

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Victor Angelo Falasca

SIMULADORES POLÍTICOS COMO PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA

Sorocaba

2023

Victor Angelo Falasca

SIMULADORES POLÍTICOS COMO PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA

Dissertação/Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Lana

Coorientação: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto

Sorocaba

2023

FALASCA, Victor Angelo.
Simuladores políticos como prática de ensino em
Geografia. / Victor Angelo Falasca – 2023. 104f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São
Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2023.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Rita de Cássia Lana

Banca Examinadora: Eduardo Donizeti Giroto, Neusa de
Fatima Mariano, Francisco Evangelista

Bibliografia

1. Educação. 2. Ensino de Geografia 3. Prática de Ensino



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Geografia

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Victor Angelo Falasca, realizada em 17/03/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rita de Cássia Lana (UFSCar)

Profa. Dra. Neusa de Fatima Mariano (UFSCar)

Prof. Dr. Francisco Evangelista (UNISAL)

Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto (USP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia.

*Aos professores e professoras que passaram, e principalmente ficaram, em minha vida,
construindo comigo a partir de nossas utopias.*

AGRADECIMENTO

Impossível começar meu agradecimento de outra forma que não seja citando minha família, pois é a partir deles que o pensamento impensável se tornou algo palpável, concreto. Ingressar em uma universidade já era algo distante em todo o meu núcleo familiar, em uma universidade pública então mais ainda. O dia da minha aprovação no processo de vestibular ainda na graduação foi marcado por uma festa confusa, pois ninguém sabia exatamente o que estava acontecendo comigo, o que foi bem diferente quando comuniquei minha aprovação no processo seletivo do programa de pós-graduação, uma geração se passou e todo o nosso trabalho ao entorno da família contribuiu para que todos os jovens de nosso núcleo não precisem andar no escuro, caminhar nas incertezas quanto ao acesso educacional superior. Se estou aqui escrevendo este agradecimento com toda a certeza devo ao apoio e incentivo deles de nunca desistir de nada.

Agradeço também aos meus amigos, principalmente os que fiz durante a minha vida como professor, pois são eles que fazem o primeiro contato com todas as minhas reflexões, em um diálogo eterno entre as múltiplas visões dos objetos debatidos.

Agradeço imensamente a professora *Rosalina Burgos*, que desde os meus primeiros passos na vida acadêmica teve a paciência, os olhos, os ouvidos e a mente aberta para as minhas reflexões.

Agradeço à minha orientadora *Rita de Cássia Lana*, pois para além da orientação formal se tornou em uma verdadeira chama que ilumina os mais recônditos cantos dos meus caminhos, com toda certeza este trabalho se conclui graças ao empenho dela na função deste ofício.

Agradeço ao meu coorientador, *Eduardo Donizeti Giroto*, pela oportunidade de compartilhar momentos de trabalho e reflexão nesta pesquisa, mas principalmente por enxergar o potencial deste trabalho, investindo horas árduas de atividade enquanto se debruçava em suas tarefas parentais iniciais.

Agradeço aos membros da banca examinadora, *Neusa de Fatima Mariano e Francisco Evangelista* por contribuírem diretamente, no caso da professora Neusa ainda na qualificação, na transformação do que este trabalho se concretiza.

Agradeço ao Serviço Social do Comércio - SESC -, unidade de Sorocaba, pelo oferecimento de uma sala de estudos adequada para qualquer estudante que precisa de um espaço que não consegue produzir dentro do seu próprio lar. Pesquisar, ainda mais em tempos de pandemia, exige uma concentração para além das atividades cotidianas, logo possuir um espaço devidamente adequado para tal é peça-chave para a concretização deste, mais ainda quando a instituição permite este uso sem custos adicionais.

Agradeço a todos os moradores do Residencial Carandá que dedicaram seu tempo a conversar comigo, seja por interesse em saber os motivos de estarem presentes na pesquisa, seja para colaborar indiretamente com ela a partir de diálogos informais, como em ponto de ônibus, em prestação de serviço ou durante minha atividade laboral.

Agradeço também a minha diretora, Thais Mirela Andrade Reiss, por compreender o papel da pesquisa científica voltada para a educação, permitindo que muitas vezes eu não esteja presente em determinados horários na instituição de ensino por essa justificativa. A solidariedade e a consciência de classe, mesmo que muitas vezes não se manifestando formalmente, é o único caminho que encontramos para nos apoiarmos enquanto classe trabalhadora a fim de atingirmos nossos objetivos.

RESUMO

FALASCA, Victor. **Simuladores políticos como prática de ensino em Geografia**. 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) Programa de Pós-graduação em Geografia – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, 2023.

A presente dissertação de mestrado tem como principal objetivo apresentar uma proposta de uso didático dos simuladores políticos para o ensino de geografia a partir do diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica e o Teatro Fórum. A elaboração da proposta de simulador político se baseou no contexto do residencial Carandá, localizado na periferia da cidade de Sorocaba, no estado de São Paulo. No curso desta pesquisa foi possível identificar que há forças dominantes que determinam como a Geografia deve ser concebida em sala de aula, entretanto apesar destes agentes há pensadores que propõem uma educação que rompe com estas abordagens e, a partir destas contribuições, é possível construir horizontes de possibilidades de práticas de ensino que tornam o ensino de Geografia significativo para a educação e para a formação crítica dos estudantes, sendo os simuladores políticos uma das estratégias de ensino que podem ser mobilizadas nesta direção..

Palavras-Chave: Ensino de Geografia, Prática de Ensino, Simuladores Políticos.

RESUMEN

FALASCA, Víctor. **Los simuladores políticos como práctica docente en Geografía**. 2023. Disertación (Maestría en Geografía) Programa de Posgrado en Geografía – Universidad Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, 2023.

Esta tesis de maestría tiene como objetivo principal presentar una propuesta para el uso didáctico de simuladores políticos para la enseñanza de la geografía a partir del diálogo con la Pedagogía Histórico-Crítica y el Teatro Foro. La elaboración de la propuesta del simulador político se basó en el contexto del residencial Carandá, ubicado en las afueras de la ciudad de Sorocaba, en el estado de São Paulo. En el transcurso de esta investigación se pudo identificar que existen fuerzas dominantes que determinan cómo se debe concebir la Geografía en el aula, sin embargo a pesar de estos agentes existen pensadores que proponen una educación que rompe con estos enfoques y, a partir de estos aportes, se es posible construir horizontes posibilidades de prácticas docentes que hagan significativa la enseñanza de la Geografía para la educación y para la formación crítica de los estudiantes, siendo los simuladores políticos una de las estrategias didácticas que pueden movilizarse en esta dirección.

Palabras-clave: Enseñanza de la Geografía, Práctica Docente, Simuladores Políticos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Grade curricular dos três primeiros semestres do curso de licenciatura em Geografia no Centro Universitário Leonardo da Vinci.....	31
Figura 02 – Grade curricular completa do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera.....	32
Figura 03 – Fotografia aérea do Residencial Carandá e do Residencial Altos do Ipanema com destaque em vermelho da praça central.....	65
Figura 04 – Ilustração da Árvore do Teatro do Oprimido.....	69
Figura 05 – Fluxograma das etapas na Pedagogia Histórico-Crítica.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Prática social inicial.....	76
Quadro 02 – Problematização.....	79
Quadro 03 – Da instrumentalização.....	84
Quadro 04 – Catarse.....	88
Quadro 05 – Prática social transformada.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFIN	Programa de Alfabetização Integral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID 19	CoronaVirus Disease 2019
MR	Marco Referencial da Rede Pública Municipal de Sorocaba
NMUN	National Model United Nations
ONU	Organização das Nações Unidas
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PROCON	Programa de Proteção e Defesa do Consumidor
SEE-SP	Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CAPÍTULO 01 - TRAJETÓRIAS DA GEOGRAFIA PRODUZIDA EM SALA DE AULA	18
1.1. A Geografia moderna e dos Estados Maiores	20
1.2. A educação brasileira e a disciplina de Geografia nas escolas do Brasil	22
1.3. A formação dos professores de Geografia no Brasil	26
1.4 O ensino de Geografia e a formação cidadã	33
2. CAPÍTULO 02 - EDUCAÇÃO, ESCOLA E A GEOGRAFIA NESTA SALA DE AULA	43
2.1 A Pedagogia Histórico-Crítica como proposta de teoria educacional	44
2.1.1 Teorias educacionais não críticas e crítico-reprodutivistas.	44
2.1.2 A Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria escolar	52
2.2 Educação e Política: O papel da escola na luta política das classes dominadas	54
2.2.2 Análise dos documentos regulatórios na educação paulista e sorocabana	56
2.3 Educação e o papel do Ensino de Geografia	61
3. CAPÍTULO 03 – PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA: A PRODUÇÃO DE SIMULADORES POLÍTICOS PARA ESTUDAR A CIDADE.	63
3.1 O objeto de estudo na prática de ensino proposta: O Residencial Carandá	64
3.2 O Teatro Fórum como metodologia de prática de ensino	67
3.3 Das etapas a serem percorridas: o caminho da prática de ensino	72
3.3.1 A organização do trabalho e o planejamento docente	72
3.3.2 Prática Social inicial	73
3.3.3 Da Problematização	77
3.3.4 Instrumentalização	80
3.3.5 Catarse	85
3.3.6 A Prática Social transformada	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	93

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce de uma inquietação profissional. Enquanto estudante do curso de licenciatura de Geografia, da turma de 2009 da Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*, a vivência profissional dentro da escola aconteceu concomitante a esta graduação, o que possibilitou que todos os estudos teóricos pudessem ter sua maturação reflexiva dentro de uma sala de aula, mesmo que enquanto um professor auxiliar na educação formal no município de Sorocaba.

Após a conclusão da Graduação, o trabalho como docente de Geografia tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino da Educação Básica provocou questionamentos sobre como as aulas poderiam superar a relação tradicional (e muito bem enraizada) propostas por gestores que insistiam que este tipo de pedagogia era a mais assertiva possível. Ainda de dentro destas escolas, sem uma busca referencial acadêmica enquanto formação adicional, a intenção de desenvolver uma prática de ensino mais significativa culminou na elaboração de projetos isolados que permitissem um encontro entre o que era esperado pela instituição de ensino e o que pudesse satisfazer os anseios dos estudantes e do profissional de educação que constantemente entrava em conflitos opinativos sobre o que é uma educação significativa.

Neste escopo surgiu o projeto de Simuladores Políticos, voltado para a simulação da Assembleia Geral da ONU, prática essa já realizada pelo próprio órgão, mas pouco utilizada nas escolas no município de Sorocaba. Apesar de resistência inicial por parte dos gestores, o projeto foi aprovado e realizado pela primeira vez em meados de 2014 e seguiu em execução anualmente até o início da pandemia de COVID-19, a qual impediu por questões de segurança sanitária qualquer tipo de evento com aglomerações, incluindo as aulas formais presenciais em todas as escolas.

A partir da inquietação de uma aula mais significativa para os estudantes no que diz respeito a formação crítica, somado ao projeto que rompia parcialmente com as propostas tradicionais de ensino, esta pesquisa toma forma.

O cotidiano escolar é um fenômeno que todo professor tem dificuldade de explicar para qualquer outro profissional que não está inserido neste contexto. Dito isso, falar sobre prática de ensino é sempre uma tarefa complexa, pois o cotidiano escolar acaba muitas vezes atravessando o professor em situações que tornam difícil o pensar para além das práticas já executadas por ele, tanto enquanto método e visão de escola, quanto enquanto metodologia nunca utilizada.

Em uma sociedade informatizada, conectada e que torna as discussões e o tempo dedicado a elas cada vez menores, se faz necessário retomar constantemente não somente para os estudantes, mas também para os professores o papel que a educação tem e possui na sociedade como um todo.

O pensar do papel da Geografia na educação e em sala de aula está na centralidade de discussões que colaboram diretamente com a visão de mundo da sociedade, pois tem em seu núcleo formal, no que diz respeito aos currículos da educação básica e na formação dos professores no ensino superior, o estudo da sociedade em diferentes dimensões que a corresponde.

O professor de Geografia tem como objetivo explícito o desenvolvimento de conceitos que colaboram ativamente nas percepções dos estudantes. Logo o método utilizado pelo professor de Geografia e conseqüentemente sua metodologia irá influenciar diretamente no modo como os estudantes irão se envolver nas aulas e na possibilidade de sucesso nos objetivos traçados por este professor para o ano letivo e para sua carreira profissional.

Assim, a presente dissertação de mestrado tem como principal objetivo apresentar uma proposta de uso didático dos simuladores políticos para o ensino de geografia a partir do diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica e o Teatro Fórum. A elaboração da proposta de simulador político se baseou no contexto do residencial Carandá, localizado na periferia da cidade de Sorocaba, no estado de São Paulo.

A escolha pela *Pedagogia Histórico-Crítica* ocorre neste trabalho justamente porque o propositor dela está comprometido com uma transformação na sociedade, fato este que dialoga em consonância com os autores da chamada Geografia Crítica, uma das bases de formação dos professores enquanto estudantes dos cursos de Licenciatura em Geografia nas universidades brasileiras.

O *Teatro Fórum* enquanto metodologia soma a Pedagogia Histórico-Crítica, pois coloca o estudante para ensaiar sua ação enquanto sujeito em uma simulação da sociedade, representando situações vividas por eles mesmos. Colocar o estudante enquanto sujeito de si, tirando a passividade de uma aula expositiva para ele, provoca o engajamento necessário para não somente a aula ter novo sentido para ele, mas toda a escola e seu papel em sua vida.

Este compromisso com o significado da escola e das aulas de Geografia apresentado neste trabalho não acontece na tentativa de um utilitarismo estudantil pautado na relação de uma formação profissional laboral do estudante, mas para contribuir na formação de um

cidadão crítico e ativo nesta sociedade e na construção de uma nova sociedade mais digna para todos.

Para o desenvolvimento da dissertação, discutimos alguns aspectos relacionados aos sentidos da geografia em sala de aula, bem como aprofundamos o debate sobre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir de Saviani e Gasparin e do Teatro Fórum, tendo como referência a obra de Augusto Boal.

A pesquisa se deu durante o quadro de pandemia de COVID-19, o qual se fez necessário redescobrir caminhos e recalculando rotas para atingir os objetivos propostos para este trabalho. O isolamento social afetou não apenas a cadência do desenvolvimento do trabalho, mas as relações sociais e emocionais dos sujeitos envolvidos neste processo, o que não impediu a sua realização, mas com toda certeza influenciou no processo.

Enquanto estrutura desta pesquisa ela foi construída dividida em 3 capítulos:

O **Capítulo 01** tem como objetivo analisar o histórico da formação da Geografia enquanto disciplina escolar, passando por análises que norteiam a composição dos sujeitos que determinaram o que a Geografia é dentro da escola e da sala de aula e seus objetivos. Seguindo a análise é feito um recorte para a abordagem da história da Geografia enquanto disciplina escolar no Brasil e sua composição até os dias atuais, tendo como recorte a concepção de cidadania, elemento proposto como objetivo para a disciplina de Geografia desenvolver em sala de aula.

O **Capítulo 02** é feito uma reflexão acerca de qual pedagogia dialoga diretamente com a ideia de uma Geografia que se preocupa com uma formação crítica dos estudantes, para isso é feito uma análise das contribuições de Dermeval Saviani na busca de uma pedagogia que superasse as relações educacionais existentes, que ou pouco se preocupa na formação crítica dos sujeitos (por estar preocupada com sua inserção na sociedade atual) ou se resume a constatar o caráter opressor que a educação possui por estar inserida em uma sociedade capitalista. Nesta lógica, a concepção da *Pedagogia Histórico-Crítica* se desenvolve enquanto concepção de ensino convergente as reflexões elaboradas no primeiro capítulo.

O **Capítulo 03** tem como objetivo sintetizar as análises anteriores na produção de uma prática de ensino, a qual é utilizado como objeto de exemplificação a construção e o cotidiano dos moradores do Residencial Carandá, localizado em região limítrofe, na Zona Norte de Sorocaba. As contribuições de José Luiz Gasparin em desenvolver uma didática para a *Pedagogia Histórico-Crítica* de Saviani dão embasamento para a organização desta prática de ensino (GASPARIN, 2020). Este capítulo possui quadros que colaboram na organização das

etapas da prática de ensino, visando que o leitor tenha um instrumento facilitador para colocar em execução esta prática, dando condições para que vá além de reproduzi-la, mas que proporcione condições de ter autonomia em construir, a partir dela, uma nova prática de ensino.

Nas considerações finais dizem respeito às reflexões obtidas a partir da construção dessa pesquisa, um balanço dos resultados obtidos na trajetória desta construção.

Para que tudo isso seja possível, os professores precisam se debruçar no estudo de práticas de ensino, de horizontes possíveis para o cotidiano escolar que vivenciam. Este trabalho não tem como objetivo engessar ainda mais o cotidiano escolar dos professores, que muitas vezes estão amarrados a uma proposta escolar pouco abrangente, apostilada em seu material ou simplesmente que não se põe a compreender a realidade que está inserido, mas propor uma alternativa aos métodos tradicionais, superando-o em um diálogo mais propositivo, convidando o professor a pensar além de uma abordagem enfadonha ao mesmo tempo que o conteúdo permaneça presente e ativo, evitando uma abordagem apenas dinâmica em seu formato, atraente em sua estética, mas sim realmente transformadora e significativa.

1. CAPÍTULO 01 - TRAJETÓRIAS DA GEOGRAFIA PRODUZIDA EM SALA DE AULA

O debate sobre o ensino de Geografia necessita compreender e situar onde este saber se localiza tanto no tempo quanto no espaço no que diz respeito ao seu papel como conhecimento escolar. No tempo, pois a Geografia em sala de aula tem suas origens na concepção dos Estados nacionais e no espaço porque está formalizado na escola da educação básica, formada nestes moldes historicamente para atender este Estado com necessidade de se assentar e se estabelecer na construção de uma identidade para a sociedade na qual está inserido.

Este ensino de Geografia também se realiza no cotidiano dos estudantes dentro e fora desta escola, que se hegemonizou a partir do modo de produção capitalista como forma-conteúdo, não apenas como disciplina escolar nos parâmetros formais, mas como visão de mundo transformadora.

A relação do ensino de Geografia com o pensar geográfico se estabelece em dimensões que convergem entre o chamado conhecimento acadêmico, produzido nos espaços universitários, o chamado conhecimento escolar, dos saberes pedagógicos produzidos nas escolas e no cotidiano escolar por diferentes sujeitos que compõem este espaço, entre eles professores e alunos que materializam a aula a partir de diferentes dinâmicas entre eles.

Esta Geografia produzida na sala de aula e com finalidades pedagógicas não se desvincula do conhecimento acadêmico, pois é pensada e produzida através da interação do professor de Geografia da educação básica, formado nas universidades produtoras deste chamado conhecimento acadêmico, com seus estudantes desta mesma educação básica que não estão inertes no espaço geográfico e se encontram em diferentes realidades que se somam as propostas curriculares e os objetivos estabelecidos pelos professores em suas aulas.

O saber escolar não se dá na simples transposição do conhecimento que é produzido na universidade através das contribuições científicas, mas sim de um complexo movimento entre o que é desenvolvido nos meios acadêmicos e os conhecimentos de múltiplas origens que se manifestam dentro da sala de aula a partir das interações entre professores e estudantes.

Genylton Odilon Rêgo da Rocha, em sua dissertação de mestrado, propõe uma análise histórica da disciplina escolar de Geografia como tarefa fundamental na busca de

identificar as transformações passadas e possíveis deste conhecimento que se concebe em sala de aula.

Segundo Rocha:

É objetivando contribuir com a superação da crise pelo qual passa o ensino de geografia no Brasil, que estamos nos propondo a contribuir neste trabalho para o desvelamento da história desta disciplina no nosso currículo escolar. Acreditamos que o conhecimento da trajetória desta disciplina permitirá a identificação dos fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdo e métodos de ensino pelo qual ela passou e ainda vem passando. (ROCHA, 1996. p 36)

A contribuição do autor ainda no fim do século XX já apontava a preocupação em compreender as mudanças que a Geografia produzida na escola sofria e neste movimento o autor afirma que as disciplinas escolares não são estáveis, estáticas, mas possuem um histórico de transformações que partem de uma concepção inicial produzida por diferentes sujeitos, evitando e desmantelando a ideia de que as disciplinas escolares não tenham uma origem historicamente produzida e aponta que elas são produtos dos contextos sociais em que os movimentos e contribuições aconteceram bem como das próprias mudanças que acontecem internamente no campo da disciplina que é produzida pelos sujeitos que compõem a escola.

A Geografia, enquanto disciplina escolar no Brasil, existe desde que as escolas de educação formal também existem¹, o que leva a uma certa consolidação da disciplina tendo em vista ser um conhecimento apresentado para os estudantes desde o início, porém “[...]apesar de sua já antiga existência, é marcante o quase total desconhecimento que temos acerca da sua história social.” (ROCHA, 1996).

Para Rocha esta concepção de não conhecer a origem da Geografia deve ser combatida e, principalmente, desconstruída:

Acreditamos que é fundamental a desconstrução desta concepção naturalizante da existência da disciplina geografia. É preciso, neste sentido, que deixemos claro que ela é dotada de uma história e que é necessário que esta história seja desvelada. (ROCHA, 1996. p38)

¹ As primeiras instituições de ensino no Brasil foram fundadas e gerenciadas pelos padres da Companhia de Jesus, que chegaram em território brasileiro ainda no período colonial da primeira metade do século XVI e estabeleceram seu plano de estudos em 1599, entretanto neste sistema escolar desenvolvido pelos jesuítas a Geografia ainda não era uma disciplina autônoma e perfilam como conhecimento transversal do que era ensinado nas escolas. Somente em 1837, com a fundação do Imperial Colégio de Pedro II, a Geografia é incorporada no currículo escolar brasileiro como uma disciplina autônoma pela primeira vez. (ROCHA, 1996. p 54)

Desconstruir a concepção naturalizante da disciplina de Geografia se faz a partir da consolidação do que é denominado de Geografia Moderna, pois é a partir desta concepção que surgiram os conteúdos e objetivos de ensino para a Geografia Escolar, denominado por Yves Lacoste de *Geografia dos professores*.

Além do pensamento do que seria essa geografia dos professores, Rocha (1996) também aponta a importância da pedagogia nesta construção, afinal os objetivos escolares e de suas disciplinas estão intimamente ligados às contribuições sobre a concepção de ensino e educação nas diferentes transformações que ocorreram desde o surgimento da disciplina Geografia na escola até os dias atuais.

Para Rocha

Por acreditarmos que as disciplinas escolares são autônomas - fato que pressupõe a necessidade de aprofundar os estudos acerca das especificidades de cada uma -, entendemos que, em primeiro lugar, não é a única função assumida por elas a vulgarização dos conhecimentos científicos, técnicos ou artísticos produzidos nas academias ou centros de pesquisas;(...) (ROCHA, 1996. p38)

O resgate do histórico da disciplina Geografia não se deve ter como objetivo fundamentar uma simples relação entre o conhecimento adquirido e produzido nas universidades e simplesmente transposto de uma forma considerada adequada para a educação básica, mas compreender como este conhecimento foi sistematizado e quais são suas concepções produzidas por diferentes sujeitos da sociedade que se manifestaram e ainda manifestam na escola através de suas variadas relações e práticas sociais existentes neste espaço geográfico.

1.1. A Geografia moderna e dos Estados Maiores

O surgimento do que denominamos de Geografia Moderna se dá durante intensos processos de transformação da sociedade europeia, somados a reorganização científica pelo predomínio do Positivismo como método de produção do conhecimento (GIROTTI, 2000, p. 167), simultaneamente a Geografia surge como conhecimento estratégico dos Estados para dominação de território e como organização da identidade do mesmo para com seus cidadãos através de um processo educativo.

Para Girotti:

[...] a geografia se constrói enquanto ciência moderna com este objetivo principal de, ao compreender as particularidades e especificidades de cada lugar, produzir o discurso capaz de sustentar certo sentimento de pertença.

Além disso, ela é fundamental para que as contradições cada vez mais presentes entre o capital e o trabalho, produtoras de fragmentações no interior do ideal de ‘ordem social e nacional’ não se tornassem empecilhos nesta construção da identidade nacional. [...] (GIROTTTO, 2000, p. 167-168)

Pensar a Geografia em sala de aula neste contexto é identificá-la como um importante instrumento de construção e consolidação de uma identidade, por vezes projetada e determinada pelos agentes que dominam a ordem social vigente.

No desenrolar da concepção da Geografia Moderna enquanto conhecimento científico, a filosofia positivista também faz uma hierarquização dos saberes geográficos, determinando quais são os saberes que são considerados e legitimados enquanto ciência em detrimento de outros que são reduzidos a instâncias inferiores.

Para Girotto:

Isto significa dizer que, ao definir o que é específico do campo científico, o que pode ser reconhecido como conhecimento digno desta classificação, os teóricos positivistas colocaram luz sobre determinados conhecimentos em detrimento de tantos outros que passaram a ser considerados inferiores ou mesmo fora do campo científico. (GIROTTTO, 2000, p. 168)

Compreender este movimento é um importante passo para identificar onde se encontra o ensino formal de geografia a partir desta hierarquização do conhecimento científico proposto pelo positivismo, segundo Girotto:

Desta forma, portanto, compreender o lugar do ensino de geografia no interior do campo científico desta ciência passa pelo entendimento deste processo de disciplinamento, de hierarquização. (GIROTTTO, 2000, p.169)

O conhecimento científico da Geografia aparece formalmente no século XIX com autores que vão colaborar para um enquadramento destes conhecimentos geográficos adquiridos pelas sociedades no formato sistemático da ciência. Karl Ritter e Alexander Von Humboldt formaram a base desta geografia científica em solo europeu (PONTUSCHKA, 2009, p.40) dando uma abordagem de reconhecimento distinto destes conhecimentos com as demais ciências já existentes.

Apesar do século XX e XXI possuir diversos autores que irão colaborar com um pensamento divergente da corrente positivista dentro da Geografia, como por exemplo Milton Santos, David Harvey e Henri Lefebvre, o ensino de Geografia permanecerá

apresentando propostas de ensino ligadas ao ensino tradicional², pouco convergentes com as formas de pensar o mundo ligadas a Geografia Crítica³.

1.2. A educação brasileira e a disciplina de Geografia nas escolas do Brasil

As primeiras aparições da Geografia como conteúdo escolar no Brasil acontecem de maneira desorganizada como uma disciplina consolidada e autônoma. A educação jesuíta, primeira forma de organização escolar existente no Brasil, tinha como proposta ensinar conteúdos de Geografia de maneira transversal aos demais objetivos educacionais que havia na época:

[...] Os professores, ao realizar os ensinamentos sobre a Terra, deveriam fazê-lo em conexão com os conhecimentos da astronomia, cosmografia, da cartografia, bem como da geometria. (ROCHA, 2000, p. 130)

Pensando na divisão proposta por Yves Lacoste de uma *Geografia dos Estados maiores* e uma *Geografia dos professores* (LACOSTE, 2010, p. 31) é válido apontar que os jesuítas eram os responsáveis, neste período, pela produção de ambas as geografias, logo é possível afirmar que este período da educação brasileira consolidou esta divisão em vias de fato, dando início a Geografia dos professores no Brasil (ROCHA, 2000 p. 130).

Dito isso é válido pensar o contexto que este desenvolvimento educacional aconteceu. Para Rocha:

No período em que vigorou a educação jesuítica no Brasil, devemos lembrar, vivíamos a fase colonial marcadamente agroexportadora. Inexistia, instituições autônomas que desse formação a uma sociedade política (esta se reduzia somente às representações locais do poder metropolitano), além de que, a sociedade civil estava composta quase exclusivamente pela Igreja. (ROCHA, 1996, p. 53)

Além de atender a classe dominante, a relação colonial do Brasil é um importante elemento a se considerar neste contexto educacional para compreender também a quais

² O conceito de ensino tradicional utilizado nesta pesquisa é pautado pelas análises de Dermeval Saviani em seu livro *Escola e Democracia*, quando aponta que “a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.” (SAVIANI, 2022, p. 60). Ao utilizar nesta dissertação os termos “escola tradicional” ou “ensino tradicional” se faz referência a esta teoria educacional apresentada pelo autor em sua obra.

³ Entende-se por Geografia Crítica uma abordagem teórica e metodológica da Geografia que se desenvolveu a partir da década de 1970, com o objetivo de compreender as relações entre espaço, sociedade e poder, entretanto o ensino tradicional estabelecido no Brasil, analisado por Saviani em sua obra “*Escola e Democracia*”, apresenta um ensino de Geografia pautado na memorização de elementos espaciais, focado em um pensamento enciclopédico, distante do pensamento crítico que é característico das contribuições dos autores da Geografia Crítica, como por exemplo David Harvey e Milton Santos que focavam em produções que analisam a realidade, expondo as contradições existentes nos fenômenos analisados.

eram os assuntos trabalhados no ensino de Geografia deste período, pois os interesses com o território nacional, o conhecimento a respeito de sua estrutura física ou de qualquer outra, não era prioridade para uma base curricular escolar, mas sim o desenvolvimento destes estudantes a partir do que a metrópole decidia ou organizaria como objetivo.

A chegada da família real portuguesa no Brasil em 1808 trouxe com ela mudanças em diversos setores da colônia, entre elas na organização escolar. É válido lembrar que esta chegada reconfigura o status do Brasil, que deixa de ser colônia para ser a sede da Coroa Portuguesa, o que acarreta necessidades que tanto a própria Coroa quanto toda a Corte exigiam enquanto contingente populacional de uma elite política.

Rocha (1996) aponta que a primeira grande mudança na estrutura escolar após este evento ocorreu no ensino superior, tendo como destaque a criação de cursos de caráter não-teológico. É neste período, mais precisamente em 1817, que é publicada a obra *Chorographia Brasílica* de autoria do Padre Manuel Aires de Casal, importante e influente no que se consistiria futuramente no trabalho dos professores de Geografia.

A obra de Aires de Casal, apesar de bastante influente para a época, reforça o caráter descritivo que a Geografia teria como principal característica nos ambientes escolares e é descrita por Caio Prado Prado Júnior como:

Extremamente metódico, e dominado por uma idéia bem aparente de simetria (graças ao que a consulta da Corografia se torna muito fácil e cômoda), êle passa sucessivamente en revista, para cada uma das circunscrições que analisa, a história, os acidentes geográficos (montes, cabos, baías, ilhas, rios, etc.), os minerais, vegetais, animais, terminando com uma relação das cidades, vilas e povoações mais importantes. Cada um dêstes parágrafos constitui compartimento estanque, em que reúne informações mais ou menos extensas sôbre o item considerado; às vêzes limita-se a uma simples enumeração ou nomenclatura (PRADO JR, 2012, p 192-193)

Rocha aponta Aires de Casal como "um dos precursores da Geografia dos professores no Brasil" (1996, p. 57) devido sua influência na produção de uma estrutura para o que seria, futuramente, a disciplina de Geografia e suas características enquanto um saber baseado apenas na memorização de informações, desconectadas com raciocínios ligados a produção do espaço geográfico.

Apesar da independência do Brasil ter ocorrido em 1822 as estruturas educacionais dentro do país não sofreram grandes alterações de imediato. Em 1834 é estabelecida a primeira reforma na constituição brasileira. Esta reforma estava vinculada a pressão por mais autonomia que as províncias faziam para o poder imperial, resultando na capacidade

das províncias poderem legislar, entre outros temas, a respeito do seu próprio sistema educacional (ROCHA, 1996, p. 60).

A partir dessa reforma, em 1837 a Corte que estava localizada no Rio de Janeiro funda o Imperial Colégio Pedro II que tem como objetivo estabelecê-lo como a principal referência de organização escolar do ensino secundário no império.

A criação do Imperial Colégio Pedro II estabeleceu, a partir de diversas reformas, um referencial para o ensino secundário do Brasil durante o período imperial, entretanto sobre o ensino de Geografia em si as alterações não foram tão significativas além da própria inserção formal da disciplina no currículo escolar.

A fundação do Imperial Colégio Pedro II é um importante elemento a se considerar, pois é um exemplo claro do papel das instituições políticas não somente na fundação das escolas no país, mas na organização do currículo de todas as disciplinas, determinando o que deve ser ensinado dentro da sala de aula pelos professores no que diz respeito a conteúdo.

Segundo Rocha:

Praticou-se durante todo o período a geografia escolar de nítida orientação clássica, ou seja, a geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do aluno. (ROCHA, 1996, p. 76)

Este apontamento do autor reforça o caráter bastante rígido do que era a disciplina de Geografia no século XIX e como apenas no final daquele século que a influência da Geografia Moderna começará, mesmo que lentamente e distante da realidade brasileira, a acontecer dentro da sala de aula no Brasil.

O período final do século XIX é marcado por um tensionamento que surge no questionamento não somente do conteúdo, mas da forma como ensinar dentro da sala de aula no Brasil. O que marca este tensionamento são os pareceres legislativos desenvolvidos por Ruy Barbosa em 1882, então na época Deputado da assembleia geral e ocupante do cargo de relator do parecer das reformas educacionais implementadas na época pelo então professor Carlos Leôncio de Carvalho, nomeado para chefe da pasta de Negócios do Império, pasta responsável por administrar o desenvolvimento do sistema educacional do império (ROCHA, 1996, p. 90). No que tange a geografia escolar, Barbosa critica com bastante ênfase o modelo tradicional e clássico de ensinar geografia e segundo Rocha:

Propõe ele a adoção dos métodos modernos no ensino da geografia escolar. Defende a aplicação dos processos intuitivos, apontando a

pedagogia de Pestalozzi como grande responsável pelas melhoras qualitativas vividas por esta disciplina em outros países. (ROCHA 1996, pp 93-94).

Este apontamento propõe um pensamento escolar pautado na ciência pedagógica, aproximando-se da concepção de uma Geografia que dialoga muito mais na realidade escolar e dos estudantes do que uma postura de completa dependência das produções acadêmicas.

Rocha apresenta o seguinte trecho do parecer para sustentar esta ideia:

Diremos, como um dos maiores sábios contemporâneos: 'Não se pode crer que uma descrição da terra, cuja primeira lição consiste em ensinar à criança que a terra é um esferóide achatado, e se move ao redor do sol numa órbita elíptica, e cujo curso termina sem lhe fornecer o mínimo dado capaz de auxiliá-la a compreender a carta de estado-maior do seu país, a mais leve idéia dos fenômenos oferecidos aos seus olhos pelo ribeiro que banha a aldeia, ou o areal que contribue para a preparação das estradas, tenha a força de interessar, e instruir. É oposto aos princípios fundamentais do ensino científico o cometimento de povoar a cabeça do menino de noções científicas, sem apelar para a observação, único recurso capaz de infundir a essas concepções firmeza e realidade.' O ensino elementar de geografia não pode obedecer a leis diversas das que regem toda a cultura científica. Onde, portanto, não for absolutamente possível o processo da lição de coisas, da observação direta dos fenômenos estudados, ao menos é essencial que a lição parta sempre do conhecido para o desconhecido, e se apoie em objetos tão familiares ao aluno como ao professor. (ROCHA 1996, p. 94).

Barbosa aponta uma versão mais conectada ao concreto para ensinar Geografia, onde o estudante está contextualizado com um raciocínio que dialoga diretamente com sua realidade, além de também o incluir no processo do aprender para além da figura de estudante abstrato (ROCHA, 1996, p. 82). Esta concepção era absolutamente divergente do que até então era ensinado, dando uma nova forma para a Geografia em sala de aula.

Outro fator importante a se observar nas contribuições de Ruy Barbosa neste parecer é o caráter científico que é estabelecido por ele para o papel da escola, pois entre suas reflexões estava o fato de que [...] "era necessário que os alunos fossem levados a estabelecer nexos causais entre os fenômenos." [...] (ROCHA, 1996, p 96), negando qualquer tipo de influência não científica no desenvolvimento de metodologias para serem utilizadas na escola.

Apesar dos pareceres de Ruy Barbosa serem bastante complexos e contextualizados com os movimentos de sua época, não foram devidamente estudados e discutidos na Câmara, pois os políticos liberais da época se debruçaram em outros temas também vigentes naquele contexto, deixando as discussões para um segundo plano o que

consequentemente manteve o Ensino de Geografia, assim como a educação como um todo, sem as intervenções propostas por Ruy Barbosa.

Sobre o fim do período imperial Rocha conclui:

Findo o período imperial, a triste constatação é a de que as propostas inovadoras de Ruy Barbosa e Januário Sabino ficaram ao largo das salas de aulas, o que bem demonstra a vitória do conservadorismo, fato que iria se estender ainda pelas primeiras décadas do novo regime (republicano) que se implantara no país. (ROCHA, 1996, p 98).

Em conjunto com a formação do ensino de Geografia no Brasil, cabe analisar a formação dos professores, pois é a partir desta formação que a Geografia em sala de aula se consolida e se transforma.

1.3. A formação dos professores de Geografia no Brasil

A geografia dos professores desta época ainda era completamente dependente das decisões do Estado, pois os professores que atuavam neste período não possuíam formação acadêmica específica para exercer a profissão do magistério⁴, mantendo total dependência dos referenciais produzidos na França, principal fonte do desenvolvimento educacional brasileiro na época, o que culminou em um ensino pautado na chamada Geografia clássica (ROCHA, 2000, p. 132).

As mudanças na educação da Geografia ocorreram somente após a criação dos primeiros cursos de licenciatura na área, em meados do século XX, que possibilitaram não somente profissionais mais qualificados para o cargo de professor, mas também pensadores para desenvolver a Geografia dos professores local, mais significativa para a realidade brasileira e para os estudantes.

Com a oficialização da Lei 4.024/61 as leis de diretrizes básicas da educação brasileira entram em vigor e um dos pontos destacáveis é a obrigatoriedade do desenvolvimento de um currículo de ensino para as disciplinas escolares. A partir deste ponto é formalizado pelo Estado os conteúdos que serão desenvolvidos em Geografia nas escolas do país, promovendo uma verticalização na tomada de decisão de como a Geografia será concebida em sala de aula.

⁴ O exercício do magistério das disciplinas ainda não era regulamentado a ponto de exigir formações específicas, de licenciatura como nos moldes atuais, não que isso seja o único elemento que define uma boa aula, ou um melhor conhecimento sobre o assunto a ser lecionado, mas cabe o apontamento para a compreensão da amplitude que, consequentemente, esta configuração proporciona.

O pensar da educação a partir de uma perspectiva de formação crítica dos estudantes não é assunto distante ou desconhecido nos cursos de licenciatura que formam os professores de Geografia, porém enquanto a Geografia que é produzida na universidade debate esses temas há muito tempo com autores da Geografia Crítica como Milton Santos e David Harvey, a Geografia produzida na educação básica, apesar de possuir professores com práticas que se pautam em um ensino crítico, este movimento não é unânime enquanto referência para o ensino na educação básica, tendo ainda um certo tensionamento de quais referências se sustentam nesta modalidade de ensino.

Para Labra:

[...]Por isso, chama a atenção a produção teórica crítica da ciência geográfica, enquanto as práticas educativas parecem se manter influenciadas por uma geografia que ficou em outro tempo, como se ela não tivesse sido apresentada para os docentes. Aparece a geografia tradicional, pouco analítica, muito descritiva e nada próxima da vida dos sujeitos. (LABRA, 2012. p 22)

Apesar da formação docente ocorrer no meio acadêmico, inclusive por força de legislação vigente no país, a Geografia Crítica pouco realmente atinge a prática de ensino dos docentes na área. Este aparente descompasso de correntes de pensamento possivelmente se manifesta por diversos fatores que se materializam na sala de aula e no cotidiano escolar, mas simultaneamente não é ideal concluir que o total alinhamento entre o desenvolvimento acadêmico e a realidade escolar deva acontecer como resolução deste apontamento.

Kaercher (2005) aponta uma questão fundamental na atuação docente: a clareza do posicionamento do professor sobre o que se está lecionando, deixando claro que nas aulas também há sua visão de mundo, suas contribuições, seus pensamentos e suas ideologias. Esse posicionamento é importante, pois pauta para o estudante que a ação de ensinar em sala de aula também é uma tarefa de sujeitos, logo enraizado com seus valores que se relacionam com a ciência ali também apresentada:

Um legítimo desafio para os professores é a ajuda que eles podem oferecer na construção da noção de cidadania de seus alunos, através da busca da autonomia de pensamento, a fim de que estes possam, aos poucos, a partir do que se trabalha em sala, distinguir entre o que são fantasmas e quimeras dos professores e o que são utopias ou sonhos a perseguir e construir na luta coletiva. (KAERCHER, 2005, p. 53).

Essa tentativa de distanciar-se da Geografia Tradicional em busca das reflexões e contribuições oriundas da Geografia Crítica, o professor de Geografia deformou

completamente suas aulas, levando a uma atividade confusa e pouco significativa. Na tentativa de criar algo, apenas desconstruiu o que já estava consolidado tirando o professor da tarefa de conduzir uma aula, logo o [...] “professor não professa” (KAERCHER, 2005, p 116):

A Geografia, com seus professores ausentes e com sua pouca densidade no tratamento dos assuntos tratados soa como um pastel de vento: uma aparência externa agradável, ‘moderna’, mas de conteúdo dispersivo e de reflexão superficial. (KAERCHER, 2005, p 116)

Para Prado (2014) o problema não está no professor que se identifica e atua como tradicional e sim nos docentes que levantam um discurso e apontam como suas principais referências as teorias críticas e tem em uma prática tradicional de ensino, pois essa discrepância entre teoria e prática leva a uma distorção da percepção do próprio docente para com a aplicabilidade das teorias críticas no ensino de Geografia.

Em relação a formação do professor de Geografia, Prado (2014) afirma:

O professor de Geografia, portanto, considerado um sujeito, se inscreve no tempo e no espaço com todas as consequências e intenções observadas, ou não, em sua formação. A estrutura dominante do modelo de formação de professores no Brasil decorre de um processo histórico envolvido em conjunturas políticas e econômicas superestruturais, bem como, no caso específico do professor de Geografia, à história do desenvolvimento epistemológico desta ciência, além de outras áreas do conhecimento acadêmico, como a Pedagogia e a Psicologia. (PRADO, 2014, p. 10)

O professor de Geografia tem em seu histórico de formação profissional no Brasil uma interferência temporária durante os governos ditatoriais que perduraram de 1964 até 1985, estes governos buscaram fragmentar de forma acrítica a disciplina do currículo escolar, implantando conteúdos nos componentes curriculares que visavam neutralizar o potencial crítico do conhecimento geográfico, logo os professores de Geografia que atuaram durante este período sofreram uma descontinuidade formativa e profissional bastante significativa.

Os professores mais jovens, formados posterior a 1985 já em um governo eleito democraticamente, constantemente se deparam nas escolas com os profissionais que vivenciaram profissionalmente este apagamento da disciplina de Geografia, este encontro geracional possibilita uma troca de experiências que contribui diretamente na organização e concepção de Geografia na escola, pois soma-se os diferentes históricos de formação, que em eventos de formação continuada contribuem para dar uma forma ainda mais complexa para esta atividade profissional.

Conduzindo a discussão para o contexto do século XXI, mais precisamente para a segunda década deste século, Kanawati (2016, p. 24) aponta que as mudanças econômicas vigentes nesta época, pautadas nas relações de mercado, atua diretamente na formação tanto de professor quanto do aluno, pois enquanto promove e incentiva uma escola que atua em favor da formação de mão de obra, aponta que o meio universitário deve servir aos interesses do mercado. A criação de universidades privadas com cursos de licenciatura com valores considerados acessíveis, somado a uma precarização dos professores que compõe o corpo docente destes cursos, da quantidade de estudantes por turma nas salas de licenciatura com grades curriculares apressadas em sua estrutura, é possível concluir que a formação do professor também está comprometida com essa lógica, tornando esta formação cada vez menos complexa a fim de também formar estudantes menos reflexivos

No aspecto de como estes cursos de graduação em licenciatura tem se articulado, é importante apontar que no recorte de análise na rede privada de ensino superior do Brasil, presentes no Gráfico 01, os dados do Censo da Educação Superior de 2021 apontam que 51% dos estudantes matriculados estão na modalidade à distância de ensino (BRASIL, 2022).

Gráfico 01 - Evolução do número de matrículas na rede privada, por modalidade de ensino – Brasil 2011-2021.



Fonte: Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2021, 2022.⁵

⁵ Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> (acessado em 28/02/2023)

Dentro deste recorte, os cursos de graduação em licenciatura em Geografia das duas maiores universidades contidas na Tabela 01, respectivamente o *Centro Universitário Leonardo da Vinci* e a *Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera*, apresentam em sua grade curricular elementos que reforçam a ideia de que a formação de seus estudantes possui conteúdos que se distanciam até mesmo do que pode ser considerado assunto pertinente à formação docente.

Tabela 01 - Maiores universidades privadas no Brasil em matrículas em curso de graduação à distância no Brasil em 2021

NOME DA INSTITUIÇÃO	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	TOTAL DE MATRÍCULAS	FREQUÊNCIA %	FREQUÊNCIA ACUMULADA %
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	Privada	Centro Universitário	537.524	14,5	14,5
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera	Privada	Universidade	449.741	12,1	26,6
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	Privada	Universidade	310.152	8,3	34,9
UNIVERSIDADE CESUMAR	Privada	Universidade	264.672	7,1	42,0
UNIVERSIDADE PAULISTA	Privada	Universidade	262.794	7,1	49,1
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	Privada	Centro Universitário	205.065	5,5	54,6
UNIVERSIDADE ANHANGUERA	Privada	Universidade	197.968	5,3	59,9
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	Privada	Universidade	95.079	2,6	62,5
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	Privada	Centro Universitário	86.178	2,3	64,8
CENTRO UNIVERSITÁRIO FAEL	Privada	Centro Universitário	79.521	2,1	67,0
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	Privada	Universidade	63.186	1,7	68,7
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA	Privada	Centro Universitário	61.087	1,6	70,3
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	Privada	Universidade	59.392	1,6	71,9
UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	Privada	Universidade	49.167	1,3	73,2
UNIVERSIDADE DE FRANCA	Privada	Universidade	47.242	1,3	74,5
Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo	Estadual	Universidade	42.828	1,2	75,7
CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIPLAN	Privada	Centro Universitário	42.576	1,1	76,8
CENTRO UNIVERSITÁRIO FACVEST	Privada	Centro Universitário	27.707	0,7	77,5
CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU	Privada	Centro Universitário	26.482	0,7	78,3
UNIVERSIDADE SANTO AMARO	Privada	Universidade	24.948	0,7	78,9

Fonte: Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2021, 2022.⁶

Tendo em vista a informação de que as duas maiores universidades com matrículas no ensino à distância possuem dados expressivamente superiores ao terceiro colocado e os demais abaixo, inclusive com números que se assemelham com o quantitativo populacional de cidades médias no Brasil, se fez necessário observar a estrutura curricular dos cursos de Geografia destas duas instituições. A forma de conseguir esses dados foi por acesso virtual da página oficial das instituições, que apesar de sempre se localizarem de forma não destacável na página (deixando o destaque sempre para o valor das mensalidades), encontravam-se disponíveis na íntegra.

⁶ Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> (acessado em 28/02/2023)

Na Figura 01 temos a grade curricular dos três primeiros semestres do curso de licenciatura em Geografia do Centro Universitário Leonardo da Vinci, o qual possui em disciplinas com o título *Prática Pedagógica: Carreira e Sucesso e Empreendedorismo Criativo*, que apesar de despertar curiosidade do que realmente tem como conteúdos internos dessa disciplina, não há nenhum acesso público das ementas desse curso, fadado ao interessado somente descobrir após sua inscrição no curso.

Figura 01 - Grade curricular dos três primeiros semestres do curso de licenciatura em Geografia no Centro Universitário Leonardo da Vinci

Grade Curricular		×
1º Semestre		
1 -	Perspectivas Profissionais	
2 -	Sociedade, Educação e Cultura	
3 -	Contexto Histórico-Filosófico da Educação	
4 -	Psicologia da Educação e da Aprendizagem	
5 -	Prática Pedagógica: Carreira e Sucesso	
2º Semestre		
6 -	Produção do Conhecimento Científico e Tecnologias Emergentes	
7 -	Políticas Educacionais	
8 -	Educação Especial	
9 -	Língua Brasileira de Sinais - Libras	
10 -	Prática Pedagógica: Desafios Contemporâneos	
3º Semestre		
11 -	Empreendedorismo Criativo	
12 -	História do Pensamento Geográfico	
13 -	Geografia Humana e da População	
14 -	Geografia do Brasil	
15 -	Prática Pedagógica: Sociedade, Cultura e Ética	

Fonte: Site da instituição UNIASSELVI, 2023⁷

Na Figura 02 é possível observar a grade curricular do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, a qual possui disciplinas como

⁷ Disponível em: <https://portal.uniasselvi.com.br/graduacao/sp/sorocaba/geografia?place=sorocaba-sp&modality=ead> (acessado em 28/02/2023)

Mindset Ágil, Ed - Empreendedorismo e Design Thinking, também sem a possibilidade de acessar as ementas destes cursos para quem não é devidamente matriculado na instituição de ensino.

Figura 02 - Grade curricular completa do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera

- | | |
|---|--|
| • Atividade Complementar | • Fundamentos De História Para Ciências Humana |
| • Biogeografia | • Fundamentos De Sociologia Para Ciências Huma |
| • Cartografia E Letramento Geográfico | • Fundamentos Epistemológicos Da Geografia |
| • Cartografia E Semiologia Gráfica | • Geografia Agrária |
| • Climatologia E Meteorologia | • Geografia Cultural |
| • Didática | • Geografia Da População |
| • Ed - Ciência, Tecnologia E Sociedade | • Geografia Do Brasil |
| • Ed - Construindo Uma Carreira De Sucesso - Licenciaturas | • Geografia Econômica |
| • Ed - Cultura Digital | • Geografia Política |
| • Ed - Design Thinking | • Geografia Urbana |
| • Ed - Empreendedorismo | • Geomorfologia |
| • Ed - Mindset Ágil | • Geoprocessamento E Sensoriamento Remoto |
| • Ed - Práticas De Estudo - Competências Socioemocionais | • Hidrogeografia |
| • Ed - Projeto De Vida | • Inovação Educacional |
| • Educação A Distância | • Libras - Língua Brasileira De Sinais |
| • Educação E Diversidade | • Metodologia Do Ensino De Geografia |
| • Educação Inclusiva | • Pensamento Científico |
| • Estágio Curricular Obrigatório I | • Práticas Educativas Em Espaços Não Escolares |
| • Estágio Curricular Obrigatório II | • Produção E Análise De Material Didático |
| • Estágio Curricular Obrigatório III | • Profissionalização Docente |
| • Formação Social, Econômica E Política Do Brasil | • Projeto De Ensino |
| • Funcionamento Da Educação Brasileira E Políticas Públicas | • Psicologia Da Educação E Da Aprendizagem |
| • Fundamentos Da Educação | • Regionalização Do Espaço Mundial |
| • Fundamentos De Filosofia Para Ciências Humanas | • Sociedade Brasileira E Cidadania |
| • Fundamentos De Geografia Para Ciências Humanas | |
| • Fundamentos De Geologia | |

Fonte: Site da instituição Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, 2023⁸

Cabe salientar que o recorte não corresponde à totalidade de todos os cursos disponíveis no país, mas evidencia uma inserção de novos elementos que mais parecem dialogar com outras instâncias e preocupações do que com a educação formal, principal acesso de trabalho dos egressos destes cursos.

Ao analisar a Base Nacional Curricular Comum, aprovada em dezembro de 2017 pelo ministro da educação Mendonça Filho, em uma busca pela palavra-chave “classes sociais”, importante conceito para a Geografia em sala de aula, aparecem apenas duas ocorrências, entre elas que:

⁸ Disponível em: <https://www.anhanguera.com/curso/geografia/> (acessado em 28/02/2023)

[...]Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual[...] (BRASIL, 2018, p. 568)

A reflexão em busca da formação de sujeitos que desenvolvam seu próprio futuro é ocupada por uma ideia de preparo para um mundo já desenvolvido e estabelecido por alguém, no caso quando o texto aponta a ideia de *empreendedorismo individual* o que temos na realidade, principalmente nas camadas de trabalhadores com menores rendas, são pessoas em situação de subemprego, entregadores de aplicativo sem direitos trabalhistas e com rendas incertas. Pautar a discussão sobre esse assunto, como diz o texto, em educação financeira e compreensão do sistema monetário parece mais fugir da compreensão real destes fenômenos do que realmente fazer uma formação crítica deles.

Apesar do objetivo desta pesquisa não ser exatamente debater as políticas públicas voltadas para a formação dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil, é fundamental compreender e identificar estas ações como elemento que compõe a concepção do que é o ensino de Geografia no país, pois essa discussão também é sobre sujeitos, professores atuantes na sociedade através da educação dos estudantes.

Refletir acerca do Ensino da Geografia é também um exercício sobre o sujeito professor de Geografia junto do sujeito em formação que é o estudante, pois se partimos do princípio de que a interação professor-estudante é elemento chave no processo educativo, logo observar como a formação do professor de Geografia acontece é importante tarefa investigativa para compreensão do quadro que se forma para a análise deste trabalho.

Outro elemento que soma a esta discussão é a chamada formação cidadã, pois se coloca enquanto objetivo geral tanto dos currículos quanto de demais documentos oficiais que norteiam a educação do país em suas diferentes instâncias, a Geografia enquanto conhecimento educacional se coloca dentro dessa discussão, pois contribui diretamente com a visão se mundo dos estudantes e a percepção deles nas possibilidades de atuação e participação na sociedade em que estão inseridos e que eventualmente construirão.

1.4 O ensino de Geografia e a formação cidadã

A Constituição brasileira de 1988, intitulada de “constituição cidadã”, aponta em seu 1º artigo a cidadania como fundamento do Estado democrático de direito (BRASIL, 2016). Na declaração universal dos direitos humanos também em seu artigo primeiro é

colocado que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos” (Assembléia Geral da ONU, 1948, art. 1) apontando que a igualdade é um preceito básico e elementar da convivência em sociedade. A questão é compreender o que realmente isso significa na práxis social, pois no cerne de uma sociedade capitalista a divisão de classes sociais se impõe a qualquer outra forma de configuração social que exista.

Apesar da constituição garantir a existência do status de cidadão para todos os brasileiros, a relação que existe entre o que é ser cidadão e a materialização da cidadania parecem distantes no cotidiano, muitas vezes confusa na própria conceituação do que é a cidadania, aparecendo em discursos rasos de uma relação entre direitos e deveres nebulosos para a população de maneira geral. Se a divisão de classes no capitalismo se estabelece a partir da desigualdade, como seria possível que a cidadania garantisse uma equiparação entre os sujeitos?

Partindo da conceituação de Milton Santos que define cidadania como “uma lei da sociedade que, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância” (SANTOS, 2014, p. 19) é possível dizer que a cidadania é um conceito que está em constante formulação e desenvolvimento, dependente dos movimentos que ocorrem historicamente dentro de uma sociedade:

A cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser validada deve poder ser reclamada. A metamorfose dessa liberdade teórica em direito positivo depende de condições concretas, como a natureza do Estado e do regime, o tipo de sociedade estabelecida e o grau de pugnacidade que vem da consciência possível dentro da sociedade civil em movimento. É por isso que, desse ponto de vista, a situação dos indivíduos não é imutável, está sujeita a retrocessos e avanços (...) (SANTOS, 2014, p 20)

A partir do ponto de vista de Santos (2014) é possível afirmar que a cidadania não é estática, pois não se estabelece a partir de uma concessão de mão única na relação de poder que há entre os diferentes sujeitos que compõem os diferentes grupos sociais no mundo:

Em diversos países – e isso em maior ou menor grau -, o ideário da cidadania e a legislação correspondente foram se adaptando. A herança cultural, as novas ideias políticas, as novas realidades do mundo do trabalho, as novas definições do intercâmbio social foram os fermentos dessa mudança. (SANTOS, 2014, p 23)

Partindo dessa ideia, ao observar o contexto brasileiro, se torna evidente as contradições entre o conceito apresentado por Santos, que também se expressa na Constituição Federal de 1988, e a realidade vivida pelos brasileiros todos os dias. Cabe

ressaltar que a cidadania não é um conceito estático ou estabelecido de imediato, o autor aponta que mesmo nos demais países onde há uma prática cidadã mais consolidada a mesma é construída historicamente através da luta de classes, logo é preciso compreender historicamente o porquê da cidadania no Brasil carecer de diversos elementos substanciais para ser exercida conforme escrita na constituição.

Os direitos sociais, incluindo a cidadania, são conquistas historicamente adquiridas através de conflitos que não deixam de envolver a violência em diversos casos, na construção do conceito de cidadania há diversos movimentos revolucionários pela história que culminaram na conquista por direitos que foram anexados ao conceito de cidadania em diversos países (SANTOS, 2014, p 23). Ao observar a realidade brasileira nota-se uma dispersão dos movimentos históricos que levam a essa conquista por cidadania.

Santos (2014, p 24) aponta que os países do chamado terceiro mundo sofrem dessa ruptura do conceito de cidadania mediante governos autoritários que distorcem a ação social, suprimindo o debate sobre os direitos do cidadão e garantindo uma ação do Estado mediante esses direitos, o que colabora na não formação cidadã da sociedade, provocando inclusive questionamentos sobre ações que visam lutar por direitos inerentes ao conceito de cidadania, mas que não se adequam a ordem imposta por estes regimes.

O contexto brasileiro neste escopo segue exatamente esta lógica, porém como aponta o autor, com uma certa particularidade de eventos que contribuem para a distorção do conceito de cidadania e que aconteceram de maneira simultânea no território brasileiro:

Em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da busca da ascensão social. (SANTOS, 2014. p 25)

Estes elementos citados acontecem em um intervalo de aproximadamente trinta anos e provoca, a partir da distorção, uma mutilação na concepção dos indivíduos do que se entende por cidadania, somado a criação de uma classe média influenciada por estes elementos dando mais olhar de disparidade destes para a classe trabalhadora das camadas mais abaixo que eles, em uma sensação de não pertencimento a esta classe, pois foi formada a partir de um desenvolvimento econômico que não correspondeu ao país

integralmente, logo os discursos falaciosos como o da meritocracia se instauram nesse grupo de pessoas que visa o distanciamento dimensional e estrutural dos demais trabalhadores do país, culminando pela reprodução e legitimação dos discursos opressores existentes (SANTOS, 2014, p. 54).

Após essa formação distorcida, o conceito de cidadania se mutila em diversas dimensões do que deveria ser uma abordagem homogênea, pois a sociedade começa a se reproduzir a partir dessa mutilação do conceito, favorecendo elementos aparentemente mais plausíveis do que outros para estas pessoas, como é o caso do consumo e do direito de consumir, que muitas vezes é tema de preocupação por parte da população do que outros assuntos mais urgentes, como educação, saúde e moradia.

O exercício proposto aqui é de apontar como o consumo e a exclusão social estão interligados dentro do que se entende por cidadania no capitalismo e quais são as contradições existentes entre o que é proposto pela Constituição Federal brasileira de 1988 e o que realmente se materializa no Brasil.

Um ponto observado por Borges (2012) é de que o consumo é parte do comportamento humano, diferentemente do conceito de consumidor que é uma criação do que é denominado como sociedade de consumo. Pensar no consumo em si é observar o comportamento humano que depende dessa ação para a própria sobrevivência, que é ação completamente modificada e induzida pela lógica capitalista de consumir enquanto materialização do poder de compra em uma sociedade baseada na lógica do mercado e na sensação de se possuir uma escolha:

O exercício do poder de escolha e todas as suas implicações marcam o nascimento do consumidor moderno na história. Liberdade, individualidade e propriedade privada são os três ingredientes principais que compõem a figura do consumidor, adicionados às regulamentações que garantem o exercício desses princípios e o direito ao consumo. Esses ideais estavam presentes nas revoluções burguesas que transformaram a religião (Revolução protestante), a política (Revolução Francesa) e a economia (Revolução Industrial), como também são características da universalidade da cidadania. O consumidor é, portanto, um projeto burguês [...] (BORGES, 2012 p. 13)

Borges (2012, p 14) aponta que a relação entre ser consumidor e cidadão se estabelece a partir do reconhecimento do consumidor como uma categoria jurídica, pois a partir da esfera jurídica compreender que esta dimensão dos sujeitos deve ser mediada pelo Estado, atribui para o consumidor direitos e deveres que se entrelaçam com a composição do que é compreendido como cidadão.

Um exemplo do exercício de cidadania através do consumo no Brasil que é apresentado por Borges (2012) é justamente a busca pelo PROCON para mediar uma relação de provável conflito entre um sujeito e uma empresa. Por vezes é apresentado que a iniciativa privada é mais eficiente nas relações a que se presta, enquanto o poder público é o total oposto, mas justamente em uma situação em que o consumidor se vê prejudicado com a iniciativa privada ele busca um órgão público, que no caso é o PROCON, para tentar resolver seus problemas. Este exercício de busca pelos direitos do consumidor se materializa como um exercício de cidadania (Borges, 2012, p. 17).

É válido reforçar que, na perspectiva de Borges (2012) o consumo em si é parte integrante das atividades humanas, enquanto o consumidor é um dos elementos que compõem as relações sociais dentro do capitalismo, que distorce o conceito de consumir como um exercício necessário para a vida e redimensiona para uma categoria de relações mercadológicas.

O cidadão também é consumidor, mas não deve ser resumida a prática de consumir (SANTOS, 2014, p. 55). A passagem de compradores para consumidores é um movimento que parte de reivindicações dos sujeitos em busca de direitos referentes à prática do consumo, logo um movimento em busca de direitos que conflui com a construção de uma cidadania. (BORGES, 2012, p 18).

Neste sentido é possível observar que o movimento de transformar os compradores em consumidores e lhe atribuir direitos constrói uma visão de que determinados direitos só serão adquiridos no ato da compra, logo somente terá direitos aquele que tiver poder de compra (BORGES, 2012, p 19).

Dentro desta ideia toda pessoa que não tiver capacidade de comprar, de possuir algum tipo de renda, não está dentro da esfera de direitos. “Só é valorizado aquilo que é pago; só tem direitos aquele que paga. Somente quem paga pode reivindicar. São os caminhos da mercadologização da cidadania” (BORGES, 2012, p 19)

Sobre a questão do consumo e do direito de consumir é preciso observar como, dentro de uma sociedade capitalista, esta atividade acaba por evidenciar a exclusão social do próprio pertencimento da cidadania dos sujeitos, levando ao exercício de consumir como uma ação de “*resistência* e tentativa de vivência do espaço do cidadão, de circulação pelo espaço público.” (MAIA, 1999, p 26)

MAIA (1999) aponta que o conceito de exclusão social se desenvolve para além das relações diretamente ligadas à economia, mas se amplia para diversas dimensões que a

camada da sociedade menos favorecida economicamente se encontra, como por exemplo o acesso aos serviços sejam eles da esfera pública ou da privada dando aspectos de exclusão social também em níveis simbólicos. No contexto brasileiro Escorel (1994, p. 39 - 40) propõe uma análise da exclusão em cinco níveis: econômico, político, social, cultural e ético, desumanizador.

No nível econômico, Escorel (1994, p. 40) aponta que as péssimas condições de trabalho (tanto em níveis de salários como em condições de manter a rotina empregatícia suficientemente aceitável e conciliadora com o cotidiano da classe trabalhadora), levam parte destas pessoas à informalidade ou a subempregos, deixando-os distante de uma condição de vida considerada minimamente aceitável aos padrões estabelecidos.

Somado a essa questão, a exclusão política se estabelece com o Estado se tornando ausente no cotidiano destas pessoas, não garantindo muitas vezes o mínimo estabelecido na constituição, como por exemplo o acesso à saúde e a educação, somado a participação cada vez maior da iniciativa privada nestas ações originalmente propostas pelo Estado, tornando cada vez mais inacessível para uma parcela da sociedade, muitas vezes posicionando essas pessoas como pedintes de atores políticos, na busca por favores para acessarem estes serviços em uma falsa sensação de que não é parte de seus próprios direitos tê-los (MAIA, 1999, p 24)

Este fenômeno de renegar direitos, dando a sensação de serem favores adquiridos nas relações com sujeitos ligados ao poder político, é entendido por MAIA (1999) como uma negação da própria cidadania, tornando contraditório o conceito de universalização da cidadania proposto pela Constituição Federal de 1988. Esta negação do exercício da cidadania pode ser entendida como o processo de cidadania mutilada proposta por SANTOS (2014), quando observa os fenômenos da construção do cidadão brasileiro nesta relação conflituosa do estabelecimento constitucional e a materialização do fenômeno na realidade brasileira.

Na observação do contexto brasileiro e deste movimento de retirada de cidadania através da exclusão social, o espaço urbano também é influenciado diretamente por essas relações. Segundo MAIA:

O caos instaurado no mundo urbano faz com que, cada vez mais, se constate uma tendência a se expulsar os segmentos mais pobres da população para áreas segregadas do espaço urbano (segregação induzida) e à adoção de estratégias de auto-segregação por parte dos segmentos mais abastados. Os condomínios de luxo, o lazer privativo, os shoppings, soam como tentativas que extrapolam a questão da exclusividade; poderíamos

dizer que são, mesmo, alternativas ao contato e/ou *contágio* em relação a um segmento socialmente ameaçador: são uma questão de segurança! (MAIA, 1999, p. 25)

Neste movimento o consumo, que é parte das relações da sociedade capitalista, se manifesta como uma forma de resistência das pessoas que sofrem exclusão social na tentativa de penetrar no contexto da cidadania, de se atirarem a condição que é negada a esse grupo de pessoas.

A partir das contribuições de Maia (1999) é possível observar que o consumo é elemento que está associado ao exercício de cidadania dentro do sistema capitalista, pois como este se materializa através de uma lógica de mercado, o exercício de consumir se estabelece como prática da realização dos sujeitos que, em uma sociedade propositalmente desigual, quanto mais o consumo for possível, mais a interação com esta sociedade acontece.

Na soma dos fatores que contribuíram para essa cidadania mutilada, os brasileiros e as brasileiras pouco se veem neste emaranhado de manipulação e distorção, pois com a informação direcionada, governos autoritários e a precarização da educação, a cidadania é progressivamente mutilada a fragmentos de privilégios relacionados ao poder de consumo, não a conquistas de direitos historicamente conquistados.

Dentro do contexto da sociedade neoliberal posta no cotidiano, o debate sobre cidadania em sala de aula se faz necessário, entretanto nos moldes como a escola se projeta a partir deste Estado neoliberal este debate em sala de aula se torna vazio ou meramente expositivo. Se há um objetivo de desenvolver estudantes com participação ativa na sociedade, logo a forma de conceber a escola e as práticas de ensino devem também partir de uma visão de mundo que dialogue com uma perspectiva crítica.

É válido ressaltar que a *Geografia dos Estados* e a *Geografia dos professores* apresentada por Lacoste (2012) colabora também para essa noção de cidadania mutilada apresentada por Santos (2014), pois se a escola não tem em seu cerne a formação de um sujeito crítico para que assim repense a construção da cidadania, logo mesmo que o discurso oficial seja de que disciplinas como a Geografia colaboram para a formação cidadã dos estudantes, esta formação estará sempre comprometida e fadada a ser mutilada em favor dos sujeitos que dominam não somente os conteúdos que se deve ensinar na escola, mas toda a sociedade.

Destarte a educação, que também é um direito garantido pela Constituição Federal, coloca como princípio norteador dos estudos de ciências humanas a formação de cidadãos. Na relação com o ensino fundamental, anos finais, a BNCC aponta que:

O Ensino Fundamental – Anos Finais tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de produção e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo. O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive. (BRASIL, 2018, p 356).

Mais específico sobre o ensino de Geografia, e suas habilidades que são esperadas dentro deste eixo temático, a BNCC afirma que:

Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas. (BRASIL, 2018, p 364)

A partir do que é pontuado pela Constituição Federal do Brasil de 1988, somado ao que é estabelecido dentro do conteúdo de Geografia pelos documentos oficiais curriculares para a educação brasileira e as contribuições propostas por SANTOS (2014), MAIA (1999) e BORGES (2012) sobre o que é entendido como cidadania, é possível afirmar que o ensino de Geografia aparece dentro da escola como um dos fios condutores do desenvolvimento do conceito de cidadania nos estudantes.

Dito isso, é importante refletir acerca de quais são os caminhos possíveis no ambiente escolar e na visão do ensino de Geografia para que esta construção de cidadania seja realmente efetiva e não meramente expositiva. Um dos conteúdos trabalhados na disciplina de Geografia que estabelece a conexão entre o que é desenvolvido como conhecimento escolar sistematizado e o que os estudantes relacionam com suas vivências e experiências que se manifestam dentro da sala de aula são os estudos sobre as cidades (CASTELLAR, 2017, p. 102).

Segundo Castellar:

[...] Fazer da cidade um objeto de educação geográfica significa superar a superficialidade conceitual e estabelecer uma relação mais eficaz entre o saber formal e o informal. (CASTELLAR, 2017, p. 103)

Compreender a cidade em suas múltiplas realidades e dimensões é observar na categoria que chamamos de território um importante conceito a ser trabalhado, pois propõe um olhar qualitativo sobre as diferentes formas de ocupar a mesma cidade, o mesmo espaço geográfico.

Analisar a cidade através do conceito de território é provocar no estudante um olhar geográfico com raciocínio para além do que é vivido e já percebido, reorganizando sua forma de pensar e possivelmente suas ações a partir dessas reflexões que são produzidas nesta dinâmica.

Essa compreensão da cidade e do espaço urbano permite a construção de um eixo temático de análise: cidade e cultura. Em tais contextos, aprender a cidade significa aprender que ela não é estática, mas um sistema dinâmico, no qual fluem, por exemplo, informações e cultura. Nessa perspectiva torna-se relevante compreender a cidade como um lugar que abriga, produz e reproduz culturas, como modo de vida materializado cotidianamente. (CASTELLAR, 2017, p.103)

A partir do olhar da cidade em movimento e passando por diversas transformações se torna possível compreender que estes movimentos se dão através do conflito de agentes que reproduzem o espaço urbano e, ao identificar estes agentes, é possível se reconhecer neste movimento e identificar em qual posição está nesta lógica de reprodução urbana.

A identificação de si enquanto sujeito no mundo é um importante objetivo estabelecido no ensino de Geografia (BRASIL, 2016, p. 364), somado a seus estímulos através do raciocínio geográfico, há possibilidade do estudante se inquietar perante as imposições estabelecidas pelos agentes que determinam a ordem estabelecida.

Para Saviani:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2018, p. 108)

As contribuições de Saviani apontam que é necessário a apropriação dos conteúdos culturais, logo a escola deve ser justamente o local onde estas pessoas, na figura dos estudantes, tenham estes domínios através das práticas de ensino ali desenvolvidas, tendo como objetivo a formação destes estudantes em sujeitos na sociedade, instrumentalizados com a capacidade de resistir às dominações impostas a eles.

Os estudos sobre a cidade, enquanto conteúdo do ensino de Geografia, tem potencial significativo na contribuição da visão de mundo e na formação dos estudantes

em sujeitos, estabelecendo um horizonte de possibilidades na revisão do que é a cidadania estabelecida no Brasil, dando condições aos estudantes, a partir de sua prática social transformada a partir das aulas de Geografia, construir uma sociedade mais digna.

Destarte é válido questionar não apenas qual cidadania está apontada nos documentos curriculares oficiais para ressignificar as práticas de ensino a fim de atingir uma cidadania realmente significativa, mas também refletir acerca de qual escola possibilita que esta ressignificação aconteça efetivamente.⁹

O próximo capítulo tem como objetivo refletir acerca da produção histórica da educação brasileira e quais são os caminhos possíveis para a construção de uma escola e uma educação que possibilite seus estudantes serem capazes de observarem em si alternativas de ação em busca de uma cidadania verdadeiramente ativa e significativa para suas vidas e seus futuros.

⁹ Não é o objetivo deste trabalho aprofundar sobre o conceito de cidadania dentro e fora da sala de aula, mas estabelecer um ponto de partida sobre este conceito que dialoga diretamente com o ensino de Geografia, refletindo quais são as possibilidades de uma prática de ensino dentro desta disciplina escolar colaborar diretamente na formação de sujeitos críticos que tomam para a si a responsabilidade de transformar sua própria realidade vivida.

2. CAPÍTULO 02 - EDUCAÇÃO, ESCOLA E A GEOGRAFIA NESTA SALA DE AULA

No capítulo anterior fizemos uma análise da Geografia enquanto conhecimento escolar no cerne da estrutura histórica da disciplina de Geografia no Brasil, o qual foi possível observar como esta disciplina se enraizou em um modelo que pouco dialoga com a realidade dos estudantes, tornando-se distante da produção acadêmica da Geografia nas universidades brasileiras.

Outro fenômeno que foi possível observar foram os diversos movimentos de reorganizar o ensino de Geografia na educação básica, os quais não obtiveram o sucesso esperado devido a questões de ordem política e social no Brasil.

As dificuldades encontradas em reestruturar o ensino de Geografia não possuem obstáculos exclusivamente nela mesma, mas sim em como a educação brasileira é estruturada no que diz respeito às referências estabelecidas tanto pelo poder público quanto pelas instituições privadas de ensino.

Dentro dos objetivos desta pesquisa está a preocupação em encontrar caminhos para uma formação dos estudantes em sujeitos, cidadãos ativos na sociedade, logo é de interesse nuclear compreender como a educação brasileira se materializa na escola, analisando os documentos que a norteiam e quais são os horizontes que possibilitam essa formação crítica.

A análise dos documentos oficiais não delimita exatamente os caminhos possíveis, mas dão a dimensão de como a escola se encontra hoje. No caso específico desta pesquisa os documentos de principal interesse são as estruturas curriculares do Estado de São Paulo e o Marco Referencial do Município de Sorocaba, pois se encontram no recorte geográfico de nossa análise.

Para além dos documentos oficiais enquanto delimitadores de uma proposta, a busca por um método pedagógico que dialogue diretamente com uma formação crítica dos estudantes encontra-se na proposta do professor Dermeval Saviani intitulada de *Pedagogia Histórico-Crítica*, o qual ao dialogar sobre este método em relação aos demais afirma:

Já o método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Consequentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso, mas do dissenso. (SAVIANI, p. 133-134)

Pensar em prática de ensino não se limita a discutir novas formas de lecionar, mas de refletir como atingir assertivamente os objetivos da escola enquanto espaço de formação social dos estudantes e qual papel os docentes decidem tomar para si neste processo, afinal também são sujeitos do processo formativo apesar de em outro momento dele em relação aos estudantes, logo o pensar na prática de ensino se dá simultaneamente com o pensar em qual escola se tem e quais caminhos seguir na busca de uma educação significativa e que possibilite uma formação crítica.

2.1 A Pedagogia Histórico-Crítica como proposta de teoria educacional

Refletir a respeito de qual teoria educacional se adequa aos objetivos propostos neste trabalho nos remete a reconstruir historicamente quais teorias educacionais se estabeleceram dentro da instituição denominada escola. Dito isso, é preciso compreender que a educação não se faz exclusivamente dentro dos muros de uma escola, mas para esta pesquisa nos aprofundaremos no campo de atuação da educação escolar e das teorias que se estabelecem dentro deste contexto.

A análise histórica se faz necessária, pois é justamente a partir do que foi construído historicamente que podemos buscar uma nova forma de conceber nossas ideias, dito isso concordamos que o movimento proposto por Dermeval Saviani em seu livro *Escola e Democracia*, o qual analisa as teorias educacionais que foram estabelecidas no seio da sociedade capitalista como embasamento na instauração de um modelo escolar, é que constrói um caminho de pensar e também colocar em prática uma nova teoria educacional que supere as relações de produção que aí estão.

2.1.1 Teorias educacionais não críticas e crítico-reprodutivistas.

Dermeval Saviani em seu livro *Escola e Democracia* busca compreender historicamente como a escola é estabelecida na sociedade. O elemento utilizado por ele para fazer sua análise é o conceito de marginalidade. Segundo Saviani é possível dividir as teorias educacionais em dois blocos:

No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. (SAVIANI, p. 57-58)

É preciso entender que na visão de Saviani, escola e sociedade estão intimamente ligadas e este relacionamento entre as duas é entendido de maneira diferente entre os dois blocos.

Neste primeiro bloco estão as teorias educacionais denominadas por ele de *não-críticas*, pois compreendem que a marginalidade é fruto de um fenômeno acidental da sociedade e é justamente a educação que tem o papel de equalizar essa distorção. As teorias educacionais *não-críticas* focam em compreender os caminhos possíveis dentro das lógicas educacionais para atingir o objetivo de extinguir a marginalidade em um diálogo da educação com ela mesma.

No contexto das teorias *não-críticas* se encontra a pedagogia tradicional, a qual foi estabelecida em meados do século XIX junto da consolidação dos Estados. Neste contexto a burguesia se estabelecia no poder político e, junto com ela, havia a necessidade de organizar a nova sociedade emergente. A escola surge então como instrumento de reorganização dessa nova sociedade, quando a democracia burguesa precisava transformar os antigos súditos do regime anterior em cidadãos.

Segundo Saviani:

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. (SAVIANI, p.60)

Neste modelo o professor era o grande concentrador de conhecimento, responsável por transmitir os conteúdos organizados e sistematizados para os estudantes. É também neste modelo que a divisão dos estudantes em classes e turmas ocorrem, pois a organização da escola visava preparar e formatar estes estudantes para esta nova sociedade.

Saviani aponta que as demais teorias que surgiram após a pedagogia tradicional centravam em argumentar que ela não atingia seu objetivo justamente por não conseguir efetivamente ser acessível a todos os cidadãos, bem como seu modelo de cidadania a ser atingido não considerava as particularidades dos sujeitos, comprometendo o modelo a nunca cumprir seu objetivo.

No final do século XIX surgem contribuições no campo da teoria educacional que questionam a pedagogia tradicional, apesar de concordarem com o papel da escola na luta contra a marginalidade que esta se propunha (SAVIANI, p. 61). Este movimento educacional ficou conhecido como *escolanovismo* e apesar de concordar com o papel da escola na luta

contra a marginalidade discordava da pedagogia tradicional, no que diz respeito a este tema, da origem dessa marginalidade.

Saviani aponta que:

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto. (SAVIANI, p. 62)

Neste aspecto esta teoria educacional visa compreender que os indivíduos são diferentes entre si em vários aspectos, logo é papel da escola também compreender essa realidade para além do aspecto do conhecimento dos conteúdos trabalhados em sala de aula, “nota-se, então, uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola.” (SAVIANI, p. 62).

A questão apresentada nessa teoria educacional vai além das diferenças dos indivíduos no quesito social, mas sim de suas individualidades também do saber. Em outras palavras, aponta-se que os sujeitos aprendem de formas diferentes e que isto também provoca marginalidade.

Para esta teoria educacional o papel da escola será:

A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica. (SAVIANI, p. 63)

Dentro deste contexto, a escola inclusive enquanto estrutura física necessitaria de alterações, pois o modelo proposto por esta teoria educacional retirava do professor o papel de ser o único detentor do conhecimento da sala de aula, visando uma relação de interação ativa entre os próprios estudantes e tendo no professor o papel de facilitador para que este processo de aprendizagem acontecesse.

Para tal o modelo já estabelecido pela pedagogia tradicional precisaria ser modificado¹⁰, o que foi justamente um dos limitadores para que a Escola Nova pudesse ser implementada de maneira efetiva. A questão de reorganizar fisicamente as escolas atentou a elevação de custos de investimentos por parte do Estado, reduzindo a experiência de aplicação *escolanovista* a pequenos grupos, principalmente ligados à elite (SAVIANI, p. 64).

¹⁰ Quando se fala da estrutura da pedagogia tradicional, nos referimos a salas de aula retangulares, com carteiras para os estudantes utilizarem individualmente e voltados todos para a mesma direção e divididos em fileiras tendo na figura do professor a única via de atividade pedagógica possível.

Saviani aponta que esta teoria educacional mesmo não sendo implementada nas escolas públicas foi amplamente difundida entre os professores da mesma, inclusive em sua formação docente, comprometendo o processo de aprendizagem dos estudantes da escola pública, que tem neste serviço público única via de acesso à formação, acabando “por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares” (SAVIANI, p. 65).

Este apontamento de Saviani está pautado na ideia de que há no movimento *escolanovista* conceitos que desfavorecem aulas que debatem os conteúdos previsto já na pedagogia tradicional, teoria amplamente implementada na escola pública, provocando ainda mais o problema de marginalidade na sociedade de forma paradoxal, pois enquanto a sua proposta só conseguiu ser absorvida pelas escolas voltadas para a elite, a educação pública permaneceu com fragmentos de seu modelo misturados com a estrutura da escola tradicional, alargando ainda mais a distância entre o tipo de educação que é ofertado para a classe trabalhadora e a educação que é acessível para as elites.

Na metade do século XX os debates sobre a pedagogia *escolanovista* abre dois caminhos: um sobre alternativas de viabilizar um modelo popular, destinado às classes dominadas¹¹ e um de completa radicalização da proposta, este segundo denominado de pedagogia tecnicista. (SAVIANI, p. 66).

Os objetivos que pautam a pedagogia tecnicista estão relacionados a uma interação direta entre o papel da escola na formação dos sujeitos e a relação industrial de produção. Baseado na relação de produção fordista, a pedagogia tecnicista visava que o processo de aprendizagem deveria pautar a adaptação dos sujeitos nele e não o contrário.

Para Saviani:

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. (SAVIANI, p. 67)

Dentro desta realidade temos o favorecimento de uma relação mecanizada, onde o ensino poderia ser produzido enquanto uma lógica desvinculada dos sujeitos, tendo estes que se adaptar a como o processo educativo aconteceria. Um exemplo deste tipo de ensino são as abordagens do ensino à distância, com o conteúdo já consolidado, sólido, tendo o estudante que buscar formas de se adaptar a este processo para ser inserido na lógica escolar.

¹¹ Saviani aponta as contribuições de Paulo Freire em “A pedagogia do oprimido” entre as mais significativas deste quadro. (SAVIANI, 2022, p. 66)

No contexto brasileiro um dos exemplos que se enquadram na pedagogia tecnicista está o *Sistema S*¹², criado em 1942, tendo no SENAI o exemplo mais emblemático, pois visa uma educação em vínculo formal com a indústria que pauta quais serão as modalidades educacionais existentes nestas unidades de ensino.

Em relação a abordagem de Saviani para estas teorias educacionais, o conceito de marginalidade para a pedagogia tecnicista está centrado no processo produtivo, logo o objetivo dessa pedagogia está em tornar o estudante produtivo, eficiente para o trabalho. “Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo.” (SAVIANI, p.68).

Esta abordagem da pedagogia tecnicista fomenta um pensamento utilitarista para a educação, pois coloca na escola o papel de formar pessoas produtivas para a lógica da sociedade capitalista, logo a classe trabalhadora que está inserida nesta escola deve ser produtiva enquanto classe trabalhadora. Dentro desta lógica, qualquer conhecimento que não esteja vinculado diretamente a produtividade capitalista pode ser entendido como secundário, ou até mesmo descartável, inútil para a formação dos sujeitos.

Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. (SAVIANI, p. 69)

Para Saviani esta relação de “aprender a fazer” que a pedagogia tecnicista impõe como primordial afetou diretamente o processo do ensino-aprendizagem, pois coloca uma burocratização neste processo tornando secundário o papel do professor em desenvolver seu trabalho enquanto mediador da aprendizagem dos estudantes, somado a esta pedagogia ser inserida como mais um elemento de fragmentação do processo educativo nas escolas, principalmente nas públicas que já contavam com fragmentos da pedagogia tradicional e da pedagogia escolanovista, gerando uma educação com conteúdo ainda mais rarefeito e, em consequência, ampliando ainda mais a marginalidade na classe trabalhadora (SAVIANI, p. 70).

O ensino tecnicista prevalece no cenário brasileiro tanto via sistema S, como dito anteriormente, como também em instituições denominadas de *Escolas Técnicas*, as quais

¹² Sistema S é o nome atribuído a um conjunto de instituições prestadoras de serviços que são organizadas por confederações empresariais, sem ligação direta com o governo. Entre os serviços oferecidos pelo Sistema S está a capacitação profissional de jovens por todo o Brasil para o mercado de trabalho tanto da indústria quanto do comércio.

ofertam ensino médio e cursos técnicos integrados¹³. Como são escolas que a matrícula depende exclusivamente de um processo seletivo, acabam por possuírem altos índices de desempenho em avaliações externas, o que fortalece um discurso de que são os melhores modelos educacionais do país, entretanto o ensino médio destas escolas não necessariamente reproduz a pedagogia tecnicista, apesar do nome das instituições, mas ainda carregam em suas histórias de fundação esta teoria pedagógica.

As análises de Saviani sobre as teorias *não-críticas* reforçam que, apesar de se preocuparem com a questão da marginalidade, estas pedagogias ampliaram a distância do que é ensinado para os estudantes das elites e do que é ensinado para a classe trabalhadora, pois enquanto debatiam quais seriam os melhores caminhos para atingir a questão da marginalidade na sociedade, pouco refletiram na relação entre as condições impostas pela sociedade capitalista e a educação que é interesse, por parte da classe dominante, das classes populares terem acesso.

É justamente este o eixo que divide as teorias não-críticas das teorias crítico-reprodutivistas, pois enquanto o primeiro grupo não visualiza o papel da sociedade que determina o papel da escola e da educação, o segundo compreende que só é possível analisar a educação a partir da estrutura da sociedade em que ela está inserida (SAVIANI, p. 70).

A partir deste ponto que relaciona sociedade e educação, Saviani aponta que, apesar de serem críticos os teóricos deste grupo não conseguem visualizar outro papel na escola a não ser o de reprodução da dominação da sociedade capitalista. Em outras palavras, a escola e a educação existem exclusivamente para reproduzir a marginalidade condicional do capitalismo e contribuir para a manutenção do sistema.

Dentro deste grupo estão as contribuições de Bourdieu e Passeron que classificam a escola como uma ferramenta de violência simbólica. Saviani, ao analisar a contribuição dos autores diz:

Por que violência simbólica? Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. (SAVIANI, p. 73)

Os autores afirmam que o sistema de ensino é uma das formas de articular essa violência, pois é justamente a partir dele que a ideologia da classe dominante será imposta para toda a população, tendo em vista que os cidadãos de modo geral terão uma vida escolar

¹³ O ensino técnico no Brasil teve forte incentivo de governos mais conservadores, pois encontram nesta modalidade de ensino uma alternativa para evitar propostas de ensino que visam a formação crítica dos estudantes, como é o caso da gestão do Ministério da Educação durante o governo de Jair Bolsonaro.

antes de chegar na vida adulta e é justamente neste processo escolar que acontece a violência simbólica, pois é uma imposição arbitrária de cultura (SAVIANI, 2022, p. 74).

Nesta abordagem os marginalizados justamente têm na escola o processo que estabelece essa marginalidade, pois a escola não atua para impedir ou diminuir a desigualdade e sim para reforçá-la também no âmbito cultural.

Além da questão já colocada, para os autores também é impossível buscar formas de superação dessa reprodução de desigualdades, pois o poder da classe dominante neste cenário é tão significativo que qualquer tentativa de superar será em vão (SAVIANI, p. 76).

Em sequência de sua análise das chamadas teorias críticas-reprodutivistas, Saviani aponta a teoria de Althusser que coloca a escola como Aparelho Ideológico do Estado (SAVIANI, p. 77). Nesta perspectiva, a escola aparece como um instrumento do Estado para impor as relações de produção capitalista nos estudantes a partir de como o conhecimento é organizado e difundido durante o processo formativo deles.

De forma ilustrativa, Althusser aponta que o conhecimento será organizado de forma que atenda os interesses de quem controla o Estado, ou seja, a burguesia organiza a escola para garantir que as relações de produção no capitalismo sejam perpetuadas pela escola, dividindo os modelos educacionais como também divide as classes dentro do sistema.

Quando analisamos a contribuição de Yves Lacoste em seu livro “Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra”, é possível fazer um paralelo direto a estas questões quando o autor aponta que os conteúdos escolhidos para serem trabalhados em sala de aula pela classe dominante, denominado de Geografia dos professores, é propositalmente escasso e metodologicamente enfadonho.

A construção e implementação dos PCNs podem ser utilizadas como exemplo, pois foram organizadas a partir de reformas neoliberais feitas em 1995 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso que possuem suas raízes no Consenso de Washington. (GIROTTTO, 2016, p. 428). Este documento impunha uma centralização da organização curricular, definindo diretrizes para todas as escolas do território brasileiro de maneira vertical, sem um diálogo direto com professores, estudantes e demais envolvidos no processo pedagógico escolar. Em 2016 foi aprovada no lugar dos PCNs a BNCC, que manteve a lógica de seu antecessor dando ainda mais margem para que os grupos dominantes mantivessem o controle de como as escolas devem funcionar (GIROTTTO, 2016, p. 431).

Para Saviani o que diferencia a teoria de Bourdieu e Passeron da proposta de Althusser é justamente o reconhecimento da luta de classes como caminho de superação dessa lógica,

apesar do autor ser bastante pessimista com as chances de sucesso que a classe trabalhadora tem neste processo. (SAVIANI, p. 80).

Concordando com Althusser que a escola é um aparelho ideológico do Estado, Baudelot e Establet formulam a *teoria da escola dualista* a qual, analisada por Saviani, desenvolve em duas redes de ação para garantir que a ideologia burguesa seja preservada na sociedade.

Na análise de Saviani:

Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica. (SAVIANI, p. 82)

Baudelot e Establet consideram a luta de classes, mas apontam que na escola este fenômeno não é possível de acontecer efetivamente, pois a instituição escola se dá em seu cerne na base da ideologia burguesa, logo atua constantemente para minar e limitar que a luta de classes ocorra.

Na visão dos autores, somente é possível pensar no desenvolvimento da ideologia do proletariado e na luta de classes fora da escola, então o objetivo da escola se encontra em “impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária.” (SAVIANI, p. 83-84).

Esta visão é fundamentada pelos autores quando apontam que a própria ideologia burguesa imposta nas escolas da classe trabalhadora é fragmentada, dando aos trabalhadores condições propositais para os distanciar da luta de classes.

A questão da marginalidade nesta teoria é vista por Saviani:

Consequentemente, a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino. (SAVIANI, p. 84)

Esta teoria é enquadrada por Saviani em teorias crítico-reprodutivistas porque não visualiza na escola um palco para a superação das condições impostas pelo capitalismo, mas sim como um produto do mesmo e conclui:

Se o proletariado se revela capaz de elaborar, independentemente da escola, sua própria ideologia de um modo tão consistente quanto o faz a burguesia

com o auxílio da escola, então, por referência ao aparelho escolar, a luta de classes revela-se inútil. (SAVIANI, p. 84-85)

No campo destas teorias apresentadas ainda na década de 1970, a América Latina sofre a influência desses autores a partir de uma perspectiva negativa, pois apesar de serem críticos aos modelos, também apontam que a escola não possui perspectiva de revolução.

Outro fator apontado por Saviani é de que as teorias crítico-reprodutivistas não possuem uma proposta pedagógica em si, pois centralizam em analisar a escola como é no seio da sociedade capitalista, logo a luta contra a marginalidade, para estes teóricos, não é algo de responsabilidade da escola e sim o contrário: elas estimulam a marginalidade como objetivo.

Na abordagem do autor, das teorias não críticas para a crítico-reprodutivistas, a questão da luta contra a marginalidade “passou de um poder ilusório para a impotência.” (SAVIANI, p. 86). Tendo este fato em mãos, Saviani afirma que em ambos os casos a história é sacrificada, pois anula a capacidade da ação humana transformar a escola em razão de uma nova sociedade.

2.1.2 A Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria escolar

Quando se debruça em pensar uma nova escola, Saviani parte da constatação das teorias crítico-reprodutivistas, que a escola na sociedade capitalista é pautada e desenvolvida para atender os interesses das classes dominantes, e faz o seguinte questionamento: *é possível articular a escola com os interesses dos dominados?*

Seguido deste questionamento diz o seguinte:

Uma teoria do tipo acima enunciado impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. (SAVIANI, p 87)

A produção de Saviani parte de um contexto brasileiro do final da ditadura militar¹⁴, com o fim da guerra fria e a reorganização política interna e externa, conseqüentemente. Estes fatores contextualizam a necessidade de refletir o espaço que a escola ocupa nestas mudanças, principalmente no que diz respeito às preocupações do autor: a relação da escola com a classe trabalhadora e seus sujeitos.

¹⁴ A ditadura militar aqui apontada é a que ocorreu entre 1964 até 1985 no Brasil.

Os pressupostos teóricos que fundamentam a proposta de Saviani estão na epistemologia dialética e na fundamentação da psicologia educacional de Vigotski. Dentro das perspectivas educacionais, Saviani tem como fundamentação Snyders, Gramsci, Manacorda e Suchodolski (SAVIANI, 2013).

Estes pressupostos carregam em si a identificação do papel da história, produzida pelos sujeitos, por isso sua teoria acaba por receber o nome “histórico-crítica”, pois não renuncia às contribuições das teorias crítico-reprodutivistas, mas acrescenta o movimento histórico, pois “os críticos-reprodutivistas tem dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico”. (SAVIANI, 2013, p.61).

Quando aponta sua teoria educacional, Saviani (2013, p. 08 – 09) diz que há três tarefas fundamentais: “a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação”; “b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares”; “c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como tendências de sua transformação”

Nesta questão Saviani faz referência aos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade, afirmação que muitas vezes o coloca num espaço de crítica por parte de outros teóricos que o denominam conteudista.

Partindo deste ponto, e para argumentar em razão disso, afirma:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.(SAVIANI, p. 113)

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como base a ideia de tornar a escola um espaço de apropriação destes conhecimentos, já dominados pela elite, por parte da classe trabalhadora. A apropriação destes conhecimentos tornará os sujeitos dominados aptos a compreenderem a razão das quais estão neste lugar e, logo em seguida, dar condições para que estes atuem na mudança desta realidade.

Ao debater as contribuições da pedagogia histórico-crítica na educação, Menger e Valença afirmam:

A Teoria Histórico-Crítica se preocupa com a forma como o aluno irá se apropriar deste conhecimento historicamente produzido. Para isso, busca na dialética não apenas uma teoria do conhecimento, mas a adapta como um método de ensino-aprendizagem por entender (e para isso usa os trabalhos da

psicologia educacional de Vigotski), que o movimento dialético é o mesmo que o pensamento faz para apropriar-se da realidade. (MENGER; VALENÇA, 2012, p. 510)

A PHC tem como conceito que o conhecimento deve partir da prática social dos estudantes em um movimento que retorne a este lugar, mas de maneira transformada. A fundamentação de Saviani parte do movimento dialético de prática-teoria-prática, a qual a escola e o processo educativo mediado pelo professor irão conduzir que os estudantes tenham a transformação de sua prática social a partir da apropriação dos conteúdos, logo o estudante não terá a assimilação de conhecimento simplesmente pelo ato em si mesmo, isolado da realidade, mas sim pautado no concreto.¹⁵

A partir desta premissa é importante refletir quais as condições de uma implementação da pedagogia histórico-crítica no cotidiano escolar já estabelecido, o caso da reestruturação do modelo pedagógico da rede pública municipal de Limeira, cidade do interior de Estado de São Paulo, que teve início em 2012, obteve resultados satisfatórios, mas não sem questões a se considerar, como por exemplo um trabalho complexo na formação continuada dos professores e toda uma readequação de sua estrutura curricular (COUTINHO, 2013), que ainda sim encontrou desafios durante todo o processo.

Em diálogo com o ensino de geografia, que tem entre outros fatores o estudo do espaço geográfico, a PHC se apresenta como uma teoria pedagógica assertiva para este trabalho, pois se propõe a questionar a realidade na instância do conhecimento imediato e na contribuição de que os estudantes da classe trabalhadora tenham condições de transformar sua realidade para além do que é imposto para eles.

2.2 Educação e Política: O papel da escola na luta política das classes dominadas

Educação e política estão intimamente ligadas, porém não necessariamente em uma ligação equivalente. Na sociedade capitalista, de divisão de classes, a educação está subalterna as relações de poder desenvolvidas no campo da política, pois os movimentos que acontecem dentro desse segundo campo influenciam direta e indiretamente o primeiro, um exemplo disso são as conquistas e os retrocessos vividos nas últimas décadas no Brasil tanto na esfera da educação pública quanto em nível do papel da escola na sociedade.

Historicamente é possível constatar que a sociedade capitalista, no que diz respeito sobre as classes dominantes, em um primeiro momento concebeu uma escola emancipadora

¹⁵ As etapas de desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica serão apresentadas com mais detalhamento no capítulo 03 deste trabalho, pois dialoga diretamente com a prática de ensino proposta neste trabalho enquanto objetivo principal.

das relações pré-revolução burguesa, pautada pelo iluminismo científico os detentores do poder político tinham para a escola o objetivo de formar a todos a fim de conceber uma nova sociedade, rompendo com as relações absolutistas, entretanto quando se consolida no poder essa mesma burguesia se posiciona de forma conservadora deste poder e vê na educação não mais uma forma de socializar os conhecimentos para todos e sim uma maneira de controlar quais conhecimentos serão disponibilizados para as classes dominadas, delimitando a escola a um papel de organizar a classe trabalhadora, não de emancipá-la. Dito isso, a relação entre a escola e a política na sociedade capitalista é de dependência da primeira para com a segunda.

Para Saviani:

Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque, se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista não podendo se realizar aí senão de forma subordinada, secundária. (SAVIANI, p. 145)

Quando Saviani aponta essa superação ele se refere a como a educação, ao tratar da formação humana dos sujeitos, deve se apropriar de um horizonte que vislumbra uma nova sociedade, tornando os estudantes conscientes de que o caminho para superar essa lógica está em sua apropriação da verdade:

Para isso é preciso reconhecer o poder que a verdade tem e o potencial que a classe trabalhadora poderá exercer ao se apropriar da verdade. Visto que ela traz consigo a possibilidade de compreensão das relações de dominação e do caminho da universalidade ao invés da alienação. (MARQUES, H. J.; DUARTE, N 2020, p. 2209)

O debate sobre educação e política, na perspectiva da PHC, está em buscar os caminhos de superação dessa relação atual, que coloca a educação enquanto subordinada aos interesses da sociedade capitalista, na produção de uma educação que atenda aos anseios da classe trabalhadora.

Quando trazemos essa questão dos anseios da classe trabalhadora estamos nos referindo a uma discussão de emancipação destes sujeitos através da escola, logo o que é proposto pela PHC é a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos até aqui e não necessariamente uma discussão sobre necessidades imediatas e de uma criação a partir do vazio, o debate é pautado na realidade e a partir dela.

Por isso, o debate contemporâneo sobre as pedagogias e suas inserções na educação é de grandiosa contribuição para a formação da consciência daqueles que defendem uma educação crítica e revolucionária. Do mesmo modo, precisamos avançar no domínio do que seria uma pedagogia com estas mesmas características, ou seja, precisamos compreender as

necessidades, as possibilidades e a realidade com a qual esta proposta está comprometida. (MARQUES, H. J.; DUARTE, N 2020, p. 2211)

Pautar-se na realidade é um dos passos nucleares da discussão de uma escola que busca a superação das relações de produção capitalista, pois se coloca na dialética entre o empírico apresentado pelos estudantes e o conhecimento sistematizado do professor que media o processo de aprendizagem, tendo na transformação da prática social o objetivo final.

Para Marques e Duarte:

O ensino dos conceitos tomando como base os conhecimentos sistematizados, pautados na ciência, na filosofia e na arte, é uma condição para a superação dos conhecimentos espontâneos, alicerçados no cotidiano. Neste movimento, de superação da espontaneidade cotidiana alienada, o ser humano se apropria de saberes que se integrarão à sua personalidade, passando a ser elementos constitutivos da mesma, possibilitando a transformação da visão que o indivíduo tem do mundo. (2020, p. 2216)

A relação dos conhecimentos sistematizados serem apropriados pelos indivíduos pode ser considerado também um ato político, pois a partir do momento que a realidade toma nova forma a partir dessa visão transformada, os estudantes se tornam aptos a visualizarem as relações de dominação presente em seu cotidiano, logo a busca por alternativas e soluções que superem essa relação de dominação aparecem como possibilidade de rompimento delas.

Durante a escalada do ex-presidente Jair Bolsonaro ao poder como chefe de Estado foi possível presenciar uma série de movimentos, organizados pelo mesmo eixo político que ele, que tentaram impedir que a escola tivesse este papel.

Dentre tantos exemplos ligados a *Fake News* o PL 867/2015 tentou formalizar o projeto *Escola Sem Partido* na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual tinha como discurso o impedimento do que estes grupos denominavam de “doutrinação nas escolas”. Estes movimentos políticos evidenciam o quanto as classes dominantes utilizam de recursos para impedir uma educação verdadeiramente crítica, dando ainda mais embasamento no que é apontado por Saviani na necessidade de superação das relações atuais.

2.2.2 Análise dos documentos regulatórios na educação paulista e sorocabana

Tendo em vista o que já foi discutido até aqui a respeito da concepção de educação formal escolar e da relação da educação com a política na perspectiva de Saviani, é fundamental para este trabalho a análise dos documentos que norteiam a educação escolar dentro do recorte espacial-geográfico em questão.

O ensino de geografia está inserido na educação formal das escolas de todo o Brasil, mas apesar da centralização curricular imposta pela BNCC, Estados e Municípios atuam em colaboração com a União na organização escolar (BRASIL, 1996), o que torna possível o desenvolvimento de documentos que norteiam a educação nestes espaços.

No caso do Estado de São Paulo foi produzido e publicado recentemente o *Plano Estratégico – 2019 – 2022: Educação para o século XXI* e o *Currículo Paulista* de 2019, documentos considerados referenciais das escolas públicas estaduais em São Paulo e no caso do Município de Sorocaba existe o *Marco Referencial da Rede Pública Municipal de Sorocaba* publicado em 2016.¹⁶

A análise destes documentos possibilita evidenciar a relação entre educação e política, tornando claro o papel da primeira como subalterna da segunda na sociedade capitalista.

O *Plano Estratégico de São Paulo* é um documento oficial que foi publicado em 2019 com o objetivo de apontar os passos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em todos os níveis. Ao analisar o documento é possível perceber seu caráter generalista, pois tenta dar conta das questões lógicas do funcionamento da educação escolar, como por exemplo a organização da gestão escolar, da aplicabilidade do currículo, da questão da segurança, dos índices educacionais e tenta dar conta das questões de infraestrutura, como a construção de novas escolas e da manutenção de todas elas.

Um apontamento pertinente sobre este documento no que diz respeito a esta pesquisa é a proposta de organizar o sistema de ensino pautado na escola enquanto um serviço de atendimento ao cidadão paulista, colocando questões pedagógicas sempre em um segundo plano. Um exemplo disso é pautar na categoria “Valores” o um tópico chamado “Foco na Aprendizagem”, mas pouco se aprofundar nesta temática, dando mais ênfase a questões como “Método de Melhoria de Resultados” (SÃO PAULO, 2019, p. 20), como se a educação fosse balizada prioritariamente para o aumento dos índices, como o IDEB.

Na questão da formação de professores há uma menção da construção de um *Referencial de Atuação Docente*:

Para educar os estudantes para as competências do século XXI, é essencial formar os professores em sintonia com o Currículo Paulista e com a BNCC. A qualidade dos professores é fator determinante na aprendizagem dos estudantes e, para isso, é necessário valorizar e promover o desenvolvimento profissional dos professores de São Paulo por meio de uma Política de Formação do Magistério e da definição de Referenciais de Atuação Docente. (SÃO PAULO, 2019, p. 30).

¹⁶ A rede municipal de Sorocaba também utiliza o Currículo Paulista como documento oficial, não possuindo um currículo próprio até a publicação deste trabalho.

Além dessa citação não há qualquer outro registro da SEE-SP sobre uma Política de Formação do Magistério e de uma definição destes referenciais docentes. O próprio Plano Estratégico tem poucos referenciais de origem brasileira, tendo todas suas referências sobre a educação nacional pautadas por contribuições do *Instituto Ayrton Senna* ou de órgãos internacionais, como é o caso do *Banco Mundial*.

Na leitura deste documento é possível constatar que a visão que se tem dos estudantes é pautada em sua produtividade para o trabalho dentro da lógica capitalista, pois em nenhum momento busca colaborar com a formação crítica dos estudantes, nem com o pensamento científico. Ao uso da ferramenta de busca por palavras-chave, os termos “ciência” e “científico” não aparecem em nenhuma das vezes, enquanto o termo “eficiente” surge 7 vezes, entre elas no tópico sobre *Gestão de Sala de Aula* que diz:

A **Gestão da Sala de Aula** visa promover o uso mais eficiente e eficaz do tempo de ensino-aprendizagem. No Brasil, 36% do tempo em sala de aula não é usado para instrução (acima do padrão de boas práticas de Stallings, de 15%), o que contribui para o baixo nível de aprendizagem dos estudantes. Isso equivale a cerca de um dia a menos de instrução por semana. A maior parte do tempo de ensino-aprendizagem perdido é utilizado em atividades de organização da sala de aula, como chamada, limpeza do quadro, distribuição de trabalhos etc. Para reverter esse cenário, propõe-se a melhoria da gestão da sala de aula por meio de planejamento das aulas, uso eficiente do tempo, técnicas para administrar as transições e os processos administrativos, estratégias para manter os alunos envolvidos e técnicas de ensino mais eficazes. Nessa frente, serão oferecidos mecanismos de suporte aos professores por meio do diário de classe digital, recursos didáticos e formação continuada. (SÃO PAULO, 2019, p. 21)

Entre as metas estabelecidas pelo plano está a produção do *Currículo Paulista*, que teve sua atualização prevista após a aprovação da BNCC para que não houvesse distanciamentos significativos entre as duas propostas, respectivamente estadual e nacional. (SÃO PAULO, 2019, p. 20)

No documento oficial do Currículo Paulista há um capítulo dedicado a explicar o histórico de formação de todas as versões do currículo, entretanto para a versão atual é apresentado dados do processo de criação que, segundo o documento, teve ampla participação de professores e da sociedade civil, o qual teve sua versão revisada apresentada ao Conselho Estadual de Educação que o aprovou em 19 de junho de 2019 e homologado em 1 de agosto de 2019 pelo secretário estadual de educação (SÃO PAULO, 2019, p. 24).

Quando o documento apresenta seus objetivos é posto que:

Espera-se que todas as escolas (re)elaborem suas Propostas Pedagógicas de maneira a dar respostas efetivas às necessidades, às possibilidades e aos

interesses dos estudantes, segundo suas identidades linguísticas, étnicas e culturais a luz do Currículo Paulista. (SÃO PAULO, 2019, p. 26).

As preocupações sobre marginalidade estão presentes no documento com o termo “redução das desigualdades educacionais” (SÃO PAULO, 2019, p. 26), mas coloca esta preocupação como um tema interno escolar, ou seja, a desigualdade aqui é vista ainda sobre o parâmetro dos índices, como se a realidade escolar vivesse isolada da sociedade, descolada da realidade que a compõe.

Diferentemente do que aponta Saviani quando diz que os conteúdos escolares devem ser apropriados pela classe dominada a fim de terem condições de superação da lógica em que estão submetidos, o currículo paulista aponta que estas desigualdades escolares devem ser combatidas para que os estudantes tenham as mesmas capacidades de inserção do cotidiano escolar, em aspecto geral que os estudantes se preparem para um mundo que não é produzido por ele, mas que ele precisará se adequar de certa forma.

Um ponto a se observar é que este documento possui um capítulo intitulado *Os fundamentos pedagógicos do currículo paulista* e este não possui nenhuma fundamentação pedagógica explícita. Em nenhum momento há um apontamento de autores que teorizam a respeito do saber pedagógico, independente de qual teoria que seja, possuindo apenas uma citação de James Mahoney presente na introdução da obra *Psicologia e Educação* de Henri Wallon.

No que tange o Currículo Paulista para os conteúdos de Geografia, o texto que dá fundamentação ao conteúdo que deve ser abordado nas escolas apresenta uma perspectiva histórica da Geografia enquanto ciência, apresentando as categorias de análise seguido da contribuição de autores como Castellar, Cavalcanti, Correa e Santos no que diz respeito ao espaço geográfico e como se articulam com o saber escolar da Geografia (SÃO PAULO, 2019, p 407 – 421).

Uma questão a se levantar tanto sobre a BNCC quanto o Currículo Paulista é a organização destas habilidades, pois estas são divididas entre etapas seriadas e colocados em uma sequência linear que torna o trabalho do professor praticamente engessado. Não fica claro em nenhum local do documento os motivos pelos quais são organizados desta forma.

Em uma análise de palavras-chave que contribuem para a aula de Geografia, a palavra “Desigualdade” foi encontrada 8 vezes, com destaque para a habilidade EF09GE23 do 9º ano que diz:

Debater as origens e consequências dos problemas da desigualdade social, da fome e da pobreza na sociedade urbano-industrial, considerando a concentração de renda, dos meios de produção, de acesso aos recursos

naturais e da segregação socioespacial, em diferentes regiões do mundo. (SÃO PAULO, 2019, p. 447)

Nenhuma das habilidades deixa claro como exatamente os conteúdos deverão ser abordados, somado a ausência de uma teoria pedagógica que norteie o documento de maneira explícita, o que deixa por conta do professor como esta habilidade será desenvolvida.

Por um lado, possibilita que o professor tenha a liberdade de articular uma teoria pedagógica que realmente seja significativa e atende a uma perspectiva histórico-crítica, do outro lado distancia o diálogo entre as teorias pedagógicas não tradicionais e o currículo, dificultando que a escola como um todo, de maneira absoluta, possa caminhar para um horizonte de superação das práticas tradicionais.

A análise do *Marco Referencial da Rede de Ensino Municipal* de Sorocaba, publicado em 2017, revela um caminho de elaboração que diverge dos anteriores¹⁷. Proposto como um documento coletivo, professores e demais profissionais da educação municipal de Sorocaba desenvolveram um documento que serve de base pedagógica para todas as escolas municipais.

O documento se divide em 4 eixos, a saber: Eixo 1 – Sociedade e Escola sob a ótica da Democracia, Eixo 2 – A constituição do sujeito, Eixo 3 – O currículo para uma escola democrática e Eixo 4 – Formação e condição de trabalho dos profissionais da educação.

Diferentemente dos dois primeiros documentos, o MR desenvolve os 4 eixos a partir da contribuição de diversos autores do campo da teoria educacional, proporcionando que o leitor tenha vista dos objetivos que o documento tem para com a educação escolar do município.

Em exemplo disto o Marco Referencial conclui em seu primeiro eixo:

Pensar, portanto, na escola pública de qualidade e em sua função social na atualidade, requer que seus atores sociais reconheçam a importância da educação no processo de constituição do ser humano, de modo que as práticas educativas resultem na aprendizagem dos saberes científicos construídos historicamente pela humanidade, e dos valores sobre os quais se assenta nossa sociedade, instrumentalizando nossas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos para o pleno exercício da cidadania. (SOROCABA, 2017, p. 33)

Os aspectos contidos neste parágrafo sobre o processo de formação do ser humano se aproximam com a teoria da PHC de Saviani, entretanto sobre o pleno exercício da cidadania o

¹⁷ Se não há divergências, ao menos o MR teve a preocupação de explicitar todos os passos de participação possível na elaboração do documento, inclusive apontando logo de início o nome dos coordenadores do documento, diferentemente dos documentos anteriores que seguiam apenas com a assinatura do governador e do secretário estadual de educação.

texto segue para explicar que o conceito de cidadania empregado vai além dos moldes da sociedade atual, possibilitando que os sujeitos participem ativamente:

Por sua vez, participação numa visão mais abrangente é entendida como intervenção constante nas definições e nas decisões das políticas públicas tornando-se uma prática social efetiva que sedimente uma nova cultura de cidadania. (SOROCABA, 2017, p. 34)

A visão do Marco Referencial sobre o papel da educação na formação da cidadania não é a de adequação ao que está imposto, logo não vê na escola um instrumento de coerção do Estado para a sociedade que aí está, mas sim de que os estudantes tenham condições de produzir uma nova prática social, superando as existentes.

Apesar do documento propor inúmeros argumentos que dialogam com a proposta de Saviani, ele não deixa de trazer para o diálogo outros autores que também pensam a educação brasileira, como por exemplo Paulo Freire, tornando a proposta plural em suas vertentes pedagógicas.

No quesito da democracia e da pluralidade de ideias o MR afirma que este documento se propõe a:

“Garantir a oportunidade de aprender a ser democrático, a ser solidário, a acreditar na capacidade de cada um na mudança. Criar condições para que gestores e gestoras, professores e professoras, funcionários e funcionárias, estudantes, pais e comunidade tomem para si o destino de sua escola, para que sejam sujeitos ativos na construção do projeto político-pedagógico com que sonham” (SOROCABA, 2017, p. 35)

Apesar do Marco Referencial tecer um Eixo inteiro sobre a questão do currículo, após a publicação do Currículo Paulista de 2019 as escolas municipais de Sorocaba, em nível de secretaria municipal de educação, formalizaram sua utilização formal e integral e em 2022 revalidou este movimento.

A análise destes 3 documentos possibilita compreender que o Estado, neste caso o poder estadual e municipal, delimita as ações escolares no que diz respeito de quais conteúdos deverão ser trabalhados, entretanto ações conjuntas dos profissionais de educação do município de Sorocaba, possibilitaram uma ruptura da via de mão única ao colaborarem com a construção dos documentos norteadores.

2.3 Educação e o papel do Ensino de Geografia

Ao refletir acerca de qual a concepção de Geografia que se dá em sala de aula, somado a ideia de propor uma prática de ensino significativa na formação dos estudantes em busca de

uma nova cidadania, a partir do pensamento crítico, se faz necessário encontrar teorias pedagógicas que fundamentam um horizonte para a escola como um todo.

Pensar novas formas de ensinar Geografia de nada seria suficiente se o cenário escolar enquanto contexto permanece distante dos objetivos propostos na disciplina escolar. O professor enquanto mediador de todo o processo precisa se pautar em uma pedagogia que lhe dê embasamento não somente de como fazer uma atividade significativa, uma aula que atinja seus objetivos individuais, mas que também o possibilite vislumbrar uma realidade escolar que tenha na superação das relações de produção vigente um caminho a seguir.

O próximo capítulo tem como objetivo sintetizar as análises do histórico da Geografia enquanto disciplina escolar com as propostas educacionais de Saviani em uma exemplificação de prática de ensino que sirva de horizonte de possibilidades para os professores de Geografia atingirem seus objetivos na busca de uma formação de estudantes críticos, sujeitos ativos na sociedade em busca de uma participação social que seja significativa e verdadeiramente transformadora.

3. CAPÍTULO 03 – PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA: A PRODUÇÃO DE SIMULADORES POLÍTICOS PARA ESTUDAR A CIDADE.

Como já dito anteriormente nesta pesquisa, entre os objetivos desta atividade está a de colaborar ativamente na formação de sujeitos críticos na sociedade, na construção de uma cidadania ativa, possibilitando os estudantes a tomarem para si um papel que transforme a realidade em que vivem em algo que atenda suas necessidades e anseios.

A perspectiva desta proposta não é de provocar um engessamento na concepção de prática de ensino, mas sim de possibilitar novos olhares e alternativas para o desenvolvimento da geografia em sala de aula na educação básica. Estas possibilidades, inclusive, não se resumem ao que se propõe aqui, mas dão um horizonte de possibilidades a novos olhares para a concepção da geografia na escola, rompendo com suas percepções iniciais que buscavam limitar o ensino de geografia aos interesses dos sujeitos dominantes da sociedade.

A origem deste trabalho está nas práticas de ensino baseadas nos Simuladores da ONU, nome popularizado no Brasil para o NMUN, sigla para *National Model United Nations*, nome oficial que se dá para uma atividade educacional organizada por uma organização sem fins lucrativos de mesmo nome que o projeto. A história desta atividade remonta a própria criação da Organização das Nações Unidas, pois a atividade de simulação já acontecia desde 1927 nos moldes da Liga das Nações, grupo predecessor da ONU (NATIONS, 2017). Tal atividade existe tanto de maneira oficial, organizada pela instituição responsável, quanto de maneira não oficial por diversas escolas no Brasil e no mundo (FALASCA; GONCALVES, 2018).

A Simulação da ONU se apresenta em ambiente escolar como uma alternativa às práticas tradicionais de ensino, pois supera a necessidade de uma aula absolutamente formal, com sequências didáticas que se iniciam e terminam com o professor como único protagonista do desenvolvimento pedagógico e propõe uma reformulação inclusive espacial da sala de aula, onde os estudantes precisam lidar com a situação projetada através de resoluções próprias, estimulando-os em diferentes níveis.

Como a proposta da prática de ensino deste trabalho não remonta a diplomacia, tema central dos simuladores da ONU, se faz necessário buscar referências que dialoguem de forma mais próxima a dos objetivos do cotidiano e dos conteúdos de Geografia que debatem o cotidiano nas cidades.

O *teatro fórum* de Augusto Boal foi escolhido como principal referencial para a elaboração desta prática de ensino por ter em sua proposta não somente dinâmicas que

viabilizaram os objetivos desta pesquisa no sentido do fazer, mas também possui em sua essência preocupações com a sociedade que dialogam diretamente com estes objetivos.

O conceito de romper com um ensino tradicional para o ensino de geografia visa também apresentar alternativas para que esta disciplina não se limite a um caráter enciclopédico, muitas vezes distante da realidade dos estudantes, trazer o *teatro fórum* como via é também convidar o estudante a refletir acerca dos conceitos discutidos em sala de aula e em seu cotidiano, propondo um diálogo direto entre o que é ensinado e o que é vivido, experienciado pelos discentes.

Outro aspecto, para além da reflexão apenas no campo teórico, é provocar o estudante a atuar, agir mesmo que no campo da representação, diante do assunto discutido e apresentado por ele que parte de seu cotidiano.

A estrutura da atividade estabelece um diálogo com o conceito de direito à cidade, pois busca confrontar a ideia da vida na cidade, mais precisamente nos bairros residenciais, para além de apenas ter uma residência para o descanso. Mais que um habitat, um habitar que trás consigo uma vivência de significado, de significantes, de cotidiano.

A prática de ensino proposta, como dito anteriormente, se estabelece na intenção de fazer o estudante compreender diferentes conceitos e de, a partir dessa compreensão, problematizá-lo em diálogo com a sua vida na intenção de ser capaz de encontrar e produzir soluções significativas aos problemas identificados, mudando assim sua prática social enquanto sujeito na sociedade.

3.1 O objeto de estudo na prática de ensino proposta: O Residencial Carandá

A prática de ensino proposta nesta pesquisa se utiliza do histórico de elaboração, projeção e da vivência dos moradores do Residencial Carandá, localizado no município de Sorocaba, interior do Estado de São Paulo.

Construído em uma área de 250 mil m², no quilômetro 3,5 da rodovia Sorocaba-Porto Feliz, a *Emerenciano Prestes de Barros* (SP-97), no bairro Caguaçu, na zona norte da cidade, o Residencial Carandá se encontra no limite periférico do município de Sorocaba. O bairro vizinho mais próximo está a aproximadamente 2,5km de distância e em um acesso exclusivo pela rodovia SP-97, impedindo um acesso seguro por vias pedestres. Este aspecto de acesso, somado às ausências de diversos serviços públicos e privados, provocam uma espécie de isolamento geográfico do bairro em relação à cidade de Sorocaba como um todo.

Figura 03 - Fotografia aérea do Residencial Carandá e do Residencial Altos do Ipanema com destaque em vermelho da praça central.



Fonte: Google Maps Acesso em: 14/12/2022

O Residencial Carandá teve seu projeto inicial em 2013, mas só recebeu as primeiras famílias no ano de 2017 e tem como objetivo a ocupação de famílias de renda mais baixa, caracterizado como um residencial popular na periferia da cidade de Sorocaba. Este aspecto, somado a construções exclusivamente de moradias verticais e ao isolamento geográfico, proporcionou que seus moradores desenvolvessem, muitos na informalidade, comércios e serviços em gerais, pois somente após alguns anos um supermercado foi construído no local e outros serviços públicos lentamente foram implantados. Até a data da publicação desta pesquisa muitos serviços não conseguem atender a totalidade de seus moradores, como por exemplo o acesso à educação, com duas escolas municipais de ensino fundamental I e apenas uma escola estadual de ensino fundamental II.

Na dimensão do lazer o residencial possui uma praça central, mas o estabelecimento de eventos locais é de total autoria dos moradores, o que muitas vezes não é consenso entre eles ou mesmo de agrado. Os chamados *bailes funk* neste espaço central de evento muitas vezes foram pautas dos telejornais e jornais locais, pois segundo relatos os moradores são descontentes com o evento, o volume sonoro não respeita as regras de convivência e a quantidade de pessoas participantes desperta a desconfiança da Polícia Militar em relação a crimes e irregularidades.

O ponto chave para compreender tanto a questão de serviços quanto a questão de lazer é analisar quais seriam as possibilidades realmente palpáveis dos moradores em não apenas utilizarem o Residencial Carandá como um dormitório, mas estabelecerem suas vidas e seus cotidianos no espaço em que ocupam para além de seus corpos cansados de trabalho em um bairro periférico e isolado do que é possível e existente na cidade.

Dentro desta perspectiva apresentada, os estudantes residentes no bairro também não deveriam encarar o espaço de moradia como apenas um dormitório, mas como sujeitos em formação compreenderem as relações de poder históricas que viabilizaram a construção do residencial, bem como também impedem que suas moradias sejam mais do que um local de descanso.

A prática de ensino intitulada “Simuladores Políticos” tem como objetivo encontrar vias possíveis que estes estudantes tomem para si enquanto ação para resolução dos problemas que este objeto de estudo possui. A ideia da simulação é justamente ter a possibilidade de olhar para uma realidade simulada, isolada do tempo formal, e ter condições de observar as diferentes variáveis possíveis e suas consequências.

Segundo Masschelein:

Em certo sentido, a escola é de fato o playground da sociedade. O que a escola faz é trazer algo para o jogo, ou fazer alguma coisa no jogo. Isso não significa que a escola não seja séria ou não tenha regras. Muito pelo contrário. Isto significa que a sua seriedade e regras já não são derivadas da ordem social e do peso de suas leis, mas, antes, de alguma coisa do próprio mundo – um texto, uma expressão matemática ou uma ação como arquivar ou serrar – e essa alguma coisa é, de uma forma ou de outra, valiosa. (MASSCHELEIN, p. 31)

Quando Masschelein aponta que a escola traz algo para o jogo, podemos dizer que a escola possui essa capacidade de isolar um objeto a fim de compreendê-lo em diferentes ângulos para que os estudantes tenham a capacidade de análise ampliada, processo esse que a escola tem enquanto capacidade. Trazer a simulação à tona enquanto prática de ensino é justamente promover esse isolamento através da representação.

Para que esta simulação tenha uma forma embasada em um aspecto metodológico, foi escolhido o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, como método de representação e mais precisamente o Teatro Fórum enquanto metodologia.

3.2 O Teatro Fórum como metodologia de prática de ensino

Augusto Boal apresenta sua síntese em relação ao desenvolvimento do teatro e da poética em sua principal contribuição: A poética do oprimido. Esta poética é a retomada do teatro pelo povo e para o povo, pois o autor aponta que historicamente o teatro foi retirado das mãos do povo, dividindo a população em espectadores e atores, depois posteriormente em protagonista e massa. A partir dessa análise o autor aponta que é necessário que o povo se empodere dos meios de produção da arte novamente e o Teatro do Oprimido é justamente o caminho proposto por ele:

Para que se compreenda bem esta *Poética do Oprimido*, deve-se ter sempre seu principal objetivo: transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática (BOAL, 2019, p. 130)

Nesta abordagem, Boal tem como horizonte a revolução do teatro como está consolidado atualmente, utilizando-o como ferramenta de emancipação social. “O espectador, liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! Não importa que seja fictícia: *importa que é uma ação*” (BOAL, 2019, p. 130)

Neste aspecto de tomar uma ação, o autor demonstra uma preocupação em dar caminhos possíveis para que os sujeitos se apropriem do conhecimento do teatro como instrumento de transformação social, tal qual a Pedagogia Histórico-Crítica se coloca a pensar a escola como um espaço onde os estudantes se tornarão capazes de transformar sua prática social, instrumentalizados pelo processo educativo.

Em sua obra Boal relata sua experiência no projeto de alfabetização ocorrido nos anos 70 no Peru como um dos colaboradores dentro do processo de alfabetização das populações marginalizadas. O ALFIN (Programa de Alfabetização Integral) se propôs a alfabetizar os peruanos em duas dimensões: primeiro em suas línguas maternas e no castelhano e em segundo em todas as demais linguagens possíveis, entre elas o teatro. É válido ressaltar que para Boal a alfabetização ligada ao teatro tem como objetivo transformar o povo de sujeito passivo das relações do seu cotidiano em sujeitos transformadores de sua própria realidade. Logo na relação direta com o teatro o objetivo é transformá-lo de espectador passivo para ator da ação dramática.

A compreensão do Teatro do Oprimido parte de observar como as situações desenvolvidas no teatro são representações da realidade que eventualmente ocorreram ou poderão ocorrer, logo os sujeitos envolvidos no teatro terão a oportunidade de observar e atuar

nas diferentes situações propostas como um ensaio para a realidade tendo a sua própria participação nestas ações. (BOAL, 2019, p. 133)

Boal aponta que o processo de aprendizagem do teatro do oprimido se dá por diferentes etapas e em todas elas a relação entre o conhecimento de si e a apropriação da atuação do teatro estão intimamente ligadas e propõe um plano geral de conversão do espectador em *spec-ator*¹⁸ em quatro etapas (BOAL, 2019, p. 134): *conhecimento do corpo, tornar o corpo expressivo, teatro como linguagem e teatro como discurso*.

Conhecimento do corpo: exercícios e atividades lúdicas que possibilitem os sujeitos a reconhecerem seus corpos e linguagem corporal, estimulando movimentos individuais, duplas e em grupos.

Tornar o corpo expressivo: Jogos que possibilitem às pessoas a se expressarem com seus próprios corpos, dando noção de apresentação e formas, a etapa consiste em estimular que as mensagens sejam transmitidas de forma não verbal;

Teatro como linguagem: Dinâmicas teatrais que possibilitem os sujeitos a produzirem tanto situações como resoluções para diferentes apresentações teatrais, dando a visão de que o teatro pode ser uma obra em desenvolvimento e não apenas um produto já acabado para mera apreciação;

Teatro como discurso: Nesta etapa o *spec-ator* se apropria da obra e apresenta suas necessidades de debater temas através da peça teatral. É nesta etapa que se propõe o ensaio para determinadas tomadas de decisões futuras.

Boal deixa claro que não há uma fórmula específica para jogos e dinâmicas nas duas primeiras etapas, inclusive propõe que os próprios participantes apresentem dinâmicas e jogos como alternativas às apresentadas em sua obra, mas que sigam como critério os objetivos apresentados.

Entre as diferentes propostas da terceira etapa, denominada de *teatro como linguagem*, se destaca o *Teatro Fórum*, também conhecido com o nome de *Teatro Debate*. Nesta abordagem, os participantes precisam intervir na ação dramática produzida e modificá-la a ponto de debaterem soluções das mais variadas formas que acharem necessário.

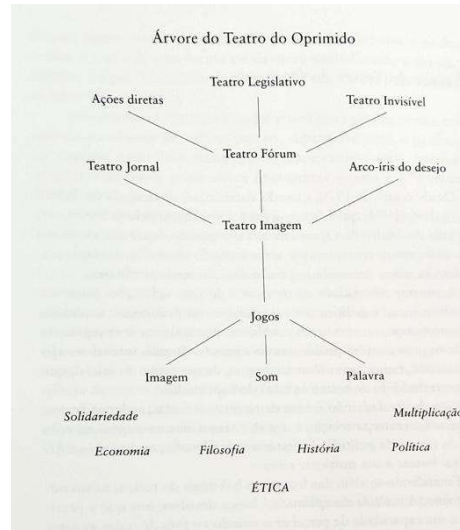
A fim de organizar seu método, principalmente após sua popularização desde a primeira publicação de sua obra¹⁹ Boal sistematiza o Teatro do Oprimido em uma ilustração

¹⁸ O conceito de *spec-ator* surge em substituição ao de espectador, pois o sujeito deixa de apenas observar a peça, tomando para si também o exercício de atuar, de agir na situação que está apresentada, agora também por ele. “O teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real e não um fim em si mesmo” (BOAL, 2019, p. 16)

¹⁹ Em 1979 o Teatro do Oprimido surge enquanto contribuição de Augusto Boal, porém somente em 1979 o livro é publicado pela primeira vez (BOAL, 2019, p. 13)

denominada de *A Árvore do Teatro do Oprimido*, onde o *Teatro Fórum* encontra-se no meio do tronco desta árvore, denominando um aspecto de cerne de todo o processo de sua obra.

Figura 04 - Ilustração da Árvore do Teatro do Oprimido



Fonte: BOAL, 2019, p.14

Por definição do Teatro Fórum, Boal afirma:

O Teatro Fórum – talvez a forma do teatro do oprimido mais democrática e, certamente, a mais conhecida e praticada em todo o mundo, usa ou pode usar todos os recursos de todas as formas teatrais conhecidas, a estas acrescentando uma característica essencial: os espectadores – aos quais chamamos de *spect-atores* – são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente, e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias que podem sugerir, ao grupo ao qual pertencem, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventados: o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo. (BOAL, 2019, p. 16)

Assim como todo o processo, o *Teatro Fórum* também tem em seu cerne a produção e a execução por parte dos *spect-atores*, logo a proposta de Boal é de que o processo se inicie com os participantes compartilhando alguma situação do cotidiano que tenha algum tipo de problema político ou social. Após o compartilhamento da história pede-se que improvise uma cena ou escreva um breve roteiro para ela já incluso algum tipo de resolução, mas que seja de duração rápida algo em torno de 10 a 15 minutos. O objetivo de se ter uma solução incluída neste roteiro é de propor aos demais participantes também debater o problema apresentado e a solução apresentada.

Há uma grande possibilidade de divergência opinativa sobre a solução apresentada, tendo em vista que muito provavelmente a solução não agradará todos os participantes. Por

isso, a segunda etapa desta dinâmica convida outro participante a pensar em uma nova solução para que a cena seja repetida. Mantém-se toda a execução anterior, mas com uma solução diferente e o proponente da solução terá o direito de substituir qualquer ator para conduzir a solução apresentada. Os demais atores deverão interagir com essa solução apresentada pelo novo ator em cena a fim de realizar a proposta perante o contexto apresentado. Após o final da intervenção a discussão é retomada para debaterem os novos olhares criados a partir desta resolução proposta. É importante ressaltar que todos podem apresentar resoluções, mas devem ao mesmo passo participar da cena como sujeitos da resolução que desenvolveu, ninguém pode sugerir alguma resolução sem participar da mesma.

Esta dinâmica tem como objetivo dar voz e espaço para que as pessoas tenham oportunidade de criar e de agir nas resoluções dos conflitos apresentados. Para Boal, o ponto chave dessa dinâmica é os espectadores perceberem a complexidade das resoluções que eles mesmos propõem, porém que seja uma percepção feita na prática, na atuação de sua própria cena proposta. (BOAL, 2019, p. 152)

Segundo Boal:

No Teatro Debate não se impõe nenhuma ideia: o público (o povo) tem a oportunidade de experimentar todas as suas ideias, de ensaiar todas as possibilidades de verificá-las na prática, isto é, na prática teatral. (BOAL, 2019, p. 154)

O Teatro Debate/Teatro Fórum tem em sua estrutura uma concepção não impositiva e propõe a todos os participantes da dinâmica que busquem debater e construir soluções para diferentes problemas que eles mesmos apresentam contribuindo para que os sujeitos tenham em si as condições necessárias de encarar essas situações no cotidiano de maneira ativa, para Boal:

O Teatro debate e essas outras formas de teatro popular, em vez de tirar algo do espectador, pelo contrário, infundem no espectador o desejo de praticar a realidade o ato ensaiado no teatro. A prática dessas formas teatrais cria uma espécie de insatisfação que necessita complementar-se através da ação real. (BOAL, 2019, p. 154)

Destarte, o Teatro do Oprimido torna-se uma obra de grande referência para educadores preocupados com a formação crítica de seus estudantes, os quais buscam nesta contribuição alternativas às propostas tradicionais de ensino.

Entre as metodologias propostas por Boal, o Teatro Fórum é utilizado neste trabalho, pois:

O Teatro Fórum é uma técnica do Teatro do Oprimido que permite que os espect-atores também participem do processo de criação teatral. A cena é construída e apresentada pelo grupo, trazendo as opressões que aparecem no cotidiano dos que dele fazem parte. Em seguida, qualquer pessoa pode substituir um dos atores e tentar solucionar o conflito posto. (ÁVILA, 2019, p. 16)

Ávila (2019) propõe uma atividade na disciplina de Arte na utilização do *Teatro Fórum* de Augusto Boal justamente pelo apontamento que Boal faz em respeito do contexto desta dinâmica, ou seja, os estudantes não são sujeitos passivos do processo teatro, não possui espectadores nesta proposta e sim espec-atores, os quais contribuem em todas as dimensões do teatro, incluindo atuar.

Para Ávila:

Ser um espect-ator na sala de aula é uma possibilidade de vivenciar corporalmente as inquietações que permeiam nossa vida, proporcionando-nos um conhecimento muito maior que somente discutir a partir de um tema dado que, nem sempre, faz parte do nosso cotidiano. Por isso, acredito que desenvolver o TO na educação possa contribuir para um aprendizado baseado na experiência, em que as questões são trazidas para o corpo e os alunos são colocados na situação problema. (ÁVILA, 2019, p 17)

Propor uma relação do estudante com o que é debatido em sala de aula é um passo fundamental para torná-lo sujeito de si, afinal os conteúdos e a própria aula deixam de ser uma mera formalidade da vida destes estudantes e transforma a escola em um ensaio para a resolução dos problemas da vida concreta.

Ávila complementa:

Boal acreditava que o teatro faz parte de todo ser humano, cada um é ator e espectador em sua vida, pois as ações que realizamos cotidianamente são as mesmas que os atores fazem no palco. A diferença é que os atores sabem que estão atuando e nós não (ÁVILA, 2019, p 27).

Para Valentim:

O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário reumanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda sua plenitude. Ele deve ser também o sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devem por sua vez ser também espectadores (VALENTIM, 2020).

Quando observamos a relação de espectador enquanto sujeito passivo e este objetivo de convidá-lo à ação somos capazes de fazer um paralelo com a constituição da cidadania e do cidadão no Brasil, apresentado neste trabalho no primeiro capítulo, podemos afirmar que este processo de transformar o espectador em *spec-ator* é uma das formas de tornar o usuário brasileiro, como é proposto por Santos, em um cidadão real.

O conceito apresentado em toda a proposta de Boal com o Teatro do Oprimido, nesta pesquisa recortado pela dinâmica de Teatro Fórum, coloca todos os envolvidos não somente a observar, mas a agir em todas as situações propostas. Tal qual para Saviani a Prática Social precisa ser transformada, para Boal o teatro é o instrumento de mudança social. Logo na etapa de instrumentalização da pedagogia histórico-crítica o *teatro fórum* é apresentado neste trabalho como uma das alternativas possíveis de transformação da prática social dos estudantes.

3.3 Das etapas a serem percorridas: o caminho da prática de ensino

Para Saviani, a pedagogia histórico-crítica possui algumas etapas de desenvolvimento que não necessariamente são absolutas, mas colaboram para essa transformação da prática social proposta pelo autor.

As etapas são divididas em: *Prática Social Inicial*, *Problematização*, *Instrumentalização*, *Catarse* e *Prática Social Final*. Estas etapas são pautadas em momentos em que as interações entre os estudantes e o professor ocorrem, entretanto não necessariamente significam que acontecem em quantidades temporais fixas, ficando ao encargo do professor e do próprio andamento da prática de ensino. O que é válido refletir nesta divisão está nos movimentos que tanto o professor quanto os estudantes realizam para atingirem seus objetivos.

A utilização do *Teatro Fórum* se encontra perfilada nas etapas apresentadas, visto que também exige uma relação procedimental para sua realização. Logo a proposta de Saviani em dividir nestes momentos será preservada como referência para a organização da prática de ensino proposta.

3.3.1 A organização do trabalho e o planejamento docente

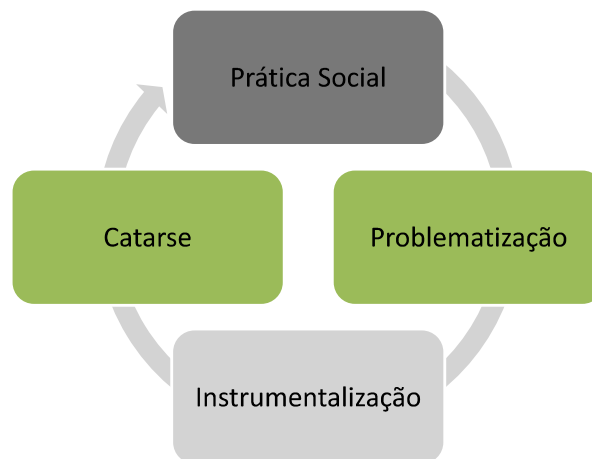
A prática de ensino pautada nesta proposta precisa de organização por parte do professor ou professores envolvidos. Dito isso, a construção de esquemas que facilitam a visualização do planejamento deve ocorrer como material de apoio dos profissionais envolvidos.

Apesar de toda a prática de ensino ser mediada pelo professor ou professores responsáveis, a participação do coordenador ou orientador pedagógico soma no olhar de eventuais adaptações necessárias para a realidade escolar no que diz respeito ao tempo, uso do espaço e documentação.

Em relação a documentação, para além de uma questão burocrática, a criação de um material que se inicia no planejamento serve de apoio para a repetição da prática ou para sua reprodução em outras realidades, inclusive com outros professores.

A fim de colaborar com a organização desta prática de ensino, abaixo segue um fluxograma para a compreensão das etapas a serem percorridas:

Figura 05 – Fluxograma das etapas na Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: Victor Angelo Falasca, 2022

Além do fluxograma exposto acima, os demais subitens terão, após a explanação textual, um quadro de organização de cada uma das etapas a fim de colaborar com a organização pessoal dos professores, propondo uma linearidade de ação dentro do processo de execução da prática de ensino.

3.3.2 Prática Social inicial

No que diz respeito ao método da pedagogia histórico-crítica, a prática social inicial se refere a visão e leitura de mundo dos estudantes a partir de suas experiências e reflexões. É válido ressaltar a importância de iniciar um conceito em sala de aula a partir do que os estudantes já compreendem sobre ele, pois enquanto sujeitos não estão inertes no tempo e no espaço, menos ainda dependem exclusivamente da escola para saber ou compreender sobre seu próprio cotidiano. Ter a prática social inicial dos estudantes como ponto de partida no desenvolvimento dos saberes é fundamental para que este se torne um objeto de conhecimento significativo aos estudantes.

Segundo Gasparin:

O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber quais as “pré-ocupações” que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas (GASPARIN, 2020).

Outro aspecto importante a se considerar é a preparação do professor para esta prática, a organização e o planejamento sobre o tema são fundamentais para o andamento da prática de ensino. O processo de ouvir os estudantes somará aos elementos já preparados pelo professor, que poderá utilizar destes relatos para tornar significativo qualquer etapa de explicação teórica, pois deixa de ser um movimento exclusivamente abstrato, tornando palpável à percepção dos estudantes ao tema e explicitando que professor e estudantes partem de pontos distintos desta dinâmica.

Afirma Gasparin:

Desta forma, professor e alunos, na relação pedagógica, também possuem níveis diferenciados de compreensão da mesma prática social. Em princípio, o docente situa-se em relação à realidade de maneira mais clara e mais sintética que os alunos. Quanto a estes, pode-se afirmar que, de maneira geral, possuem uma visão sincrética, caótica. Frequentemente é uma percepção de senso comum, empírica, um tanto confusa, em que tudo, de certa forma, aparece como natural. Todavia, essa prática do educando é sempre uma totalidade que representa sua visão de mundo, sua concepção da realidade, ainda que, muitas vezes, naturalizada (GASPARIN, 2020)

Mesmo que partam de posições distintas, o professor tem como objetivo ser o guia de um processo que ambos participam ativamente. O professor, por estar em uma situação de pensamento organizado a partir de seu próprio papel enquanto docente, tem como função contribuir para esta transformação da prática social dos estudantes a partir dessa relação entre os saberes, mas não limitada ao conteúdo trabalhado.

O objetivo pautado não está apenas na compreensão do tema, ou da transformação da prática social exclusivamente sobre este tema, mas sim da transformação da prática social dos estudantes enquanto sujeitos por completo. “No método Saviani, entendemos por prática social o contexto amplo, histórico-social, na totalidade das relações entre classes antagônicas” (GASPARIN, 2020).

Em questões de procedimentos práticos, esta etapa do método se concentra em apresentar o tema aos estudantes de maneira clara. Os estudantes precisam ser informados das intenções que esta prática tem, de quais objetivos o professor tem com esta atividade e quais

os demais procedimentos que serão realizados, porém é fundamental deixar claro o aspecto revolucionário da atividade, de propor a transformação dos estudantes, de contribuir diretamente na formação deles em sujeitos críticos na sociedade.

Após o anúncio do tema e dos objetivos da atividade, parte-se para a questão dialógica sobre o tema. Se a atividade é realizada com os estudantes do próprio Residencial Carandá esta etapa possuirá situações bastante específicas dos estudantes, entretanto se os estudantes são residentes de outros bairros, as percepções dos estudantes estarão ao entorno de relatos de terceiros, o que não são invalidados para este momento, já que este possui o objetivo de coletar o que o estudante compreende sobre, aproximando professor e estudante. “Ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles.” (GASPARIN, 2020)

Durante a conversa ficará claro para o professor quais são os aspectos que precisarão de maior enfoque para os estudantes compreenderem de maneira mais sistematizada o tema e quais os temas serão necessários maior empenho para desconstruir visões que partem do senso comum. Com os estudantes que residem no bairro há maior possibilidade de complementação e compartilhamento de experiências, enquanto com os demais estudantes um trabalho de compreensão do bairro seja mais necessário antes dos demais procedimentos. “Nesse caminhar, professor e alunos refazem-se a cada instante, desafiando-se reciprocamente na busca de respostas para os problemas que a prática social e os conteúdos lhes vão apresentando.” (GASPARIN, 2020)

A Prática Social é o ponto de partida no sentido didático do trabalho pedagógico, pois é a partir dela que será possível ao professor contextualizar de que ponto os estudantes partem a respeito do tema e do objetivo que o professor pretende alcançar, possibilitando traçar os próximos passos com mais assertividade.

Na apresentação do tema a ser trabalhado e de seus objetivos se faz necessário tornar claro onde e como eles se manifestam na realidade dos estudantes. *O que estudar e para que estudar* centralizam o debate para o uso destes conhecimentos fora da sala de aula (GASPARIN, 2020) tendo em vista que as aulas apesar de não serem necessariamente a realidade em si, é um preparo para a ação fora dela, pois “[...]desta maneira, sua formulação orienta todo o processo de trabalho docente-discente nas cinco fases da pedagogia histórico-crítica. [...]” (GASPARIN, 2020)

A utilização de recursos visuais é sempre assertiva em situações de apresentação de tema. Uma fotografia aérea do residencial, bem como mapas de toda a cidade de Sorocaba com um destaque da localização contribui diretamente para diversas percepções dos estudantes do contexto local.

É neste momento que algumas perguntas contribuirão diretamente para estes processos, como por exemplo:

“Como é, na visão de vocês, morar no Residencial Carandá?”

“O que tem pra fazer para passar o tempo dentro do bairro?”

“O que seus responsáveis pensam sobre morar no Carandá?”

“Como é sua relação com seus vizinhos no bairro?”

É importante ressaltar que nesta etapa não se deve confrontar os conhecimentos apresentados pelos estudantes, mas sim registrar para contextualizar as próximas etapas. Outro fator que se deve estimular neste momento são as curiosidades que os estudantes trouxeram durante as explicações iniciais e os objetivos apresentados pelo professor.

Neste momento pode-se perguntar aos estudantes o que eles gostariam de saber mais sobre o tema, quais direcionamentos são mais interessantes para eles, não necessariamente para pautar a dinâmica única e exclusivamente nestas curiosidades, mas usá-las como motivador e estimulante para conectar os estudantes à atividade proposta. “É um convite a ultrapassar o cotidiano, o imediato, o aparente.” (GASPARIN, 2020).

Segue abaixo o Quadro 01 que visa sistematizar esta etapa, organizando as questões procedimentais da prática social inicial, com um exemplo a partir do objeto selecionado nesta pesquisa.

Quadro 01 – Prática Social Inicial

Etapa	Contexto	Procedimentos	Exemplos
Apresentação do tema	O professor pode nesta etapa utilizar-se dos recursos disponíveis para apresentar sobre o que esta atividade se trata, pois o ponto inicial de contextualização é fundamental para que toda a prática de ensino faça sentido aos estudantes	Explicitar que a atividade se trata de debater a qualidade de vida nas cidades a partir de moradias populares, tendo como exemplo o Residencial Carandá e seus moradores.	Utilização de fotografias aéreas para delimitar a área, bem como mapas do município de Sorocaba com o Residencial Carandá destacado tendo uma aula dialógica como ponto de partida para esta apresentação
Levantamento de informações	Os estudantes terão a oportunidade de apresentar ao professor o que sabem a respeito do tema de maneira geral e de forma específica com o objetivo de o	Levantamento de informações a partir da livre manifestação dos estudantes e de perguntas direcionadas do professor baseadas	Com os estudantes visualizando as imagens da etapa anterior, estimular uma roda de conversa a respeito do que consideram ter qualidade de vida em uma cidade, partindo para o específico a respeito do que

	professor coletar informações do que os estudantes já sabem como ponto de partida desta prática de ensino.	no levantamento prévio do tema para a organização desta prática de ensino.	sabem do Residencial Carandá e exemplos de seus cotidianos que conectam suas vivências ao tema de moradia. Um direcionamento específico pode ser utilizado neste momento, como por exemplo as opções de lazer.
--	--	--	--

3.3.3 Da Problematização

Na etapa da problematização a prática social inicial é colocada em discussão, pois é neste momento que teoria e prática se encontram a fim de relacionar o que são os conhecimentos trabalhados dentro da escola e o cotidiano e a realidade concreta do tema. “A Problematização é um desafio, ou seja, é a criação de uma necessidade para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento.” (GASPARIN, 2020).

Dito como desafio, pois é papel do professor estimular que os estudantes compreendam que existem várias formas de observar o objeto estudado e de que há, a partir dos conhecimentos científicos, vários conceitos que irão aprimorar a visão de mundo destes estudantes para que estes tenham novas formas de olhar para a realidade e desenvolvam novas estratégias na resolução de problemas.

Como afirma Gasparin:

A Problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento (GASPARIN, 2020).

Colocar a prática social em questionamento é um importante passo para que o conhecimento seja transformado e esteja sempre em movimento, tendo em vista de que o aprender vai muito além de esgotar um único assunto a partir da assimilação teórica dele. A ideia é justamente questionar o que já se tem como certo para que todo conhecimento desenvolvido na escola tenha como objetivo final a prática social transformada.

No que tange a proposta temática desta pesquisa, os questionamentos a respeito do direito à moradia e da organização do espaço urbano como direito a todos os sujeitos são temas centrais para atingir a prática social dos estudantes.²⁰

No aspecto prático, o professor deve tornar claro para os estudantes que os questionamentos apresentados servem para que eles reflitam acerca da importância de se

²⁰ Vale ressaltar que estes temas estão conectados e alinhados às propostas curriculares tanto do município quanto do Currículo Paulista, logo os documentos que formalizam a prática docente se encontram, ao menos em teoria, alinhados à proposta de prática de ensino desta pesquisa.

apropriarem destes conhecimentos e de quais caminhos são possíveis para a resolução dos problemas que são apresentados nesta etapa.

A apresentação de problemas sociais conectados ao tema estimulará os estudantes a entenderem o papel do ato de questionar, pois é a partir deste movimento que muitos começarão a compreender camadas que antes não necessariamente estão visíveis a todos. No aspecto do histórico do Residencial Carandá o próprio direito à moradia é colocado a prova, pois ele se fez a partir de um sorteio, não possibilitando que todas as pessoas interessadas em residir no bairro fossem contempladas, muitas inclusive com renda abaixo do considerado possível para uma locação dentro do município.

Levantar o questionamento sobre o direito à moradia, presente na Constituição Federal brasileira, e a contradição entre não haver moradia para todos que necessitavam ou tinham interesse em residir neste bairro é um importante passo para sensibilizar os estudantes para a importância de compreender este tema.

Para Gasparin:

Este é o momento em que são apresentadas e discutidas as razões pelas quais os alunos devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmo, mas em função de necessidades sociais (GASPARIN, 2020).

Debater com os estudantes as necessidades sociais do tema trabalhado é tornar claro o papel de sujeitos inseridos na sociedade que eles possuem, pois os convida a não apenas refletir acerca das problematizações apresentadas, mas também agir frente às necessidades sociais. Gasparin afirma:

Não consiste mais em estudar apenas para reproduzir algo, mas, sim, em encaminhar soluções, ainda que teóricas, para os desafios que são colocados pela realidade. Este é o momento em que se inicia a tomada de consciência crítica. (GASPARIN, 2020)

Outro aspecto importante a ser apresentado aos estudantes neste momento são as múltiplas dimensões que o tema abrange, pois apesar de ser uma proposta de prática de ensino de Geografia, a realidade concreta é multifacetada e as interações sociais que ocorrem a partir dos fenômenos também. No caso da temática sobre o Residencial Carandá, o aspecto da moradia engloba diferentes dimensões que podem e devem ser tratadas com os estudantes, entre elas o aspecto social-histórico, o ambiental e o econômico, centrais nessa discussão. “Consequentemente, para apreender com maior precisão a realidade de hoje, através dos conteúdos escolares, faz-se necessário dominá-los e atualizá-los em todas as dimensões que respondem aos desafios do tempo presente.” (GASPARIN, 2020).

Apesar da problematização já levantar diversos aspectos fundamentais do que já está em desenvolvimento na prática de ensino ela ainda é apenas uma etapa de preparação, pois pavimenta o caminho na construção das hipóteses que surgem durante as dinâmicas propostas pelo professor:

A Problematização é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, este momento é ainda preparatório, no sentido de que o educando, após ter sido desafiado, provocado, despertado e ter apresentado algumas hipóteses de encaminhamento, compromete-se teórica e praticamente com a busca da solução para as questões levantadas (GASPARIN, 2020).

Este comprometimento apontado por Gasparin pode ser relacionado ao envolvimento do estudante com o tema, pois a aula deixa de ser um fator isolado e exclusivamente dentro da escola, apresentado pelo professor de forma abstrata. O conhecimento é construído e apropriado pelo estudante, tendo sentido tanto enquanto conhecimento escolar quanto como fundamentação para a sua vida cotidiana, não somente para o caso especificamente, mas para sua concepção de atuação na sociedade em que está inserido.

O Quadro 02, que visa sistematizar esta etapa, organizando as questões procedimentais da problematização, com um exemplo a partir do objeto selecionado nesta pesquisa.

Quadro 02 – Problematização

Etapa	Contexto	Procedimentos	Exemplos
Questionamento	O professor pode construir questões que coloquem em discussão tanto o que já foi levantado pelos estudantes quanto às propostas levantadas por eles durante a Prática Social Inicial.	Os conceitos levantados anteriormente através de algumas perguntas devem ser colocados em questionamento, confrontados com apontamentos que levem à contradição de alguns elementos considerados para tal. Uma roda de conversa pode ser estabelecida posteriormente apenas para debater as informações levantadas anteriormente pelos estudantes.	O professor pode resgatar imagens de diferentes residenciais instalados pelo município de Sorocaba para confrontar os estudantes dos instrumentos urbanos instalados tanto dentro quanto ao entorno destes e provocar os estudantes a compreender por que há essas diferenças entre os residenciais. Nesta etapa também podem surgir provocações aos estudantes sobre a questão da distância do Residencial Carandá de diversos serviços públicos e privados utilizados pelos próprios estudantes e o tempo que levam do residencial até estes serviços.
Apresentação das dimensões.	O tema trabalhado não é um assunto isolado, menos ainda de exclusividade da Geografia, mas tem nela seu espaço para se desenvolver em sala de	Produção de questionamentos em dimensões para além do que é considerado aspecto direto do tema. O apontamento de qual dimensão se trata os questionamentos contribui	A partir das discussões provocadas pelas questões do tópico anterior, apontar em qual dimensão elas se encontram, seguido de questões mais subjetivas, como por exemplo o quanto a distância do residencial do

	<p>aula. A apresentação de outras dimensões para além do que já está estabelecido tanto no conteúdo da disciplina de Geografia quanto na vivência dos estudantes contribui para tornar significativo a transformação da Prática Social deles.</p>	<p>para a identificação do aspecto multidimensional dos estudantes.</p>	<p>espaço de trabalho dos adultos que residem no Carandá impactam diretamente no esgotamento físico e mental deles e como isso influencia diretamente ou indiretamente a permanência deles no residencial ou de sua subutilização (conceito de bairro dormitório). Levantar questões na dimensão da educação ambiental, propondo discussões sobre a coleta seletiva de lixo, o tratamento da água e esgoto desta região em comparação a outros bairros da cidade. Uma importante ferramenta que contribui para esta etapa são as notícias de jornais que falam sobre o residencial, provocando os estudantes a dialogar com quais tipos de notícias mais são levantadas sobre o bairro.</p>
--	---	---	---

3.3.4 Instrumentalização

Na instrumentalização as relações que se desenvolveram na problematização tomam forma e, a partir das interações entre os sujeitos presentes, se materializam:

A Instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional (GASPARIN, 2020).

É justamente na instrumentalização que a aprendizagem do conceito científico ocorre. Tal aprendizagem ocorre a partir da mediação do professor entre objeto e estudante em uma ação que torna o conhecimento sistematizado próximo do conhecimento cotidiano destes estudantes que estão nesta etapa, através da dinâmica proposta pelo docente.

Para Gasparin (2020):

Nessa interação, o aluno, por sua ação e pela mediação do professor, apropria-se e, efetivamente, constrói para si o conhecimento, estabelecendo uma série de microrrelações entre as diversas partes do conteúdo e de macrorrelações do conteúdo com o contexto social (GASPARIN, 2020).

É fundamental que o professor crie condições para que a instrumentalização ocorra, ou seja que desenvolva algum tipo de atividade que possibilite essa interação entre o objeto estudado e o estudante e que o conhecimento adquirido a partir desta dinâmica seja realmente significativo. Logo a busca por um exemplo no mundo concreto, no cotidiano dos estudantes, é sempre o caminho mais adequado.

Este processo de aprendizagem não é uma relação simples, ou meramente linear, pois depende das movimentações de “[...]reconstrução interna, subjetiva, psicológica de uma operação externa, social, através do uso de signos, ou seja, por meio da palavra que designa coisas do mundo real.[...]” (GASPARIN, 2020).

Destarte o papel do professor como mediador deste processo é fundamental, pois este que já possui o conhecimento sistematizado deve observar todas as etapas do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, guiando e analisando quais são as dificuldades e movimentos apresentados por eles. “É sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas.” (GASPARIN, 2020).

O papel da escola também se faz necessário observar, pois é justamente a partir de como ela se propõe a atuar, mesmo que de maneira geral, que as dinâmicas de instrumentalização serão executadas.

Para Gasparin:

Para estabelecer a ponte entre teoria e prática, a escola deve tornar-se um centro de experiência permanente para que o aluno identifique as relações existentes entre os conteúdos do ensino e as situações da aprendizagem com os muitos contextos da vida social e pessoal, juntando o aprendido sistematicamente escolar na instituição com o observado de maneira espontânea no cotidiano (GASPARIN, 2020).

É justamente a relação entre teoria e prática que está no centro da discussão desta proposta de prática de ensino, pois o conteúdo programado enquanto base curricular, ou como planejamento do professor a partir de conteúdos organizados em livros didáticos ou em outros materiais não devem ter início e fim em si mesmos, a busca pela aproximação de uma teoria e de uma prática se dá em diálogo direto com o mundo concreto, com as experiências que professores e estudantes trazem para dentro da sala de aula, dando não somente sentido para o que é aprendido e sim significado para o conhecimento científico adquirido nas aulas. Sobre os conhecimentos científicos desenvolvidos em sala de aula Gasparin afirma que:

Na verdade, os conceitos científicos não perdem sua cientificidade quando incorporam os cotidianos, nem estes deixam de ser cotidianos por serem assumidos por aqueles. A integração entre os dois vai possibilitar o desenvolvimento na perspectiva da cientificidade que necessariamente retornará ao cotidiano dos alunos (GASPARIN, 2020).

É justamente papel da instrumentalização dar essa forma e sentido para todo o desenvolvimento e intencionalidade apresentada pelo professor ainda na primeira etapa proposta na pedagogia histórico-crítica de Saviani²¹.

Dentro da etapa da instrumentalização o papel da mediação do professor se dará mediante uma técnica, uma metodologia de desenvolvimento pedagógico escolhida por ele. Não é incomum termos dentro de uma mesma escola diferentes professores utilizando diferentes técnicas, o que na verdade enriquece o ambiente escolar e a experiência dos alunos, pois proporciona diferentes experiências que estimulam diferentes habilidades tanto dos estudantes quanto também dos professores que se dispõem a buscar caminhos diversos para atingirem seus objetivos.

Para Masetto (2000, pp. 146-163) existem técnicas convencionais que possibilitam este processo, as quais ela divide em três grupos:

Em um primeiro grupo técnicas de apresentação, como o chamado *brainstorm*, seminários individuais, em duplas ou em grupos;

Em um segundo grupo técnicas de simulação, como as dramatizações teatrais e jogos de interpretação “que desafiam o educando a buscar soluções para problemas, analisar variáveis que afetam uma situação, preparando-o para enfrentar situações reais.” (GASPARIN, 2020);

E em um terceiro grupo onde se encontram dinâmicas com o encontro direto do estudante com situações reais, que é o caso de trabalhos de campo, excursões que levam o estudante ao ponto real dos acontecimentos que foram tratados enquanto conhecimentos teóricos em sala de aula.

Além destes três grupos a autora aponta outras técnicas ligadas às novas tecnologias, como a internet e demais equipamentos eletrônicos que possibilitam novas formas de aprender, pois potencializam a autoaprendizagem e outras formas que colocam a mediação do professor em outras discussões.

Para este trabalho focamos no que a autora apresentou no segundo grupo das técnicas convencionais, que no caso é a simulação a partir da dramatização.

É neste momento que o *teatro fórum* se inicia, pois a partir dessa dinâmica os estudantes conseguem compreender quais são os caminhos possíveis a percorrer enquanto

²¹ É válido reforçar que a prática social inicial é sempre ponto de partida do desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica justamente para que os estudos e até mesmo a própria escola não esteja posicionada alienada do mundo real, mas sim preocupada em dar condições aos estudantes de compreenderem o que acontece no mundo a partir dele mesmo e das experiências vivenciadas por estes mesmos estudantes em diálogo com os conhecimentos propostos pelo professor.

instrumento de ação social e na formação de um sujeito cidadão não somente integrado à sociedade, mas ativo na construção de uma sociedade que realmente atenda seus anseios individuais e coletivos.

No que tange o desenvolvimento do teatro fórum enquanto prática de instrumentalização, o professor como mediador pode organizar os estudantes a partir dos procedimentos apresentados por Boal para a realização do teatro fórum.

A sala de aula pode ser utilizada como espaço de realização desta prática, mas não necessariamente é o único espaço adequado, pois o ambiente escolar como um todo deve proporcionar a realização de uma atividade.

A organização dos estudantes em um formato circular, deixando o centro deste círculo apto a receber a dramatização é uma possibilidade que não impede nenhum dos estudantes de visualizar atentamente e integralmente a atividade, bem como possibilita que ele tenha facilidade para ingressar na dramatização.

O *teatro fórum* consiste em desenvolver dramatização de situações vivenciadas pelos estudantes, seja enquanto observadores de uma situação ou como agentes dela, mas não se limita a apenas os relatores da situação participarem do processo. Todos os estudantes devem ser estimulados a entrarem em cena para atuar na busca por soluções destes conflitos relatados durante as etapas anteriores.

O professor, enquanto mediador do processo, servirá como uma personagem coringa, organizando e reorganizando as situações conforme necessário o andamento da atividade e estimulando os estudantes a cada vez mais participarem, atuarem e debaterem soluções para a situação.

Nesta etapa de instrumentalização entende-se que o *teatro fórum* é o potencializador para atingir o objetivo de mudança na prática social, pois através do simulador político eles ensaiam para uma situação real, para a ação desenvolvida como solução por eles mesmos, dentro de suas limitações e discussões de sucesso e fracasso das resoluções encontradas.

Destarte, a instrumentalização é a etapa onde o conceito de cidadania se tornará peça-chave para toda a discussão que é realizada neste trabalho, pois coloca o estudante em uma simulação onde aspectos considerados nucleares de uma ação cidadã serão utilizados. Porém também evidencia a ausência e insuficiência destas atitudes de modo geral no cotidiano dos grupos os quais pertencem, levando estes mesmos estudantes a questionar não somente quais ações tomar, mas o porquê destas ações não serem tomadas da forma que eles consideram, pensando nos impactos das ausências destas atitudes.

O olhar para o conceito de cidadania após a instrumentalização será reorganizado, pois tomado consciência do contexto brasileiro frente a este conceito²², somado às próprias situações dramatizadas no simulador, convida o estudante a reconstruí-lo nas próximas etapas.

O Quadro 03 visa sistematizar esta etapa organizando as questões procedimentais da etapa da instrumentalização com um exemplo a partir do objeto selecionado nesta pesquisa.

Quadro 03 – Da instrumentalização

Etapa	Contexto	Procedimentos	Exemplos
Organização	O professor propõe aos estudantes que uma dramatização seja realizada seguindo as regras do <i>Teatro Fórum</i> de Augusto Boal enquanto prática teatral para a organização do simulador político.	Organização do espaço escolhido pelo professor para a realização do simulador. O espaço precisa acolher os estudantes ou em um círculo grande para que o centro do círculo comporte pessoas em pé para a dramatização ou em um espaço que permita os estudantes em processo de dramatização atuarem sem obstáculos de visualização por parte dos demais.	O professor pode utilizar a própria sala de aula com as carteiras afastadas e demais objetos de mobiliário que impeçam a visualização e movimentação de todos. Outro espaço interessante a se considerar é o pátio da escola ou até mesmo a quadra poliesportiva se a unidade escolar possuir. Após a escolha do local o preparo e a organização devem ocorrer também em parceria com os estudantes, pois eles poderão compreender quais são as necessidades desta atividade como um todo.
Execução do simulador político	Com o ambiente preparado, os estudantes e o professor mediador provocarão os estudantes a explicar situações problemas ocorridas em suas vivências enquanto moradores do Residencial Carandá que ficaram sem uma resolução adequada em suas concepções, é neste momento que o professor deve também explicar aos estudantes como funciona o Teatro Fórum e como todos irão, em determinados momentos, atuar no desenvolvimento da simulação e não apenas os que relatam o ocorrido.	Convidar um ou mais estudantes a relatarem situações que sentiram inquietação e incômodo em suas vivências dentro do residencial, durante o relato o professor necessita coletar informações sobre onde exatamente ocorreu, quais pessoas estavam envolvidas (nomes/profissões) e o máximo de detalhes possíveis para que a simulação ganhe corpo e estrutura. Após o relato do(a) estudante, o professor deve convidar outros estudantes para compor a primeira cena a fim de que eles atuem dentro da situação problema para ser possível perceber o nível de compreensão de todos do que está sendo discutido. Após a simulação do relato, o professor deve agir para estimular os	O professor pode resgatar as discussões das etapas anteriores para estimular os estudantes a relatarem especificamente situações que os colocam em desconforto em seu cotidiano enquanto moradores do Residencial Carandá. Feito isso, o convite para participar da encenação pode ser feito aos estudantes que mais se manifestarem de início, pois certamente irão estimular os demais estudantes a participarem, mesmo que seja em um primeiro momento, verbalizando situações. O professor enquanto Coringa do <i>Teatro Fórum</i> precisa constantemente dar estímulos para que os estudantes sejam constantemente provocados a relatar situações ou participar da construção de hipóteses de resolução. Trazer à tona notícias que saíram na mídia local sobre problemas envolvendo o Residencial Carandá é um bom caminho para colocar em conflito o que foi relatado pela mídia e o que é relatado pelos estudantes, convidando-os a encenar no processo de simulação como realmente o fato ocorreu e quais caminhos eles

²² Conceito este referenciado e apresentado anteriormente no capítulo 01 deste trabalho

		estudantes a buscarem uma ou mais soluções para a situação apresentada na encenação. Conforme os estudantes desenvolvem resoluções, os mesmos devem interpretá-las para saber quais são os impactos dessas decisões levantadas como hipótese de resolução.	consideram ideias para a resolução, também os interpretando.
--	--	--	--

3.3.5 Catarse

A catarse se encontra no processo de síntese interna dos estudantes perante o que foi estudado durante toda a trajetória. É difícil apontar com muita rigidez quando finaliza a instrumentalização e inicia a catarse, pois a etapa anterior se concentra no processo de análise, enquanto a atual a de síntese, o que por efeitos de estudo é possível separar, mas em observação e execução dos processos “a síntese tem que combinar-se com a análise” (VYGOTSKY, 1989, p. 66).

A catarse é o momento no qual as reflexões obtidas pela dinâmica do teatro fórum toma forma, pois é o momento que o estudante vê o objeto estudado e si mesmo em uma outra instância do saber:

O educando mostra que, de um sincretismo inicial sobre a realidade social do conteúdo trabalhado, conclui agora com uma síntese, que é o momento em que ele estrutura, em nova forma, seu pensamento sobre as questões que conduziram seu processo de aprendizagem. É o momento em que indica quanto incorporou dos conteúdos trabalhados; qual seu novo nível de aprendizagem (GASPARIN, 2020).

Gasparin define a Catarse como:

A Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente (GASPARIN, 2020)

A ideia de utilizar o *teatro fórum* é justamente o meio para que esta catarse ocorra da maneira mais significativa possível, pois provoca no estudante o sentimento não exclusivamente de ser protagonista da ação, mas de provocá-lo a ir além do que é proposto para ele como solução, colocando o estudante no centro da resolução das problemáticas

apresentadas na discussão desta prática de ensino tanto por ele, como pelos colegas e pelo professor que está mediando esta aprendizagem.

A visão transformada dos estudantes passa pela catarse como uma reorganização do conhecimento que se tinha anteriormente com os conhecimentos apresentados em sala de aula a partir da prática de ensino. Propor uma prática de ensino não tradicional é uma das formas de buscar o sucesso neste processo, principalmente quando colocamos em discussão o quanto é preciso tornar os conhecimentos significativos e essencialmente organizados no cotidiano dos estudantes, não simplesmente propor a assimilação de um novo conceito, de uma nova fórmula científica sobre um objeto abstrato.

No pensar deste trabalho e do tema aqui proposto, a vivência dos estudantes no Residencial Carandá é um mote fundamental para a compreensão dos temas que envolvem a Geografia enquanto disciplina que debate a vida nas cidades, o direito à cidade e a cidadania brasileira. Ao ingressar nesses assuntos de maneira isolada, distante da realidade dos estudantes, a chance de compreensão e o interesse dos estudantes podem ser comprometidas, dando a sensação de que “a Geografia parece um pastel de vento: boa aparência, mas conteúdo e abordagem parcas” (KAERCHER, 2005, p. 140)

É justamente na Catarse que também se analisa o nível de compreensão dos estudantes sobre o que foi trabalhado até aqui com eles. “Isso significa que o estudante não apenas aprendeu de cor a lição, mas constituiu para si uma nova visão da realidade.” (GASPARIN, 2020). Analisar o quanto o estudante compreendeu do que foi trabalhado até aqui é também analisar o quanto sua visão de mundo sofreu transformações, pois sua abordagem inicial não será mais a mesma após o término deste processo.

O conhecimento que os alunos desenvolvem não tem necessariamente o mesmo formato que o do professor, pois é a síntese do que é vivenciado por ele e do que foi trabalhado em sala de aula, logo é uma construção social e histórica, pautada na realidade concreta deles.

Para Gasparin:

Na Catarse o educando é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, ressitando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido. Percebe, então, que não aprendeu apenas um conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para a sua vida, algo que lhe exige o compromisso de atuar na transformação social. O conteúdo tem agora para ele uma significação: constitui um novo instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoal e social. (GASPARIN, 2020)

A fim de compreender essas abordagens pelos estudantes, a Catarse também se coloca no momento o qual é possível, e necessário, avaliá-los. Destarte é preciso construir as condições necessárias para analisá-los, sendo possível que eles demonstrem efetivamente o que aprenderam.

Gasparin (2020) aponta que este é o momento de retomar as primeiras etapas, apresentando aos estudantes o que foi abordado na prática social inicial por eles mesmos e dando a oportunidade que eles confrontem essas informações iniciais com o que foi compreendido por eles até agora. O autor aponta que existem dois momentos a serem explorados pelos professores:

1) elaboração teórica da nova síntese por meio da qual o educando mostra a si mesmo seu nível de compreensão do tema; 2) expressão prática da nova síntese, que é a exteriorização, a manifestação pública de sua aprendizagem, pela avaliação. (GASPARIN, 2020)

Neste primeiro momento tem uma relação mais interna, íntima, do estudante consigo mesmo, cabe ao professor desenvolver um momento adequado em sua aula para que estes possam refletir acerca do que aprenderam. Em um exemplo prático, uma roda de conversa acerca do que foi aprendido até aqui estimula que eles possam dialogar entre si e compartilhar suas conclusões estimulando ainda mais a reflexão pessoal deles.

O segundo momento está ligado à produção externa, partindo do professor enquanto mediador, da criação de uma avaliação enquanto instrumento que possibilite aos estudantes externar suas conclusões e que seja possível do professor tomar conhecimento destas reflexões a partir de registros produzidos pelos estudantes.

Sobre o segundo momento Gasparin afirma:

É a avaliação da aprendizagem do conteúdo, não como demonstração de que aprendeu um novo tema apenas para a realização de uma prova, de um teste, mas como expressão prática de que se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social (GASPARIN, 2020).

Este segundo momento pode ter como instrumento avaliativo uma redação com algumas provocações iniciais que deem o caminho para os estudantes produzirem seus textos. Não necessariamente uma redação dissertativa é necessária para tal, pois é possível analisar a partir de outros gêneros, como o relato através de uma carta, uma narração temática ou até mesmo produções mais artísticas como uma música ou uma poesia. O ponto chave aqui é dar condições para que os estudantes consigam expor suas sínteses.

Uma avaliação formal, de listas de perguntas, se enquadra neste processo, tendo como possibilidade se apropriar de referências adicionais na construção das perguntas, como notícias e manchetes de mídias locais que retratam situações que foram simuladas pelos estudantes.

Destarte, toda prática de ensino precisa de um momento avaliativo para que seja possível o professor observar quais pontos foram desenvolvidos adequadamente pelos estudantes e quais precisam ser retomados para novas releituras e revisão dos procedimentos como um todo.

O Quadro 04 visa sistematizar esta etapa organizando as questões procedimentais da etapa da catarse com um exemplo a partir do objeto selecionado nesta pesquisa.

Quadro 04 – Catarse

Etapa	Contexto	Procedimentos	Exemplos
Organização	A catarse é o momento em que o estudante produz a síntese do que foi trabalhado até aqui, logo é necessário produzir momentos em que o professor possa mediar esse processo em busca de coletar dados a respeito das sínteses produzidas pelos estudantes.	Se faz necessário promover 2 momentos de avaliação para os estudantes, um no qual eles possam olhar para si em reflexão e o outro para que possam externalizar esta síntese na produção de algum material avaliativo.	Para o primeiro momento é possível organizar uma roda de conversa, possibilitando que os estudantes expressem verbalmente suas conclusões e tendo o professor apenas como mediador desse diálogo entre os estudantes. Para o segundo momento o professor pode promover uma avaliação formal dissertativa a respeito dos temas da simulação em um diálogo direto com exemplos de cidadania e luta pelos direitos de moradia no Brasil.

3.3.6 A Prática Social transformada

O objetivo deste caminhar pedagógico é o de retornar a prática social que se encontra no início deste processo. A ideia não é de se retornar a mesma prática social, mas sim de transformá-la devido à trajetória percorrida até aqui.

Um apontamento fundamental a se fazer é de que não apenas o estudante tem sua prática social transformada, mas professor e estudante enquanto sujeitos são influenciados durante todo o processo, apesar de partirem de pontos iniciais distintos. Esta etapa se configura como a reconstrução da prática a partir do aporte teórico adquirido em um movimento prática-teoria-prática.

Enquanto a Catarse é o momento em que o estudante consegue sintetizar teoricamente as experiências desenvolvidas, é na prática social que ele dará forma concreta ao que foi

refletido anteriormente, colocando na prática em sua vida cotidiana para além da escola o que foi trabalhado até agora, tendo a escola como ensaio para a ação real que existe fora dela.

Sobre essa questão Gasparin aponta que:

Não basta, porém, atuar intelectualmente, possibilitando ao aluno a compreensão teórica e concreta da realidade. É mister, ainda que em pequena escala, possibilitar ao educando as condições para que a compreensão teórica se traduza em atos, uma vez que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria (GASPARIN, 2020).

Dentro deste apontamento de Gasparin fica claro a necessidade de se trabalhar os conceitos em sala de aula utilizando-se da vida concreta dos estudantes como aporte gerador, pois torna significativo para o estudante que sua aprendizagem é etapa fundamental para a compreensão não somente dos conteúdos de maneira isolada, mas de sua realidade concreta, potencializando-o enquanto sujeito para atuar sobre ela, realizando a formação do estudante sujeito e cidadão.

Para Gasparin:

Todavia, a prática do período de formação extrapola a dimensão acadêmica porque a finalidade da escola, em todos os níveis e áreas do conhecimento, não é apenas preparar um profissional, mas um cidadão. Por isso, a prática social final do conteúdo ultrapassa o nível institucional para tornar-se um fazer prático-teórico no cotidiano extraescolar nas diversas áreas da vida social (GASPARIN, 2020).

Pensar a formação de um sujeito cidadão enquanto objetivo da escola é colocar a instituição escolar e os professores em um lugar de reconstrução da prática cidadã que foi mutilada historicamente no Brasil²³, mais do que isso é também compreender que a pedagogia histórico-crítica tem como princípio dar condições para que a escola, professores e estudantes transformem as relações de apropriação do conhecimento escolar, possibilitando a concepção de sujeitos capazes de conceber uma sociedade igualitária (SAVIANI, p.122).

Destarte, a Prática Social transformada tem como objetivo organizar estas ações, colocando o estudante nesta etapa para refletir quais são os caminhos possíveis de atuação dentro da temática trabalhada, quais são as ações possíveis para ele tanto individualmente quanto em grupo para que esta superação ocorra e seja satisfatoriamente significativa.

Gasparin (2020) aponta que, nesta etapa, há dois movimentos essenciais: 1) que o aluno tenha consciência de uma nova atitude prática e 2) que o estudante tenha capacidade de organizar um plano de ação para essas atitudes.

²³ Partindo das análises de Milton Santos apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho, a cidadania brasileira sofreu mutilações que a impossibilitam de ocorrer efetivamente como acontece em outros países, dando lugar a um fragmento do que deveria ser e focada no consumo e no direito de consumir dos brasileiros.

No item 1 o estudante aponta quais são suas novas atitudes em relação ao tema, o que pode ser realizado mediante uma enumeração de subtópicos dentro das discussões que foram desenvolvidas durante a instrumentalização nas representações do simulador político. Um exemplo que pode ser citado são as posturas perante os dilemas apresentados, quais estratégias são as mais adequadas para chegarem em resoluções assertivas e que causem a menor quantidade de impactos negativos possíveis.

No item 2 seria a elaboração dessas estratégias, o *como fazer* para atingir as novas atitudes que são apresentadas pelos estudantes. Neste item o papel do professor é fundamental, pois enquanto mediador pode retomar os momentos anteriores para colaborar com os estudantes nas possibilidades de execução dessas estratégias. A construção de um relatório, um fluxograma ou até mesmo um quadro para organizar essas ações são caminhos possíveis que contribuem na visualização destes movimentos.

Pensar a Prática Social transformada é uma ação constante que o professor tem durante todo o processo, pois como deixou claro desde o início para os estudantes quais eram as intencionalidades desta prática de ensino, surgem hipóteses de como ela será a todo momento, mesmo que estas não sejam exatamente concretizadas, mas colaboram com a mediação de toda execução que leva até este momento.

O Quadro 05 visa sistematizar esta etapa organizando as questões procedimentais da etapa da prática social transformada com um exemplo a partir do objeto selecionado nesta pesquisa.

Quadro 05 – Prática Social transformada

Etapa	Contexto	Procedimentos	Exemplos
Nova atitude do estudante	O estudante consegue visualizar em si uma nova atitude enquanto sujeito perante o tema estudado durante a prática de ensino	O professor enquanto mediador do processo deve estimular o estudante a compreender e se visualizar em um novo momento, uma transformação de sua prática social que foi discutida e visualizada no início da prática de ensino do tema estudado por ele e pela turma.	Questionar ao estudante qual atitude deveria ser tomada para que a realidade exposta na simulação tenha um resultado diferente do que foi obtido originalmente evitando que estes problemas se repitam. Após o questionamento pedir para que a(s) postura(s) seja registrada a fim da organização de um material.
Plano de ação do estudante	A partir das atitudes enumeradas pelo estudante, se faz necessário estabelecer um plano de ação para executar adequadamente	Após a elaboração textual da nova atitude do estudante, o professor precisa pedir aos estudantes que elaborem o procedimento delas, na	Provocar o estudante com as seguintes perguntas: “Como pretendem realizar essas novas atitudes?”, “Quais são os caminhos possíveis para fazer essa mudança?”, “Que tal colocarmos isso em um plano de ação escrito para

	estas novas atitudes perante o tema	ideia de produzir um “como fazer” dessas atitudes, listando as ações que precisam ser realizadas para que essas atitudes sejam devidamente adquiridas.	melhor visualizar tudo isso?” e apresentar uma proposta de tabela em branco com 2 colunas, a da esquerda com o título “atitudes” e a da direita escrito “plano de ação”.
--	-------------------------------------	--	--

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O questionamento sobre o papel da Geografia em sala de aula somado a uma busca por uma prática de ensino considerada significativa tanto para os estudantes em sua formação, quanto para os demais sujeitos que compõe o ambiente escolar, nos leva a reconstruir a trajetória da Geografia dentro do ambiente escolar e os sujeitos que influenciaram diretamente para determinar o que seria ensinado e quais os objetivos desta disciplina para com a escola.

Nesta perspectiva foi possível observar diferentes interesses que ainda enraízam a Geografia da sala de aula com os objetivos traçados pelos agentes que dominam e determinam a sociedade como um todo, incluindo o papel da escola na sociedade capitalista.

Destarte, a busca por uma Geografia mais significativa na escola, e conseqüentemente na formação dos estudantes em sujeitos ativos na sociedade, depende de uma teoria educacional que também dialoga com essa necessidade, pois de nada adiantaria um discurso crítico por parte do professor de Geografia se ele não se apropriar de visões pedagógicas que venham ao encontro destes discursos.

É neste sentido que a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta tanto como visão que embasa essa criticidade, alimentada ainda na formação acadêmica dos estudantes de licenciatura em Geografia, quanto também convida os professores a desenvolverem práticas de ensino que irão colaborar com esses pensamentos.

Esta dissertação se propõe não a determinar, mas a apresentar um horizonte de possibilidade de prática de ensino embasado na teoria pedagógica da PHC de Saviani e no TO de Augusto Boal demonstrando que apesar de muitas limitações estruturais e demais desafios presentes na educação brasileira, além de possível se faz necessário rompermos com uma educação pautada nos interesses das classes dominantes, trazendo para os sujeitos que compõe o ambiente escolar, para o *chão da escola*, o papel em desenvolver uma educação significativa para os filhos da classe trabalhadora, tornando-os sujeitos de seu futuro, instrumentalizando-os a ponto de tomarem para si o papel de compor e formar a sociedade que pretendem viver.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Vânia Helena Nepomuceno. **Do aluno espectador a espect-ator: uma experiência do Teatro do Oprimido no Ensino Médio**. 2019. Universidade Federal de São João Del-Rei, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. São João Del-Rei, 2019.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BORGES, Fábio Mariano. **Consumo e cidadania: práticas cidadãs nas reclamações dos consumidores**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 julho de 2022
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Brasília, 1996.
- BRITO, Rose Dayane dos Santos de. **A crítica de Marx ao conceito de cidadania**. Revista Faculdade de Direito da UFRGS, Porto Alegre, n. 39, vol. Esp., o. 129-140, dez. 2018.
- CASTELLAR, S. M. V. (2017). **A cidade e a cultura urbana: Um estudo metodológico para se ensinar Geografia**. *Boletim Paulista De Geografia*, (85), 95-112. Recuperado de <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/774>
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade (Magistério: Formação e trabalho pedagógico)**. Papirus Editora. Edição do Kindle.
- COUTINHO, L. C. S. **Apontamentos sobre o processo de (re)estruturação do sistema de educação público municipal de Limeira-sp**. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 175–189, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9708.
- SCOREL, Sarah. Exclusão social e saúde. **Saúde em Debate**, n. 43, p. 38-43, junho de 1994. Disponível em: <https://www.saudeemdebate.org.br/sed>. Acesso em: 14 fev. 2020

FALASCA, V. A. ; GONÇALVES, L. N. . **Prática pedagógica de Geopolítica: simulador da ONU como alternativa de aprendizagem.** In: Encontro Regional de Práticas de Ensino em Geografia , 2018 , Crato/CE. ANAIS DO IV EREPEG - PRÁTICA DOCENTE E AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA. : , 2018. p. 896 - 903.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Edição do Kindle. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

GIROTTI, E. D. **O Lugar do Ensino no processo de institucionalização da Geografia no Brasil.** *Perspectiva Geográfica, [S. l.]*, v. 5, n. 6, p. 166–185, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/8378>. Acesso em: 14 fev. 2022.

KAERCHER, Nestor André. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica.** 2005. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. doi:10.11606/T.8.2005.tde-01052005-224221. Acesso em: 05 jan 2022.

KANAWATI, L. M. **Discursos no ensino de Geografia: Didáticas prescritas na Revista NOVA ESCOLA.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LABRA, Verónica Andrea Salgado. **Na busca de uma prática pedagógica crítica para o ensino de geografia.** 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.8.2012.tde-11032013-124156. Acesso em: 2022-03-02.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra.** Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papirus, 2012.

MAIA, Rosemere Santos. **Exclusão social, consumo e cidadania.** *Geo UERJ*, [S.l.], n. 5, p. 21, mar. 2020. ISSN 1981-9021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/49051/32764>>. Acesso em: 15 Mai. 2022. doi:<https://doi.org/10.12957/geouerj.1999.49051>.

MARQUES, H. J.; DUARTE, N. **A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2204–2222, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp3.14427. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14427>. Acesso em: 10 out. 2022.

MASSCHELEIN, Jan; Simons, Maarten. **Em defesa da escola.** Autêntica Editora. Edição do Kindle.

MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia.** In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, Papirus, 2000.

MENGER, Amanda da Silva; VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A pedagogia histórico-crítica no contexto das teorias de educação. **POIÉSIS**, UNISUL, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 497 - 523, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/issue/view/96> . Acesso em: 10 fev 2021

NATIONS, NATIONAL MODEL UNITED. History of National Model United Nations (NMUN). In: NATIONAL MODEL UNITED NATIONS. **NATIONAL MODEL UNITED NATIONS.** Mineápolis, 1 jan. 2017. Disponível em: nmun.org/assets/documents/about-nmun/mission-and-history/nmun-history.pdf. Acesso em: 2 abr. 2022.

ONU, Assembleia Geral da. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 217 (III) A. Paris, 1948. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> (acessado em 20 de maio de 2022).

PRADO JR, Caio. **Evolução política do Brasil.** Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2012

PRADO, Simone Marassi. **Formação do Professor de Geografia. Vozes e Discursos da Escola e da Universidade.** São Paulo, 2014. 134f.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia.** [S.l: s.n.], 2009.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837 -1942)**. 1996. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil**. Terra Livre, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Editora Nobel, 2014

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP**. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Plano Estratégico – 2019 – 2022: Educação para o século XXI**. SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores Associados. Edição do Kindle.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOROCABA(SP). Secretaria da Educação. **Marco Referencial da Rede de Ensino Municipal**. Sorocaba. SEDU, 2017.

TORRES, Joana Maria Santana; SOUZA, Samir Cristino de. **A aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP): Uma metodologia para aprendizagem da Geografia**. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Curitiba, PR. 2013.

VALENTIM, Felipe Vieira. **Do estético ao político: por uma educação das sensibilidades a partir das leituras do teatro político e da pedagogia histórico-crítica**. COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 14., 2020, São Cristóvão. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão: EDUCON, v. 14, n. 15, p. 1-17.2020.

VYGOTSKY, L. S. (1989). **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes.