



A GEOGRAFIA ESCOLAR NO PROJETO INTERDISCIPLINARIDADE VIA TEMA GERADOR, SOB A COORDENAÇÃO DE PAULO FREIRE

Leandro Mendes Nogueira ¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar e refletir sobre a geografia escolar no contexto do projeto interdisciplinaridade via tema gerador, através do movimento de reorientação curricular da cidade de São Paulo (1989-1992), sob a coordenação e influência da pedagogia de Paulo Freire. Os temas geradores baseiam-se na realidade dos educandos, com o intuito de construir, a partir daí, conhecimentos e ações críticas. Esses temas são o eixo central da organização do currículo interdisciplinar, ponto de partida e de diálogos entre as diferentes áreas do conhecimento. Desse modo, analisaremos a geografia que estava em processo de construção nessa experiência, revelando suas potencialidades e contribuições para o debate e a produção de uma geografia escolar crítica. Para isso, utilizaremos as obras fundamentais de Paulo Freire (2017, 2019) e em Pontuschka (1994), Cavalcanti (2012, 2013) e Santos (1988, 2006) no que concerne à geografia escolar e à geografia crítica. Também utilizamos documentos do projeto publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME). Como resultados, apresentamos alguns aspectos teóricos e conceituais que indicam, em certos limites, a geografia que estava sendo construída no projeto. Tratava-se de uma geografia que se faz de acordo com a realidade social em que alunos e professores estão situados, fruto de uma práxis coletiva. De uma geografia que se integra a outras áreas do conhecimento para compreender a realidade e, desse modo, passa a articular também seu arcabouço analítico de forma integrada e interdisciplinar.

Palavras-chave: Geografia escolar, Geografia crítica, Temas geradores, Interdisciplinaridade.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo investigar y reflexionar sobre la geografía escolar en el contexto del proyecto interdisciplinaridad vía tema generador, a través del movimiento de reorientación curricular de la ciudad de São Paulo (1989-1992), bajo la coordinación e influencia de la pedagogía de Paulo Freire. Los temas generadores se basan en la realidad de los educandos, con el intuito de construir, a partir de eso, conocimientos y acciones críticas. Esos temas son el eje central de la organización del currículo interdisciplinar, lugar de salida y de diálogos entre las diferentes áreas del conocimiento. De ese modo, vamos a analizar la geografía que estaba en proceso de construcción en esa experiencia, revelando sus potencialidades y contribuciones para el debate y la producción de una geografía escolar crítica. Para ello, vamos a utilizar las obras fundamentales de Paulo Freire (2017, 2019) y en Pontuschka (1994), Cavalcanti (2012, 2013) y Santos (1988, 2006) en lo que concierne a la geografía escolar y a la geografía crítica. También utilizamos documentos del proyecto publicados por la Secretaría

¹ Mestre em Culturas e Identidades Brasileiras pelo Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), da Universidade de São Paulo (USP). Graduado em Geografia, também pela USP. E-mail: leandromenog@hotmail.com



Municipal de Educación de São Paulo (SME). Como resultados, presentamos algunos aspectos teóricos y conceptuales que señalan, en ciertos límites, la geografía que estaba siendo construida en el proyecto. Se trataba de una geografía que se hace de acuerdo con la realidad social en que alumnos y profesores están ubicados, fruto de una praxis colectiva. De una geografía que se integra a otras áreas del conocimiento para comprender la realidad y, de ese modo, pasa a articular también su estructura analítica de forma integrada e interdisciplinar.

Palabras clave: Geografía escolar, Geografía crítica, Temas generadores, Interdisciplinaridad.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, diferentes políticas curriculares de cunho tecnicista e neoliberal vêm se fortalecendo no Brasil. São currículos elaborados de forma centralizada por uma equipe técnica de especialistas que define, prévia e rigidamente, uma série de conteúdos que devem ser trabalhados por professores e alunos. Esse modelo impositivo e vertical presente contribuiu para o fortalecimento de uma prática pedagógica também vertical e de uma pedagogia tradicional, em que o processo de ensino-aprendizagem se faz através da reprodução e fragmentação do conhecimento. Essa lógica vem sendo percorrida pelas diferentes áreas do conhecimento no ambiente escolar. Foi assim que uma geografia escolar tradicional, apoiada numa pedagogia tradicional, fortaleceu-se no meio educacional, uma em colaboração com a outra. É uma geografia compartimentada e desconectada da realidade, pois os conteúdos estão prontos para serem transferidos e memorizados, e as possibilidades de reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento são pequenas, já que não há espaço efetivo para o exercício do diálogo.²

Em contraposição, partimos do pressuposto, com base em Paulo Freire (2019), que a prática dialógica é o eixo fundamental para a construção de uma educação crítica e transformadora. De uma dialogia que está presente em todos os momentos da escola, da elaboração do currículo até as práticas pedagógicas. A dialogicidade, a essência da educação como prática da liberdade, se inicia na busca do conteúdo programático da educação. Esse conteúdo deve ser buscado na realidade mediatizadora e na consciência

² Segundo Pontuschka (1999), os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 1998), por exemplo, fazem parte de um conjunto de políticas educacionais que passaram a atender a lógica e os interesses dos países centrais do capitalismo como parte de um amplo processo de ajuste neoliberal. Sob o respaldo e a cooperação do Estado, influenciaram profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras. Para Apple (2002, p. 63): “existindo ou não tal currículo nacional disfarçado, há, entretanto, um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos”.



que os educandos têm dela. É o momento em que se realiza a investigação do que Paulo Freire conceituou como “temas geradores”. São esses temas que guiarão a formulação de um currículo interdisciplinar.

Desse modo, queremos destacar aqui uma experiência que partiu desses princípios, que foi desenvolvida em escolas do município de São Paulo sob a coordenação de Paulo Freire (1989-1992). Nesse período, a rede municipal passou por um movimento de reorientação curricular a partir do projeto interdisciplinaridade via tema gerador, que se baseava em uma série de ações voltadas ao conhecimento da realidade local das escolas através de um projeto interdisciplinar. Segundo Pontuschka (1994, p. 133), os objetivos centrais dessa gestão era democratizar o ensino, garantindo a permanência dos alunos na escola, e uma qualidade na formação “social e crítica, em busca da construção de uma sociedade democrática; uma escola aberta à participação e à reconstrução crítica do saber; a articulação entre o saber construído pelos moradores e alunos do local e o saber escolar, tendo no trabalho coletivo a instância de discussão” Era um projeto de educação que partia da construção de um programa escolar próprio de cada escola. Nele, levava-se em consideração a realidade na qual essa escola estava inserida na ementa da matéria. Além disso, o educador, ao participar da construção do programa, sintá-lo também como algo seu.

Este artigo tem como objetivo geral investigar e refletir sobre a geografia escolar no contexto desse projeto e refletir sobre os conhecimentos geográficos mobilizados nessa experiência, revelando suas potencialidades e contribuições para o debate e a produção de uma geografia escolar crítica.

Para essa pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica acerca da pedagogia de Paulo Freire e da geografia escolar crítica. Foi realizado, também, um levantamento de documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo relacionados ao projeto como um todo e da área de Geografia, especificamente. Esses documentos eram publicados preliminarmente passando pela avaliação da escola, dos núcleos de ação educativa da secretaria e das diferentes assessorias (universidades etc.), o que demandava um trabalho conjunto. Trata-se de um acervo bastante rico.

A pesquisa foi orientada pelo método de análise dialético. Tal abordagem deu uma contribuição decisiva à concepção crítica da educação e da geografia. Nessa perspectiva, segundo Vasconcelos (1992, p. 2) o conhecimento não é transferido ou depositado, “o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e



com o mundo”. Enquanto para a Geografia, o método dialético recupera o debate, a crítica, a investigação, dando menos ênfase à descrição e à memorização. Também permite que a Geografia recupere a visão do todo e supere alguns dualismos.

Para Paulo Freire (2014; 2019), a pedagogia deve exercer nos educandos uma função libertadora e crítica, em oposição à pedagogia bancária que se baseia principalmente na “transferência” de conhecimentos. A dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade e deve estar presente em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Freire (2019, p. 121) propõe uma ação educativa e política que parta da realidade. Segundo ele, “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”. Nesta investigação é que encontramos o conjunto de seus temas geradores, que é a situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo.

Para Milton Santos (1988; 2006) o “espaço geográfico” é o objeto de estudo da Geografia. O espaço geográfico deve ser considerado como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ação, através da transformação da natureza pela sociedade no movimento da história, construindo e reconstruindo o espaço através do trabalho. Trata-se de uma concepção dialética e interdisciplinar da Geografia, que expressa a unidade dos diversos elementos: econômicos, sociais, políticos ou culturais e que, por sua lógica, são espaciais. Outras conceituações geográficas são trabalhadas pelo autor dentro dessa concepção, como “paisagem”, “lugar”, “região” e “território”. Suas contribuições foram fundamentais para o movimento de renovação da geografia brasileira, intensificada a partir do final da década de 1970, que possibilitou a essa disciplina grande avanço na formulação de uma geografia crítica.

Nídia Pontuschka (1994; 2001) analisou e participou da ação política de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), tendo como ponto central de exame a tentativa de construção de um currículo interdisciplinar assentado no princípio freiriano do tema gerador. Os temas geradores sugeridos pelo estudo da realidade, que antecede à construção curricular, propiciaram um olhar multifacetado da realidade. O “estudo do meio” como metodologia foi amplamente adotado e construído ao longo desse período, na medida em que criava um trabalho permanente de conhecimento aprofundado da realidade local e possibilitava um diálogo



constante entre as diferentes áreas do conhecimento, tendo o ensino de geografia ocupado um papel fundamental nesse processo.

Cavalcanti (2012; 2013) nos ajuda a refletir sobre as possibilidades pedagógico-didáticas para estabelecer pontes entre o conhecimento cotidiano e a construção de uma consciência espacial. Através de uma abordagem socioconstrutivista do ensino, a autora nos indica também as potencialidades para a formação de sujeitos críticos. Trata-se de construir um pensar geográfico pelos alunos voltado à formação da cidadania participativa e crítica, possibilitando um conhecimento mais profundo do mundo e do espaço em que vivem e a atuação mais consciente como cidadãos em diferentes escalas geográficas, aqui principalmente de uma luta pelo direito à cidade.

PEDAGOGIA DIALÓGICA E LIBERTADORA DE PAULO FREIRE: A INTERDISCIPLINARIDADE VIA TEMA GERADOR

Para Freire (2019), o modelo de educação bancária (escola e pedagogia tradicionais) parte do pressuposto de que o educador é o detentor do conhecimento e, por outro lado, o educando é aquele que aprende o que o educador tem a ensinar, criando uma relação vertical do processo de ensino-aprendizagem. Sendo o que possui todo o saber, o educador é o sujeito da formação, aquele que deposita e transfere conhecimento de maneira mecânica. Objeto por ele formado, por sua vez, o educando recebe o conhecimento. Nessa relação, o processo de ensinar-aprender privilegia a narração em detrimento do diálogo e, portanto, é antidialógica.

Essa verticalidade converte o educando num mero receptor dos conteúdos e comunicados. No processo de se adaptar aos preceitos verticalmente estabelecidos, e ao não se inserir no mundo e no conhecimento nele produzido, os educandos tornam-se objetos e oprimidos, porque não são sujeitos participantes e ativos na construção do conhecimento acumulado ao longo da história e de suas transformações.³

Daí a impossibilidade de uma educação e geografia críticas, uma vez que a tarefa docente se baseia em apenas ensinar os conteúdos de forma mecânica e por memorização. Os conteúdos programáticos são como receituários que devem ser

³ Do ponto de vista político, esse modelo de educação colabora, segundo Vasconcelos (1992, p. 2), “como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seu uso pela escola (notadamente a classe dominante, acostumada ao tipo de discurso levado pela escola, assim como ao pensamento mais abstrato)”.



seguidos pelos educadores em diferentes contextos escolares e geográficos. São trabalhados numa repetição de ideias inertes que não são desafiadoras e problematizadoras, logo, não abrem possibilidades, quando elas de fato existem, de fazer relação entre o que se ensina e aprende com o que vem ocorrendo no bairro, cidade ou país em que se vive. Assim, há uma “desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo” (FREIRE, 2017, p. 113). É uma educação que, no geral, não representa os anseios das classes populares; pelo contrário, as mantém numa situação concreta de opressão.

Nesse contexto, faz-se necessária a construção de uma educação crítica, dialógica e libertadora, fundamentada numa proposta pedagógica que parta da realidade do educando e se baseia em sua formação integral como ser humano. Desse modo, é preciso uma formação interdisciplinar que articule ao invés de fragmentar a realidade, como defendeu Paulo Freire.

Nessa perspectiva, a realidade concreta dos alunos, antes distante do conteúdo, passa a ser ponto de partida para uma investigação coletiva, com problematizações, construção e reconstrução dos saberes. Para Freire (2019, p. 121), é dessa realidade mediatizadora, e a consciência que os educandos têm dela, que devemos buscar o conteúdo programático: “O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de (...) *temas geradores*”.

O conceito de *tema gerador* baseia-se em situações da vida real, dos problemas individuais, comunitários e sociais da realidade do educando, que podem ser questões de relacionamento dentro da escola até problemas de mobilidade urbana numa grande cidade como São Paulo.⁴ Uma vez encontrados, os temas geradores tornam-se a base para a formulação de um currículo interdisciplinar:⁵ “Cada área de conhecimento, por seu turno, contribui para o processo de aprendizagem com tópicos específicos que têm a

⁴ “O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2019, p. 121).

⁵ A interdisciplinaridade, desse modo, concretiza-se pela prática dialógica na medida em que rompe barreiras e coopera para o diálogo entre pessoas e saberes. Mais do que diálogo, a dialogicidade faz emergir sujeitos. Professores e alunos são, igualmente, “sujeitos da construção e reconstrução coletiva do conhecimento, sujeitos da sua própria história” (FESTER, 1993, p. 134).



ver com o tema gerador descoberto no entendimento da realidade pela própria comunidade” (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 116).

Esse conceito foi desenvolvido em escolas municipais de São Paulo que aceitaram participar do projeto no período de 1989 a 1992, quando Paulo Freire foi secretário de Educação, tendo sido seguido por Mário Sérgio Cortella.⁶ A Secretaria de Educação, em parceria com as escolas e universidades, colaborou para o movimento de reorientação curricular através do projeto interdisciplinaridade via tema gerador: “A própria escola seria responsável pela construção de um programa escolar, de forma que as condições concretas de existência dos moradores do bairro, em que a escola estivesse inserida, seriam conteúdo escolar” (PONTUSCHKA, 1994, p. 120). Os temas geradores eram levantados após uma ampla investigação da realidade vivida e se tornava o articulador do projeto interdisciplinar.

Na construção, que tinha como eixo central a interdisciplinaridade e a realidade vivida, era fundamental que as diferentes áreas do conhecimento também construíssem coletivamente seus currículos orientados pelos mesmos princípios norteadores. Era necessária certa unidade que pudesse, ao mesmo tempo, conviver com as escolhas de práticas diversificadas. Nesse sentido, que saberes, noções e conceitos peculiares à geografia, quando mobilizados, dariam conta de um conhecimento interdisciplinar do tema gerador surgido? Quais seriam os procedimentos metodológicos para analisar o espaço geográfico a partir das questões geradoras suscitadas?

A GEOGRAFIA ESCOLAR NO PROJETO INTERDISCIPLINARIDADE VIA TEMA GERADOR

Os temas geradores que surgiram das experiências do projeto de reorientação curricular – sendo os principais moradia, trabalho e transporte – estavam estritamente vinculados aos conhecimentos da geografia. Acreditamos que essa relação foi enriquecedora para a disciplina, porque se colocava numa posição central do projeto e, por isso, de constantes desafios no sentido de cooperar para a construção de um

⁶ Em 1990, participaram do projeto nove escolas piloto. Em 1991, aderiram ao projeto 94 escolas e 2,5 mil educadores (SÃO PAULO, 1991). Tratava-se de uma adesão livre ao projeto proposto pela Secretaria de Educação, e não uma imposição.



currículo pela via da interdisciplinaridade.⁷ No entanto, sabemos que, nesse projeto, não houve uma programação curricular pré-estabelecida, já que ela foi construída coletivamente. Mais ainda, o especialista de cada área mobilizava, a partir dos temas e das questões geradoras, os conhecimentos mais específicos da sua disciplina. Desse modo, ainda que tenham surgido temas geradores comuns nas escolas, cada educador, considerando as realidades escolares e formações profissionais distintas, elaborou currículos diferentes. Porém, analisando os documentos que contêm alguns “relatos de prática” da disciplina de Geografia e a “visão de área” proposta pelo movimento de reorientação curricular, gostaríamos de destacar algumas questões no âmbito conceitual e metodológico que estiveram presentes nas práticas pedagógicas e que nos ajudam a compreender a geografia escolar que estava sendo construída.

Inicialmente, queremos chamar a atenção para a importância da metodologia “estudo do meio”, que foi fundamental no levantamento dos temas geradores ao lado da análise preliminar da realidade dos estudantes. Além disso, adquiriu uma importância cada vez maior ao longo do trabalho pedagógico, sendo adotada como estratégia em diferentes momentos como um todo e da disciplina de Geografia especificamente. O estudo do meio, como metodologia interdisciplinar, desempenhou a função de elo entre as diferentes áreas do conhecimento, pois partia de uma “pesquisa participante” que envolvesse o maior número possível de educadores e educandos. Era necessário o levantamento de dados e informações a partir de diferentes registros – como discussões, observações etc. – e, com isso, exigindo uma postura de pesquisa e descoberta.

Desde o início, em 1991, a professora de Geografia da Escola Municipal Barão de Mauá⁸ preocupou-se em partir do cotidiano, do vivido, da observação em seu ensino,

⁷ Uma das principais dificuldades apontadas pelos educadores foi a integração de todas as disciplinas em torno do tema gerador: “As disciplinas de História e Geografia frequentemente transformavam-se no eixo em torno do qual girava todo o currículo, dada a facilidade com que todos os professores conseguiam associar o tema gerador – originário da realidade social – com o conteúdo e competências tradicionalmente ensinada nestas áreas” (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 277). É necessário ter sempre a consciência de que a realidade é complexa e contraditória, e que as ciências parcelares não dão conta de explicar a realidade e o mundo. Por isso, a interdisciplinaridade é fundamental. Por outro lado, para cumprir essa tarefa, o educador deve ter excelente domínio do objeto de estudo e do campo de sua própria disciplina. No entanto, a prática da interdisciplinaridade é um enorme desafio para a maioria dos educadores, dado que a sua formação, no geral, foi compartimentada no ensino superior. No movimento de reorientação curricular, algumas dessas barreiras foram sendo superadas a partir de uma formação contínua de professores (o chamado Grupo de Formação Contínua), envolvendo a Secretaria de Educação, universidades e escolas.

⁸ Os temas geradores “trabalho e transporte” dessa escola foram significados naquele momento devido a inauguração da Avenida Salim Farah Maluf, que influenciou a vida dos moradores da região. Dentro da



realizando problematizações que ajudassem os alunos da 5ª série nas primeiras reflexões. Para isso, realizou, junto com os alunos, um questionário sobre transportes para as famílias responderem. Posteriormente, houve uma saída a campo, com um roteiro criado pelos professores de Geografia e Ciências no próprio bairro e na Avenida Salim Farah Maluf. Várias observações foram realizadas e registradas (SÃO PAULO, 1992b). Segundo Pontuschka (2014), a partir dessa metodologia, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais significativo, pois os sujeitos envolvidos passam a desenvolver um olhar mais crítico e investigativo na medida em que há uma imersão na complexidade do espaço geográfico. Desse modo, estabelece-se um diálogo inteligente da realidade estudada com o mundo ao produzir novos conhecimentos. Esse estudo não se dá apenas na sala de aula: extrapola para outros espaços físicos, como a rua, a casa, a avenida, o bairro e outras escalas. E também não acaba na saída a campo, pois todo o material coletado será objeto de pesquisa dentro da sala de aula e poderá demandar uma nova investigação, como ocorreu na prática relatada.

O estudo do meio é uma metodologia bastante utilizada pela geografia, uma vez que “o meio é uma geografia viva” (PONTUSCHKA, 2004, p. 260). Contudo, havia um cuidado para que essa prática não fosse utilizada de modo meramente descritivo e apegado só ao que era aparente, e sim que permitisse, aos diferentes sujeitos, uma compreensão dialética das estruturas visível e invisível do espaço.⁹ No geral, segundo Pontuschka (2014, p. 386), o estudo do meio “possibilita conhecer relações entre os habitantes e passantes de lugares definidos e os processos naturais e sociais do espaço em estudo, além de favorecer o conhecimento mais amplo de relações locais e universais, em suas temporalidades historicamente consideradas”.

A compreensão da espacialidade em que vivem os alunos, diante do processo de mundialização da sociedade que extrapola o lugar de convívio imediato, requer uma instrumentalização conceitual que torne possível uma articulação desse espaço com outros mais amplos – do local ao regional, nacional e mundial (CAVALCANTI,

disciplina de Geografia, com alunos da 5ª série, a professora escolheu a temática da “metrópole de São Paulo” sob o aspecto dos transportes (SÃO PAULO, 1992b).

⁹ Se o objetivo é a explicação da paisagem, não se pode confiar somente no que se vê. O que é visível não nos oferece uma visão da totalidade. Segundo Santos (1988, p. 15), “levando em conta cada pedaço do espaço em particular, muitos fatores de sua evolução não são perceptíveis imediatamente, nem diretamente. O papel de explicação cabe, frequentemente, ao que não é imediatamente sensível, ou seja, aos fatores ‘invisíveis’”. Para Moreira (2015, p. 112), trata-se de um movimento dialético, “de explicar o visível pelo invisível e o invisível pelo visível, numa reciprocidade de análise que força a geografia a mobilizar recursos de outras ciências”.



2013).¹⁰ É uma compreensão do espaço geográfico que vai do particular ao geral e retorna ao particular. No relato da prática, referida anteriormente, há uma preocupação da educadora em articular diferentes escalas geográficas e partir dos conceitos cotidianos para construir conceitos científicos. Um novo estudo do meio foi realizado pelos alunos, dessa vez na rede metroviária, estabelecendo relações com outros tipos de transportes da cidade e, através de reportagens, com transportes de outros lugares do mundo. Depois, com um amplo material à disposição, muitas relações passaram a ser construídas coletivamente através de textos, gráficos, tabelas e mapas, relações entre o nível de renda, especulação e meios de transporte da realidade local e da cidade de São Paulo. Ao mesmo tempo ocorreu uma nova entrevista com os moradores, em que foi constatado que a construção da avenida Salim Maluf e do metrô nas proximidades fez com que diversas propriedades fossem desapropriadas e alguns imóveis valorizados. Também analisaram a prioridade dada pelo poder público ao automóvel em detrimento dos transportes coletivos a partir da análise das obras de infraestrutura da cidade em diferentes momentos da história.¹¹

É importante salientar que a geografia, como ciência do espaço real, palco das relações sociais e das relações sociedade-natureza, depende de outras dimensões da realidade (sociais, econômicas, políticas e culturais), como também e, conforme aponta Santos (2006), de um esforço no sentido de incorporar a noção de totalidade como categoria analítica do espaço geográfico. Ou seja, ela deve examinar as relações efetivas entre a totalidade-mundo e os lugares, assim como a noção de tempo. Acrescenta o autor, “desse modo, abarcamos a ideia de continuidade e descontinuidade e a ideia de unidade e multiplicidade. Assim abraçamos também a noção de passagem do presente ao futuro. O espaço humano, aliás, revela claramente, e ao mesmo tempo, o passado, o presente e o futuro” (SANTOS, 1988, p. 14).

As noções de escala e tempo são fundamentais para o conhecimento da realidade. A história deixa suas marcas na paisagem. Objetos e edifícios são

¹⁰ É preciso considerar que o conhecimento escolar se constrói pelo confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, contribuição teórica do construtivismo e da chamada Escola de Vygotsky (CAVALCANTI, 2013).

¹¹ A produção do espaço brasileiro, dos transportes e da cartografia, para citar alguns conteúdos, é normalmente trabalhada nos livros didáticos de forma genérica e descontextualizada. Nessa prática interdisciplinar, os conteúdos são tratados num contexto, “de forma a favorecer o entendimento do espaço geográfico como uma construção humana, histórica e, portanto, dinâmica” (SÃO PAULO, 1992b). Segundo Pontuschka (1994, apud Delizoicov), não é só a abordagem do conteúdo que deve ser pensada numa educação progressista, mas também os próprios conteúdos. Outros conteúdos devem ser buscados, provocando rupturas com os temas já estabelecidos pelas programações curriculares.



testemunhas de existências anteriores; laços de união entre passado e presente. Esses vestígios permitem situar os alunos frente à realidade do passado e perceber as mudanças que vão se sucedendo sob diferentes divisões do trabalho. Como nos diz Cavalcanti (2013, p. 99), com base em Milton Santos, “uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos”. O conceito de paisagem no ensino de geografia deve ser considerado como uma primeira aproximação do lugar e, daí em diante, encaminha-se para o entendimento do espaço geográfico. Alguns educadores iniciaram nos relatos de prática, partindo das condições de existência dos próprios alunos, por exemplo, o levantamento das atividades econômicas, as profissões de seus familiares e os locais de trabalho dessas pessoas e os meios de transporte utilizados. Depois, foi possível discutir a divisão social e territorial do trabalho, abordar os meios de circulação e transportes que esses trabalhadores utilizavam com o objetivo de estudar o espaço geográfico das relações capitalistas de produção.

A relação sociedade e natureza é outra dimensão que surge no projeto numa perspectiva crítica. Essa perspectiva, conforme é apontada no documento *Geografia - Visão da Área* (SÃO PAULO, 1992a), deve trabalhar o quadro natural na medida em que nos permite compreender melhor a forma de produção e organização da sociedade através das formas de apropriação a que esse quadro foi submetido historicamente. Um amontoado de conteúdos sobre relevo, clima, rios, vegetação, economia, transporte, indústria etc., como aparece na geografia escolar tradicional, não garantirá a compreensão da dinâmica específica da natureza e da sociedade e muito menos das transformações daquela pela dinâmica social. No relato de uma prática (SÃO PAULO, 1992b), foi possível notar essa relação da natureza e suas formas de apropriação pela sociedade. Tratava-se de um córrego que passava na região da escola, onde moravam alguns alunos, e que os estudantes e professores constataram ser uma área de depósito de lixo dos moradores. O aprofundamento do estudo permitiu fazer relações com o relevo (conceitos de erosão), vegetação, rios, bacias hidrográficas etc. Surgiram também questões vinculadas ao saneamento básico (falta de água tratada e rede de esgoto), a falta de infraestrutura (que era o tema gerador) e as condições de moradia. O nível de conscientização dos alunos e professores sobre aquela realidade permitiu que eles se organizassem através de comissões e fossem conversar com os moradores próximos ao córrego sobre os problemas levantados e estudados, com o intuito de conscientizá-los



daquela realidade. Juntos elaboraram, posteriormente, um ofício que foi encaminhado à prefeitura solicitando a limpeza do córrego, o que foi feito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber como o conhecimento da realidade local pode propiciar uma transformação do espaço local, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática. Para Cavalcanti (2012), o ensino de geografia pode contribuir para uma formação humana mais ampla e para a construção de práticas cidadãs conscientes e críticas ao partir da vida cotidiana e colocar a cidade como espaço fundamental das reflexões geográficas. Segundo Santos (2011), o exercício da cidadania depende de soluções a serem buscadas localmente, espaço de exercício da existência plena. O papel do lugar é, portanto, fundamental. É nele que ocorre os vínculos de solidariedade, a resistência e a luta contra a hegemonia global. São horizontalidades dos oprimidos contra a verticalidade dos que estão no comando.¹² Assim, há a valorização do raciocínio geográfico e do pensamento espacial como forma potente de leitura e transformação do mundo.

Nesses termos, os conhecimentos geográficos que estavam sendo mobilizados nessas escolas fazem parte da geografia escolar crítica? Obviamente os aspectos relatados e destacados aqui, se considerados isoladamente, não são suficientes para fazer qualquer tipo de afirmação. No entanto, observamos alguns aspectos teóricos e conceituais que indicam, em certos limites, a geografia que estava sendo construída no projeto.¹³ Tratava-se não de um modelo a ser seguido, mas sim de uma geografia que se faz de acordo com a realidade social em que alunos e professores estão situados, fruto de uma práxis coletiva. De uma geografia que se integra a outras áreas do conhecimento para compreender a realidade e, desse modo, passa a articular também seu arcabouço analítico de forma integrada e interdisciplinar.

¹² “Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (FREIRE, 2019, p. 72).

¹³ As escolas e educadores que aceitaram fazer parte do projeto relataram que, ao longo do trabalho, os desafios foram enormes, mas os resultados foram positivos, conforme nos diz um professor de Geografia: “Os alunos passaram a ser agentes ativos do processo ensino-aprendizagem. O professor deixou de ser o dono do saber e passou a vivenciar o dia a dia do educando. A escola transformou-se num local de participação para a equipe escolar, pais, alunos e professores. Sinto-me gratificado pela oportunidade que tive de participar do Projeto, mesmo tendo de enfrentar as dificuldades normais em qualquer tipo de mudança” (SÃO PAULO, 1992b, p. 73).



Assim, a contribuição deste trabalho reside no fato de refletirmos, a partir da experiência desse projeto, que a construção de uma geografia escolar crítica perpassa pela construção de uma educação e pedagogia críticas. Ou seja, trata-se de uma disciplina conectada e comprometida com dois pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma concepção crítica da educação: um conteúdo curricular articulado à realidade do educando (interação dialética entre o conhecimento vivido e o conhecimento sistematizado à serviço de uma leitura e transformação de mundo); e a interdisciplinaridade (visão integrada da realidade). Essa concepção de educação rompe com uma estrutura tradicional de currículo fundada na reprodução e fragmentação do conhecimento. Nesses termos, engendraremos uma geografia ainda embrionária nas escolas, mas que passa a ser reconstruída em outras bases e com condições de responder aos grandes desafios da educação e do mundo atual.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a Cidade - Ensaios sobre o Ensino de Geografia para a Vida Urbana Cotidiana**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

—. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

—. **Pedagogia do oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares**. Tese de doutorado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

—. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. **Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.



—. O conceito de estudo do meio transforma-se... Em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; LUTFI, Eulina Pacheco. Geografia e português no estudo do meio. metodologia interdisciplinar de ciências humanas: a entrevista. **GEOUSP – Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 386-402, 2014.

SANTOS, Milton. O espaço geográfico como categoria filosófica. **Terra Livre**. São Paulo, n. 5. AGBSP, 1988.

—. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

—. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Tema gerador e a construção do programa**. São Paulo, 1991.

—. **Geografia - Visão da Área**. São Paulo, 1992a.

—. **Relatos de prática - Geografia**. São Paulo, 1992b.

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria Del Pilar & WONG, Pia Lindquist. **Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Metodologia dialética em sala de aula**. Brasília: Revista de Educação AEC, n. 83, abril de 1992.