho?

9. O que a escola faz para melhor qualificar os professores?

APÊNDICE H- Resultados dos questionários

Os professores (P) são do Ensino Fundamental e Médio: de 1 a 9 são do ensino Fundamental dos anos finais e do Ensino Médio e de 11 a 16 são do Ensino Fundamental dos anos iniciais.

1. Como você entende a Educação Especial-EE?

Os professores afirmam que são alunos: P1- com síndrome ou necessidade específica, P2- deficientes no convívio social, P3 – que precisam de um suporte verdadeiro, P4- que precisam de um tratamento e ensino diferenciado, P5 - que têm alto ou baixo desempenho, P8- com síndromes e deficiência de aprendizagem, P9 - com deficiência, P11 – com possibilidade de integração ao ambiente escolar, P12- que precisam de auxílio na aprendizagem, P13 – com necessidade de currículo adaptado, P14- de integração ao ambiente escolar, P15- de Inclusão, P16- integrantes da educação comum; Orientadora Pedagógica- atendimento de acordo às diferenças

Os professores 6, 7, 10 não definem, mas dizem que a EE é muito importante, mas que falta preparo da escola e de formação de professores.

2. A escola tem alunos de EE? Cite os casos.

Os professores afirmam que têm alunos com: P5- Dificuldade em assimilar em relação à turma; P6- Déficit de aprendizagem (cognitivo); P8- Síndrome de Prader willi, baixa visão e dislexia; P11 – TDAH, Prader Willi, dislexia, dislexia e baixo rendimento; P12- Síndrome de Down; P13- cadeirante; P14- hiperatividade e Síndrome de Asperger; P15- paralisia cerebral; P16 – deficiência intelectual, Síndrome de Down; Síndrome de Prader Willi, Autismo e baixa visão; Orientadora Pedagógica- Síndrome de Down, Dislexia, Prader willi, Paralisia Cerebral

Os outros professores, apenas, afirmam ter alunos de EE.

3. Você nota que os ritmos de aprendizagem dos seus alunos são muito diferenciados? Explique.

P1 – Não noto; P2- Sim; P3 – depende da motivação do aluno; P4- Sim, não consegue raciocinar com clareza; P5- sim, depende do interesse; P6- depende da mediação do professor; P7- Sim, têm dificuldades; P8- Não, só pela falta de interesse; P9- nessa escola há bom ritmo; P10- Sim; P11- Sim, os ritmos são diferentes; P12- Sim, devido ao estímulo em casa; P13- Sim, uns absorvem com mais facilidade; P14- sim, pelo interesse, participação dos pais e indisciplina; P15- Sim, cada um tem seu ritmo; P16-Sim, tanto os típicos como os com deficiência; Orientadora Pedagógica- respeitar o ritmo dos que têm evolução mais lenta

4. O que você considera um bom desempenho dos alunos? Justifique.

P1- Quando os alunos adquirem as habilidades e competências estabelecidas para cada nível de proficiência; P2- A compreensão oral ou verbal; P3- Ter autonomia e ser questionador; P4- Na avaliação do professor; P5- Na participação e no respeito; P6- Perceber a ação antrópica e a criticidade; P7- Aprende, entende e questiona; P8- Compreender e por em prática; P9- Raciocínio, clareza de expressão, questionamentos, resolução de problemas; P10- Significado para a vida; P11- Aplicação, reflexão e criação; P12- Aumento de vontade de aprender e resposta positiva ao ensino; P13- Consegue assimilar e acomodar os conhecimentos e transmitir com propriedade; P- 14- o aluno se dedica; P15- É atitudinal, participação e rendimento; P16- Compreendem e aplicam os conhecimentos; Orientadora Pedagógica- a atuação do professor

5. O que se faz pelos alunos com baixo desempenho?

P1- recuperação contínua e novas oportunidades avaliatórias; P2 - se cobra e dá nota vermelha; P3- mudança de estratégia e modelos de avaliação, incentivo ao aluno; P4- exercícios diferenciados; P5- tento demonstrar a importância do conteúdo; P6- mudo o modelo de apresentar os assuntos; P7- aproximação e maneira diferenciada em atender; P8- Recuperações; P9- revisões e acompanhamento individualizado; P10- revisão, recuperação, trabalhos, não há flexibilidade; P11- pesquiso e procuro meus colegas para troca de ideias; P12- estratégias dentro e fora da sala; P13- atividades paralelas para sanar dúvidas, reforço; P14- atividades diferenciadas e aulas de reforço; P15- reforço, atendimento individualizado em sala e recuperação paralela; P16- reforço e professor auxiliar para orientá-los; Orientadora Pedagógica- recuperação contínua, envolvimento da família, acompanhamento pedagógico

6. Explique as causas do baixo desempenho dos alunos?

P1-desinteresse e falta de estudo; P2 – falta de interesse, descontextualização do assunto, não estímulo familiar e transmissão inadequada; P3- falta de comprometimento do aluno e da escola em geral; P4- conversas, falta de atenção, desinteresse, celular, pré-requisitos, falta de comprometimento, não realização de exercícios; P5- falta de interesse, deficiência cognitiva e problemas familiares; P6- a formação do professor na graduação, o apoio familiar e o analfabetismo funcional; P7- diferenças, problemas pessoais, empatia com o mestre, linguagem utilizada, interesse da escola; P8- Falta de interesse e estímulo por parte da família; P9- falta de interesse nos estudos, capacidade, desatenção, falta de compromisso e empenho; P10- desinteresse, dificuldades; P11- questões fisiológicas e falta de interesse do aluno e da família; P12- a falta de acompanhamento dos pais; P13- problemas e falta de acompanhamento familiares, desatenção e desorganização; P14- dificuldade em assimilar, desinteresse; P15- defasagem dos alunos e acompanhamento familiar; P16- metodologia de ensino, pouco comprometimento

familiar, desinteresse do aluno, desvalorização sociocultural dos estudos; Orientadora Pedagógica- vários fatores

7. Qual a relação do baixo desempenho com a história escolar e familiar do aluno?

P1-Família negligente; P2 – Total, aluno problemático significa convivência familiar conturbada; P3- o baixo desempenho é relacionado à problemas familiares; P5- o aluno se espelha na família; P6- a escola não tem recurso profissional e autonomia em currículo; P7- tem relação com o histórico escolar e familiar; P8- falta da presença e cobrança da família; P9- relaciona-se ao histórico familiar; P10- problemas familiares explodem no convívio familiar; P11- devido aos insucessos da família; P12- é dos fatores responsáveis; P13- desacompanhamento familiar; P14- quando a família não demonstra interesse e não é participativa; P15- falta de afinidade com o professor e acompanhamento familiar; P16- problemas emocionais que travam o desenvolvimento intelectual; Orientadora Pedagógica- transtorno do desenvolvimento do aluno, problemas familiares, formação psicossocial das crianças

8. Como a escola procede com os alunos que apresentam baixo desempenho?

P1-orientação individual, recuperação contínua, comunicado e aconselhamento à família; P2 – recuperação contínua, reforço e encaminhamento à psicopedagogia; P3- Recuperação paralela e no final e convocação da família; P4- convoca os pais, emite advertências, cobra as atividades; P5- reforço escolar; P6- só há reforço de português e matemática no Fundamental I, muito rápido e sem acompanhamento; P7- os sistemas de recuperação são falhos; P8- recuperação; P9- comunica e orienta os pais e acompanha; P10- o exigido pela secretaria da educação; P11- reforço escolar; P12 reforço escolar- envio maleta de alfabetização para casa; P13- convocação e reunião com os pais e encaminhamento para o psicopedagogo; reforço e assistência da professora de apoio; P15- convocação dos responsáveis; P16- convoca a família e reforço; Orientadora Pedagógica- estratégia de estudo, acompanhamento familiar, estímulo de aprendizagem

9. O que a escola faz para melhor qualificar os professores?

P1- Nada; P2 – A Secretaria da Educação oferece formação contínua, porém, inadequada; P3- Nada; P4- Nada, só cobra mais e mais papéis; P5- Cursos de capacitação, reuniões pedagógicas, dicas e conselhos; P6-Nenhum curso e quando oferece é no período que não é possível frequentar; P7- orientações no HTPC. Podia ser mais!; P8- Nada; P9- a SME não favorece o aperfeiçoamento; P10- na minha área não há cursos; P 11-capacitações na SME; P12- a SME proporciona cursos de capacitação; P13- cursos oferecidos pela SME; P14- cursos de qualificação SME; P15- cursos de capacitação, por exemplo, de educação ambiental; P16- Cursos e reuniões de HTPC; Orientadora Pedagógica- curso SME, reuniões periódicas com a equipe de orientação, acompanhamento em sala; avaliação do desempenho

APÊNDICE I - Entrevistas realizadas com os professores de Geografia
Professor Teles, 6º ano, em 10/06/2015

- 1) Há muitos alunos com baixo desempenho em Geografia? Tem dois alunos com laudos no 6º ano. Aqui neste colégio nem tanto, mas no outro sim, tem 5 a 6 em cada classe. Aqui o 6º ano tem 40 alunos. Tem alunos com problemas em todas as disciplinas, mas que vão bem em Geografia. Conquisto o aluno pelos materiais que uso, modo de falar, conteúdo. Esses alunos também têm baixo desempenho em outras disciplinas?
- 2) Há conselho de classe? Como funciona? Tem conselho, mas vamos conversando nas reuniões com todos. Na outra escola a realidade é bem diferente, os pais trabalham e são ausentes, moram com a avó. Aqui os pais são presentes. Tem um público que vem de bairro, mas uma classe social diferenciada e tem um público que vem de Alphaville. Não há preconceito de diferença social, se ajudam e não há conflito de classe. Na outra escola tem. Os que moram em condomínio se isolam do resto. Aqui, eles conseguem trocar de acordo ao grau de letramento. Comparar as realidades. Mas todos tem um grau de letramento bom, tem pais professores...Tem meio a meio (Alphaville e bairro).
- 3) O que caracteriza o baixo desempenho em Geografia do aluno? Pode exemplificar? O atrativo de Geografia fica perdido, quando acham que é nome de rio. Tento mudar a ideia, relacionar com as outras matérias e consigo, alguns saem do ensino médio e querem fazer faculdade de Geografia. Percebem que o objetivo é entender e não decorar. O professor Conti dizia “quem não estuda Geografia não é feliz”. Mostro que eu gosto do que faço. Não brinco muito, mas percebem que eu tenho prazer. Tenho boa relação afetiva com eles.
- 4) Como você organiza o ensino de Geografia? O que você dá mais ênfase? Termos técnicos, fenômenos, o dia a dia deles. Eles confundem os termos, por exemplo: clima e tempo. Trabalho com notícias de jornais, vivência e do cotidiano. Parto de micro para o macro. 6º Ano é Geografia Física (geomorfologia, clima, botânica, vegetação). É um assunto pesado, mas trabalho mais lúdico, com jogo, Eles criam de acordo ao conteúdo do bimestre.
- 5) O que se espera que sejam as aprendizagens em Geografia que caracterizem um bom desempenho? Baixo desempenho em leitura e entendimento. Peço para criarem prova. Fazemos jogos, é um método de aprendizagem e o aluno fraco responde às questões. Uso tabuleiros, xadrez, maquetes. No 9º trabalhamos Geografia, Artes e Matemática. Vou melhorando os jogos: regras, fichas...Vão doar os jogos para os 5º Anos, para jogarem no 6º Ano. No terceiro semestre, os alunos farão vídeo. Fazem relatórios, trocam entre eles vai e volta na reescrita. Vão lendo muito, levo artigos, livros, vou à sala de informática. Temos TV em todas as salas (vídeos, internet, powerpoint...). Alguns professores utilizam. Dois grupos fizeram

jogo com android. Alguns chegam com defasagem em cartografia. A professora Keila me ajuda muito, por exemplo, geomorfologia. O material é bom, mas é pesado, a apostila peca pelo excesso, não é PNLD. Não precisa seguir a risca. Trabalho todo conteúdo, mas não a sequência. Faço jogos, passo vídeos, por exemplo, sobre clima, funcionou, terminaram de assistir, em casa e adoraram.

Não dá para desenvolver Estudo do Meio. É uma escola pública, o município não fornece ônibus. É a crise, eles dizem. Os pais não querem que o filho saia, íamos na USP, mas está em greve. Queria ir para a Serra da Cantareira, mas todos têm medo de acidente. E para ir no Parque Ecológico aí vizinho a burocracia é muito grande, precisa chamar a guarda municipal e fazer escolta. Eu sinto falta de trabalhar o Estudo do Meio, eu trabalho a paisagem pela janela.

O bom desempenho é o que queremos ouvir e ver. Mas para mim é ser crítico, politizado e perceber as alterações no meio ambiente. Perceber as mudanças que causamos e os outros causam. Alguns alunos que moram no condomínio não percebiam as mudanças...Mas, vão mudando a consciência social. Na outra escola não entendem, porque os alunos têm um vocabulário empobrecido. Preciso adequar. Tenho alunos, três irmãos que vieram da região nordeste e tiravam leite, ganhavam 30 reais por semana. Passei um vídeo sobre agropecuária e eles contaram para a sala. Foi ótimo, a sala disse isso existe mesmo. Ficam mais críticos, comparam com o que ouvem dos pais, TV. Uma aula boa é quando há a participação do aluno. O que fica quieto, também participa. Não concordam com tudo que eu falo e isso é ótimo.

6) Como é a auto estima dos alunos com baixo desempenho? Não percebo muito bem, trabalho naturalmente. Tem aluno que tem medo de falar, é perceptível e procuro valorizar o que ele fala e escreve. Não permito que discriminem. Há muitos professores que denigrem a imagem dos alunos e eu trabalho no sentido contrário. Digo que ele vai melhorar. Me sinto diferenciado dentro do colégio. Empresto livros, materiais e alguns não voltam, mas faz parte. Livro é para passar para frente. Trabalho o que há de positivo em cada aluno, não fico falando mal de aluno. Não posso colocar a culpa do pai na dificuldade. A família é importante, mas ele tem que saber que estudar é importante, não é uma empresa, ele não vai enriquecer, vai se formar e se relacionar. Há o primeiro contato com a ciência e outras realidades, a escola é a base. No vídeo que passei eles perguntaram: por que pobre tem muito filho? Trabalho em que se sintam bem. Não quero que decorem um assunto, deixo aberto o conteúdo para ele pensar. Os conceitos aparecem de maneira natural. Observando nos jornais, nos meios de comunicação. Fico feliz.

7) O que a Geografia contribui para a formação da identidade do aluno? Tudo, ele é brasileiro, miscigenação do povo, ter orgulho da origem, Trabalho muito com Darcy Ribeiro, tento sair da aula. Porque o pai trabalha e não enriqueceu, questões sociais e os outros porquês. Ele fez a pergunta, mas já sabe a resposta e consegue expressar. Relacionar o físico com o humano, a apostila separa bem. Mas eu

vínculo. Antigamente era o Objetivo. Durante o ano de 2013 trabalhamos com livros do PNLD, mas o município optou pelas apostilas. Mas depende do profissional. Se ele não compreender a relação professor-aluno, pela falta de preparo do professor. Aqui os professores são mais preparados. Se ele não se esforçar ele não fica, os alunos reclamam. Tem professor que não quer trabalhar... Aqui os alunos tem boa formação, família mais intelectual, fazem inglês, natação... A gestão é exigente, mas confia no seu trabalho. O professor anterior de Geografia surtou, pediu para sair. Estava há muito na rede. Chutou o armário e foi para outra escola. Deu-me os pêsames. Eu não. Os alunos são participativos, recebo elogios...

8) E para a representação social? Contribui muito porque não tem outra ciência que permeia por todas as outras e o aluno percebe dúvidas de outras áreas que não foram bem sanadas em outras matérias. O professor de História acha sempre que está certo, não dialoga com ele e não desenvolvemos trabalho juntos. Leio muito sobre história. Eles (os professores de História) batem sempre no mesmo conteúdo e querem mais é finalizar a apostila.

9) Os alunos com baixo desempenho são participativos? Como eles são? Exemplifique. No começo não como eles já vem taxados, ele é fraco, repetente. Ele se coloca de um jeito confuso. Mas quando ele se sente ouvido, porque eu uso a fala dele perante a sala, aí ele vai mudando. Você comenta com os professores? Alguns. Comento mas, às vezes, no começo eu não comentava, não falava mais. Por exemplo, não mostrei os jogos, porque senão eles se sentem diminuídos. Mas não ligo, continuo. O que não deu certo eu aprimoro. Às vezes, os alunos dão aula para outras salas, preparam, por exemplo, jogos. Se você desenha um pontinho para o aluno do 6º ano, ele imagina tantas coisas. No ensino Médio já perderam a ludicidade. Picasso fala sobre isso.

10) Você acredita que a história da vida escolar do aluno contribui para o baixo desempenho? De que maneira? A escola é retrógrada em técnica, tem prédio similar ao de presídio, a tradicional configuração das cadeiras. Trabalho com roda, mas acaba e tenho que arrumar a sala. No 6º ano, o feijão com arroz também dá certo. Não dá para fazer porque tem 42 alunos, Tem um exemplo de estigma...uma classe taxada de fraca, indisciplinada. Foi o melhor terceiro. Os professores estigmatizam só atrapalha...tem dificuldade de aprendizagem, é burro. Nossa, tem professor egocêntrico e julga demais. O aluno vai por passos. Não entende que o aluno está num mundo bagunçado, com assalto, crime, pobreza, sequestro, estupro... O mundo na sala de aula não é um mudo à parte, uma bolha perfeita. Não é culpado mas vítima. Trabalhar a questão pessoal de cada aluno.

11) Conte sobre uma aula em que você saiu satisfeito. Eu me divirto com aula. É o contrário, quando eu não saio a sala fica em silêncio. Boas experiências. Falando de aquecimento global trouxe um vídeo do INPE e eles se surpreenderam, viram que é cíclico. Quando eles estão discutindo até a aula acabar. Tem um aluno

venezuelano mostrando a realidade, surgem muitas perguntas e sai algo muito bom. Angústia é quando não dá certo e pelo curto tempo não vou voltar no assunto.

12) A prova unificada é terrível. Muito mal feita. É uma empresa terceirizada que faz. Muito fraca. Os alunos vão bem. Toca em pontos de decorar, por exemplo, o maior rio...Não é uma prova legal, prejudica a imagem do professor. Para mim não influencia no ensino. Tem professor que só trabalha para essa prova. Os melhores índices são de geografia. Não é importante o que ele decorou.

13) Você participa de projetos? Como são? Tem a feira cultural para 6º ano em outubro, ia levar os alunos no museu de geociências, mas cancelaram. Tem temas da direção para cada ano. É ruim tem que trabalhar o que eles decidem. Trabalho mas, às vezes, o professor faz pelos alunos. Não põem na prática, um ano sobre fizeram reciclagem, mas jogaram tudo fora no lixo comum. RO não recupera. Tem que trabalhar de outras maneiras. Alunos com baixo desempenho, o professor taxa, compara com os outros, falando mal. Quando vejo, é outra coisa...

Professora Carla, 5º ano, em 20/06/2016

1) Há muitos alunos com baixo desempenho em Geografia? No 1º bimestre estavam 50% com nota vermelha, eles correram atrás e o conteúdo colaborou. Diminuiu o número de notas vermelhas.

2) Esses alunos também têm baixo desempenho em outras disciplinas? Nem todos. Destes dez que ficam em geografia, uns quatro ficam só em todas e os outros são casos isolados, que ficam só em Geografia. O conteúdo é mais de humanas, é bem complicado. São quatro professores: inglês, artes, Educação Física e eu (Geografia, História, Português, Ciências e Matemática). Dificilmente não fecham nas disciplinas. Não tem informática.

3) Há conselho de classe? Como funciona? O Conselho é bimestral. Todo bimestre tem. Aponta-se as dificuldades as metas e no final do ano tem o Conselho geral.

4) O que caracteriza o baixo desempenho em geografia do aluno? Pode exemplificar? Quando não adquiriram as informações básicas. Por exemplo, o que é o IBGE pesquisa a cada dez anos, a importância, a distribuição de renda entre os municípios. Os com dificuldades não conseguem assimilar nem o básico.

5) Como você organiza o ensino de Geografia? O que você dá mais ênfase? Conceitos básicos um mínimo para depois expandir...Por exemplo: taxa natalidade mortalidade, mas não é o foco, é complemento. Somente o alicerce, se o professor do outro ano vier a perguntar, por exemplo O que é censo?

6) O que se espera que sejam as aprendizagens em Geografia que caracterizem um bom desempenho?

7) Como é a autoestima dos alunos com baixo desempenho? A autoestima e de alunos que vieram de fora tem autoestima muito baixa, não tem dificuldades eles estão em defasagem, mas a auto estima, por mais que agente estimule é baixa. Os que eram daqui foram aprovados pelo Conselho. Tem um pai que a filha pede para sair da escola, porque ela não se vê parte integrada no grupo. Ela não sabe se resolver sozinha, ela não tem autonomia por conta da dificuldade e isso é da própria autoestima. Outro dia falou: Professora. não tem ninguém para eu sentar...e eu disse: se resolva, tem 19 para você sentar junto, interaja. Ela não tem autonomia, por conta das dificuldades.

8) O que a Geografia contribui para a formação da identidade do aluno? Tudo. Perceber que o planeta é muito mais amplo, para o aluno se localizar no espaço, perceber os outros e interagir com o mundo que o cerca. Alguns alunos meio perdidos com essa novidade, da temática que é ensinada agora. O conteúdo é muito complexo. O material é muito complexo, eu tenho que me preparar para não falar bobagem. Nós somos formadores de opinião e preparamos o aluno para interagir no mundo.

9) E para a representação social? Se identificar no espaço que vive, as atitudes que interferem, A Geografia é muito importante. Tenho que estudar para não falar besteira. O tema do próximo bimestre entra em globalização. Vamos trabalhar no projeto institucional o meio ambiente e a sustentabilidade. Tem uma apostila, que é de educação ambiental que trabalhamos todo ano. Causas e consequências Do efeito estufa. Trabalhei o filme Aley, vamos tentar fazer a horta, se não sair no chão, faremos suspensa. Pegaremos os restos daqui e produziremos receitas. O material mudou: era clima, vegetação e agora são temas que eu tive que suar para entender, como passar de maneira didática. Conversei com o Thiago sobre os conteúdos e ele veio explicar para meus alunos Latitude e Longitude, Coordenadas Geográficas. Eu não entendia e fui buscar com quem é formado e, às vezes, ele vem dar aula na minha classe. Eles conseguem assimilar muito bem. Se fosse eu seria muito mais difícil. Os livros PNLD o conteúdo da apostila não casa com a apostila. Eles recebem, mas não usam. Eu uso esporadicamente. Eles levam com eles das 5 disciplinas.

10) Os alunos com baixo desempenho são participativos? Como eles são? Exemplifique. No início eles não participam nada. Se você chamá-los só para expressar a opinião, não precisa nem ir à lousa. Mas aí eu vou estimulando, falando que não tem certo nem errado, que todo mundo aprende. Aí vão se soltando um pouquinho, mas é bem difícil. Preferem se calar e não são indisciplinados. Eu não tenho problema de indisciplina.

11) Você acredita que a história da vida escolar do aluno contribui para o baixo desempenho? De que maneira? A criança tem que ter um vínculo com o professor, se identificar. Quando chama a família eles reclamam que no ano anterior o aluno não tinha afinidade com o professor, que a professora não dava oportunidade ou

vem de escola particular que vai empurrando com a barriga. A cada ano, o nível dos alunos que vem para essa escola está caindo e isso vai refletir no IDEB. Onde estamos errando o que está acontecendo neste meio caminho? O incentivo é tudo. A causa é a família, ela tem que vir à frente. Está muito na lei da troca. Agente também erra, insiste em coisas que o aluno não tem potencial para desenvolver aquilo. Tem que ter olhar atento. Atendi uma mãe que o aluno não está de recuperação, mas é muito desorganizado e não é caprichoso. A mãe se defendeu dizendo que toda noite está ajudando o filho a se organizar. Temos que ser parceiros da família, que não é birra do professor. Era um aluno sem comprometimento. Poderia ter excelentes notas, mas está no raso.

12) Conte sobre uma aula em que você saiu satisfeita. É quando agente vê pelo olhar que o aluno entendeu tenha participado que verbalize traga conhecimentos de fora. Não é só a prova. Ouvir o conhecimento prévio do aluno. Os meus alunos vão redondinhos para o sexto ano. Uma fase de transição conturbada física (do corpo) e da escola (terão professores para cada disciplina).

13) Você participa de projetos? Como são? Dou sempre trabalho em grupo. É norma da escola não dar trabalho fora. Tem, em geral, uma vez por mês, não dá para ser todo dia.

Professora Laura, 5º Ano, em 23/06/2016

1) Há muitos alunos com baixo desempenho em Geografia? Eles gostam do conteúdo de Geografia. Depende do conteúdo. Trabalhamos, neste ano, o censo. Fizemos gráficos. Neste ano não tive problema. Tem aluno que tem desempenho menor. A sala é bem dividida. Tem aluno que falta muito. Tem uns alunos que os pais não se interessam e outros que os pais cobram muito e, então, eles vão bem. Quando o aluno vai ruim em uma disciplina, em geral, vai em todas.

2) Esses alunos também têm baixo desempenho em outras disciplinas? Agente não espera o Conselho para discutir os problemas. Mostra os trabalhos, conversa com a coordenadora. Já mando para a gestão e chama a família. Se o aluno não se esforçar pode perder o ano.

3) Há conselho de classe? Como funciona? Sim.

4) O que caracteriza o baixo desempenho em geografia do aluno? Pode exemplificar? Depende do conteúdo, vai além. Quando não se interessa, não vai. Eles viram o que é o senso, para que serve, o desempenho dos estados, a situação atual. Mesmo os que têm problema foram bem. Tive ao todo três alunos, que faltam e não entregam trabalho.

5) Como você organiza o ensino de Geografia? O que você dá mais ênfase? Procuo trabalhar a realidade deles. Neste bimestre trabalhei a região sudeste. Procuo colocar vídeo, para comprovar o que acontece e me voltar para a realidade deles.

- 6) O que se espera que sejam as aprendizagens em Geografia que caracterizem um bom desempenho? Participação em sala, os trabalhos em sala e pesquisa para casa. Em sala procuro trazer mapas.
- 7) Como é a auto estima dos alunos com baixo desempenho? Tem sempre a autoestima boa. Trabalhamos esta questão. Se você não tem impressora venha na biblioteca, peça para a professora. Se um consegue porque mora aqui ou em Carapicuíba.
- 8) O que a Geografia contribui para a formação da identidade do aluno? Eles podem imaginar e conhecer. Ter um sonho e a imaginação de como as coisas são.
- 9) E para a representação social? Depende do aluno. Tem aluno é o mesmo que nada. Alguns falam de ir para fora, conhecer. Tem aluno que faz comparação com outros países. A consciência social depende da família. Quando a família cobra. Tem aluno que diz que se tirar 5 os pais não aceitam e outros dizem que 5 está bom. Aí não dão o máximo deles.
- 10) Os alunos com baixo desempenho são participativos? Como eles são? Exemplifique. Só falam quando tem certeza. Eles procuram ficar mais quietos tem medo não tem confiança. Dizem “Eu sei que o meu está errado” Aí eu digo “como assim, você nem falou”. Tem que ficar cutucando senão não sai mesmo. Representa quanto? A sala tem 21 e tenho uns 4 ou 5 alunos.
- 10) Você acredita que a história da vida escolar do aluno contribui para o baixo desempenho? De que maneira? A maioria estudava aqui. Aluna que dá muito trabalho você fica preparado, com medo. Vou barrar logo, não vou deixar, fica com um estigma, vou cortar logo, ele tem que mostrar que mudou, você poda ele e nem é ele. Os mais fracos nem são os mais indisciplinados. Vem ajuntando a dificuldade de um ano para o outro e chega uma hora que trava. Ela sempre foi empurrada, foi jogada e agora tem faltado muito. Ela lê e escreve bem. Então, não consegue acompanhar.
- 11) Todos são alfabetizados? Sim.
- 12) Conte sobre uma aula em que você saiu satisfeito. Quando eles estão participando, Quando estão discutindo, me dando um retorno, debatem comigo. Você tem certeza, a professora? Faço pegadinha para ver se eles estão prestando atenção.
- 13) Você participa de projetos? Como são? Temos sempre projetos. Nunca é uma área só. Agora será sustentabilidade, horta, receitas, cada um ficou com um tema. Cada série tem um tema. Todos os professores centram na sustentabilidade.

Temos a nota final em out. Pesquisas, por exemplo, com vegetais, quanto tempo leva cada um no crescimento. É um projeto anual, desde fevereiro. Agente vai

consultando eles para ver o que eles acham. Vão trazer de casa as comidas que aprenderam.

14) A prova multidisciplinar. É muito fácil, são cinco questões para avaliar o bimestre inteiro em Geografia. Começou o ano passado. Nós que demos ideia, porque fazíamos, nós mesmos e não tinha prova bimestral. Só que, agora, a prova vem pronta.

APÊNDICE J - Questionários aplicados aos alunos

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA SOBRE ESCOLA

Professora Dulcineia Boscolo – Universidade de São Paulo - USP

Nome: _____

Idade: _____ ano do Ensino
Fundamental

Tempo que demora de casa à escola: _____

1) Onde você mora?

Bairro: _____

Município: _____

Escreva sobre o lugar em que você mora.

Por que estuda nesta escola?

Descreva o lugar onde se localiza a escola.

O que você não gosta de fazer na escola?

O que você gostaria de fazer e não faz na escola?

O que você mudaria nas aulas?

Há algo que te incomoda na sala de aula?

Como você se sente na sala de aula?

O que é a escola para você?

Como você poderia contribuir para a melhoria da escola?

Para que estudar Geografia?

O que você sabe sobre a história: a) do bairro da escola? b) do bairro que mora?

ANEXOS

ANEXO A - Matéria de Jornal sobre a expulsão da população

10.11.1964

SANTARÉM, 10.11.1964

O progresso deixa famílias sem terra

Em Santarém, o progresso trouxe a expulsão de famílias que habitavam em áreas de risco, como as encostas das montanhas. A situação é crítica, pois a falta de planejamento urbano levou a uma situação de emergência.

As famílias que vivem nessas áreas são obrigadas a abandonar suas casas devido à falta de infraestrutura e ao risco de deslizamentos. O governo municipal não tem conseguido resolver o problema, deixando as famílias em situação de vulnerabilidade.

Um dos locais onde famílias foram expulsas.

Construtora projeta uma cidade-modelo

A construtora projeta uma cidade-modelo com todas as comodidades, incluindo escolas, hospitais e áreas de lazer. O projeto visa melhorar a qualidade de vida da população e atrair investimentos para a região.

O projeto é considerado um marco na urbanização da cidade, pois prevê a criação de espaços públicos e a melhoria das condições de habitação.

Uma das ruas da cidade, com o comércio em andamento.

Abandono, tudo que resta da praça Roosevelt

A praça Roosevelt, outrora um ponto de encontro da comunidade, agora está abandonada. A falta de manutenção e o crescimento urbano desordenado contribuíram para o estado atual da praça.

Um dos locais onde a praça Roosevelt foi abandonada.

Jardins temem que o comércio tire a sua paz

Os moradores dos jardins temem que o comércio que se instala na região possa tirar a paz e a tranquilidade do local. Eles pedem que o planejamento urbano considere as necessidades da comunidade.

A preocupação dos moradores é justificada, pois o aumento do tráfego e da poluição podem afetar a qualidade de vida. É necessário um equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e o bem-estar da população.

O governo municipal deve tomar medidas para garantir a paz e a segurança dos jardins, evitando a instalação de comércio em áreas residenciais.

As autoridades locais estão trabalhando para resolver o problema, mas a situação permanece crítica. A comunidade continua a lutar por seus direitos e por uma melhor qualidade de vida.

AVISO AS EMPRESAS

As empresas são avisadas sobre a necessidade de cumprir as normas e regulamentos estabelecidos pelo governo. A falta de conformidade pode resultar em penalidades e a suspensão das atividades comerciais.

BANCO CENTRAL DO BRASIL CONCURSO PÚBLICO

O Banco Central do Brasil está realizando um concurso público para auxiliar de administração básica. O processo seletivo inclui provas de conhecimentos gerais e específicos, além de uma entrevista. Os interessados devem seguir as instruções disponíveis no site do banco.

ANEXO B - Parques em Carapicuíba têm playgrounds quebrados e lixo a céu aberto

(FOLHA DE SÃO PAULO: 26.fev.2014)

Cheios durante o verão e em períodos de férias, os parques de Carapicuíba, na Grande São Paulo, são uma das principais alternativas de lazer dos moradores, mas contam com equipamentos sem manutenção, lixo a céu aberto e falta de segurança.

Quem está na avenida Antônio Faustino dos Santos, s/n, em direção à cidade de Osasco (Grande SP), percebe que parte da calçada do parque dos Paturis é quase um estacionamento, cercada por muitos carros e caminhões.

Pequenos grupos de moradores de rua rondam o ambiente, que é conhecido pelo alto índice de assaltos e de violência, principalmente à noite.

O parque tem três quadras de futebol com as grades de proteção quebradas, uma pista de skate pichada e playgrounds com a pintura descascada, além de uma caçamba de lixo com parte dos dejetos espalhados no chão.

Em um dos três lagos há uma mina entupida e, em dias de calor, crianças aproveitam para nadar e adultos para pescar, mesmo com a proibição destas atividades no espaço. “Pesco aqui a mais de 10 anos e consigo muitos peixes. Ontem peguei um enorme!”, afirma o motorista José Tito, 60.

Já o parque do Planalto, localizado na Serra de Mailaski, 40, oferece aos moradores playgrounds em razoáveis condições de uso. Na entrada há rochas, mato e parte do solo está cavado por causa de obras de captação de águas pluviais, o que dificulta a localização de quem está na estrada Ernestina Vieira.

“Disseram que aqui é grande, mas é pequeno e não tem muitas árvores”, diz o pedreiro Adelson Teodoro, 37.

Há três quadras poliesportivas no espaço, porém todas estão sem redes. Há, também, uma pequena quadra de areia e equipamentos de ginástica.

Ao lado da histórica aldeia de Carapicuíba, o parque da Aldeia, na avenida Marginal do Ribeirão, 5.400, permite ao frequentador ouvir os pássaros da região. Moradores também aproveitam para deitar na grama em frente a um grande lago, com vista para paisagem.

Contudo, os frequentadores cobram mais melhorias. “Os brinquedos das crianças estão quebrados, falta segurança e limpeza. Já fui assaltada aqui”, conta a vendedora de cachorro quente Efigênia André, 50

De difícil acesso para quem chega pelo viaduto Vereador Jorge Julian, o parque estadual Gabriel Chucre está localizado na rua Consolação, 505, no centro de Carapicuíba e ao lado da Fatec (Faculdade de Tecnologia do Estado). O espaço é plano, limpo, conta com placas e painéis de sinalização e centro cultural. Também possui nove quadras poliesportivas, sendo uma de vôlei de areia e outra de tênis.

A instalação Circuito do Tietê, com pedras grandes no chão, sinaliza, como uma bússola, alguns municípios vizinhos. O local é muito visitado por skatistas, já que conta com uma

pista para a prática do esporte. Há bebedouros, banheiros, áreas de ginástica e pista de cooper.

Frequentadores também podem estudar em baixo de quiosques com mesas e bancos, mas um deles está pichado.

Questionada sobre a ausência de profissionais de segurança e limpeza nos parques, a Prefeitura de Carapicuíba se limitou a informar que realiza diariamente estes procedimentos. Disse, ainda, que a manutenção dos equipamentos é realizada sempre quando há necessidade.

Anderson Ferreira, 25, é correspondente de Carapicuíba
@anderson2908
andersonferreira.mural@gmail.com, 26/02/2014

ANEXO C - Santana de Parnaíba: IDEB 2013

(Os nomes das escolas que participaram da pesquisa tiveram os nomes alterados por fictícios.)

Veja o Ideb e os indicadores de aprendizado (Prova Brasil) e fluxo (aprovação) por escola. Verifique se as escolas estão em situação de alerta ou atenção, devem manter ou podem melhorar o Ideb

ESCOLAS DE A A Z	Aprendizado x Fluxo = Ideb	Atingiu a meta
Cresceu o Ideb	Alcançou 6.00	Situação da escola
ABELARDO MARQUES DA SILVA COLEGIO MUNICIPAL Atenção	5,75 x	0,94= 5,4
ALBA DE MELLO BONILHA PROFA COLEGIO MUNICIPAL Alerta	5,46 x	0,94= 5,1
ALDONIO RAMOS TEIXEIRA PROF COLEGIO MUNICIPAL Alerta	6,11 x	0,91= 5,6
ALVARO RIBEIRO DR COLEGIO MUNICIPAL Atenção	5,27 x	0,96= 5,0
ANA APARECIDA SANT ANA PROFA COLEGIO MUNICIPAL Melhorar	5,98 x	0,96= 5,7
ANACLETO DE CAMARGO PADRE COLEGIO MUNICIPAL Alerta	5,69 x	0,92= 5,3
ANDRE FERNANDES COLEGIO MUNICIPAL Atenção	4,79 x	0,97= 4,6
ANDRE FRANCO MONTORO GOVERNADOR COLEGIO MUNICIPAL Alerta	5,09 x	0,81= 4,1
ALFAZEMA COLEGIO MUNICIPAL Melhorar	5,11 x	0,92= 4,7
BENEDITA ODETTE DE MORAIS SAVOIA COLEGIO MUNICIPAL Alerta	4,63 x	0,94= 4,3
BERNARDINO MARQUES DA SILVA PREF COLEGIO MUNICIPAL Alerta	5,40 x	0,93= 5,0
CARLOS ALBERTO DE SIQUEIRA PROF COLEGIO MUNICIPAL Melhorar	5,69 x	0,95= 5,4
CELINA DA COSTA MACHADO SILVA DONA COLEGIO MUNICIPAL Manter	6,04x0,99=	6,0
DAISY MORAES CHAVES NICOLAS PROFA COLEGIO MUNICIPAL Melhorar	5,50x0,98=	5,4
HELENA CHAVES DEMANGE PROFA COLEGIO MUNICIPAL Alerta	4,77x0,94 =	4,5
HORTENCIA ALVES DOS SANTOS PROFA COLEGIO MUNICIPAL Atenção	5,64x0,93 =	5,2

IMIDEO GIUSEPPE NERICI PROF COLEGIO MUNICIPAL Melhorar	5,89	x0,99	=	5,8
JOAO JOSE DE OLIVEIRA PREF COLEGIO MUNICIPAL 5,32 Melhorar	x	0,94	=	5,0
JOAO SANT ANNA PROF COLEGIO MUNICIPAL 5,69 Melhorar	x	0,96	=	5,4
JUSCELINO KUBITSCHKEK DE OLIVEIRA PRES COLEGIO MUNICIPAL Alerta	5,56x0,94=			5,2
LEDA CAIRA PROFA COLEGIO MUNICIPAL 5,83 Alerta	x	0,92	=	5,4
MANOEL JACOB CREMM COLEGIO MUNICIPAL 5,51 Alerta	x	0,98	=	5,4
MARIA FERNANDES MACHADO DE OLIVEIRA COLEGIO MUNICIPAL Alerta	4,77x0,95=			4,6
MARIO COVAS JUNIOR GOV COLEGIO MUNICIPAL 5,72 Melhorar	x	0,95	=	5,4
PAPA JOAO PAULO II COLEGIO MUNICIPAL 5,47 Alerta	x	0,92	=	5,0
PAULO FREIRE EDUCADOR COLEGIO MUNICIPAL 4,68 Atenção	x	0,93	=	4,4
PAULO OCTAVIO BOTELHO DR COLEGIO MUNICIPAL 5,57 Atenção	x	0,92=		5,1
REINALDO ASCENCIO SANTOS FERREIRA VER COLEGIO MUNICIPAL Atenção	5,20x0,96=			5,0
RICARDA DOS SANTOS BRANCO PROFA COLEGIO MUNICIPAL Melhorar	5,00x	0,93=		4,7
RUTH DE AZEVEDO SILVA RODRIGUES PROFA COLEGIO MUNICIPAL Atenção	5,61x	0,95=		5,4
SEBASTIAO FLORENCIO DE ATHAYDE DR COLEGIO MUNICIPAL Melhorar	5,82x	0,95=		5,5
TANCREDO DE ALMEIDA NEVES PRESIDENTE COLEGIO MUNICIPAL Alerta	5,21x0,95=			5,0
TEOTONIO VILELA SENADOR COLEGIO MUNICIPAL 4,77 Atenção	x	0,96	=	4,6
TULIPA COLEGIO MUNICIPAL 7,19 Atenção	x	0,89	=	6,4
ULYSSES SILVEIRA GUIMARAES DEPUTADO COLEGIO MUNICIPAL Sem dados	5,49x	0,91=		5,0

ANEXO D -Olhares cruzados: Projeto promove inclusão social ao aproximar crianças de diversos continentes

2007 . Ano 4 . Edição 38 - 10/12/2007

Por Jorge Luiz de Souza, de São Paulo

A simples troca de cartas e fotografias entre crianças brasileiras de comunidades em situação de grande dificuldade e crianças de países africanos de língua portuguesa que vivem em áreas de grande carência - uma idéia tão singela, concebida para acrescentar uma pitada de inclusão social para as pessoas envolvidas - tornou-se um ingrediente de caráter permanente no intercâmbio entre os governos do Brasil e de diversos países, e não só da África.

Freqüentadora do continente africano subsaário desde 1996, quando tinha uma agência de comercialização de fotografias, a arquiteta gaúcha Dirce Carrion, conta que, conversando com um amigo especialista em geopolítica africana, ouviu um emocionado relato sobre Cabinda, uma das províncias de Angola que se constitui um exclave (parte separada do território principal do país).

"Ninguém consegue entrar lá. O Exército angolano, armado até os dentes e sem limites para cometer atrocidades, proíbe fotos, imagens e reportagens. O mundo não sabe o que acontece em Cabinda", disse o amigo. Ela resolveu ir lá, e só conseguiu com cobertura da Igreja Católica - o padre Raul Tati, vigário geral da diocese de Cabinda. Vigiada pelo Exército angolano, entrou numa sala de aula e 50 crianças levantaram-se e disseram: "bom dia, professora". Ela, que nunca tinha sido professora na vida, conta que sentiu uma enorme responsabilidade sobre o que estava fazendo.

Seu projeto era fornecer às crianças máquinas fotográficas para que elas próprias retratassem suas vidas e, via troca de cartas, as mostrassem às crianças nundo outro continente, revelando as semelhanças das duas realidades. No Brasil, escolheu a favela do Morro da Chacrinha, no Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo, fez outra ligação com crianças que moram num lixão de Maputo, em Moçambique, e filhos de catadores de papel que também moram numa zona de lixão, a Vila dos Papeleiros, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, também com fotos tiradas por elas próprias, retratando sua vida.

FÓRUM SOCIAL O resultado foi uma exposição no Fórum Social Mundial de Porto Alegre, em 2005, e depois no livro Brasil-África Olhares Cruzados Cabinda- Rio de Janeiro, Porto Alegre-Maputo. Agora, o projeto já publicou mais três livros e tem outros três sendo planejados. "Esse intercâmbio contribui para o fortalecimento dos laços culturais e acima de tudo é um material que se enquadra na nossa lei atual que obriga o ensino da história e da cultura afro-brasileiras desde o ensino fundamental. Então, é um projeto que mantém viva essa relação histórica", diz a ministra Matilde Ribeiro, titular da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) do governo federal, que apóia e patrocina o projeto desde o seu início.

"Já constatamos que o Brasil e o continente africano não se conhecem", prossegue a ministra. "Temos muita proximidade cultural, de formas de organização, na culinária e na música, mas efetivamente há uma distância entre nós, a considerar o que foi o processo de escravidão aqui no Brasil e a forma como a população negra foi tratada ao longo da história, de maneira invisível e sem fazer parte efetiva da vida social, econômica e política do país", acrescenta. "Esse projeto reativa esse intercâmbio, considerando o olhar das crianças em especial e também considerando as realidades culturais."

Mas, para chegar até lá, houve também a ajuda do acaso. Das viagens de Dirce Carrion para a África

surgiu a exposição fotográfica Brasil e África - Similaridades. "Nessa ocasião o Brasil comemorava os 500 anos de seu descobrimento e seguia dando as costas para a África", diz ela. Com pequenos aportes de pessoas amigas e recursos próprios, o trabalho é exposto na África do Sul, Zimbábue e Quênia, e depois em estação do metrô da cidade de São Paulo e na Semana de Consciência Negra em Rio Branco, no Acre. Mas, por um engano, o material é despachado do Acre para Moçambique, onde acaba ganhando mais uma exposição.

Foi então que a arquiteta conheceu o trabalho Os olhos do bairro, do fotógrafo Mauro Pinto, com crianças do bairro de Hulene, em Maputo, em meados de 2004. "Ampliamos a idéia inicial e viabilizamos a troca de fotografias. E, por sugestão da educadora Gisele Gama, pesquisadora da Fundação Cesgranrio, introduzimos as oficinas de redação", diz Dirce. A exposição Similaridades acabou visitando a África outras vezes, em dois países de língua portuguesa - Angola e São Tomé e Príncipe -, com patrocínio do governo brasileiro.

São Tomé e Príncipe era o único dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) que não contava com uma representação diplomática fixa do Brasil e ganhou a exposição por ocasião da visita do presidente Luiz Inácio Lula da Silva para abrir a embaixada. Em seguida, em Angola, o presidente inaugurou a Casa de Cultura Brasil- Angola e o Centro de Estudos Embaixador Ovídio de Andrade Melo.

HAITI Mas o projeto Olhares Cruzados encontrou uma forma de prosseguir no seu escopo original, ligando comunidades de afro-descendentes, sem atravessar o oceano Atlântico. Em março de 2006 sai o livro Brasil-Haiti Olhares Cruzados, unindo crianças do bairro de Bel Air, de Port au Prince, capital do Haiti, com as de Frechal, comunidade remanescente de um quilombo, no Maranhão, com patrocínio da Seppir e do Ministério das Relações Exteriores (MRE), conhecido como Itamaraty. A barreira da língua (fala-se francês no Haiti) foi transposta associando-se fotografias e oficinas de artes.

A presença do Itamaraty se deve ao fato de o Brasil ter passado a integrar com expressivo efetivo a Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (Minustah). "Religião e cultura dos dois países, com suas raízes comuns no continente africano, também irmanam Haiti e Brasil", diz o ministro das Relações Exteriores, embaixador Celso Amorim, no prefácio do livro. "A Minustah parte do princípio de que a paz não é um bem gratuito. E o preço da paz é a participação", acrescenta.

No projeto seguinte, chegou a vez das crianças do Senegal. As comunidades da Ilha de Gorée e de Dakar, capital do Senegal, cruzariam seus olhares com a comunidade de São Lourenço, remanescente de um quilombo no município de Goiana, em Pernambuco. O livro foi feito com material produzido pelas crianças senegalesas e brasileiras. A idéia partiu da embaixadora do Brasil no Senegal, Kátia Gilaberte. O livro Brasil-Senegal Olhares Cruzados São Lourenço-Dakar-Ilha de Gorée saiu em outubro de 2006, com o apoio da Seppir, do Itamaraty, do Ministério da Cultura (Minc) e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH).

"As crianças buscam sempre ser retratadas ao lado daquilo que para elas é mais valioso: a família, os amigos, a televisão, os brinquedos, a comida, a parte mais bonita da casa. Mesmo onde elas convivem com uma realidade muito difícil, suas imagens, cartas, desenhos e objetos de arte são permeados pela alegria e esperança de um futuro melhor. Procuramos sempre mostrá-las por uma ótica otimista e digna, para que tenham uma chance de ser incluídas no mundo que dá certo", diz Dirce na apresentação desse trabalho.

O trabalho é desenvolvido pela Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) Imagem da Vida, presidida por Dirce. Oscip é um título fornecido pelo Ministério da Justiça (MJ) com a finalidade de facilitar parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos

(federal, estadual e municipal) e permite que doações realizadas por empresas possam ser descontadas no Imposto de Renda. A lei que regula as Oscips é a nº 9.790, de 23 março de 1999.

CONGO Em março deste ano, a equipe do projeto Olhares Cruzados se preparava para fazer o trabalho com as crianças do bairro de Kimbansheke, em Kinshasa, no Congo, quando houve uma tentativa de golpe. Em uma eleição inédita em mais de 40 anos, a República Democrática do Congo (ex-Congo Léopoldville ou Congo Belga) escolheu seu presidente, Joseph Kabila, em outubro de 2006, mas meses depois houve choques entre forças leais ao candidato derrotado nas eleições, Jean- Pierre Bemba, e as tropas do governo eleito. Dirce Carrion e o fotógrafo Ricardo Teles ficaram três dias retidos na embaixada do Brasil, de onde podiam ver e ouvir os bombardeios a poucos metros dali.

Tiveram que esperar que as coisas se acalmassem, mas seu trabalho, com a troca de fotos e desenhos com as crianças da comunidade de Eldorado, no município de Diadema, em São Paulo, resultou no livro Brasil-Congo Olhares Cruzados Regards Croisés Diadema-Kinshasa, com patrocínio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da SEDH e da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), e apoio da Seppir, do Itamaraty, da Prefeitura de Diadema e do governo do Congo.

A secretária municipal de Educação de Diadema, Ana Lúcia Sanches, conta que coordenava no município o projeto Ação Compartilhada, que busca resgatar na sociedade civil o afeto das pessoas às suas localidades. "Nosso currículo contém como eixo pedagógico o tema dignidade e humanismo, que inclui a história da África e a auto-estima de negros e negras, em diferentes projetos desenvolvidos nas escolas municipais", diz.

"Discutimos o perfil do melhor local e escolhemos o bairro de Eldorado, ao sul da cidade, divisa com o município de São Paulo e banhado pela represa Billings. Diadema é uma cidade adensada, a segunda maior densidade em um município do Brasil, com cerca de 400 mil habitantes para cerca de 30 quilômetros quadrados e 24 quilômetros quadrados de área ocupada. A característica deste bairro é que apresenta os menores indicadores sociais de crianças e jovens", acrescenta.

Ela explica que, de imediato, demonstraram não compreender bem o que se propunha. "Estudaram o mapa-múndi, olharam um continente africano que existia materialmente. Foi o primeiro contato com uma África habitada de crianças ainda não conhecidas, com um diálogo do qual não se tem resposta imediata. É interessante como as crianças mostraram seu país pelo desenho e pelo afeto. Foi também construída uma arca e decorada para que pudesse abrigar as lembranças brasileiras."

FARTURA Ao receberem as lembranças que as crianças congoleesas confeccionaram, trazidas pelo fotógrafo congolês Simon Tshimala, conta Ana Lúcia, "o que encantou as crianças foi seu olhar doce. Ele fez amizade sem dialogar pela língua, mas pelo gesto. Jogou futebol e aconselhou nas fotos e nos trabalhos artísticos". Segundo ela, "Tshimala fotografou a alegria das pessoas, seu amontoado de casas de alvenaria, orgulho de uma cidade que urbanizou favelas. Fotografou os iguais em suas diferenças".

Foram três dias intensos de trabalho para as crianças, em produção artística, e principalmente em fotos, feitas em grupos pelo bairro. "Depois, cada criança levou sua máquina para casa. Alguns tiravam fotos de seus animais, familiares, outros de sua farta cesta de frutas, numa demonstração de que em sua casa havia bananas e limões, ou mesmo de sua geladeira cheia, sinal de fartura."

Rogério Sottili, chefe de gabinete da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, que também participou desse projeto, afirma que "antes de um livro, Olhares é um processo e uma experiência de contato e conhecimento sincero do outro". Segundo ele, "é dado ao leitor entrar em contato com a interpretação que essas crianças fazem da própria experiência de estar no mundo, mas de um modo

novos: a partir da auto-representação fotográfica e artística; do olhar pessoal, sem mediação de um fotógrafo externo, sobre amigos, espaços afetivos, do lugar onde vivem". E acrescenta que, "à medida que nos relembra da importância de garantir a dignidade e a voz do outro para que compreendamos nossa própria experiência, é uma celebração dos direitos humanos e um passo emblemático no sentido de sua renovação e atualização".

Dirce Carrion tem muitos planos. Acredita que seu projeto deva ser estendido para crianças em situação de perigo de todo o mundo. Segundo a ministra Matilde Ribeiro, "da nossa parte, nós procuraremos, nos próximos anos, vinculá-lo a uma experiência de trabalhar com os cinco países africanos de língua portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), para a implementação da Lei nº 10.639, que obriga o ensino da história e da cultura afro-brasileiras. Pretendemos realizar ações com educadores por meio das estruturas educacionais do Brasil e desses países, dentro de um intercâmbio que se dará entre governos".

E 2008 começará com vários novos projetos dessa série já em franco andamento." São muitas possibilidades", acrescenta Dirce, explicando que busca "alternativas de sustentabilidade para o projeto". Já viabilizados, e só faltando publicar os livros, estão os intercâmbios entre crianças da tribo dos Dogons, da aldeia Songho, no Mali, com as de Serra da Capivara, no Piauí; entre crianças indígenas da etnia Terena, no Mato Grosso do Sul, com as de Aymaras da Ilha do Sol, na Bolívia (patrocínio do Itamaraty); e entre crianças senegalesas de Oussouye com as das comunidades quilombolas Kalungas de Ema, Tinguizal e Vão do Moleque, em Goiás (patrocínio da Seppir e do Itamaraty).

Além disso, uma parceria com a seção da Noruega da ONG internacional Save The Children viabilizou o intercâmbio entre crianças de Miteme e Matole Boque, província de Manica, em Moçambique, com as gaúchas de Porto Alegre e da região de Morro Alto, comunidade quilombola de origem moçambicana no Rio Grande do Sul. E há ainda na programação um novo projeto na África, em Cabo Verde, e outro no continente americano, na Costa Rica. Diz um provérbio africano que "o pé não vai aonde o coração não quer". O coração de Dirce Carrion quer muito e por isso seus pés nunca param.