



O MUNDO NÃO É, ESTÁ SENDO

Uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino crítico de geografia à luz da Pedagogia Freiriana

Esmeralda Carneiro Monsores

Lorena Lopes Pereira Bonomo

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Monsores, Esmeralda Carneiro

O mundo não é, está sendo [livro eletrônico] :
uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino
crítico de geografia à luz da pedagogia freiriana /
Esmeralda Carneiro Monsores, Lorena Lopes Pereira
Bonomo. -- Rio de Janeiro : ProfGeo-UERJ, 2025.
PDF

ISBN 978-65-83703-07-1

1. Educação 2. Freire, Paulo, 1921-1997
3. Geografia - Estudo e ensino 4. Pedagogia
I. Bonomo, Lorena Lopes Pereira. II. Título.

25-276222

CDD-910.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Geografia : Estudo e ensino : Prática de ensino
910.7

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial deste recurso educacional,
desde que citada a fonte

SUMÁRIO

<i>APRESENTAÇÃO</i>	4
<i>INTRODUÇÃO</i>	5
<i>A dimensão local do problema</i>	6
<i>A dimensão global do problema</i>	7
<i>A dimensão metodológica do problema</i>	9
1. CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO CRÍTICO DE GEOGRAFIA: AS CONTRIBUIÇÕES DA OBRA FREIRIANA	11
1.1 A pedagogia de Paulo Freire: primeiras aproximações	12
1.1.1 <i>A função conscientizadora do método</i>	13
1.1.2 <i>A função didática do método</i>	15
1.2 Elementos do método freiriano e articulação com Ensino Crítico de Geografia	17
2. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	21
2.1 Planejamento	24
2.2. Aplicação do recurso pedagógico	29
2.2.1. <i>Relato das atividades da Intervenção Pedagógica</i>	29
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	59

APRESENTAÇÃO

Caros colegas professores, o presente trabalho é fruto de algumas inquietações que, creio eu, compartilhamos no contexto da educação pública em um país onde as dificuldades podem muitas vezes nos desanimar. Apesar delas, insistimos e persistimos na busca por um fazer pedagógico que contribua para a emancipação humana, pois acreditamos em uma educação transformadora. O compromisso com o ensino crítico e conscientizador inevitavelmente nos impõe, como complemento necessário à nossa prática em sala de aula, a constante investigação dos métodos que possibilitem que o processo de ensino-aprendizagem em geral, e da disciplina de Geografia em específico, seja um meio efetivo de compreensão da realidade com vistas à sua transformação.

“O mundo não é, está sendo”, frase do mestre Paulo Freire que intitula este e-book, faz referência ao dado fundamental, e ponto de partida de nossa investigação, de que o mundo está em constante mudança. Dado que realça a transitoriedade do ordenamento mundial, hoje sob o modo de produção capitalista, e, portanto, a possibilidade para aqueles que mais sofrem as consequências negativas desse sistema, atuar de forma crítica e consciente na transformação das suas condições de vida e, em última instância, na superação da ordem vigente.

É por compartilhar desse pensamento e acreditar que a sala de aula é um espaço potente para a construção conjunta de conhecimento, que realizei em sala de aula uma *intervenção pedagógica* que teve como fio condutor as relações dialéticas entre (i) o local e o global, no ensino crítico e contextualizado da geografia; (ii) o educador e o educando, em relação dialógica e interativa de investigação de problemas sociais concretos a partir da realidade local experienciada por ambas as partes.

Neste e-book, vocês encontrarão o registro desta *Intervenção Pedagógica* realizada em uma turma de oitavo ano de uma escola pública de Miguel Pereira/RJ ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2024, no contexto do programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO-UERJ). A proposta de *Intervenção Pedagógica* apresenta-se como um método passível de reprodução e adaptação para a prática emancipadora do ensino de Geografia e de outras disciplinas.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste trabalho é apresentar como produto metodológico uma intervenção pedagógica crítica para o ensino da Geografia. A partir da compreensão de que o conhecimento geográfico tem funcionado historicamente como um saber estratégico para as classes dominantes no exercício do poder e controle social sobre o território, enquanto tem funcionado de forma descontextualizada e desfuncional na educação formal das classes subalternas, procurou-se investigar de que modo a geografia escolar poderia se tornar um saber estratégico também para os alunos de escola pública, filhos da classe trabalhadora, a fim de auxiliá-los a serem agentes da transformação da sociedade.

Fig. 1 – Mapa do Estado do Rio de Janeiro/ Mapa de Miguel Pereira



Fonte: <https://pt.map-of-rio-de-janeiro.com/>

Este problema de dimensão global se manifesta de forma mais imediata na sala de aula. No presente caso, se manifesta em Miguel Pereira, uma cidade pequena do Rio de Janeiro, através da experiência cotidiana de uma professora de geografia do ensino fundamental básico público. A dialética entre o local e o global, relação essencial para um processo crítico e conscientizador de ensino da Geografia, interpela em primeiro lugar o próprio professor, na medida em que este problema didático e metodológico se apresenta de forma específica e diferenciada no seu espaço de trabalho, em sua realidade local, devendo ser esta levada em conta, portanto, como nosso ponto de partida.

A DIMENSÃO LOCAL DO PROBLEMA

Como professora, atuo em uma matrícula municipal ministrando aulas para todos os anos do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º), e, na matrícula estadual, para todos os anos do ensino médio (1º ao 3º); nos dois casos, em escolas em que eu própria estudei quando jovem. Em ambas as matrículas, atuo no município de Miguel Pereira, cidade da região centro-sul fluminense, onde nasci e cresci. O perfil socioeconômico dos alunos que atendo em minhas escolas é muito baixo, em sua maioria provenientes de famílias em situação de grande vulnerabilidade.

Levando em consideração o contexto espaçotemporal de uma cidade pequena que vem passando por grandes transformações recentes, orientadas por uma política pública que se coloca como modernizadora, a investigação conjunta com os alunos, por meio da observação mais detalhada de aspectos da vida cotidiana, as recentes e impactantes mudanças que vêm ocorrendo na paisagem da cidade, buscando compreender quais atores e interesses estão envolvidos e qual a relação dessas transformações com escalas maiores, é um caminho fértil para a compreensão dos impactos dessas mudanças em suas vidas e para, possivelmente, uma maior participação deles como agentes construtores e modificadores de processos que possam melhorar a realidade de vida da comunidade em que estão inseridos.

Fig. 2 – Comparação de imagens da Estação Central de Miguel Pereira: antes (anos 1990) e depois (anos 2020).



Fonte: estacoesferroviarias.com.br/



Fonte: [@miguelpereira.flydrone](https://www.instagram.com/miguelpereira.flydrone)

A aprendizagem de certos conteúdos apenas ocorre quando estes se apresentam ao estudante como parte da solução de um problema real, prático, social. Neste sentido, para alguns temas da geografia, um processo bem-sucedido de ensino e aprendizagem exige um complexo de projetos que coloque os alunos diante de problemas para a solução dos quais a aprendizagem da geografia possa ser um facilitador. E, para a confecção destes projetos, não é necessário inventar nenhum problema abstrato, sobretudo quando já existem problemas reais, até em demasia, no bairro, no distrito, na cidade.

Um desses problemas de caráter prático e social é precisamente este que eu, como professora, me deparo: o problema da metodologia de ensino. Isto é, o problema de saber fazer com que o conteúdo curricular sirva como instrumento teórico com base no qual os alunos, ao compreendê-lo, compreendam concretamente as particularidades do seu local de vida, que também consigam interpretar as determinações locais a partir de suas causas globais, vislumbrando assim também a sua ação transformadora em escalas mais amplas.

A DIMENSÃO GLOBAL DO PROBLEMA

A geografia é um campo do conhecimento que possibilita uma análise dialética da realidade, em que diferentes escalas geográficas, em movimento e contradição, são utilizadas para compreender como o local e o global se determinam mutuamente.

Yves Lacoste afirma, em sua famosa obra *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (2013, p.23), que “a articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que é a geografia, é um saber estratégico, um poder”. Ou seja, o conhecimento geográfico possui uma clara função política. Quem detém o conhecimento sobre o espaço, seus elementos e sua forma de organização possui as condições intelectuais para dominá-lo, possibilitando os arranjos e as intervenções materiais necessárias para garantir esse domínio. Como nas formações sociais em que prepondera o modo de produção capitalista o Estado se manifesta necessariamente como órgão de dominação de classe, entendemos

que a classe capitalista é hoje quem possui as condições materiais de se apropriar desse conhecimento e de fazer uso dele para, não apenas rearranjar as dinâmicas espaciais em seu favor (seja para conquistar vantagens competitivas no mercado, seja para garantir sua dominação de classe), mas também para impor sua ideologia à totalidade social, garantindo assim a reprodução das relações sociais de produção.

Nesse sentido, não só a escola, mas também o professor, funcionariam como importantes componentes desta engrenagem de reprodução ideológica. Dessa caracterização poderíamos inferir que a geografia escolar serviria somente para transmitir aos filhos dos trabalhadores um conhecimento fragmentado, descomprometido e descontextualizado da forma como as sociedades se organizam sobre o território dentro da ordem vigente. E embora o ensino de geografia que se identifica com a corrente da Geografia Crítica se proponha a uma análise crítica da realidade, diferentemente do que predominava na época em que Lacoste escreveu a obra supracitada, será que podemos afirmar que ela de fato cumpre esse papel?

Após cerca de 50 anos do início do Movimento de Renovação da Geografia e do desenvolvimento da Geografia Crítica no Brasil, nós, professores, ainda encontramos dificuldades para pôr em prática de forma eficaz um ensino crítico da disciplina. Apesar das precárias condições de trabalho dos docentes explicarem em parte o porquê desses avanços acadêmicos não se traduzirem em novas práticas no ambiente escolar (sobretudo do ensino público), acredito que a grande questão reside em construir nas metodologias de ensino capazes de transformar esse acúmulo teórico em prática pedagógica. A hipótese que avanço aqui é, portanto, a de que o ensino de Geografia carece de propostas metodológicas que deem conta dessa relação dialética e dialógica entre a academia e a escola, a teoria e a prática, o universal e o particular.

O professor de geografia, que busca balizar sua prática por meio da Geografia Crítica e que, portanto, entende o conhecimento geográfico como um meio de libertação do homem deve ter sempre em seu horizonte o objetivo de tornar o conhecimento geográfico um meio de orientação prática do aluno, um guia para sua ação transformadora. Assim, no que diz respeito aos desafios

postos ao ensino crítico da geografia, uma das principais, senão a principal dificuldade do professor, é trabalhar o conteúdo de forma que este seja operacional para o aluno. Mas qual seria a forma mais eficiente de alcançar este objetivo?

A DIMENSÃO METODOLÓGICA DO PROBLEMA

O presente trabalho tem por problemática o ensino e a aprendizagem de um conteúdo específico de Geografia, voltado para o oitavo ano do Ensino Fundamental, a saber: Cidades no Mundo Globalizado e Segregação Socioespacial. A experiência docente por nós acumulada permite apontar que este conteúdo se apresenta, de início, e desde o documento curricular, bastante abstrato e distante da vida e dos dilemas concretos dos adolescentes desta faixa etária. Portanto, a questão que levantamos é como equacionar, na prática, tais distanciamentos, apostando na relevância do trânsito de escalas como fundamento no Ensino da Geografia?

É tendo em vista especificamente o conteúdo desta série, mas pensando no currículo de geografia para toda a Educação Básica, que proponho pensar o ensino da geografia a partir da relação entre a totalidade e a particularidade. Ou seja, transitando entre esses conteúdos globais, do universal, e para a realidade local dos alunos, o particular. A questão, a nosso ver, não se centra tanto no ponto de partida, se do local para o global, ou o inverso, mas na relação escalar estabelecida no processo de produção material da vida dos alunos e do professor, e conseqüentemente, na flexibilidade do processo ensino e aprendizagem em sala de aula com relação à realidade de cada turma. Ou seja, mais do que o ponto de partida, importa o movimento dialético entre o universal e o particular.

Sendo assim, é imprescindível ao professor, não apenas dominar o conteúdo curricular – a totalidade –, mas, também, conhecer o local onde está atuando, sua história, seus processos de formação e de transformação, bem como a realidade específica dos alunos para quem leciona. Em suma, uma metodologia na qual a formação dos alunos permita também a formação

contínua do professor. Dessa maneira, o conteúdo programático de cada turma em que este professor lecionar deverá sempre levar em consideração o aluno, como dado essencial do processo de ensino e aprendizagem, a sua experiência imediata, que necessariamente se materializa cotidianamente na sua realidade local.

Partindo desta premissa, fomos ao encontro do que nos ensinou Paulo Freire quanto ao objetivo do processo de ensino-aprendizagem e da própria função da educação como uma ferramenta de libertação e emancipação do sujeito, que possibilita torná-lo alguém consciente de sua realidade e capaz de transformá-la. Utilizar os princípios freirianos como fundamento para esta pesquisa, justifica-se tanto pelo seu caráter transformador e emancipatório, quanto pela necessidade de se trabalhar em diferentes níveis de escala geográfica para melhor compreender a realidade. Isso porque a metodologia freireana carrega consigo a dupla funcionalidade de ser, por um lado, método de aprendizagem, mas também, por outro, método de conscientização. De tal modo que o processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos se desenvolve em íntima relação dialética com o processo de passagem de uma consciência ingênua da realidade para uma consciência crítica. Tal é caráter e o sentido do método legado por Freire, e tal é a sua importância para o nosso trabalho.

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO CRÍTICO DE GEOGRAFIA: AS CONTRIBUIÇÕES DA OBRA FREIRIANA

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Paulo Freire

A Geografia como uma ciência que exerce funções sociais específicas; seja do ponto de vista da burguesia, como saber estratégico para exercer o poder, e, por isso, também como ideologia mistificadora voltada para a domesticação do proletariado; ou, seja do ponto de vista revolucionário do proletariado, como saber estratégico para as classes subalternas no intuito de transformação emancipatória do mundo. Demarcamos nossa posição ao lado da Geografia Crítica na defesa da Geografia como um campo de estudos essencial para a compreensão das relações de poder que se manifestam nos espaços sociais e, logo, também como conhecimento necessário para qualquer estratégia de superação da ordem vigente.

Neste capítulo, portanto, abordamos a questão do método. Isto é, a questão de como é possível uma aula de geografia crítica, conscientizadora e emancipatória. Nesse sentido, discutimos inicialmente a teoria pedagógica de Paulo Freire, a qual julgamos ser capaz de fundamentar um método crítico do ensino de geografia. Em seguida, adentramos as bases metodológicas mais gerais apresentadas por Freire, tal como foram inicialmente vislumbradas, e posteriormente aplicadas como método de alfabetização de adultos. Por fim, tomando como fundamento tais bases metodológicas, apresentaremos uma proposta de intervenção pedagógica pautada nesta metodologia crítica a ser aplicada em sala de aula.

1.1 A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

O pensamento pedagógico brasileiro é extremamente rico em teorias críticas que enxergam o processo educativo como um meio importante de emancipação do povo trabalhador¹. A nossa escolha pela pedagogia de Paulo Freire, diante disso, não pode ser justificada apenas por sua pretensão didática, tampouco por sua intenção emancipadora; uma vez que essas características ela compartilha com outras teorias pedagógicas que se pretendem revolucionárias. Na fundamentação deste trabalho, a pedagogia freireana se impõe, antes de tudo, por ser a única a estabelecer em suas próprias bases metodológicas a conjugação dialética entre conhecimento e conscientização, mas principalmente, por nos fornecer um exemplo concreto de sua aplicação.

De fato, a pedagogia desenvolvida por Paulo Freire foi a única capaz de desenvolver as bases de um método que, no que diz respeito especificamente à alfabetização de adultos, vem sendo amplamente testado e aplicado com sucesso há mais de 50 anos. Testado pela primeira vez na cidade de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, o método Paulo Freire de alfabetização estabeleceu a ousada meta de alfabetizar adultos em 40 horas de aula, sem a necessidade do uso de cartilha. O resultado foi a alfabetização de 300 cortadores de cana-de-açúcar em apenas 45 dias, processo meticulosamente registrado em diversos escritos, bem como em documentário filmado. O sucesso do método levou João Goulart, então presidente do Brasil, a convidar Paulo Freire para organizar e conduzir um Plano Nacional de Alfabetização, que tinha como meta alfabetizar

¹ Desde a pedagogia libertária, que reúne os pensadores que advogam a autogestão pedagógica, como Maurício Tragtenberg e Miguel Gonzales Arroyo, até a Pedagogia Histórico-Crítica, onde pensadores como Demerval Saviani, Newton Duarte, José Libâneo, entre muitos outros, destacam a primazia dos conteúdos na educação escolar formal, há toda uma gama de importantes autores que tentaram elaborar uma “pedagogia emancipadora”, como a “pedagogia dialética” de Moacir Gadotti, a “pedagogia popular” de Carlos Rodrigues Brandão, a “pedagogia revolucionária” de Nicanor Palhares Sá, e etc.

dois milhões de pessoas. O plano, iniciado em janeiro de 1964, foi abortado em abril do mesmo ano, após o golpe militar.

Mas não podemos perder de vista que, apesar do sucesso estritamente técnico do método desenvolvido por Freire, isto é, de ser um método comprovadamente capaz de alfabetizar adultos em 40 horas sem cartilha, tratava-se concomitantemente também de um método de conscientização política. Em outras palavras, o método Paulo Freire demonstrou a possibilidade de se unir em um mesmo processo didático o ensino de conteúdos tipicamente escolares com a elevação da consciência crítica dos educandos visando a sua emancipação. E é justamente essa dupla funcionalidade (didática e conscientizadora) do método Paulo Freire a razão pela qual se justifica que o presente trabalho tente utilizar as mesmas bases metodológicas para desenvolver uma intervenção pedagógica para o ensino crítico da geografia escolar.

1.1.1 A FUNÇÃO CONSCIENTIZADORA DO MÉTODO

Para Paulo Freire, o problema do método didático, do processo de ensino e aprendizado de conteúdos, não se encontra separado do problema da conscientização política. Não se ensina conteúdos para depois conscientizar, ou vice-versa. Para as classes subalternas – os oprimidos, como as chama Freire – a obtenção do conhecimento é necessariamente libertadora, ela implica na conscientização da necessidade da transformação da ordem vigente. Faz parte do conhecimento científico acumulado pela humanidade que deve ser aprendido pelos educandos aquele de que ele ocupa uma posição subalterna, vítima de exploração e opressão, em uma sociedade de capitalismo dependente como Brasil. Neste ponto, ou o processo educativo da classe trabalhadora lhe fornece esse conhecimento – dando sentido aos demais conteúdos científicos – e, por consequência, fomenta a sua conscientização política, se tornando assim uma pedagogia revolucionária; ou lhe nega esse conhecimento, privando assim os oprimidos e explorados de se enxergarem como tais, de se tornarem agentes de

transformação social, apenas lhes transmitindo rudimentos de português e matemática e poucos conhecimentos científicos fragmentados e abstratos, e se torna assim uma pedagogia conservadora, tradicional. (FREIRE, 2017)

Por isso, para Paulo Freire, o problema do método didático não é somente um problema de passo a passo, de plano de aula, ou de sequência didática, que pode ser resolvido apenas com metodologias ativas e tecnologias inovadoras. O problema do método didático é imediatamente um problema político-pedagógico. É o problema de como franquear aos oprimidos o conhecimento da sua situação de opressão, e utilizá-lo como fio condutor do processo pedagógico, que conferirá sentido para os demais conteúdos a serem aprendidos.

Paulo Freire vai chamar de “bancária” a concepção de educação em que o educando ocupa um lugar de receptor passivo de conteúdos transmitidos pelo professor. No lugar de uma verdadeira comunicação entre educador e educando, “o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” Para Freire, nesta concepção pedagógica, “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. (FREIRE, 2017, p.80). O depósito automático de conteúdos, essa transmissão descontextualizada e desinteressada de matérias, que a escola pretende executar sobre os alunos, sobretudo os de escola pública, tem o efeito de os alienar ainda mais do conhecimento necessário para a sua libertação.

Já vimos como o ensino de geografia, quando destacado do contexto da experiência local e imediata dos educandos, opera sobre eles antes como ideologia do que como saber estratégico para transformação do mundo. Contra isso, Paulo Freire defende uma concepção problematizadora de educação, que supere o antagonismo entre o educador, suposto dono do saber, e o educando, mero recipiente vazio. No processo de superação dessa dicotomia, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo (...)” (FREIRE, 2017, p.95-96).

A educação problematizadora se realiza, portanto, através de “um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (2017, p. 82). Enquanto a educação bancária “assistencializa”, a problematizadora critica, desafia, conscientiza, ao tematizar a relação dialética dos educandos com o mundo no qual vivem. Ela se serve da impaciência dos educandos e estimula a busca, a reflexão e a criatividade transformadora.

Vemos assim como na teoria pedagógica de Paulo Freire o primado da conscientização serve de premissa e eixo norteador para o ensino e aprendizado de conteúdos. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire traça as bases para uma teoria da conscientização que não se distingue de uma teoria da aprendizagem, o que confere a este autor um lugar de destaque com relação às demais “pedagogias revolucionárias”. Isso porque, ao teorizar sobre a relação dialética entre conscientização e aprendizagem, que leve em conta as condições objetivas e subjetivas dos educandos no processo, Freire nos fornece os fundamentos teóricos necessários para o desenvolvimento de um método crítico de ensino. Dessa forma, na pedagogia freireana, o método didático deixa de ser uma questão puramente técnica, mas se encontra inteiramente condicionado e irmanado ao processo de conscientização.

1.1.2 A FUNÇÃO DIDÁTICA DO MÉTODO

É comum o equívoco de tomar o “Método Paulo Freire” como originalmente um método de alfabetização *stricto sensu*, que, apenas de forma derivada, pode ser adaptado ao ensino e aprendizado de outros conteúdos. Na verdade, o oposto é verdadeiro: inicialmente se deu o desenvolvimento de uma nova metodologia pedagógica em sentido amplo para a educação de adultos – voltada para proletários e subproletários –, e apenas em um segundo momento, durante o processo, se impôs a necessidade de um método de alfabetização.

Em sua clássica obra *Educação como Prática para a Liberdade*, conhecida pela divulgação de seu método de alfabetização, Freire deixa claro que, originalmente, o Movimento de Cultura Popular do Recife coordenava um “Projeto de Educação de Adultos”, que ao longo de mais de cinco anos de experiência desenvolveu elementos metodológicos que se cristalizariam em uma nova instituição de educação e cultura popular: o “Círculo de Cultura”.

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1967, p.102-103)

Essas “superações” mencionadas por Freire, com referência à lógica bancária da educação escolar, configuravam já uma base metodológica que posteriormente viria a fundamentar uma técnica de alfabetização de adultos. No Círculo de Cultura, Freire relata que eram instituídos debates de grupo, cuja programação era oferecida pelo próprio grupo, através de entrevistas que resultavam na enumeração de problemas que os membros gostariam de debater. “‘Nacionalismo’, ‘Remessa de lucros para o estrangeiro’, ‘Evolução política do Brasil’, ‘Desenvolvimento’, ‘Analfabetismo’, ‘Voto do Analfabeto’, ‘Democracia’, eram, entre outros, temas que se repetiam, de grupo a grupo” (1967, p.103). Vemos assim que, antes de ser uma técnica de alfabetização, o método desenvolvido por Paulo Freire diz respeito a uma nova maneira, crítica, dialógica, problematizadora, de ordenar e tratar os próprios conteúdos a serem debatidos no processo de ensino e aprendizagem.

Estes assuntos, acrescidos de outros, eram tanto quanto possíveis, esquematizados e, com ajudas visuais, apresentados aos grupos, em forma dialogal. Os resultados eram

surpreendentes. Com seis meses de experiências, perguntávamos a nós mesmos se não seria possível fazer algo, com um método também ativo, que nos desse resultados iguais, na alfabetização do adulto, aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira. (FFEIRE, 1967, p.103)

Do conjunto de ideias apresentadas até o momento, se depreende que a escolha de Paulo Freire por desenvolver um método de alfabetização não significa que essa metodologia somente possa ser aplicada para o fim de alfabetizar. As pretensões de Freire extrapolavam o simples ato de alfabetizar. Seu objetivo era promover a transformação da consciência ingênua em consciência crítica, instrumentalizando a classe trabalhadora de conhecimentos que a possibilitavam ser agente da transformação social. A opção pela alfabetização deu-se muito mais por este ser um problema candente daquele período histórico, em que grande parcela da população era analfabeta e, ao mesmo tempo, as massas demandavam grandes mudanças sociais. E, nesse sentido, entendemos que uma educação crítica e emancipadora possa ser realizada em qualquer fase da aprendizagem dos cidadãos, o que justifica nossa escolha por utilizar algumas categorias do método freireano para a elaboração de uma intervenção pedagógica para o ensino crítico de geografia.

1.2 ELEMENTOS DO MÉTODO FREIRIANO E ARTICULAÇÃO COM ENSINO CRÍTICO DE GEOGRAFIA

O desafio que se nos apresenta aqui é compreender se, e como, alguns elementos do método desenvolvido por Paulo Freire, especificamente os Temas Geradores, as Situações Problemas e a Resolução das Situações Problema, podem mobilizar as categorias e os princípios operacionais da Geografia. Para tentarmos responder a esse questionamento, antes de tudo, retomaremos Lana Cavalcante, que afirma que

...a Geografia produz instrumentos simbólicos que possibilitam a formação de um tipo de pensamento – o pensamento geográfico. Este, por sua vez, atua sobre a realidade, com base nos conceitos e princípios próprios que foram produzidos. Disso resulta salientar determinados elementos da realidade basilares para a produção de um tipo de conhecimento, para a análise geográfica dos fenômenos. (CAVALACANTI, 2019, p. 101)

Ao longo do capítulo *Formação de Conceitos – Significados e sentidos do conteúdo escolar como meta para o ensino de Geografia*, de seu livro *Pensar pela Geografia* (2019), a autora discorre sobre conceitos e categorias da Geografia que são essenciais para esse processo, como Escala, Espaço Geográfico, Paisagem, Lugar e Território. Com o objetivo de trilhar o caminho em busca de facilitar o desenvolvimento do pensamento geográfico nos alunos, segundo a autora, é necessária “uma orientação consciente do pensamento, que parte de alguns pressupostos – são os princípios norteadores.” (p.104) Tais princípios seriam *a localização, a distribuição, a conectividade e a escala*. Para nós, tais premissas são, de fato, essenciais para o pensar geograficamente, pois a análise dos fenômenos parte, inicialmente, do lugar onde ele se manifesta, como ele se distribui no espaço geográfico e em quais escalas podemos observar seus desdobramentos.

Nesse sentido, e concordando com Cavalcanti, podemos identificar uma aproximação entre a função social atribuída por ela à Geografia Escolar e a função social da educação na visão de Paulo Freire. Ambos defendem, cada um a sua maneira, que o processo de ensino e aprendizagem têm como potencial emancipar a consciência humana, tornar o homem – e, aqui estamos nos referindo especificamente aos alunos de escola pública, filhos da classe trabalhadora, compreendidos na visão freireana como o estrato oprimido da sociedade – mais consciente daquilo que o cerca para poder atuar sobre sua realidade de forma intencional visando a superação dos problemas mais candentes da humanidade.

É justamente em função dessa aproximação que elegemos três elementos do método Paulo Freire para utilizarmos no desenvolvimento das atividades a

serem realizadas em sala de aula junto aos alunos do oitavo ano. Estes elementos são: os Temas Geradores, a identificação das Situações Problemas e a resolução das Situações Problemas.

Vale ressaltar que o “método Paulo Freire” não pode ser considerado uma fórmula abstrata, um passo a passo a ser usado de maneira irrefletida em qualquer contexto. A forma de utilização do método deve se dar também criticamente, a partir de uma adequação reflexiva à nova situação que vivemos. Nos facilita bastante no esforço dessa adequação que os instrumentos metodológicos desenvolvidos por Freire sejam propositalmente plásticos e maleáveis, justamente por não apresentarem ao professor um plano de aula rígido, independente das ações e respostas dos alunos; mas, pelo contrário, por apresentarem uma intervenção pedagógica que depende do diálogo, do interesse e da ação dos alunos para tomar forma.

Consideremos, inicialmente, os Temas Geradores. Trata-se de um momento em que os educandos têm papel ativo na elaboração dos temas que virão a ser sistematizados e transformados em Situações-Problema no momento posterior. O professor, enquanto coordenador do processo, não possui papel passivo. Não se trata de aceitar sem reflexão todo e qualquer tema que surja do debate. Pelo contrário, através do diálogo o professor deve levar os educandos a refletirem acerca do que é secundário e o que é primário nos temas por eles sugeridos, do que há de essencial por detrás da aparência nas situações levantadas.

A dificuldade que o professor porventura irá experienciar na investigação e criação de um tema gerador está diretamente relacionada à visão parcial e recortada de mundo que os educandos conservam a partir de sua experiência imediata. Neste processo, eles tensionarão no que Paulo Freire chama de “situações-limite”, que são barreiras que encontram para a compreensão da totalidade na qual estão inseridos (2008, p.132). As situações-limite não representam apenas barreiras no sentido cognitivo, senão também, e sobretudo, no sentido social e existencial dos educandos.

O fato de que os indivíduos de uma área não captem um tema gerador, só aparentemente oculto, ou o fato de captá-lo de forma distorcida, pode significar, já, a existência de uma “situação-limite” de opressão em que os homens se encontram mais imersos que emersos. (2008, p.132)

De modo geral, podemos esperar dos educandos da escola pública, vivenciadores de uma situação de exploração e opressão que via de regra acaba sendo normalizada e não reconhecida como tal, que demonstrem uma dificuldade inicial na criação dos temas mais essenciais da sua vivência cotidiana. O que implica em que o papel do educador no processo de diálogo com os educandos deva passar necessariamente pelo tema da sua condição social. “Por isso é que, embora as ‘situações-limite’ sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham” (FREIRE, 2008, p.148). Para a superação da “situação-limite”, é antes necessário que os educandos tenham consciência dela. Mas isso não é o suficiente. As “situações-limite” impostas aos educandos são um fenômeno histórico, de forma que a sua superação também deve ser um ato histórico, deve ser *práxis*, intervenção sobre a realidade.

No próximo capítulo abordaremos de forma mais detalhada o momento da criação dos Temas Geradores junto aos educandos. Por ora nos cabe abordar brevemente o momento seguinte: a criação de Situações-Problema. Essas situações podem, em primeiro lugar, se referir a algum aspecto problemático que os educandos reconhecem na realidade local, por vezes, dizendo respeito a experiência individual de alguém. Porém, o educador deve focar no elemento desafiador as situações e instigar o seu desdobramento rumo a uma compreensão mais global, que extrapole a experiência individual e as especificidades locais.

O desafio do presente trabalho é justamente relacionar esses instrumentos metodológicos que herdamos de Paulo Freire com as categorias e conceitos fundamentais da Geografia, mantendo o objetivo conscientizador e emancipador da educação popular, e gerando como produto passível de ser reproduzido como um método crítico uma intervenção pedagógica em sala de aula.

2. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A orientação crítica voltada para a contextualização dos conteúdos globais junto aos problemas locais dos educandos; para a conscientização do lugar que eles ocupam em seu bairro, sua cidade, e mundo em última instância; para o caráter dialético e dialógico do processo de ensino e aprendizagem e a interação investigativa entre educador e educando; esta orientação geral da obra freireana, aliada às categorias mais essenciais da Geografia, e às reflexões da Geografia Crítica, foi o que nos forneceu a baliza para a produção de um método de intervenção pedagógica em sala de aula.

Inicialmente, pensamos em percorrer esse caminho por meio de uma Sequência Didática², em função desta permitir sua construção a partir da realidade dos alunos, oferecendo uma série de atividades sistematizadas e organizadas com o objetivo de possibilitar a mediação entre a realidade vivida, local dos educandos, com o currículo formal abordado pela Geografia.

A Sequência Didática nos pareceu, de início, uma concepção de atividade pedagógica que atenderia aos requisitos da metodologia crítica que procuramos: uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma sequência pré-determinada de atividades em aula onde professor, em interação dialógica com os alunos, os conduz na aprendizagem dos conteúdos curriculares, no presente caso, dos conceitos geográficos. O ordenamento de atividades sequenciais também nos facilita o seu registro e, por conseguinte, a sua reprodução e atualização por outros professores de geografia.

No entanto, apesar desses pontos de convergência iniciais, a Sequência Didática, à luz da pedagogia freiriana, demonstra não cumprir inteiramente todas as funções que buscamos. Em primeiro lugar, ela não tem como princípio metodológico a relação indissociável da sua função didática com a sua função

² Oliveira, 2016; Zabala, 2014.

conscientizadora. Por mais que utilize a interação com alunos como expediente pedagógico, a concepção de Sequência Didática ainda mantém o foco principal no conteúdo curricular, dando para os problemas de ordem didática uma solução puramente técnica, como seja uma sequência de atividades previamente planejada e ordenada pelo professor. Como se os problemas que observamos no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula encerrassem todas as suas causas dentro da sala de aula. Ressentimos uma ausência de compreensão sobre o fato de que o processo educativo não trata de mera transmissão de conteúdos curriculares aos alunos, mas de apresentar esses conteúdos como meios dos alunos compreenderem a realidade onde vivem. A partir da compreensão de que a função conscientizadora da educação é essencial e indispensável para que ela cumpra também a sua função didática, sobretudo no ensino básico público brasileiro, a proposta da Sequência Didática pode facilmente se desvirtuar para uma pedagogia liberal, que acredita que se pode solucionar com novas técnicas e tecnologias os problemas educacionais de ordem social.

Em segundo lugar, a Sequência Didática privilegia a atuação do professor. Em última instância, é ainda o professor quem determina quais temas serão trabalhados e quais atividades serão desenvolvidas. Longe de advogar pela completa falta de intencionalidade e responsabilidade na condução das aulas por parte do professor, acreditamos, no entanto, que para que o ensino faça sentido para o aluno, este precisa ser parte ativa e criadora do processo. Conforme preconiza Paulo Freire, temos que buscar aqui aguçar nos alunos o desejo pela pesquisa, pela investigação, pela criação. E, por isso, a sua participação ativa nas diferentes etapas do desenvolvimento do trabalho faz-se necessária.

Tais considerações colocam para a Sequência Didática um impeditivo muito elementar. Se, para a aula ser crítica e conscientizadora, o aluno deve ser parte ativa da própria construção da metodologia de aula, isso significa que ela *não pode ser inteiramente pré-determinada*. O planejamento de uma sequência de atividades pode prever as linhas gerais da dinâmica, pode prever os conteúdos principais a serem tematizados, deve prever diversos momentos para a participação ativa dos alunos; mas, se essa participação for de fato ativa, apesar

de poder prever um espaço de tempo para ela, não é possível prever como ela se dará, que conteúdos o aluno trará para a discussão, que ordem a sequência didática seguirá dali. Em resumo, um método crítico e conscientizador de aula deve *prever a imprevisibilidade* da intervenção discente no processo e ter a plasticidade para reformar em ato a sequência didática a partir dessa intervenção.

Em terceiro lugar, apesar de se apresentar como um processo de construção e reconstrução da realidade de forma dialógica através de um constante vai-e-vem, a Sequência Didática não manifesta o caráter dialético da relação entre educador e educando. Por exemplo, falamos no parágrafo acima que cada intervenção do aluno em aula abre uma brecha na sequência planejada pelo professor. Por seu lado, diante do diálogo com os alunos, o professor recebe em ato parte do conteúdo de sua aula que não pode ser planejado. A experiência de vida dos alunos, o senso comum que reproduzem, o conhecimento empírico que acumulam em suas vivências, e, o mais importante, a relação imediata que eles percebem entre sua experiência acumulada e o conteúdo de aula sendo ministrado, são conhecimentos novos para o professor e, logo, conteúdos novos para a aula, os quais precisam ser inseridos no planejamento, que assim vai se adequando cada vez mais às realidades da turma. *O professor também aprende algo do seu próprio conteúdo curricular dando aula, aprende o modo de torná-lo concreto para os alunos.*

E educador e o educando estão em uma relação dialética porque cada qual possui um ponto de partida diferente, e vê diante de si o polo oposto da relação. De início, uma relação distante e contraditória. O diálogo é aqui o instrumento para encurtar a distância e encontrar um ponto comum na compreensão que ambos os lados carregam sobre o tema a ser abordado. A cada nova escola, e mesmo a cada nova turma, o professor de início conhece seu conteúdo, mas não conhece o conteúdo dos alunos, o que torna a sua aula abstrata para eles. Por seu lado, o educando chega com a sua experiência de vida, e com algum conhecimento acumulado previamente pela sua educação formal e informal; porém não têm uma compreensão totalizante das experiências que passa, dos

problemas que afligem sua família e sua comunidade, não compreende as suas causas últimas.

A sala de aula promove a possibilidade do encontro entre as particularidades da vida dos educandos com a universalidade do conhecimento científico e da cultura acumulados pela humanidade. Mas, para isso, a experiência do professor precisa entrar em comunhão com a experiência dos alunos. É preciso haver uma troca, que não fique num eterno vai e vem entre professor e aluno, mas onde a cada nova interação ambos os lados saiam enriquecidos da relação, saiam com mais conteúdo do que quando entraram, com mais pontos de conhecimento em comum e, sobretudo, com o horizonte da transformação. Essa troca é facilitada pela relação dialógica entre educador e educandos, tal como a compreende Paulo Freire.

A necessidade de incorporar no roteiro de aula espaços para erros e desvios de percurso – muitas vezes “erros necessários” –, para a espontaneidade de ambos os lados, para o enriquecimento intelectual de ambos os lados, sempre fomentando um estado de espírito inquisitivo e criador dentro da sala de aula, sem esquecer em nenhum momento das suas funções didática e conscientizadora, coloca para o recurso metodológico que pretendemos aqui desenvolver o fado de, apesar de estipular um planejamento de sequências de atividades em aula, este apenas poder ser inteiramente conhecido no fim. O método dialético em sala de aula só pode ser inteiramente conhecido, portanto, como resultado da aula. Por isso, consideramos a metodologia que propomos apenas o primeiro passo da intervenção pedagógica, passo que ora se justifica pela fundamentação teórica desenvolvida até este ponto.

2.1 PLANEJAMENTO

Esta proposta de intervenção pedagógica consiste em utilizar elementos do método de Paulo Freire – **Temas Geradores, Situações Problemas e Resolução de Situação Problema** – com vistas à produção conjunta de

conhecimento pelos educandos e pela professora, fundamentada numa relação dialógica e dialética entre esses sujeitos.

Elaboramos como primeira atividade um círculo de conversa com os alunos, em que eles descreveriam seus bairros e locais de moradia, como os percebem, aspectos positivos e negativos, a partir de duas perguntas norteadoras: (1) Onde você vive? E (2) como você descreveria seu local de moradia? Respostas a serem dadas individualmente e registradas em caderno de notas pela professora. Em seguida, palavras e expressões que qualificam esses lugares trazidas pelos alunos seriam selecionadas em conjunto pela turma, com o auxílio da professora, para então construirmos um quadro com as informações elencadas por eles. Ao final da construção do quadro, realizada no quadro branco da sala de aula, seria feito registro fotográfico a fim de ser utilizado na atividade seguinte. Essa atividade seria realizada em três tempos de aula e teria como objetivo fazer um levantamento sobre o conhecimento dos alunos acerca de seus lugares de moradia para que possam ser identificados os Temas Geradores.

No segundo dia (ao longo de três tempos de aula), seria feito novamente um círculo de conversa para compartilhar entre a turma e a professora aquilo que foi produzido pelos alunos e introduzido os temas que desejamos colocar em relação: Cidades no Mundo Globalizado e Segregação Socioespacial. Como a escola onde a pesquisa será realizada conta com quadros digitais em todas as suas salas, utilizaremos esse recurso para dar continuidade às atividades. A fotografia tirada do quadro produzido na aula anterior será exibida na metade digital do quadro e servirá como base para a construção de um outro quadro, que será feita na outra metade branca do quadro. Essa atividade tem como objetivo relacionar o conhecimento prévio dos alunos sobre sua cidade com os conteúdos da disciplina de Geografia para identificar as Situações Problema. Para isso, os conteúdos da Geografia serão introduzidos no círculo de conversa concomitantemente à análise das informações contidas no quadro da aula anterior. Por meio do diálogo entre a turma e a professora, construir-se-á novo

quadro, na parte branca da lousa elencando as Situações Problemas identificadas pelos alunos e suas possíveis causas.

No terceiro dia (ao longo de três tempos de aula), os temas abordados e já contextualizados seriam aprofundados de forma a introduzir as conceituações geográficas, bem como legislação referente, por exemplo, ao direito às cidades. Como trabalharemos a dialética escalar com os alunos, numa tentativa de conseguirem identificar a relação de fenômenos presentes na cidade com fenômenos em outras dimensões escalares, ou seja, identificar os “espaços de globalização” nos espaços imediatos de experiência dos alunos, nessa etapa realizaríamos um mapeamento desses espaços em cidades pequenas.

Para esta atividade escolhemos confeccionar Mapas Vivenciais em que os alunos fariam um registro em papel do seu local de moradia, destacando os espaços segregados e os espaços de inclusão na Globalização, abrindo, também, a possibilidade para incluírem aparelhos e equipamentos urbanos que julguem serem interessantes de se ter em determinados locais, ou em substituição a outros que existam, mas que para alunos não fazem tanto sentido. Em seguida, como última tarefa desta aula será solicitado aos alunos que fotografem os fenômenos urbanos identificados por eles ao longo das atividades realizadas e tragam as fotografias, em formato digital, para a aula seguinte.

Por fim, a última atividade consistirá na construção de um jornal em formato digital no qual os alunos produzirão conteúdo sobre os problemas constatados nas dinâmicas e aulas anteriores, explicitando suas causas, realizando análises e propondo soluções, alternativas e encaminhamentos. Esta etapa está programada para levar até seis aulas (dois dias) para ser finalizada, pois incluirá: (a) analisar e selecionar as fotografias trazidas pelos alunos em conjunto para identificar aqueles que retratam melhor os fenômenos que eles identificaram em aulas anteriores; (b) elaborar textos curtos sobre as fotos, podendo conter propostas de solução para os problemas ou serem denúncias destes; e (c) criar uma conta na rede social Instagram para divulgar o conhecimento produzido pelos alunos (o mapa vivencial e as fotografias com suas legendas).

Quadro 1 - Intervenção Pedagógica

1ª ATIVIDADE – 1 DIA (3 AULAS)	OBJETIVOS
<p>a) Círculo de conversa em que os alunos, respondendo a duas questões norteadoras</p> <p>(I) Onde você vive?</p> <p>(II) Como você descreveria seu local de moradia? (As repostas forneceriam o conhecimento sobre sua realidade para podermos identificar os Temas Geradores).</p> <p>b) As respostas dos alunos serão registradas em caderno pela professora.</p> <p>c) Ao final da atividade construir-se-á um quadro com as palavras e expressões trazidas pelos alunos. Essa construção será feita no quadro branco e depois fotografado para registro e para ser utilizado na atividade seguinte.</p>	<p>Levantar o conhecimento e a percepção dos alunos em relação à cidade.</p> <p>MATERIAIS UTILIZADOS</p> <p>Papel, caneta esferográfica, caneta de quadro e câmera fotográfica.</p>
2ª ATIVIDADE – 1 DIA (3 AULAS)	OBJETIVOS
<p>a) Exibição do quadro elaborado na aula anterior para, a partir dele se levantar as Situações-problema, ou seja, aquilo que os alunos perceberam como problemas em seus locais de moradia.</p> <p>b) Introduzir os conceitos da Geografia que possam explicar a raiz dos problemas identificados pelos alunos (segregação socioespacial e espaços de globalização) por meio do Círculo de Conversa.</p> <p>c) Montar um segundo quadro, fazendo o registro no quadro branco e depois fotografando o resultado, com as situações-problema e suas causas.</p> <p>(A exibição do quadro da aula anterior e a montagem do quadro novo serão feitas simultaneamente, pois iremos</p>	<p>Relacionar o conhecimento dos alunos sobre a cidade com conceitos da geografia como “Segregação sócio-espacial” e “espaços de globalização”, identificando os espaços de inclusão e exclusão. Intenta-se aqui investigar a raiz das situações-problema indicadas pelos alunos em aula anterior.</p> <p>MATERIAIS UTILIZADOS</p>

<p>utilizar o quadro digital que existe na sala de aula. Este é formado de duas partes, uma fixa em se pode escrever a caneta e a outra, ao lado, que consiste em uma tela digital. Acreditamos que isso facilitará aos alunos comparar os dois quadros.)</p>	<p>Quadro digital, papel e caneta de quadro branco.</p>
<p>3ª ATIVIDADE – 1 DIA (3 AULAS) OBJETIVOS</p>	
<p>a) Construir um mapa vivencial da cidade localizando os espaços segregados e espaços de inclusão no processo de globalização (espaços de globalização).</p> <p>b) Solicitar que os alunos fotografem os fenômenos identificados por eles ao longo da semana e tragam as fotografias (de forma digital) para a próxima aula.</p>	<p>Mapear as situações-problema identificando fenômenos de diferentes dimensões escalares no espaço da cidade.</p> <p>MATERIAIS UTILIZADOS</p> <p>Cartolina, lápis de cor, caneta e canetinha.</p>
<p>4ª ATIVIDADE – 1 DIA (3 AULAS) OBJETIVOS</p>	
<p>a) Analisar e selecionar as fotografias trazidas pelos alunos em conjunto com eles para identificar aqueles que retratam melhor os fenômenos que eles identificaram em aulas anteriores.</p> <p>b) Elaborar textos curtos sobre as fotos, podendo conter propostas de solução para os problemas ou serem denúncias destes.</p> <p>c) Criar uma conta na rede social Instagram para divulgar o conhecimento produzido pelos alunos: o mapa vivencial e as fotografias com suas legendas.</p>	<p>sistematizar o conhecimento desenvolvido produzindo algo que possa ter efeito de intervenção na realidade com vistas à melhora das condições de vida da comunidade.</p> <p>MATERIAIS UTILIZADOS</p> <p>Computador e acesso à internet.</p>

2.2. APLICAÇÃO DO RECURSO PEDAGÓGICO

No tópico anterior apresentamos a esquematização da proposta de intervenção pedagógica que buscaríamos desenvolver com os alunos de uma turma de oitavo ano em uma escola pública de Miguel Pereira, fundamentando nossas estratégias nos elementos do método de Paulo Freire e justificando a escolha dos Mapas Vivenciais, de acordo com a concepção de Jade Janer Moreira Lopes, para melhor compreender como os alunos percebem seu local de vivência. A seguir, trazemos o registro da aplicação desta intervenção junto aos alunos onde, também, buscamos fazer uma análise de seu desenvolvimento, apresentando as percepções que tivemos.

2.2.1. RELATO DAS ATIVIDADES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Deixado ao quase exclusivo jogo do mercado, o espaço vivido consagra desigualdades e injustiças e termina por ser, em sua maior parte, um espaço sem cidadãos.

Milton Santos

A escola em que apliquei o recurso pedagógico organiza-se em trimestres e fixa duas semanas de avaliações, sendo a segunda obrigatoriamente uma prova escrita, e uma semana de recuperação. Como a previsão de aplicação do recurso demandaria entre 4 a 5 semanas e considerando que seu início deu-se na última semana de setembro, solicitei à direção da escola e à coordenação pedagógica que a turma em que eu aplicaria o recurso ficasse isenta das avaliações formais. Ao invés de provas escritas, o rendimento dos alunos seria avaliado por meio da participação nas atividades que compõem a intervenção pedagógica. A direção e a coordenação concordaram com esta proposta e eu pude dar início às atividades.

A previsão inicial para a aplicação do recurso era de quatro a cinco semanas, no entanto, ao longo do processo algumas mudanças ocorreram

devido à própria dinâmica da proposta de intervenção pedagógica, o que resultou em um total de oito semanas de atividades desenvolvidas junto aos alunos.

AULA 1 (25/09/24)

Conhecendo os alunos – Descobrimo os Temas Geradores

No dia 25 de setembro de 2024, iniciamos a aplicação da primeira atividade, prevista para iniciar às 7.10 da manhã, horário de início do turno, e terminar às 9.40 da manhã, ao final de três tempos da disciplina de geografia. Houve um pequeno atraso de 20 minutos devido ao atraso de um dos ônibus escolares que trazem uma parte dos alunos desta turma, então, iniciamos às 7.30. Vale ressaltar que neste dia sete alunos estiveram ausentes da aula.

Solicitei que a turma organizasse as cadeiras em um círculo no centro da sala de aula e se sentassem, no que juntei-me a eles. Em seguida, expliquei que faríamos um círculo de conversa sobre os lugares de moradia deles, e que gostaria de saber de cada um onde moravam e quais aspectos positivos e negativos eles podiam identificar em seus locais de moradia. Expliquei que essa atividade tinha por objetivo compreender o que sabiam sobre seus lugares de moradia e como os viam.

Esta atividade está ancorada em um dos elementos do método de Paulo Freire, denominado por ele como Temas Geradores, que está relacionado, como já mencionado em capítulo anterior, aos dilemas enfrentados cotidianamente pelos homens. No nosso caso específico, por nossos alunos. Para identificá-los, utilizamos como recurso o Círculo de Conversa³, que

³ A escolha por dar nome a esta atividade de Círculo de Conversa deu-se em alusão à Círculo de Cultura, nome utilizado por Paulo Freire (1967, p. 102) em substituição ao termo escola em projeto de alfabetização de adultos. Esse projeto tinha como um dos objetivos tentar se afastar daquilo que ele chamou de educação bancária, referindo-se à educação formal da época, em que o aluno era visto apenas como um receptor do conhecimento depositado pelo professor. Tanto o Círculo de Cultura quanto o Círculo de Conversa têm como proposta uma relação horizontal entre educador e educando, que compreende que tanto um quanto o outro é detentor de conhecimento de igual importância e que a investigação da realidade para a produção de conhecimento ocorre por meio de uma relação dialógica e dialética entre esses sujeitos.

consiste em uma atividade de aproximação entre aluno professor, por meio da qual é possível levantar informações acerca da realidade dos alunos e conhecer melhor suas histórias e seus lugares de vivência para conseguirmos chegar à sistematização do que vamos elencar como Temas Geradores.

Perguntei a cada um deles por vez e fui registrando as respostas em meu caderno conforme os alunos iam falando. Dos 25 alunos presentes em aula temos a seguinte distribuição por bairro e distritos da cidade.

Quadro 2 - Local de moradia dos alunos

Bairro / Distrito	Qt. alunos
Conrado – 3º distrito (21km do centro de Miguel Pereira)	7
Governador Portela – 2º distrito	6
Barão de Javary (bairro onde se localiza a escola)	5
Praça da Ponte (bairro mais pobre da cidade)	2
Vera Cruz (zona rural de Miguel Pereira)	1
Plante Café (bairro vizinho ao da escola)	1
Clube Velho (bairro de divisa com Paty do Alferes)	1
São Judas Tadeu (bairro mais perto do centro da cidade)	1
Paty do Alferes (município vizinho a Miguel Pereira)	1

Apesar de viverem em bairros ou distritos diferentes, todas estas localidades estão em áreas periféricas da cidade, umas mais longe, outras mais perto do centro. Talvez por esse motivo, os pontos negativos e os pontos

positivos apresentados por grande parte dos alunos tenham muitas semelhanças. A nossa compreensão de periferia vai ao encontro do entendimento de Milton Santos (2008, p.106) ao tentar definir a organização interna das cidades brasileiras. Nestas, segundo o autor, o déficit habitacional, a especulação imobiliária e a carência de infraestrutura condicionam a população mais pobre a ocupar as áreas periféricas da cidade. Isso cria um modelo de *centro-periferia*, onde as áreas mais centrais são dotadas de infraestrutura e aparelhos urbanos, fazendo delas espaços mais valorizados e mais caros em oposição às áreas mais distantes no núcleo central da cidade, carente de infraestrutura e, portanto, mais acessíveis à população mais pobre. Mesmo que tal definição de periferia tenha sido pensada no contexto de grandes cidades, e que este trabalho trate de uma cidade pequena, compreendemos que os processos de construção do espaço urbano, seja numa cidade grande ou numa cidade pequena, são condicionados por uma mesma lógica de interesse, que transforma a cidade em mercadoria.

Embora a atividade de identificar pontos positivos e negativos dos bairros pareça simples, percebi que os alunos tiveram um pouco de dificuldade, não conseguindo discorrer sobre tais pontos, respondendo de pronto “não sei”. Talvez por não estarem acostumados a parar para refletir sobre seus locais de vivência, ou por não se interessarem, a princípio, por este tema. Intevi, então, dando exemplo de características positivas e negativas para mim, no local onde eu vivo, a partir do que eles se sentiram encorajados a responder. Como este trabalho é pautado pelo princípio freireano de que a aula deve ser um diálogo entre educador e educando, no sentido de promover a horizontalidade das relações entre os participantes, ao utilizar como exemplo a minha própria vivência, que tal como a deles ocorre em um local periférico no município, procurei criar uma relação de identificação e proximidade com os alunos.

Em relação aos pontos positivos identificados pelos alunos, a pracinha e/ou a quadra foram dois pontos que apareceram em 16 respostas. Considerando que são alunos cuja faixa etária se encontra entre 14 a 16 anos, podemos compreender a importância que possuem espaços de lazer e de

encontro. Segundo um dos alunos, a praça é considerada como um ponto positivo do bairro “porque a gente sempre vai pra lá”.

Quadro 3 - Pontos positivos e negativos listados pelos alunos sobre seus locais de moradia

Pontos positivos		Pontos negativos	
Praça ou quadra	16	Falta de luz	7
Bairro calmo	9	Ruas em mal estado de conservação e/ou com obras inacabadas	7
Presença de comércio local	9	Preço da tarifa de	7
Proximidade do posto de saúde	5	Violência	6
Proximidade da escola	4	Queimadas	5
Proximidade do “Lago de Javary” (local de lazer)	2	Falta de sinal de telefonia móvel	3
Ruas asfaltadas	1	Distância dos aparelhos urbanos (hospital, banco, escola e mercados)	2
Beleza natural / vegetação	3	Ausência de comércio local	2
Não conseguiu indicar	1		

Outro aspecto positivo elencado pelos alunos que vivem no 3º distrito foi o “bar”. Os alunos que vivem nesta localidade não contam com a presença de supermercados, restaurantes, padarias ou lanchonetes. Neste caso, o bar acaba

sendo o lugar onde eles conseguem comprar guloseimas, mas também pães e outros itens de mercado, sendo assim também um ponto de encontro do bairro.

Em relação aos demais pontos positivos listados pelos estudantes, 9 apontaram o fato de o bairro ser calmo; 9 apontaram a presença de comércio e lojas; 5 indicaram a proximidade do posto de saúde como algo positivo; 4, a proximidade da escola; 3 disseram que seus bairros são bonitos, fazendo referência à vegetação presente na paisagem; 2, a proximidade do Lago de Javary, por ser uma área de lazer; 1 apontou as ruas asfaltadas e 1 não conseguiu indicar nada positivo do bairro em que vive.

Dos pontos negativos informados pelos alunos, a falta de luz e as ruas em mal estado de conservação, sem asfaltamento ou calçadas e com obras inacabadas, dificultando o tráfego foram as que mais se destacaram, aparecendo em 7 e 17 das respostas dadas por eles. A violência foi destaque em 6 respostas e as queimadas em 5. É importante ressaltar que a cidade de Miguel Pereira, assim como o país, registrou inúmeros casos de incêndios florestais pouco tempo antes dessa atividade ter sido realizada. Além disso, há um histórico de queimadas na região, que se repete a cada inverno há anos, destruindo áreas de vegetação nativa e de reflorestamento da cidade.

A falta de comércio local e o preço alto de mercadorias, quando há algum armazém ou mercearia ou bar na localidade, também foi um dos pontos negativos apontados pelos estudantes. No caso de Arcádia, lugarejo do 3º distrito, onde uma parada de ônibus é o único lugar possível de se comprar gêneros alimentícios como pão, por exemplo, segundo uma aluna que mora neste local, “as coisas são muito caras, pois ele vende pro povo de fora”, fazendo referência aos turistas. De acordo com ela, “desde que o Parque dos Dinos abriu as coisas subiram muito de preço”.

O preço da passagem também foi um ponto negativo levantado pelos alunos, principalmente os que moram no 3º distrito. Miguel Pereira possui uma única linha de ônibus e pratica tarifas diferentes dentro dos limites do município. Quanto mais longe do centro da cidade, mais cara é a passagem de

ônibus, único meio de transporte coletivo da cidade. Dificuldade de obter sinal de telefone celular e distância em relação ao centro de Miguel Pereira, onde há comércio variado, bancos, hospital e escolas, foram os outros dois pontos negativos, sendo listados por 3 e 2 alunos respectivamente. Um aluno disse que não conseguia ver nenhum ponto negativo em seu bairro.

É possível que algumas respostas tenham sido influenciadas pelas respostas que os alunos que falaram antes tenham dado. No entanto, considerando que eles vivem em áreas periféricas, me parece bastante razoável que os mesmos problemas sejam recorrentes. Em função disso, decidi por fazer mais duas perguntas a eles antes que aula acabasse. Perguntei primeiro se os problemas elencados por eles ocorriam em todas as áreas do município. Dessa vez fiz a pergunta diretamente à turma e não direcionada a um aluno por vez e a resposta deles foi que não, que há bairros com mais estrutura e listaram o Centro, a Ramada e a Vila Selma como bairro com maior estrutura do que os em que eles vivem. A segunda pergunta foi se eles achavam que os investimentos da prefeitura aconteciam da mesma forma em todos os bairros, e a resposta foi que não, que estavam concentrados no Centro. Apontaram, também, que há bairros com acesso à ônibus e outros sem.

A partir dessa atividade pudemos identificar alguns assuntos como nossos possíveis Temas Geradores, que aprofundaríamos nas aulas seguintes. A infraestrutura dos bairros, ou melhor, a falta de infraestrutura nos bairros afastados do centro e a concentração de investimentos diversos na área central da cidade, e a questão do transporte no que concerne ao preço das tarifas, à quantidade e à qualidade dos veículos disponíveis, ao monopólio da empresa de ônibus que possui a concessão municipal para realizar o transporte de passageiros foram os assuntos mais produzidos dentro do círculo de conversa.

Encerramos a atividade quando tocou o sinal de término da aula e início do recreio. Como não deu tempo de construir o quadro com os pontos negativos, pedi para que eles refletissem sobre o que conversamos ao longo da aula para podermos retomar a atividade na aula seguinte.

AULA 2 (09/10/24)

Identificando as Situações Problemas

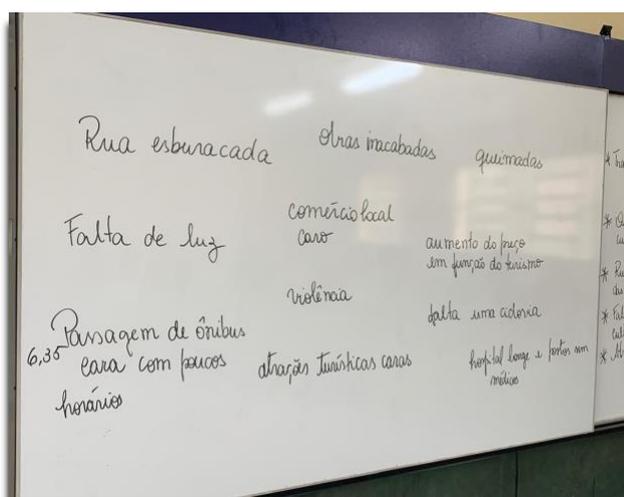
No dia 9 de outubro realizamos a segunda atividade prevista da Intervenção Pedagógica. Como não havia dado tempo de finalizar a primeira atividade na aula anterior, retomamos a Atividade 1 para finalizá-la e, então dar continuidade ao processo. Solicitei aos alunos que organizassem as cadeiras em círculo para retomarmos o círculo de conversa. Como, neste dia, estavam presentes alguns alunos que haviam faltado a aula anterior e, portanto, perdido a oportunidade de contribuir para a construção de nossa pesquisa, comecei a atividade perguntando a eles onde viviam e pedindo para que listassem pontos positivos e negativos de seus locais de moradia.

Dos alunos que haviam faltado a aula anterior e que compareceram nesta, dois vivem no Clube Velho, um em Conrado, um em Governador Portela e uma em Barão de Javary, bairro da escola, as demais localidades são distritos e bairros periféricos. Os alunos apontaram como pontos positivos, o fato de estarem próximos a outros familiares, a existência de comércio local e a presença de natureza. Como pontos negativos, as ruas esburacadas e sem manutenção, a falta de luz e, no caso do Clube Velho, a falta de área de lazer. Pontos que se assemelham aos elencados pelos demais alunos de outras localidades.

Demos continuidade à atividade buscando fazer uma síntese dos pontos negativos mais identificados pelos alunos e fazendo o registro no quadro branco: falta de luz, passagem cara, comércio local caro, falta de diversidade no comércio, violência, obras inacabadas, distância do centro comercial, queimadas, ruas esburacadas, hospital distante e postos de saúde sem médicos e aumento dos preços em função do turismo, conforme podemos observar na figura 3.

Passamos, então, a discutir sobre os pontos negativos e problematizá-los, procurando entender de que forma eles afetam a vida cotidiana da população da cidade, principalmente daqueles que vivem nos bairros e distritos mais longes da região central, e iniciamos a construção do segundo quadro, identificando as Situações Problemas.

Fig.3 - Quadro dos pontos negativos dos bairros.

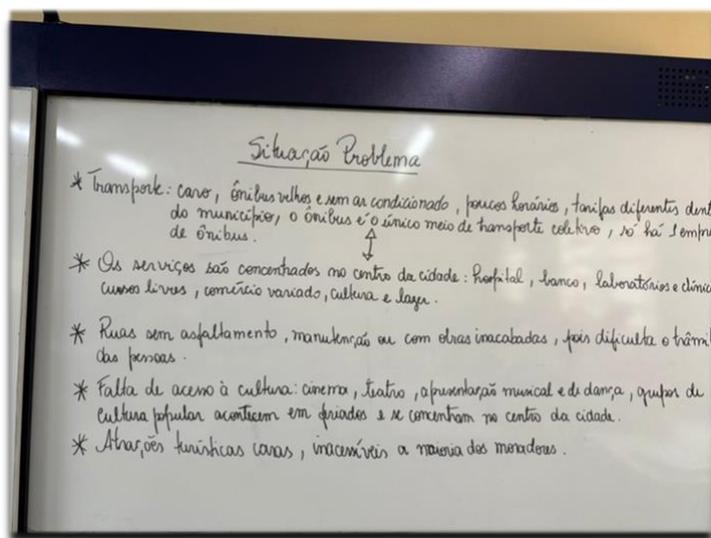


Fonte: acervo da autora

Os alunos pontuaram que a concentração de aparelhos urbanos no centro da cidade e o alto preço da passagem de ônibus dificultam o acesso aos serviços como, saúde, educação, cultura e lazer, e, também ao consumo de mercadorias (supermercados, farmácias, lojas de roupas e sapatos, restaurantes, papelarias etc.) e a circulação pelo espaço da cidade. Sobre o transporte coletivo, os alunos pontuaram que os ônibus, além de caros, não estão em bom estado de conservação, não possuem ar-condicionado e, para determinados bairros e distritos, circulam em horários restritos. Acrescentaram que o valor da tarifa é diferenciado conforme a distância, independente de circulem dentro do mesmo município. A passagem para Conrado, 3º distrito, custa cerca de 11 reais, quase o dobro do que é cobrado no trecho entre a sede administrativa do município e o 2º distrito. Perguntei a eles se, caso não existisse o transporte escolar gratuito, teriam condições de frequentar a escola, e responderam que não. Aproveitamos para fazer no quadro o cálculo dos custos com transporte coletivo por semana para uma pessoa, considerando uma ida e uma volta por dia. O resultado da conta foi R\$63,50 por 5 dias da semana. A conclusão que chegamos foi que o elevado custo do transporte na cidade gera um impacto muito grande no orçamento das famílias mais pobres, principalmente daquelas que vivem em áreas mais afastadas do Centro, o que dificulta, ou impossibilita em muitos casos, ter acesso às estruturas que a cidade oferece.

Ao ensejo dessa discussão mais ampliada sobre a realidade de cidade e como os alunos a percebem, retomei um dos pontos positivos elencados por quase todos eles em relação aos seus locais de moradia: a praça/parque e as

Fig.4 – Situações-problema: Quadro 1



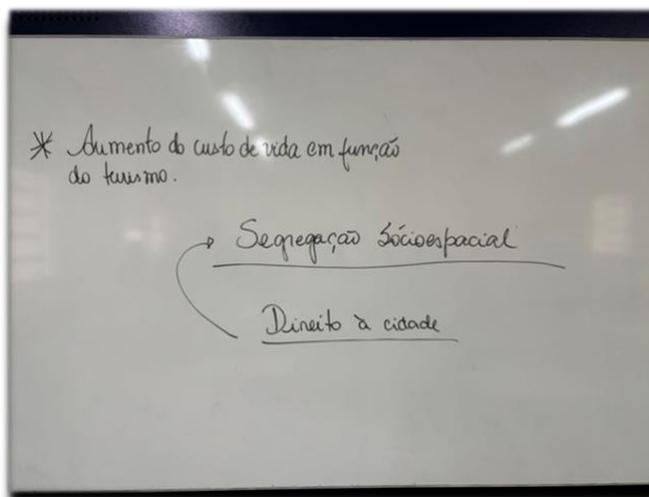
Fonte: acervo da autora

quadras. Quase todos os bairros e distritos possuem uma praça ou uma quadra e é justamente nesse espaço que os moradores se encontram, se reúnem e realizam alguma atividade de lazer ou têm acesso a alguma apresentação cultural, especialmente de cultura popular. Seja uma apresentação de peça de teatro, ou de grupo musical local, ou de capoeira, ou de Folia de Reis. No entanto, esses eventos acontecem de forma esporádica nesses espaços. Quando se trata de acesso à cultura, as apresentações artísticas no município se concentram no centro da cidade, em espaço como a Rua Coberta, a praça em frente ao Centro Cultural ou o Espaço do Artesão, todos aparelhos recém-construídos na área central da cidade.

O último ponto elencado como situação problema, exposto na figura 5, diz respeito ao aumento do custo de vida na cidade, aluguéis, serviços e comércio, em função dos investimentos em turismo com a construção de inúmeras atrações por meio de parceiras público-privadas. Lembremos que na primeira atividade que realizamos, quando os alunos destacaram pontos

positivos e negativos de seus locais de moradia, uma aluna, moradora de Arcádia (bairro do 3º distrito) disse que no maior estabelecimento comercial (bar/restaurante/padaria) de seu bairro “tudo é muito caro, pois é para turista”. Ela se referia a uma parada de ônibus na RJ125 antes do Parque dos Dinos, a maior atração turística da cidade.

Fig.5 – Situações-problema: Quadro 2



Fonte: acervo da autora

Aproveitei, então, para perguntar aos alunos quais eram as atrações turísticas recém-construídas na cidade e eles responderam: Parque dos Dinossauros, Rua Coberta, Rua Torta, Maria Fumaça (trem) e Parque Radical. Com exceção do Parque dos Dinos, localizado dentro de um Parque Ambiental Municipal, as demais atrações ficam no Centro da cidade. Perguntei ainda se algum deles frequentava ou já tinha ido alguma vez em alguma dessas atrações, e eles disseram que apenas na Rua Torta, pois era de graça, e que nas demais atrações não tinham condições de ir por serem caras. Dois alunos disseram ir às vezes na Rua Coberta (uma espécie de shopping apenas com restaurantes) para tomar sorvete, mas que não frequentavam pois os restaurantes são caros.

Aprofundamos o debate sobre o custo da cidade para as famílias trabalhadoras, especialmente após os investimentos em turismo, introduzindo os temas Segregação Socioespacial e Direito à Cidade para compreendermos a quem se destinam esses investimentos, quem se beneficia deles e quem é prejudicado por eles.

Embora o tema “Direito à Cidade” não esteja formalmente incluso no currículo de geografia, optamos por discorrer sobre ele, em primeiro lugar, por concordarmos com Lefèvbre (2011, p. 104) sobre a necessidade de a cidade ser pensada por e para seus cidadãos, de a construção do espaço urbano dar-se

através da autogestão de seus habitantes, ou seja, de uma participação ativa dos moradores, em especial das áreas mais marginalizadas. Um processo que considere as necessidades e os interesses dos moradores e não do mercado. Em segundo, por acreditarmos que essa perspectiva ajudaria na resolução dos problemas identificados pelos alunos.

Em um momento de Globalização caracterizado por uma influência forte do centro do capitalismo (países centrais, os centros tomadores de decisão) sobre a periferia do sistema (países periféricos como o Brasil, por exemplo), tempos em que o desenvolvimento tecnológico acelerado das redes de comunicação permite que essa influência seja ainda mais acentuada, principalmente por meio da ação da indústria cultural, percebemos uma tendência à padronização dos gostos e dos consumos.

No mesmo sentido segue a compreensão do que significam os termos “progresso” e “desenvolvimento”, em consonância com a ordem capitalista de investimentos. A cidade que progride, que se desenvolve, é aquela que atrai mais investimentos externos, sejam de empresas nacionais ou de empresas estrangeiras. O entendimento de “progresso” e “desenvolvimento” está relacionado não ao acesso a direitos básicos como moradia, transporte, emprego, lazer, educação e saúde, por exemplo, mas ao número de empresas que a cidade consegue atrair.

Ermínia Maricato explica que a partir do avanço do neoliberalismo na periferia do capitalismo, no contexto de Globalização, o planejamento urbano modernista funcionalista “contribuiu para a consolidação de sociedades desiguais ao ocultar a cidade real e preservar condições para a formação de um mercado imobiliário especulativo e restrito a uma minoria” (2015, p. 87) e o planejamento urbano passa a ser chamado de “Plano Estratégico”, que “reforça a ideia de cidade autônoma, a qual necessita instrumentar-se para competir com as demais, na disputa por investimentos”(2015, p.89).

Embora a autora esteja se referindo a cidades grandes, a metrópoles, este fenômeno também pode ser observado em cidades menores, a exemplo daquela

onde este trabalho se desenvolve. A atual administração implementa uma política de “desenvolvimento” pautada no setor de turismo e busca atrair investimentos externos para a construção de atrações inspiradas nos modelos de parques da Disney. Para ganhar apoio e convencer a população de que este é melhor caminho para a cidade, utiliza o argumento de geração de emprego, sem, no entanto, apresentar números.

Conforme este projeto político avança, a vida dos moradores sofre impactos como aumento dos aluguéis e do preço dos imóveis e o encarecimento dos serviços oferecidos pelo comércio local, ao passo que a geração de emprego prometida e esperada não consegue ultrapassar a informalidade.

Falamos sobre o aumento dos preços de aluguéis e da dificuldade de encontrar casas para alugar em função do aumento da oferta de aluguéis temporários. Apesar de grande parte da turma viver em casas próprias (apenas 2 vivem de aluguel), muitos deles (15 do total) vivem em casas construídas no mesmo quintal que outras casas de familiares e sem documentação, construções irregulares. Perguntei a eles o porquê de seus pais construírem casas nos mesmos terrenos de avós e irmãos e a resposta deles foi “porque é mais barato que comprar terreno”. Aproveitei esse momento para falarmos do problema da moradia e da especulação imobiliária que tem elevado os preços de imóveis nos últimos anos em Miguel Pereira, relacionando com as ocupações irregulares que ocorrem em diversas áreas do município. Um dos alunos, morador de Conrado, disse que na rua onde mora, em um trecho mais acima, em uma encosta de morro, muitas casas têm sido construídas recentemente, embora o acesso seja muito difícil. Segundo ele, quando chove as pessoas não conseguem sair ou chegar em suas casas.

Infelizmente, não conseguimos concluir a atividade pois tocou o sinal do recreio. Deixamos, então, para retomar a discussão na aula seguinte.

AULA 3 (16/10/24)

Confecção dos Mapas Vivenciais

Iniciamos a aula discutindo Globalização, tentando relacioná-la à Segregação socioespacial e ao Direito à Cidade, tentando recuperar o que havíamos iniciado na aula anterior, o que levou dois tempos de aula (50 minutos cada aula). Retomamos, então, o quadro de Situações Problemas que havíamos construído na aula anterior. Naquele momento chegamos à conclusão de que o transporte caro era, possivelmente, o problema mais grave, pois dificulta as pessoas a terem acesso aos aparelhos urbanos existentes na cidade. Além disso, a falta de luz constante, a falta de acesso a lazer e a inacessibilidade dos aparelhos turísticos para a maioria da população, junto com o aumento do custo dos produtos e serviços oferecidos na cidade.

Segue abaixo um registro de parte do que conversamos neste momento da aula:

Professora: Aí eu gostaria de retomar dois temas que introduzimos na última aula: a segregação socioespacial e o direito à cidade. O que significa segregação?

Aluno: Separação?

Professora: Todas as cidades possuem espaços de segregação, não só a nossa. (Introduz os conceitos de centro/periferia). O que tem no centro de Miguel que não tem nos bairros periféricos? Farmácia, Restaurante, Correios, Loteria, Escolas, Bancos, Espaços de Lazer (...). As cidades se organizam dessa forma no mundo capitalista, sobretudo na periferia do sistema. O que vocês entendem por periferia?

Aluno: Que está longe do centro?

Professora: Sim, e que lugares são esses?

Aluno: Os bairros?

Aluno: Os bairros que a gente mora.

Professora: A periferia também apresenta outro significado em se tratando de países subdesenvolvidos, ou periféricos.

Periféricos ao centro do sistema capitalista. O que pode também caracterizar a periferia?

Alunos: A falta de estrutura.

Professora: Isso. A falta de estrutura que vocês mesmos listaram em seus bairros e distritos. As cidades obedecem a uma lógica na atual fase no sistema capitalista, que é comumente chamado de globalização. Vocês já ouviram esse termo? Aldeia Global? Mundo globalizado?

(Somente 2 alunos levantam a mão)

Professora: Todos vocês têm um *smartphone*. Por meio do celular vocês tem acesso a notícias do mundo todo. Vocês têm acesso à internet. (Exemplos: Diddy, Dorama [*streaming*], Tênis). Onde seus tênis foram feitos?

Alunos: *Made in US, Made in Brazil...*

Professora: Ué, mas a Nike é brasileira?

Alunos: Não, Estados Unidos.

Professora: Mas seu tênis foi fabricado no Brasil. Como é isso?... Outra coisa: como vocês conhecem essas marcas? [Parti dessa pergunta para iniciar uma explanação acerca da expansão capitalista no século XX, por meio do surgimento das multinacionais, da expansão da sociedade de consumo por meio dos meios de comunicação, tv, rádio, até a fase atual com a expansão das redes de comunicação, especialmente a internet e retomamos o ponto de partida sobre o uso dos *smartphones*].

Professora: O mundo está globalizado pois ele está mais integrado, através das redes de transporte e comunicação [dá exemplo da Palestina], sabemos em tempo real o que está acontecendo. Se na época de Cabral em 1500, a mesma viagem (de barco) que demorava 2 ou 3 meses, hoje demora menos de uma semana de barco (com mais capacidade de carga), e umas 9 horas de avião. Logo, hoje tem muito mais viagens.

Professora: Esse processo de integração acontece em todos os lugares da mesma forma? Vocês não falaram que alguns lugares não têm acesso a telefone, a transporte? Miguel Pereira está ligado a alguma metrópole?

Alunos: Sim, Rio de Janeiro. Podemos ir de ônibus ou carro ou moto.

Professora: Sim, mas ainda assim só tem uma empresa que ônibus que faz esse trajeto e o meio é a rodovia, certo? Miguel Pereira é um espaço completamente integrado ao mundo? Todos os espaços da cidade estão integrados pela rede de transporte, pela rede de telefonia e internet?

Alunos: Não, tem lugares que não tem telefone nem internet.

A discussão sobre os temas da Geografia prosseguiu, e, quando foi finalizada, pedi para que formassem grupos para elaborar os mapas. Inicialmente havíamos pensado em fazer um único mapa da cidade em que os alunos pudessem localizar os espaços segregados e os espaços de inclusão. No entanto, como a turma é formada por alunos que vivem em localidades bastante distantes umas das outras e, como já mencionado anteriormente, distantes do centro da cidade, optamos por confeccionar mapas dos bairros onde eles vivem para localizar os problemas, mas também os pontos que eles consideram como positivos nos bairros. Para isso, entendemos o tipo de mapa ideal a ser elaborado seria o Mapa Vivencial, pois teriam a liberdade de registrar seus locais de moradia de acordo com suas experiências cotidianas, inscrevendo neles tudo aquilo que consideram relevante.

Agrupei os alunos segundo uma lógica de proximidade geográfica. Aqueles que vivem na Praça da Ponte, no São Judas Tadeu e no Clube Velho ficaram no mesmo grupo (o único aluno morador da cidade vizinha, Paty do Alferes ficou nesse grupo pois seu bairro fica muito próximo ao Clube Velho); os que vivem em Arcádia, Santa Branca e Mangueira, bairros do 3º distrito Conrado formaram outro grupo; quem vive no Futurista, Roseiral e centro de Gov. Portela ficaram juntos, e a aluna que vive em Vera cruz, área rural, ficou junto com os alunos que moram em Barão de Javary, bairro que dá acesso a essa localidade.

Solicitei que usassem a cartolina para fazer o mapa da localidade onde vivem. Pedi para que pensassem na imagem mental que têm de onde moram e expliquei que construiríamos um mapa vivencial, portanto ele teria que conter

lugares que tenham algum significado para os alunos, que esses elementos teriam que compor o mapa. Disse que eles poderiam usar as ruas dos bairros como ponto de partida, para então acrescentar os elementos da paisagem que maior significado possuem para eles. Pedi para incluírem os pontos negativos e os positivos que eles haviam trazido na primeira atividade e que poderiam acrescentar algo que eles gostariam que tivesse em seus locais de moradia.

Como foi uma atividade em grupo, os alunos discutiram e decidiram entre si o que iria ou não entrar no mapa e como ele seria desenhado, o que envolveu negociações e conceções entre os estudantes. Inicialmente, eles ficaram um pouco perdidos e pediram para que eu desse um exemplo no quadro de como construir. Decidi por fazer um esboço do distrito onde eu nasci e fui criada, Governador Portela, usando duas ruas principais como base para desenvolver o mapa e orientei os grupos a fazer cada mapa a partir de um ponto em comum, uma rua que passe pelas áreas de moradia de cada um dos integrantes de cada grupo.

Interessante destacar a dificuldade deles em desenhar as ruas que serviriam como base de construção do mapa. Houve muita preocupação, em todos os grupos, em fazer as “coisas nos lugares certos”, ou seja, se aproximar ao máximo da disposição real dos elementos da paisagem, mesmo eu enfatizando que não havia necessidade de grande rigor na produção do trabalho.

Essa atividade também não pode ser finalizada nesse dia, ficando para a próxima semana.

AULA 4 (23/10/24)

Analisando os Mapas Vivenciais

Retomamos a confecção dos mapas com o objetivo de conseguir terminá-la ao longo dos três tempos de aula dessa semana. Deixei os alunos trabalharem mais livremente, observando e acompanhando a construção dos mapas e as discussões e disputas sobre o que entraria na representação e o que ficaria de fora.

Como mencionado anteriormente, a divisão seguiu o critério de proximidade geográfica dos bairros. É possível observar nas imagens (figuras 4 a 7) que todos os grupos optaram por seguir a orientação dada por mim de utilizar as ruas principais como base inicial para representar aquilo que eles destacaram como pontos negativos (problemas) e pontos positivos de seus locais de moradia. Nos mapas representados pelas figuras 4, 5 e 6, os alunos escolheram também localizar as casas de cada integrante dos grupos. Apenas o grupo do mapa representado pela figura 6, moradores do 3º distrito de Miguel Pereira, optaram por não representar suas casas.

Na figura 6, mapa que representa o segundo distrito, Governador Portela, além da rua principal, onde se concentra o comércio da localidade e demais ruas que levam até as casas dos integrantes do grupo, os alunos incluíram apenas um mercado e um terreno baldio que é o único espaço público do bairro Futurista, utilizado às vezes para festas de bairro e comícios, e,

Fig.6 – Mapa Vivencial de Governador Portela



normalmente, como estacionamento. Nesse caso, ao perguntar ao aluno que mora neste local o porquê da escolha de representar este terreno, tive como resposta: “é o único lugar do bairro para acontecer as coisas.” Vale ressaltar que o único ponto negativo levantado por este aluno em relação ao seu local de moradia foi a ausência de parque/prça/quadra no bairro.

Fig.7 – Mapa Vivencial de São Judas, Praça da Ponte e Clube Velho



Fonte: acervo da autora

A imagem acima representa o mapa feito pelos alunos que vivem em três bairros vizinhos. Como se pode observar, eles usaram como ponto de partida para a confecção do mapa vivencial a RJ-125, uma rodovia que corta toda a cidade, incluindo os distritos, e conecta as cidades de Miguel Pereira e Paty do Alferes. Seguindo a rodovia em sentido Miguel Pereira Paty do Alferes, os bairros de São Judas Tadeu e Praça da Ponte localizam-se na margem esquerda da estrada, enquanto o Clube Velho está na margem direita.

Como os alunos construíram os mapas em duas cartolinas separadas, na hora de uni-las para formar um mapa único foi preciso fazer o arranjo apresentado na fotografia da Figura 7 para respeitar a continuidade da rodovia e as disposições espaciais dos bairros representados. Nessa representação podemos observar que os alunos escolheram destacar as ruas não asfaltadas das pavimentadas, pintando de marrom as ruas “de chão” e de cinza as asfaltadas,

pois a falta de asfaltamento e a má conservação das ruas havia sido um dos pontos negativos elencados por eles. Além disso, destacam-se outros elementos como mercados e padarias, quadras, postos de saúde, SAMU, escola e parques/praças, presentes nessa representação como pontos positivos de seus bairros. O fato de os pontos de ônibus estarem presentes apenas na RJ-125 configura-se como um dos problemas trazidos nas aulas anteriores pelos alunos, a dificuldade de transporte dentro dos bairros representados neste mapa.

Fig. 8 – Mapa Vivencial de Barão de Javary



Fonte: acervo da autora

A figura 8 retrata o mapa vivencial do bairro Barão de Javary, bairro onde também se localiza a escola onde esse projeto vem sendo realizado. Nele, os alunos destacam a escola, a quadra e a estação de tratamento de esgoto ao lado da escola, a quadra de areia, onde ocorre o Mundial de Vôlei de Praia, o Lago de Javary, principal ponto turístico da cidade, a linha do trem, a pracinha e o comércio local.

Sobre o Lago de Javary, ao perguntar aos alunos por que escolheram pintá-lo de verde ao invés de azul, tive como resposta: “Porque a cor dele é verde, professora.” Este Lago, que na verdade é um açude, recebe todo o esgoto do segundo distrito, Governador Portela e a construção da ETE ao lado da escola ocorreu como promessa de despoluição do Lago que nunca foi cumprida.

Por fim, a última imagem, abaixo, representa o terceiro distrito da cidade, Conrado. Neste mapa, como mencionado anteriormente, os alunos

optaram por não representarem suas casas, mas colocar o máximo de elementos da paisagem dessa localidade. Os pontos de comércio, aqueles que são caros pois “são para os turistas” e os bares, mais baratos e acessíveis à população local; a quadra e o parquinho, locais de lazer e encontros dos moradores; a escola municipal; os pontos turísticos como a antiga estação de trem e a ponte de ferro.

Fig.9 – Mapa Vivencial de Conrado



Fonte: acervo da autora

Além de elementos reais da paisagem, que retratam os pontos negativos e positivos destacados pelos alunos nas aulas anteriores, este foi o único grupo que incluiu elementos que eles gostariam de ter no seu local de moradia, um hospital e um estacionamento.

AULA 5 (30/10/24)

Construção do material a ser publicado – Resolução de Situações Problemas

Nas atividades anteriores buscamos entender a realidade em que os alunos vivem, especificamente de seus locais de moradia, mas também como a cidade onde vivem é gestada, onde os investimentos do poder público e da iniciativa privada se concentram e quais impactos isso tem em suas vidas cotidianas. Identificamos, assim, as Situações Problemas.

As atividades seguintes tiveram como objetivo tentar encontrar algum caminho para a resolução dessas situações problemas. Para isso, os alunos fizeram registros fotográficos de seus bairros para podermos montar um perfil na rede social Instagram, onde as seriam publicadas as fotos, juntamente com textos de legenda denunciando o problema e propondo solução. Isto possibilitaria alcançar pessoas não só da comunidade escolar, mas também dos bairros retratados nas publicações.

Iniciamos a aula recolhendo os termos de livre consentimento assinados pelos responsáveis. A maioria dos alunos trouxe o termo assinado, alguns poucos esqueceram e uma aluna não teve autorização do responsável, ficando, assim, de fora das atividades. Como as atividades desse projeto serviriam como avaliação do 3º trimestre, tive que passar outras atividades para a aula em questão. No entanto, na aula seguinte, esta mesma aluna trouxe o termo de livre consentimento esclarecido assinado dizendo que ela explicou novamente para a mãe do que se tratava o trabalho e ela, finalmente, compreendeu e autorizou sua participação.

Reuni os mesmos grupos dos últimos encontros, por região de moradia. Os alunos trouxeram fotos relativas aos mapas confeccionados, dos problemas e dos pontos positivos de seus bairros/distritos. Solicitei, então, aos alunos que enviassem as fotos por *whatsapp* para poder baixar no computador. Como a internet da escola não pode ser disponibilizada para os alunos, compartilhei minha senha do 4G para que eles pudessem enviar as fotos.

Após baixar as fotos enviadas pelos alunos, carreguei todas elas num *drive* do Google. Em seguida, iniciamos uma apresentação das fotos enviadas na lousa digital e solicitei que, em grupo, começassem a elaborar legendas para elas. Orientei que a legenda deveria ter dois parágrafos: o primeiro deve conter a localização, descrever o problema ou o benefício para a população registrado na foto, e o segundo parágrafo deve conter a solução que propõem para resolver os problemas.

Os alunos começaram a produzir os textos a partir das fotografias tiradas por eles e escolhidas pelo grupo. Ajudei na confecção dos textos revisando o que escreviam. A atividade não pode ser finalizada nesta aula, sendo retomada na aula seguinte.

AULA 6 (06/11/24) **Criação do perfil no Instagram**

Solicitei aos alunos que formassem os mesmos grupos da aula anterior e terminassem de escrever as legendas para as fotos para, então, podermos construir o perfil no Instagram e iniciar as postagens.

Acompanhei a continuidade da elaboração dos textos das legendas para as fotos fazendo apontamentos e correções ortográficas e de concordâncias. Durante este processo, um aluno pediu minha ajuda para revisar o texto que escrevia sobre um morro com casas populares construídas que corria o risco de desabamento. Como proposta de solução para este problema, ele sugeriu que a prefeitura deveria remover as famílias transferindo-as para uma área mais segura próxima ao centro da cidade.

Aproveitei esse momento para retomar com eles a discussão sobre o processo de segregação socioespacial e a especulação imobiliária. Coloquei uma fotografia do bairro Joá, na cidade do Rio de Janeiro, onde há inúmeras mansões construídas em uma área de topografia bastante acidentada para compararmos às moradias em questão no bairro do aluno, e discutimos sobre acesso à tecnologia de construção civil, valorização do espaço urbano em áreas dotadas de infraestrutura, e a quem interessa esses espaços.

Depois de conversarmos sobre as formas como se dá a ocupação dos territórios das cidades, os diferentes interesses que estão envolvidos nesse processo e a maneira como normalmente o poder público lida com casos como o trazido pelo aluno, deslocando a população para lugares ainda mais distantes das áreas dotadas de infraestrutura urbana, o grupo do qual o aluno fazia parte decidiu por propor que a prefeitura investisse em obras de infraestrutura para a segurança das moradias dos habitantes do bairro, evitando ter que removê-los para outro local.

Finalizada a atividade de composição de legendas das fotografias, iniciamos o processo de criação do perfil da turma na rede social Instagram. Uma aluna sugeriu que eles pudessem entrevistar outros alunos da escola sobre as condições de seus bairros para fazer postagens. Como a turma concordou, ficou decidido que isso seria feito depois das postagens da turma. O nome escolhido para o perfil no Instagram foi “Cidade que queremos – projeto cidade melhor”, acessível pelo link <https://www.instagram.com/cidadequequeremos/>



Fonte: @cidadequequeremos

Fig. 11 – Primeira publicação



A escolha da primeira fotografia a ser publicada foi o ônibus que circula no município, cuja tarifa é extremamente cara, e que, assim como outros carros empresa, encontram-se em condições ruins de manutenção. A escolha não foi aleatória. A opção dos alunos em fazer desta a primeira publicação está relacionada ao fato de ao longo das aulas e com base em tudo o que discutimos e descobrimos eles chegaram à conclusão de que o preço do transporte é o principal

problema da cidade, pois limita ou impede as pessoas de circularem no território dificultando o acesso a todos os serviços que são oferecidos na cidade.

AULA 7 (13/11/24) Visita ao centro da cidade

Apesar de não estar previsto no planejamento, realizamos uma visita ao centro da cidade com o objetivo de registrar em fotografias as mudanças na paisagem decorrentes dos investimentos do poder público em aparelhos de turismo e cultura.

Em função de a saída da escola ter se dado às 8h30min e o turno começar às 7h10min, aproveitamos para fazer mais algumas publicações no perfil do Instagram criado na aula anterior. Os alunos falaram da repercussão que a primeira postagem teve em seus bairros, especialmente no 3º distrito, Conrado, local em que a fotografia utilizada na publicação foi tirada. A postagem teve 45 curtidas e 35 comentários até dia desta aula, de moradores que demonstraram sua indignação com o custo da passagem de ônibus e com as condições dos carros e os poucos horários.

A postagem conseguiu um bom alcance para além da comunidade escolar, com vários comentários de moradores indignados e, alguns propondo ações para alterar a situação, com a problemática do transporte público no município.

Na figura 12, podemos ver alguns dos comentários de moradores da cidade sobre a questão abordada pelos alunos na publicação.

Fig. 12 – Comentários na primeira publicação



Fonte: @cidadequequeremos

Às 8h30min. seguimos para o centro da cidade no ônibus escolar cedido pela Secretaria Municipal de Educação. Ainda dentro do ônibus, orientei os alunos para fotografarem tudo o que eles pudessem visualizar como mudanças na paisagem em decorrência do projeto de desenvolvimento da atual administração pública municipal.

Iniciamos o percurso na antiga estação de trem, onde se encontra a Maria Fumaça turística (como era uma quarta-feira, dia em que não há passeios turísticos, apenas os vagões estavam na estação, a máquina estava na garagem, que fica na Governador Portela, 2º distrito). Seguimos para a Rua Torta, onde há também um enorme mastro com a bandeira nacional no local onde antes se encontrava um clube de futebol construído pelos moradores e demolido pelo poder público, descemos a rua em direção ao Parque Radical e à Rua Coberta. Visitamos, então, o Espaço do Agricultor, o Calçadão do Viô, a Praça do Centro Cultural, o Espaço do Artesão onde descobrimos estar abrigado todo o acervo do antigo museu Francisco Alves e, por fim, o Espaço das Flores.

Ao longo do percurso, os alunos registraram fotos desses espaços e cultura, lazer e turismo, mas também das construções em curso no centro da cidade, do comércio e das ruas. O objetivo é, na próxima aula, analisarmos as fotografias e selecionarmos as fotos que seriam usadas para as próximas publicações e construirmos legendas em conjunto.

Retornando à escola às 10h, os alunos foram ao refeitório merendar e depois seguimos para a sala de aula para fazermos algumas outras publicações no perfil do Instagram. Três alunas relataram que haviam sido procuradas por outros alunos da escola solicitando que elas fizessem postagens de fotos de seus bairros. Como já havíamos decidido na aula anterior que abriríamos para publicações de outros alunos de outras turmas da escola, autorizei que elas fossem de sala em sala informar aos alunos que a página estava disponível para a publicação, bastava os alunos enviarem as fotos e uma explicação do problema que faríamos a análise e publicaríamos.

AULA 8 (27/11/24)

Última atividade

O oitavo dia foi nossa última aula de aplicação do projeto. Iniciamos retomando o círculo de conversa, dessa vez para falarmos sobre as impressões dos alunos acerca dos locais visitados na última atividade da semana anterior. Perguntei aos alunos se já haviam visitado todos aqueles lugares antes, se já os conheciam e se tinham o costume de frequentar alguns deles. Perguntei se os espaços visitados poderiam ser considerados espaços de lazer ou de consumo e se atendiam à população local.

Grande parte dos alunos disse não ter visitado todos os espaços anteriormente, apenas alguns, que foram para visitar, mas não consumiam por serem caros. Em relação às perguntas sobre se eles consideravam esses espaços como lugares de lazer ou de consumo e se atendiam a população local a resposta foi unânime de que são lugares construídos para turistas e se constituem como espaços de consumo mais do que espaços de lazer.

Concentramos o debate sobre os únicos dois aparelhos entendidos pelos alunos como culturais – os demais locais visitados foram classificados com centros de consumo e voltados para os turistas – o Museu Francisco Alves, que conta com um acervo de objetos pessoais do famoso seresteiro que viveu por um período na cidade e o Centro Cultural do município, a antiga igreja da cidade cedida pela Diocese de Valença ao município.

Em relação ao Museu Francisco Alves, os alunos não conheciam a história do seresteiro e nunca tinham visitado o museu. Eles acharam interessante o acervo, no entanto consideraram que o museu é pouco divulgado. Conversamos, então, sobre a falta de atividades para incentivar a visita ao museu. Uma aluna pontuou que talvez o desinteresse do poder público em investir no museu seja por não poder transformá-lo em um comércio. Segundo ela, “lá não dá para vender nada.”

O Centro Cultural da cidade encontrava-se fechado na ocasião. Por isso, só conseguimos “visitar” por fora, e observar sua parte exterior. Perguntei aos

alunos se já tinham ido a alguma atividade realizada neste local, e apenas 6 alunos de um total de 25 disseram que sim. Perguntei quais atividades, e eles responderam formaturas, casamentos comunitários, o lançamento do filme do Lucas Neto, e apresentação de Coral. Eles destacaram como problemas a falta de calendário de atividades culturais e o uso, quase que exclusivo, para atividades que não estão relacionadas à cultura.

Passamos, então, a escolha das postagens que faríamos, quais fotos utilizaríamos e a construção das legendas, desta vez coletivamente. Decidimos por fazer três postagens finais, das quais, por escolha da turma, abordariam o Museu, a Rua Coberta e a última – sugestão de uma aluna, mas bem recebida pela turma toda – faria uma comparação entre a situação do centro da cidade e a situação dos bairros.

Abaixo seguem as postagens:

Fig. 13 – Carrossel das áreas centrais e periféricas 1



Fonte: @cidadequequeremos

Fig. 14 – Carrossel das áreas centrais e periféricas 2



Fonte: @cidadequequeremos

Fig. 15 – Carrossel das áreas centrais e periféricas 3



Fonte: @cidadequequeremos

Fig. 16 – Museu Francisco Alves



Fonte: @cidadequequeremos

Na última aula, antes de encerrar o ano, surgiu uma preocupação acerca da manutenção das atividades no perfil do Instagram, se continuaríamos postando ou aguardaríamos retornarem as aulas. Decidimos por manter a movimentação da conta com postagens temporárias “stories” e continuar o registro de fotos dos bairros, visto que o verão estava chegando e as chuvas acentuariam problemas já existentes, para darmos continuidade no ano seguinte. A ideia é manter a conta ativa permanentemente e incluir outras turmas da escola nos anos seguintes para abordar outras situações dos bairros de moradia dos alunos e, também do entorno da escola.

Ao final do ano letivo, o prefeito fez uma transmissão ao vivo em suas mídias digitais cujo tema era a tarifa do transporte coletivo. Nela ele informou que a tarifa seria reduzida nos trechos dentro do município e que o valor seria de R\$2,50. A notícia foi bastante comemorada pela população, obviamente, apesar de ele não mencionar que outros problemas como o número insuficiente de veículos, a falta de manutenção destes e o fato de não serem climatizados seriam resolvidos.

Não podemos afirmar que a ação dos alunos com a construção do perfil no Instagram denunciando os problemas da cidade, em que justamente a publicação sobre os ônibus foi a que mais repercutiu, tenha sido a causa dessa mudança na tarifa, mas também não podemos descartar que ela teve algum impacto na decisão do prefeito.

Ao encerrarmos as atividades realizadas junto aos alunos, após percorrermos um longo caminho que nos permitiu olhar a cidade em que vivemos com mais atenção para tentar compreender como o espaço se organiza, quais forças ali atuam, quais elementos o compõem e como se relacionam com as nossas vidas, moradores da cidade, buscamos fazer um caminho que transitasse por diferentes níveis escalares. Que partisse do local, seguisse para o global e retornasse para o local, num diálogo que nos permitisse retornar o nosso olhar sobre a cidade com mais consciência e mais conhecimento construído e acumulado, a fim de que isso nos capacitasse a ser agentes de transformação de nossa realidade de forma coletiva.

Para realizar este percurso, necessitamos fazer uso de diferentes tipos de linguagens, como o registro oral, a cartografia com a elaboração dos mapas vivenciais, a fotografia e as mídias sociais. Compreendemos que o uso das linguagens no ensino de geografia, mediadoras do processo de ensino/aprendizagem, se constitui como um recurso didático que permite ampliar os horizontes do conhecimento e facilitar a leitura de mundo. Destarte, as diferentes linguagens utilizadas para o desenvolvimento deste trabalho cumpriram um papel de viabilizar a possibilidade de os alunos registrarem e analisarem os elementos necessários para a compreensão da realidade, mobilizando os conceitos da Geografia. Essa estratégia permitiu que eles próprios pudessem, em conjunto e numa relação dialógica e dialética entre a turma e o professor, produzir conhecimento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal do presente trabalho foi desenvolver como produto metodológico uma Intervenção Pedagógica, mediante a qual abordamos a relevância social da Geografia Escolar como um saber estratégico que possibilitasse aos alunos, em especial de escolas públicas, uma compreensão da realidade a partir da mobilização dos conceitos da geografia e de uma metodologia baseada em Paulo Freire e na relação dialógica e dialética do processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de auxiliá-los a se tornarem agentes de transformação da sociedade, torna-se necessário trazer algumas reflexões para tecer nossas considerações finais.

Partimos de inquietações nossas quanto ao objetivo das aulas de geografia na educação básica. Para além da abordagem puramente curricular, mas, também, das possibilidades que temos enquanto docentes desta disciplina, buscamos sempre dar sentido ao conteúdo curricular como um meio para que os educandos consigam compreender os contextos em que estão inseridas suas vidas, sempre com vistas à mudança de suas realidades.

O que podíamos fazer, em termos de metodologia, para tentar nos aproximarmos desse objetivo? Como abordar a relação escalar dos fenômenos num contexto de cidade pequena, que vem passando por muitas transformações em sua paisagem em função de um projeto político centralizado em investimentos no setor de turismo? De que forma esse projeto afeta as vidas dos moradores da cidade, e dos alunos em questão? Quais problemas decorrem dessas mudanças e como os educandos podem agir no sentido de melhorar as condições de vida de suas comunidades?

Como um possível caminho, apostamos na metodologia de Paulo Freire, visto que ela nos permitia abrir uma investigação conjunta entre professor e alunos acerca da realidade de cada local de vivência, mediada por um processo pautado no diálogo e na relação dialética entre educador e educando na produção do conhecimento sobre o tema.

Começamos pelos bairros em que vivemos, observando os problemas, os pontos positivos e negativos, mas também as potencialidades locais. Fizemos registros orais, construímos quadros sistematizando os problemas que identificamos, produzimos mapas vivenciais dos locais de moradia, e fizemos registros fotográficos das paisagens observadas e analisadas, sempre com o intuito de entender a maneira como o espaço urbano é ocupado, construído e transformado, quais são as forças e interesses atuam nesse processo, e quais são as implicações para a vida cotidiana dos moradores da cidade, em especial da área periférica, local de vivência de nossos alunos e suas famílias.

Ao iniciarmos a aplicação do recurso pedagógico tínhamos um percurso mais ou menos delineado do que pretendíamos desenvolver ao longo de parte do segundo semestre do ano letivo de 2024. Como a metodologia aplicada neste trabalho pressupunha uma certa plasticidade justamente para permitir alterações ao longo do percurso, levando em conta o que seria trazido pelos alunos no desenvolvimento das atividades propostas e, considerando os contratempos previstos e imprevistos, que comumente ocorrem em escolas, como reuniões pedagógicas, emendas de feriados e aplicações de avaliações externas, entre outros, o tempo utilizado para realizar todas as atividades foi maior do que o inicialmente planejado.

Havíamos pensado em 4 atividades que se desenvolveriam ao longo de 4 dias (com 3 tempos de aula cada), no entanto, utilizamos 8 dias no total. Consideramos que a extensão do tempo destinado às atividades acabou sendo positiva, pois permitiu explorar mais os temas trabalhados, aprofundar o debate nos Círculos de Conversa, e incluir atividades que não estavam previstas, mas que colaboraram para a construção do conhecimento e para as intervenções dos alunos, como a ida à campo para observar e registrar as mudanças no centro da cidade, por exemplo.

Apesar de a professora que conduziu essa pesquisa junto aos alunos ser moradora da cidade e, também ter vivido grande parte de sua vida em uma área periférica e, portanto, conhecer os problemas que atingem essas localidades, não se conseguiu prever ou saber aquilo que os alunos classificariam como

Situações Problemas. A vivência de cada indivíduo, embora compartilhe experiências semelhantes com a comunidade da qual faz parte, é bastante singular. Cada ser humano constrói sentidos e significados particulares a partir de sua interação com o meio social em que vive, das experiências que vivencia nele e com ela. Essas singularidades ficaram bastante explícitas a partir dos termos que os alunos trouxeram para qualificar seus bairros e locais de moradia e do que escolheram fotografar em seus bairros, por exemplo.

Conforme avançávamos com as atividades conjugadas com a abordagem do conteúdo e dos conceitos de geografia em consonância com o que estávamos investigando, desde o primeiro Círculo de Conversa até a elaboração dos quadros com as Situações Problemas, a compreensão dos alunos sobre a realidade de seus bairros e da sua cidade foi se ampliando. Eles passaram da descrição dos pontos positivos e negativos de seus locais de moradia, com termos mais simplificados como, “ruas esburacadas”, “passagem cara”, “investimentos concentrados no centro” para problematizações mais complexas que buscavam, num primeiro momento sistematizar as Situações Problemas que atingem a coletividade dos moradores de áreas periféricas, para depois identificar a raiz dos problemas e, na última atividade, propor soluções.

O segundo quadro construído em aula e utilizando o quadro branco da sala de aula mostrou essa evolução a partir da inclusão nas Situações Problemas da falta de acesso à cultura, que é um desdobramento de dois problemas apontados por eles, o preço do transporte público e a centralização dos investimentos no centro da cidade. Dessa maneira, no que diz respeito à função dialógica e dialética do processo de ensino-aprendizagem preconizado por nós, consideramos que fomos relativamente bem-sucedidos, pois, a partir do diálogo no Círculo de Conversa, foi possível partir de pontos mais elementares para elaborações mais complexas acerca dos problemas enfrentados pelas comunidades das áreas periféricas da cidade.

Um dos objetivos da metodologia aplicada nesta pesquisa era aguçar no aluno o desejo pela pesquisa, pela investigação e pela criação, tornando-o parte ativa do processo de ensino-aprendizagem. Sentimos que, ao priorizarmos a

construção conjunta das atividades e partirmos das vivências dos estudantes, nos aproximando de suas realidades e de seus interesses, tenhamos encontrado uma forma de instigar esse desejo pela investigação. Isso ficou bastante claro com a participação satisfatoriamente ativa da maioria deles nas atividades (alguns alunos, infelizmente, estiveram ausentes de muitas das aulas em que realizamos esta pesquisa), a preocupação em trazer os termos de livre consentimento assinados pelos responsáveis para poder participar, e as sugestões que davam sobre aquilo que gostariam que fosse feito ao longo do processo. Vale ressaltar aqui a solicitação deles em estender para as demais turmas da escola a possibilidade de publicações na conta criada no Instagram e a preocupação deles em mantê-la ativa durante as férias escolares. Alguns chegaram a perguntar à professora como dariam continuidade ao projeto do Instagram caso ela não fosse a professora de geografia deles no ano seguinte.

À propósito da criação da conta na rede social Instagram, a proposta inicial seria a construção de um jornal eletrônico pela turma para abordar as Situações Problemas identificadas por eles e propor soluções. A ideia era que fosse criado um meio de comunicação entre os alunos, a comunidade escolar e os moradores dos bairros e distritos onde as Situações Problemas ocorressem para possibilitar a mobilização de mais pessoas e, por fim, tentar alcançar a transformação desejada em prol da comunidade. Como não tínhamos nem muito tempo para a criação de um jornal de fato, seguindo o que havíamos planejado à princípio, e achamos melhor não segmentar a turma em equipes de redação, fotografia e edição, além de não dispormos de equipamento técnico para isso, entendemos que a solução mais viável seria utilizar alguma rede social. A escolha pelo Instagram deu-se por ser uma rede social utilizada por grande parte das pessoas, em primeiro lugar, o que possibilitaria um grande alcance do material publicado. Em segundo, por ser uma rede que privilegia a fotografia, mas também permite textos na legenda e interação por meio de comentários e compartilhamentos. A escolha demonstrou-se acertada. A primeira publicação, com a foto do ônibus e texto sobre o custo da passagem teve grande repercussão, com curtidas, compartilhamentos, comentários e, até mesmo a sugestão de uma intervenção coletiva e organizada junto à empresa de ônibus.

Assim como as demais publicações também tiveram bastante alcance e repercussão.

Uma das questões mais complexas que esta pesquisa se propôs a endereçar foi a dificuldade de abordar a relação dialética escalar entre o local e o global. Algo que é importante para a compreensão dos fenômenos que seriam analisados pelos alunos e que possuem relação direta com suas vidas. O que permite compreender como a lógica de ocupação e de transformação da cidade em que eles vivem, uma cidade pequena, se assemelha à mesma lógica de ocupação e de exploração e especulação do espaço urbano de cidades grandes do mundo todo e como essa lógica está atrelada à interesses de grandes empresas nacionais e estrangeiras, que cria espaços de valorização e espaços de exclusão dentro da cidade. Ainda, perceber quais consequências isso traz para a vida deles.

Esperávamos que a partir da observação e análise das transformações que estão em curso na cidade e das condições de seus bairros e distritos juntamente com a abordagem dos conceitos de Globalização, Segregação Socioespacial e Direito à Cidade, essa compreensão daria conta dessa tarefa, ocorrendo de forma mais facilitada e, como consequência, estaria expressa na produção de imagens, mapas e textos dos alunos. No entanto, acreditamos que este objetivo não tenha sido alcançado por completo. Embora a compreensão da relação dialética escalar local/global não tenha se concretizado de forma clara na produção dos materiais dos alunos, como conteúdo a ser trabalhado conseguimos aprofundar tanto no Círculo de Conversa quanto no momento da escolha das fotografias a serem publicadas e da elaboração dos textos com as propostas de solução dos problemas que elas representavam. Talvez, com mais tempo e com a continuidade da construção da página do Instagram a aceção da questão escalar dos fenômenos possa se concretizar, a medida em que os estudantes continuem a observar e analisar as transformações do espaço urbano.

Por fim, embora tenhamos trabalhado um tema específico do currículo de geografia para o oitavo ano do Ensino Fundamental, acreditamos que a metodologia aqui desenvolvida e aplicada possa ser utilizada em todas as séries

da Educação Básica, abordando os diversos conteúdos do currículo de geografia. A escolha por uma metodologia que buscasse instigar no educando o interesse pela pesquisa e produção de conhecimento, onde a sala de aula torna-se um espaço para a construção coletiva facilitada pelo movimento dialógico entre educandos e educadores mostrou-se um caminho possível para o ensino de geografia de forma crítica, favorecendo a formação de cidadãos que compreendam a possibilidade de serem agentes de transformação da realidade em que vivem.

Embora o tempo de realização do recurso metodológico aqui apresentado tenha sido curto, o último trimestre do ano letivo, restringindo a pesquisa a abordar apenas parte do conteúdo de geografia para determinada série do Ensino Fundamental, pensamos que poderíamos desenvolvê-lo de forma mais ampla e abrangente. Seria interessante aplicar tal recurso ao longo de todo o ano letivo, de forma que a metodologia aqui proposta pudesse fazer parte não apenas do planejamento das aulas de um trimestre, mas do planejamento do curso. Dessa forma, poderíamos testar o recurso como uma metodologia de ensino para a Geografia.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1992.

ANDRADE, Caio. *A ofensiva burguesa na educação: do enfrentamento à implementação do projeto empresarial pelo PT*. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia, GO: C&A Alpha Comunicação, 2019.

COUTO, Marco Antônio Campos. *As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia*. XII EGAL, Montevideu, 2009.

_____. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente curricular: Geografia. Parecer Crítico*. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. *Educação como prática para a liberdade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. *A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática. 2004.

IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/miguel-pereira/panorama>, acessado em 02/11/23.

KAERCHER, Nestor A. *Quando a Geografia Crítica é um pastel de vento*. IX Colóquio Internacional de Geocrítica. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. *A pesquisa em cidades pequenas*. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 1, p. 78-98, jan./abr. 2016

LACOSTE, Yves. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LEHER, Roberto. *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente. Um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Leituras discursivas: abordagens múltiplas dos usos significativos das linguagens*. Revista Porto das Letras, Vol. 9, Nº 1. 2023.

MARICATO, Ermínia. *Para entender a crise urbana*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em geografia*. São Paulo: Contexto, 2008;

_____. *O que é Geografia?* Brasília: Coletivo Território Livre, 2012.

NETO, Bernardo Jaime; SOUZA, Fabiana F. de; PESSOA, Mateus D. *(Re)visitar Paulo Freire para (re)pensar a Geografia Escolar: Reflexões, Observações e Experiências*. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia-MG, v. 12, n. 23, p. 3-33, jul./dez. 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Sequência Didática Interativa no Processo de Formação de Professores*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. *Para Ensinar e Aprender Geografia*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

RACINE, Jean-Bernard; RAFFESTIN, Claude; RUFFY, Victor. *Escala e ação, contribuições para uma interpretação do mecanismo de escala na prática da geografia*. Revista Brasileira de Geografia, v. 45, n. 1, pp. 123–135, 1983.

SCHIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia Dialética, de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2017.

_____. *Pensando o Espaço do Homem*. São Paulo: Edusp, 2012.

_____. *A Urbanização Brasileira*. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. *Por uma Geografia Nova: da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. *Novos Rumos da Geografia Brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SERRA, Ênio. *O Espaço Vivido e a Pedagogia Situada de Paulo Freire*. Revista Teias v. 22 • n. 67 • out./dez. 2021 • Seção temática Celebrar Paulo Freire: reencantar o mundo e as utopias.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo*. Campinas: Biblioteca da Unicamp, 2001.

VESENTINI, José William. *Para uma Geografia Crítica na Escola*. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2014.