

Revista de Ensino de Geografia

Desde 2010 - ISSN 2179-4510

Publicação semestral do Laboratório de Ensino de Geografia – LEGEO

Instituto de Geografia – IG

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

ARTIGO

(RE)VISITAR PAULO FREIRE PARA (RE)PENSAR A GEOGRAFIA ESCOLAR: REFLEXÕES, OBSERVAÇÕES E EXPERIÊNCIAS

Jaime Bernardo Neto¹

Fabiana Furtado de Souza²

Mateus Dias Pessoa³

RESUMO

Discorre sobre a aplicação dos princípios da pedagogia freiriana sobre a Geografia Escolar, destacando seu papel catalizador sobre o potencial desta disciplina na formação humana e cidadã dos sujeitos escolares. Além de uma breve reflexão sobre alguns desses princípios teórico-metodológicos que norteiam o pensamento de Paulo Freire, o texto discorre sobre duas experiências distintas: uma observação do trabalho educativo em Geografia feito em uma escola que formalmente adota o método freiriano, visando aprofundar o entendimento dessa proposta pedagógica assim como avaliar seus resultados, e uma intervenção pedagógica conduzida em uma escola não-freiriana, mas construída a partir dos princípios teórico-metodológicos freirianos discorridos neste texto, executada com intuito de ratificar a aplicabilidade dos princípios freirianos na prática educativa mesmo em instituições que não adotam o método deste autor.

Palavras-chave: Geografia. Ensino. Práxis. Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

Se por um lado é fato que a leitura das obras de Paulo Freire é algo muito recorrente dentre as matrizes curriculares dos cursos de educação e licenciatura, por outro lado também é fato que grande parte desses graduados e graduandos nessas áreas têm dificuldades em

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) campus Nova Venécia. E-mail: jaime.neto@ifes.edu.br

² Licenciada em Geografia pelo IFES – Nova Venécia. E-mail: fabianafurtado2@hotmail.com

³ Licenciado em Geografia pelo IFES – Nova Venécia. E-mail: pessoaldias9@gmail.com

efetivamente utilizar a perspectiva de Freire em sua prática docente, em enxergar como o legado deste pensador pode ser útil em seu cotidiano escolar, como a experiência do curso de Licenciatura em Geografia ofertado pelo IFES - Campus Nova Venécia nos tem demonstrado.

Em grande medida, esta postura político-pedagógica parece estar relacionada a uma interpretação mecanicista, rígida, dogmática, do clássico “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1987[1970]), que tende a levá-los à conclusão equivocada de que as ideias de Freire só tem aplicabilidade em espaços-tempo educativos informais (como nos movimentos sociais, por exemplo) ou nas poucas escolas que oficialmente adotam a pedagogia freiriana, onde a abordagem das diversas disciplinas parte dos temas geradores.

Na prática, as obras de Paulo Freire tendem a serem vistas por muitos licenciandos e educadores antes como objeto de estudo em História da Educação do que em Didática ou Organização Curricular. Há uma percepção simplista, fatalista, por parte de muitos licenciandos do referido curso (e também dos professores da rede pública que atuam como seus supervisores nos estágios obrigatórios/supervisionados e em programas como PIBID e Residência Pedagógica) de que a adoção de um currículo comum e de uma organização escolar e didática mais “tradicional”, que se inicia pelos conteúdos pré-estabelecidos (como predominantemente ocorre nas escolas brasileiras), inviabiliza o uso da perspectiva freiriana para se pensar a prática pedagógica, levando a uma postura de resignação mesmo por parte daqueles que eventualmente se identificam com esse pensador. Reproduz-se, assim, em boa parte desses futuros educadores, a postura predominante em seus supervisores de estágio e programas de iniciação à docência segundo a qual o legado deste autor seria algo “romântico” e “inexequível”, sem aplicabilidade no cotidiano escolar.

O presente artigo, fruto de pesquisas desenvolvidas no âmbito do LAPEG (Laboratório de Práticas de Ensino em Geografia), vinculado ao curso de Licenciatura em Geografia do IFES – Campus Nova Venécia, tem como objetivo demonstrar que essa resignação é um equívoco e que revisitá Freire para se pensar as práticas docentes cotidianas, particularmente no âmbito da Geografia, é algo salutar, enriquecedor, quiçá necessário, ainda que o docente atue em escolas que não adotam a pedagogia freiriana formalmente nas diretrizes de seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Em obras mais recentes, como Pedagogia e Política (Freire, 2001 [1993]) e Pedagogia da Autonomia (Freire, 2020 [1996]), o próprio autor discorre sobre tal temática, e deixa claro que a escola “tradicional” é, deveras, uma espaço-tempo em certo sentido limitante/adverso às práticas de uma educação libertadora/popular, mas ressalta que essas circunstâncias adversas e limitantes não inviabilizam por completo toda e qualquer prática de uma educação

realmente emancipatória e transformadora. Por essa razão, um dos grandes desafios de um educador progressista, comprometido com a transformação social seria, dentro dessa burocracia (que tende a ser anti-popular/anti-emancipatória) “fazer o possível de hoje, para que o impossível de hoje torne-se possível amanhã”, como diz o autor.

O que se pretende aqui, portanto, é discorrer sobre os fundamentos disso que Freire denomina de educação popular (Freire, 2001 [1993]) ou libertadora (Freire 1987[1970]) e demonstrar alguns caminhos para praticá-la dentro dos interstícios da estrutura político-burocrática hegemônica nas escolas brasileiras (não obstante as adversidades e limitações que elas implicam a esse propósito), com foco na Geografia Escolar.

Para tal fim, iniciaremos essa discussão a partir de algumas reflexões sobre as ideias de Freire e suas relações com a Geografia escolar. Posteriormente, exporemos algumas reflexões mais profundas sobre perspectiva freiriana e seus impactos sobre o ensino-aprendizado em Geografia, a partir das pesquisas de Souza (2019), as quais foram feitas com base não apenas na leitura/estudos de obras do referido autor, mas também, e sobretudo, pela pesquisa *in loco* em uma escola que adota a perspectiva Freiriana em seu projeto político-pedagógico (PPP) para, por fim, discorrer sobre a experiência de aplicação de alguns desses princípios em uma escola não-freiriana, a partir do trabalho de Pessoa (2019), que trata de uma intervenção pedagógica em Geografia levada à cabo em uma escola da rede municipal de Nova Venécia, situada na área urbana do município, desenvolvida a partir dos princípios freirianos discorridos ao longo deste artigo.

2 POR QUE ENSINAR GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E A CONVENIÊNCIA (QUIÇÁ NECESSIDADE) DE REVISITARMOS FREIRE EM NOSSO COTIDIANO DOCENTE

Diferentes perspectivas político-filosóficas tendem a conceber a escola e sua função social sob diferentes prismas, e, por consequência, tendem a enxergar a relação entre os saberes científicos e o processo educacional sob diferentes vieses.

Para a produção desta experiência didática, partiu-se da perspectiva adotada por Freire (1987[1970], 2001 [1993] e 2020 [1996]) e compartilhada por autores como Machado (2002), segundo a qual o papel da escola não é meramente disseminar saberes científicos *stricto sensu*, como tendências mais positivistas e conservadoras tendem a concebê-la. Trata-se de um olhar ingênuo e acrítico não apenas acerca da escola, mas igualmente otimista e romântico em relação à própria ciência, o qual nada tem de atual, uma vez que remonta aos ecos do Iluminismo nos séculos XVIII e XIX, afinal, a própria palavra que denominou esse

movimento cultural de caráter predominantemente burguês remonta à perspectiva de que a ciência seria a luz que nos tiraria da ignorância e nos conduziria a um mundo melhor, concebendo-a como algo intrinsecamente emancipatório.

Este prisma acrítico, portanto, parte da premissa de que quanto mais substituíssemos os saberes do “senso comum” pelos saberes científicos, mais “livres” e “justos” seríamos enquanto sociedade. Não se questiona aqui que a ciência tenha esse potencial, afinal, é isso que tentamos fazer em nosso cotidiano escolar e acadêmico, mas a premissa de que os saberes produzidos pela ciência sejam intrinsecamente emancipatórios. Eles podem servir a muitos propósitos, inclusive aqueles relacionados a muitas formas de opressão, não sendo, portanto, intrinsecamente libertários/democráticos ou corroborativos da sustentabilidade ambiental.

Desta forma, se reconhecermos que o papel da escola não é apenas formar mão-de-obra ou simplesmente preparar o sujeito para o mundo do trabalho, mas, antes de tudo, contribuir para seu desenvolvimento sob um viés humanístico e democrático, não podemos reduzir o processo educacional à mera disseminação de saberes científicos. E ainda que defendêssemos esta concepção, seria necessário reconhecer que é humanamente impossível levar todo o saber científico aos indivíduos em formação escolar.

Por isso, não é coerente conceber a escola como um mero vetor da ciência. Sem dúvidas, disseminar alguns desses saberes científicos é uma de suas funções primordiais, mas ela faz mais do que isso, e o faz de forma seletiva ante a impossibilidade de transmitir tudo o que se tem produzido e acumulado em termos de saberes científicos, tanto pela vastidão de conhecimentos produzidos e acumulados nos meios acadêmicos quando pela complexidade de muitos deles, que os tornam inacessíveis ao público escolar.

Compartilhamos aqui, portanto, da premissa de que o papel da ciência na educação escolar é, antes de tudo, (em uma linguagem metafórica) “ampliar os horizontes” a partir dos quais os indivíduos percebem e interpretam a realidade em que estão inseridos, o que consiste, de certa maneira, em ampliar a capacidade desses indivíduos de pensar para além do concreto e imediato. O ensino de diversas ciências na educação escolar deve servir, antes de tudo, para desenvolver essa capacidade de abstração necessária a uma leitura mais ampla e holística da realidade (tanto social quanto físico/natural) em que o indivíduo se insere, visando tornar esses sujeitos atores sociais capazes de transformar essa realidade.

A perspectiva de Freire, a despeito de também ter forte influência marxista (mas um marxismo heterodoxo, que se aproxima de correntes tidas como “pós-modernas”, tais quais o pensamento descolonial¹), parece caminhar mais na esteira do Humanismo que a de outros educadores normalmente associados a esta matriz, como, por exemplo, Saviani (2018) e

Libâneo (2015). Diferentemente deles, Freire defende que o processo educativo deve se iniciar a partir dos sujeitos e não dos conteúdos. A seleção dos saberes científicos a serem abordados no processo educativo depende, portanto, de quem são esses sujeitos, entendidos não apenas como indivíduos, mas também sob uma perspectiva coletiva, como grupos sociais. Afinal, se o propósito maior da educação é a emancipação humana e cada sujeito enfrenta formas distintas de opressão, que se manifestam concretamente a partir do que ele denomina de “situações limites”, a superação dessa situação de opressão difere em cada caso e demanda, portanto, aportes distintos das ciências, que devem ser selecionados visando permitir que os sujeitos saiam daquilo que Freire chamada de estado de imersão, que seria um primeiro passo rumo à superação/desconstrução dessas “situações limites”.

Há entre eles, entretanto, um aparente consenso quanto ao fato de que, tal qual defende Machado (2002), os conteúdos disciplinares na educação escolar não devem ser um fim em si mesmos, mas servir à ampliação/desenvolvimento das habilidades e capacidades do sujeito, sendo conveniente ressaltar, como também o faz o referido autor, que a relevância das capacidades/habilidades visadas não se restringe à sua aplicabilidade direta no cotidiano imediato do sujeito, já que muitas vezes deter certo conhecimento ou certa habilidade é fundamental ao desenvolvimento de outras competências/habilidades de maior recorrência ou importância na vida cotidiana e/ou acadêmica.

Da mesma forma, não se deve pensar essas competências de forma limitada à perspectiva individual (como o raciocínio lógico-dedutivo ou a capacidade de pensar matematicamente) ou com foco apenas no mundo do trabalho (aplicando a matemática, a linguagem e outras ciências aos imperativos do mercado): elas se estendem a toda a dimensão social da vida do sujeito, incluindo o exercício da cidadania e sua capacidade de se relacionar com outros de forma empática e com respeito às diferenças, que são aspectos imprescindíveis a construção de uma sociedade realmente equânime e democrática.

Embora a Lei de Diretrizes Básicas da Educação de 1996 (Lei 9394/96) tenha corroborado a premissa constitucional segundo a qual é função da escola e da educação básica preparar o sujeito tanto para o mundo do trabalho quanto para o exercício da cidadania, é fato, como apontam Machado (2002) e o próprio Freire (2020[1996]), que os imperativos do neoliberalismo têm levado tanto as políticas públicas quanto as práticas pedagógicas a dar foco cada vez maior à capacitação ao mundo do trabalho (e, em muitos casos, de forma ainda mais restritiva-reducionista, focando no mercado de trabalho em si....) do que à formação humana e ao exercício da cidadania.

Afinal, é inegável a ocorrência de tal influência sobre a atual Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018). De fato, o que se tem assistido nas últimas décadas é o aprofundamento de uma espécie de divisão do trabalho entre as disciplinas escolares, a qual tem relegado cada vez mais a formação humana e cidadã apenas às Artes e às Ciências Humanas e Sociais. E, na prática, essas disciplinas progressivamente têm perdido espaço na grade curricular da maioria das redes de ensino em detrimento da Linguagem, Matemática e Ciências da Natureza, cujo ensino é cada vez mais focado nas competências relacionadas apenas aos imperativos do mercado de trabalho. De fato, essa tendência mercadológica é tão forte que tem sido cada vez mais recorrentemente que até mesmo as Ciências Humanas e Sociais tenham foco antes no preparo para processos seletivos de ingresso em instituições de ensino superior (ENEM e vestibulares) que na formação humana e cidadã.

Sob esta perspectiva, portanto, a pergunta que devemos nos fazer antes de pensar os caminhos metodológicos da Geografia Escolar, e, mais especificamente nossa prática cotidiana enquanto docente desta disciplina na educação básica, seria: “de que forma a Geografia pode colaborar para a formação humana desses sujeitos e para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da cidadania, com vistas à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa”?

Pode-se indagar, entretanto, se este questionamento já não estaria previamente respondido a partir da própria construção do currículo escolar nacional, já que a atual BNCC (BRASIL, 2018), por exemplo, dá grande ênfase a isso ao deixar evidente quais competências são visadas com o ensino de cada disciplina escolar e com seus respectivos conteúdos. Todavia, ainda que a resposta a esta questão fosse simplesmente positiva, essa reflexão seria um necessário exercício intelectual a todo e qualquer docente para que seu trabalho não se transforme em algo mecanicista/tecnicista e alienado, no sentido de perder de vista aquilo que, sob as perspectivas aqui apresentadas, deveria ser seu maior propósito: a práxis, ou seja, conhecer o mundo para poder transformá-lo.

Mas, de fato, a resposta a essa questão é bem mais complexa, já que mesmo havendo um currículo pré-estabelecido na educação básica, sobretudo no Ensino Fundamental, onde é ainda mais rígido que no Ensino Médio, o bom exercício da docência e a construção de boas práticas pedagógicas demandam que essa reflexão seja parte do cotidiano docente, sobretudo em virtude da desproporcionalidade entre o tempo disponível para o trabalho docente diretamente com os educandos e a vastidão deste currículo oficial. Afinal, é fato que o leque de temas, conceitos e teorias científicas previstos de serem abordados na educação básica brasileira é gigantesco e claramente desproporcional ao tempo disponível no processo escolar,

tanto por docentes quanto por estudantes. E esta incongruência é ainda mais acentuada no caso das Ciências Humanas e Sociais, comparativamente às demais disciplinas, em virtude da reduzida carga horária em sala de aula de que normalmente os docentes dispõem, o que, se já é grave nos casos da História e Geografia, tende a ser ainda mais adverso nos casos de Filosofia, Sociologia e Artes.

Em geral, mesmo no caso de disciplinas com maior carga horária (como Linguagem e Matemática), a preocupação exacerbada em “dar conta” de todos o conteúdo previsto na BNCC ou nos PCN corrobora o predomínio de práticas pedagógicas que poderiam ser descritas, nos conceitos de Freire (1987 [1970]), como práticas “bancárias”, nas quais esse conteúdo se torna um fim em si mesmo e os verdadeiros propósitos de seu trabalho na educação básica - as competências que eles deveriam desenvolver/fomentar - são praticamente deixados de lado, havendo um predomínio de abordagens descontextualizadas que privilegiam um uso monofuncional e mecanicista dos mesmos (eles servem apenas para as “provas” e vestibulares....) em detrimento do aprimoramento da capacidade de compreensão do mundo, da realidade em que indivíduo se insere.

Por tais razões, ainda que seja possível ao docente abordar todos os temas, conceitos e teorias previstos no currículo oficial, dificilmente ele teria condições de trabalhar todos eles de forma realmente satisfatória, sem cair na educação bancária. Quanto a este aspecto, a falha é antes institucional/estrutural que individual, deve-se frisar. E esta adversidade estrutural recorrentemente – a desproporcionalidade entre carga horária com os estudantes e o vasto leque de conteúdos disciplinares - nos obriga a termos que fazer escolhas, senão sobre o que vai ser abordado em si, ao menos sobre o que se vai enfatizar, aprofundar, e consistir assim no eixo norteador de nossas opções didáticas, metodológicas.

Desta forma, para cada tema/conteúdo previsto no currículo de Geografia para a educação básica, entendemos, sob o prisma aqui exposto, que devemos retornar à pergunta: “de que forma esse tema/conteúdo pode colaborar para a formação humana desses sujeitos e para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da cidadania, com vistas à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa”? As possíveis respostas a esta questão devem ser então os norteadores do planejamento pedagógico.

Fala-se aqui em “possíveis respostas” (no plural) não apenas porque diferentes educadores podem obter diferentes respostas, igualmente válidas/plausíveis, mas sobretudo porque um mesmo educador pode obter respostas variadas, já que – e aqui aproveita-se para retornar ao Humanismo de Freire - a relevância dos temas, tais quais os caminhos para sua

contextualização, não são absolutos, e devem ser buscados à luz de quem são os sujeitos em processo educativo.

Desta forma, muito embora nosso sistema de educação com currículo comum esteja mais próximo das perspectivas de autores como Saviani (2018) ou Libaneo (2015), que primam pelos conteúdos “padronizados” (não obstante também defendam que os caminhos para a socialização desses conteúdos devam ser construídos em caráter dialógico com a realidade e a diversidade sociocultural dos indivíduos – ou seja, o conteúdo deve ser o mesmo a todos, mas a abordagem deve adequar-se a essa diversidade), a realidade da prática docente corrobora, de certa maneira, para que revisitar Freire continue a ser salutar e necessário, ainda que não atuemos em instituições que sigam a proposta freiriana. Afinal, o maior aprofundamento em qualquer conteúdo e a maior eficácia de seu processo de ensino-aprendizado demanda uma boa contextualização dos mesmos (como os próprios Saviani e Libâneo reconhecem e defendem) e uma boa contextualização, por sua vez, demanda que se conheça bem quem são os sujeitos em processo de escolarização e como eles enxergam/conhecem previamente a realidade em que estão inseridos.

O corolário disso tudo, portanto, é que alguns elementos do humanismo freiriano são de grande importância didática, ainda que o processo parta dos conteúdos por meio de um currículo pré-definido. Ao menos no que tange às Ciências Sociais e Humanas e particularmente da Geografia, que é o lugar de onde falamos, isso parece pouco passível de questionamento, como será abordado no tópico a seguir.

3 O LEGADO HUMANISTA DE FREIRE E SUA IMPORTÂNCIA PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR: REFLEXÕES E ANÁLISES A PARTIR DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM TERRAS CAPIXABAS

A grande relevância de Paulo Freire para a educação consistiu, dentre outras coisas, na forma contundente e radical como ele defendeu a necessidade de uma abordagem pedagógica contextualizada e pensada a partir do cotidiano do sujeito, com vistas à sua capacidade de transformar a realidade (algo inerente à ideia de práxis da tradição marxista) e superar/desconstruir as situações limites que o impedem de “ser mais”, como diz Freire.

Para se entender a grandeza e o significado deste autor, entretanto, é preciso refletir não apenas sobre *o que ele disse*, mas levar em consideração *quando ele disse o que disse*. Afinal, se hoje a preocupação com a contextualização no ensino (e em certo sentido também com a práxis) é praticamente lugar comum em autores da educação, certamente não o era nos anos de 1950 e 1960, quando Freire realiza boa parte de suas experiências educacionais nas

quais se basearam suas obras mais difundidas (sobretudo “Pedagogia do Oprimido”). Aquele era um contexto no qual os princípios positivistas do movimento Escolanovista, coroados naquilo que Freire chamava de “educação bancária”, ainda imperavam de forma quase absoluta entre educadores e instituições de ensino.

Mais de cinquenta anos após a publicação dessa obra que tem um claro tom de manifesto, ainda constata-se o predomínio, no cotidiano das escolas e salas de aula brasileiras, daquilo que Freire (1987 [1970]) denomina de “práticas bancárias”, que se caracterizam, em linhas gerais, pela premissa de que o estudante é um mero receptor passivo de informações e que, por corolário, o bom docente é tido como aquele que consegue levá-los meramente a “armazenar” essas informações. Tal fato é uma das maiores adversidades à educação do país, pois além de reproduzir/perpetuar relações demasiado verticais e antidemocráticas, tende a estimular abordagens descontextualizadas e consequentemente pouco eficazes, tanto no que diz respeito à formação humana e cidadã quanto à disseminação dos saberes científicos propriamente ditos. Este fato ainda se constitui, mesmo sob o prisma de autores mais “conteudistas” (e críticos à Freire), como os mencionados Saviani (2018) e Libâneo (2015), um dos mais graves problemas da educação brasileira, os quais não se restringem às esferas político-administrativa ou curricular, mas estão igualmente presentes no âmbito da didática, da prática docente.

É relativamente pacífico entre epistemólogos de diversas áreas que a produção dos saberes científicos é fruto de uma eterna dialética entre o concreto/particular e o abstrato/geral que se manifesta sob a forma de conceitos e teorias científicas, cabendo ressaltar que mesmo no caso do método dedutivo, que se inicia com o geral/abstrato, a científicidade do que se está a enunciar deve ser comprovada a partir dessa dialética com o empírico. Se não procedemos assim, estamos antes a falar mais de um saber filosófico do que científico, já que este tipo de saber demanda um eterno diálogo entre o concreto e o abstrato, o particular e o geral.

No que tange ao processo de construção dos saberes em âmbito escolar, o reconhecimento de que ele também perpassa por essa dialética parece ser algo relativamente pacífico dentre autores e educadores. Todavia, neste âmbito parece também haver um relativo consenso que o processo tende a ser mais eficaz se iniciado com o concreto/empírico/particular, residindo aí a importância da contextualização dos temas/conteúdos abordados.

Afinal, se o principal papel da ciência na educação básica é exatamente ampliar essa capacidade dos indivíduos em promover uma leitura da realidade para além do concreto e do imediato, nada mais coerente do que iniciá-lo a partir dessa dimensão concreta/imediata dos

sujeitos, já que isso vai permitir-lhes compreender de forma mais clara a relevância e utilidade daquele saber científico que está sendo abordado. Desta forma, além de facilitar a inteligibilidade acerca do tema/conteúdo/conceito/teoria a ser estudado, por lhe dotar de maior concretude, a contextualização também funciona como um elemento motivacional.

E, para aqueles que assim como Freire consideram que a educação deve ter um caráter dialógico, a contextualização se mostra ainda mais relevante, já que a interface entre o assunto/tema abordado e o contexto de vivência dos indivíduos amplia as possibilidades deles poderem partilhar seus saberes e experiências prévias com o educador e o restante do grupo, levando o processo pedagógico a ser conduzido pela via do diálogo em detrimento das aulas-palestras típicas da educação bancária.

De fato, pra aqueles que, assim como Freire, partem da premissa que ensinar não é transferir conhecimento, mas fomentar sua construção, essa diálogo com a realidade imediata dos educandos é imprescindível, já que sob essa perspectiva, o aporte da ciência ao processo educativo não visa “entregar” aos indivíduos um saber pronto, mas ampliar suas capacidades de promover análises, reflexões e analogias a partir de sua realidade, construindo assim, progressivamente, com a mediação da ciência, esse conhecimento que lhe permitirá ter um entendimento mais amplo dessa realidade. O que, em alguns casos, é fruto de um aprimoramento dos saberes prévios e, em outros, é decorrente de uma reinterpretação dessa realidade a partir da desconstrução de alguns desses saberes prévios que não se sustentam sob a perspectiva da ciência.

O papel desse aporte da ciência, portanto, é conduzir a curiosidade ingênua dos sujeitos em processo educativo a gradativamente tornar-se uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2020 [1996]). E, para essa finalidade, se por um lado é essencial que se parta da realidade imediata dos educandos, também é imperativo que se vá além dessa realidade, do “aqui e agora” dos sujeitos em processo educativo, pois é esse movimento que viabilizará uma compreensão mais ampla sobre o tema/assunto, a qual corroborará uma compreensão mais ampla sobre a realidade desse mesmo sujeito. É aí que reside a contribuição da ciência ao processo educativo.

Como a produção dos saberes científicos é fruto de uma eterna dialética entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral, sua abordagem escolar igualmente demanda esse movimento pendular para que o saber possa ser verdadeiramente construído pelos educandos, ao invés de se ter apenas uma memorização, um depósito de informações prontas e acabadas. No universo escolar, portanto, entende-se que cabe à Ciência oferecer aos indivíduos o abstrato/geral, por meio das teorias e conceitos científicos, mas é a partir da

vivência dos sujeitos que se deve buscar essa dimensão concreta, tangível, particular. A compreensão mais ampla, mais holística, da realidade do sujeito demanda, portanto, que ele a releia sob a luz desses saberes mais amplos construídos pela mediação das ciências, cuja abordagem em âmbito escolar, se não dialogar com esse cotidiano, tende a se mostrar demasiado abstrata, sem significado, inútil, não fomentando a práxis.

No que tange à Geografia, especificamente, essas premissas estão presentes na obra de um de seus maiores epistemólogos contemporâneos: Milton Santos. O que este autor, um dos expoentes da renovação crítica da Geografia, comprehende e nos ensina é que a produção dos saberes geográficos demanda que as investigações científicas em Geografia movimentem esse pêndulo e estabeleçam um ir e vir entre o concreto e o abstrato, o particular e o geral, o que implica um movimento entre os diferentes níveis escalares de análise dos fenômenos geográficos (SANTOS, 2012 e 2014).

Como defende o autor, inexiste um nível escalar de análise “mais importante” para esta ciência, já que a produção do conhecimento em Geografia demanda um constante diálogo entre o local/regional e o global. A produção dos saberes geográficos, portanto, pode iniciar-se em qualquer desses pólos. Quando se parte do geral, do global, a posterior análise em âmbito local/regional nos permite compreender melhor a atuação concreta dos vetores externos ao lugar, levando a um melhor entendimento dos mesmos, de seu funcionamento e de seus reflexos sobre aquele recorte espacial, de forma que quando retornamos ao global, temos uma compreensão mais profunda desses vetores e das teorias e conceitos a eles relacionados, adquiridos a partir das análises empíricas feitas em âmbito local/regional.

Quando se parte do local/regional, por sua vez, partimos de uma análise do concreto, ou seja, dos reflexos imediatos dos vetores, de seu funcionamento naquele espaço-tempo. Passando dessa análise inicial feita localmente/regionalmente para a uma análise em âmbito global, compreendemos melhor as origens desses vetores e seus mecanismos de disseminação em escala mais ampla e suas formas de manifestação em outros recortes espaço-temporais, o que nos permite desenvolver uma compreensão mais ampla/profunda de sua atuação sobre aquele recorte regional/local específico e assim entender melhor a relação dessa parte (aquele lugar ou região) como o todo (o mundo, a lógica da globalização).

Todavia, se para fins de avanços científicos em Geografia a abordagem pode se iniciar em qualquer nível escalar (o imprescindível é que haja esse diálogo entre escalas), iniciar a abordagem pela escala local/regional se mostra mais frutífero em âmbito pedagógico, já que torna o assunto mais concreto e próximo do cotidiano dos educandos, tendendo a torná-lo

mais interessante, mais inteligível, além de ampliar as possibilidades de que o processo tenha uma caráter dialógico, como o demonstram Callai (2002) e Kimura (2014).

Essa perspectiva - o início do processo de ensino-aprendizado em Geografia pela âmbito local/regional - tende a levar os indivíduos a perceber que, como disserem esses autores mencionados, Callai (2002), Kimura (2014), Santos (2012; 2014), nenhum lugar/região se explica por si mesmo. Isto porque grande parte dos vetores naturais e sócio-político-econômico-culturais que configuram aquele lugar/região tem origem externa àquele recorte espacial ou, mesmo quando esses vetores são endógenos, tendem a extrapolar aquele recorte espacial e exercer influência sobre outras áreas, o que se evidenciará quando, a partir desse local/região, a abordagem dialogar com outras escalas de análise.

É neste momento que a ciência Geografia dará, de fato, sua contribuição às capacidades cognitivas e interpretativas do sujeito, ampliando suas possibilidades de construir uma compreensão mais ampla do mundo e, sobretudo, daquela parte do mundo onde ele vive, expandindo-a para além do imediato, da experiência pessoal, a partir da compreensão de seus elos (naturais e sócio-político-econômico-culturais) com o restante do mundo e com a lógica do capitalismo que tem moldado a globalização e (re)configurado o espaço geográfico mundial desde a Modernidade. E tal compreensão é fundamental para que esse sujeito se torne um cidadão proativo, um ator capaz de transformar essa realidade – ou seja, ela é imprescindível à práxis na Era da Globalização.

Em Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987 [1970]), Freire propõe uma metodologia que tem como foco o sujeito. Partindo da premissa que o propósito maior do processo educativo é a emancipação deste sujeito (cabendo aqui ressaltar, entretanto, que para Freire a verdadeira emancipação ocorre pela desconstrução dessa estrutura opressora e não pela mera mudança de posição do sujeito dentro dessa estrutura), é preciso primeiramente conhecer a estrutura sócio-político-econômico-cultural em que ele encontra-se inserido (o que engloba a subjetividade produzida por esse sujeito em tais circunstâncias) e identificar as “situações limite” que ele enfrenta neste contexto - ou seja, aqueles aspectos estruturais que limitam suas possibilidades de “ser mais”, como diz Freire. É partir desses pontos que devem ser formulados os aportes de saberes das disciplinas científicas no intuito de ampliar a capacidade de compreensão e transformação dessa realidade e desconstruir essas situações limite, ou seja, a ideia de práxis, o princípio de que a busca pelo conhecimento deve se dar em prol da transformação da realidade e não de sua mera contemplação, é, um dos pilares do pensamento freiriano.

Como diferentes sujeitos encontram-se em diferentes posições dentro da estrutura sócio-político-econômica-cultural do mundo moderno-capitalista-globalizado, a concretização/perpetuação da opressão a qual estão submetidos, embora derive de alguma forma da lógica do capitalismo histórico², se efetiva por diferentes vias, sendo imprescindível aos educadores conhecer essas mecanismos/vetores proeminentes em cada caso e adequar assim a contribuição de sua área do saber àquele sujeito, visando sua emancipação.

Sob a perspectiva de Freire (1987 [1970]), esse diálogo interdisciplinar com a realidade do sujeito e sobre essa realidade deve ocorrer, portanto, não a partir de um currículo pretensamente universal pré-definido, mas por meio do que ele chama de “temas geradores”, que são construídos a partir do contexto de vida do sujeito. O ensino das diversas ciências deve orbitar em torno destes temas, garantindo assim que o aporte de saberes científicos servirá de alguma forma para que este sujeito construa um entendimento mais amplo, mais holístico, sobre a realidade em que se encontra inserido com fulcro nas relações opressoras nela existentes, para poder transformar essa realidade, desconstruir essas estruturas opressoras que os impedem de “ser mais”, como diz Freire.

Como os temas geradores são construídos a partir do cotidiano do sujeito, o diálogo entre a abordagem das ciências no processo educativo e esses temas tende a conduzir a uma maior contextualização desses saberes científicos, trazendo consigo todos os benefícios dela decorrente, como já abordado. Isso pode ser claramente constatado por Souza (2019) a partir da análise da atuação pedagógica em Geografia em uma instituição de ensino que adota a proposta Freiriana.

A referida pesquisa foi realizada no Centro de Formação Familiar em Alternância (CEFFA) de Chapadinha, popularmente denominado de “Escola Família Agrícola de Chapadinha”, que se situa na localidade de mesmo nome na Zona Rural de Nova Venécia e cujo Projeto Político-Pedagógico deixa explícitos os fundamentos freirianos abordados aqui neste texto. A referida escola, assim como as demais entidades que compõem a RACEFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo), atualmente funciona como uma instituição filantrópica (sem fins lucrativos) de ensino, tendo parcerias e convênios com as secretarias estadual e municipal de educação.

A referida pesquisa teve como foco o acompanhamento da abordagem da disciplina de Geografia em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio por um período de aproximadamente três meses, ao longo do qual também se fez um estudo e reconhecimento mais elaborado dos instrumentos pedagógicos e da estrutura gerencial da instituição, a partir de seu PPP e das práticas cotidianas neste universo escolar.

Seguindo as premissas freirianas, os Temas Geradores são a diretriz a partir da qual os Planos de Curso são formulados, com subtemas deles derivados, conforme cada disciplina, e aos quais todos os demais instrumentos pedagógicos adotados pela escola e sua proposta pedagógica estão imbricados³.

A partir da observação e análise do trabalho docente em Geografia na referida escola ao longo de um interstício de aproximadamente três meses, o trabalho de Souza (2019) concluiu que a atuação do educador ocorreu em conformidade com esses Planos de Estudo e ele de fato empreendeu esforços a todo o tempo para contextualizar os assuntos abordados, o que era corroborado/facilitado pelos instrumentos pedagógicos adotados pela escola, demonstrando como eles se inserem na realidade imediata dos estudantes, usando-a como ponto de partida de todo o trabalho educativo. O referido educador também se mostrou bem sucedido em transcender essa realidade para permitir aos estudantes produzir um saber mais amplo sobre esses fenômenos, promovendo a dialética entre o concreto e o abstrato, o empírico e o teórico, aspecto elementar do saber científico.

Notou-se em sua abordagem, conforme previsto previamente em seus Planos de Ensino para essa disciplina, o constante trânsito entre escalas - local, nacional, global – que é fundamental à produção do saber geográfico, já que é o que dota os temas abordados de maior concretude e inteligibilidade e permite uma abordagem de caráter dialógico, por fazer uso das experiências e saberes prévios dos estudantes, como se constatou em todos os momentos, cabendo destacar aqui seu corolário: a proatividade dos estudantes e seus constantes questionamentos, intervenções e socialização de experiências em diálogo com o docente.

A partir de suas abordagens em sala de aula, constatou-se que o docente detinha bastante conhecimento geográfico sobre a realidade estadual/regional e local, assim como sobre o contexto de vida rural/camponês dos educandos, elementos que se mostraram capitais, imprescindíveis a essa contextualização dos conteúdos empreendida por ele⁴, algo de que claramente carecem boa parte dos docentes de Geografia da rede pública municipal e estadual do município, como pudemos observar nas experiências de estágio e de programas de iniciação à docência ao longo dos seis anos de existência do curso de licenciatura em que esses estudos e atividades foram realizados.

Nas escolas “convencionais”, não-freirianas, da rede pública Estadual e também da rede municipal de Nova Venécia e municípios vizinhos, é claramente perceptível que grande parte dos docentes tende a se tornar demasiado dependentes dos manuais didáticos disponibilizados pelas editoras, que são geralmente escritos e construídos com foco em uma escala nacional (antes por uma questão de mercado que por finalidades pedagógicas, para

viabilizar que sejam vendidos a todas as unidades da federação), os quais, por si apenas, não garantem os subsídios necessários a uma boa contextualização.

Esse problema, tão recorrente nas escolas brasileiras, não foi constatado por Souza (2019) ao longo do acompanhamento do educador responsável pela disciplina Geografia na referida escola onde desenvolveu sua pesquisa. Tal fato corrobora que, como também defende Freire, todo educador tem que ser também um eterno pesquisador. Em Geografia, particularmente, a possibilidade de uma boa contextualização depende desse papel de pesquisador, dos esforços do docente em conhecer a realidade geográfica do lugar de vivência dos sujeitos em processo educativo, como a pesquisa de Souza (2019) evidenciou.

Ao contrário deste quadro, nas escolas “convencionais”, onde a maior parte dos futuros docentes de Geografia do IFES Campus Nova Venécia realiza seus estágios supervisionados e facultativos e/ou atuam por meio de programas como PIBID e Residência Pedagógica, o que pudemos observar nestes seis anos de existência do curso de Licenciatura em Geografia foi, além de um “tiranismo” do livro didático, o predomínio daquilo que Freire denomina de práticas bancárias (descontextualizadas, não-dialógicas/verticais, promovendo antes a memorização do que o real aprendizado) e desestimulantes aos educandos, as quais, a despeito de seu caráter “conteudista” (ou seja, de ter o conteúdo como início e foco do processo), se mostram pouco eficazes até mesmo quanto a este empreendimento que se propõem (“transferir” saberes).

Uma compreensão mais profunda sobre os fatores que corroboram essa triste realidade de predomínio das práticas bancárias é, por si só, um objeto digno de outras muitas e complexas pesquisas, merecendo uma investigação mais ampla. Todavia, é possível aqui, a partir da comparação entre a realidade pesquisada por Souza (2019) e o cotidiano das escolas públicas onde os graduandos em Licenciatura em Geografia do IFES Nova Venécia atuam em programas de iniciação à docência e em seus estágios, pressupor que esse fenômeno está relacionado, em maior ou menor grau, tanto à formação docente (carência de capacidade investigativa/científica, carência de conhecimentos na área da Didática e Práticas de Ensino, pouco conhecimento sobre a Geografia local/regional, etc.), quanto à estrutura de funcionamento e gestão das escolas “convencionais” da região, que, dentre inúmeras outras coisas, não identificam essas práticas bancárias como uma adversidade ao processo educativo e, consequentemente, não direcionam suas políticas gerenciais no sentido de desconstruí-las.

4 EXPERIÊNCIA DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA CONSTRUÍDA SOB OS PRINCÍPIOS FREIRIANOS EM UMA ESCOLA NÃO-FREIRIANA

Diferentemente da pesquisa de Souza (2019), cujo foco era compreender melhor o que é a proposta pedagógica freiriana e suas implicações a partir de um estudo *in locu* em uma instituição de ensino que formalmente a adota em seu projeto político-pedagógico, o trabalho de Pessoa (2019) consistiu em uma tentativa de construir uma abordagem de temas e conceitos da Geografia a partir da perspectiva freiriana em uma escola não-freiriana. Ela consistiu, de fato, em uma sequência didática construída a partir dos elementos teóricos apontados até aqui, visando potencializar a contribuição da Geografia Escolar ao processo de formação humana e cidadã mediante uma abordagem que tivesse a realidade e a subjetividade dos sujeitos como elementos norteadores e cujo propósito maior seria torná-los capazes não apenas de entender essa realidade de forma mais ampla, mais holística, mas também contribuir para que eles se tornem capazes de transformá-la (daí a noção de cidadania ter protagonismo), ou seja, uma abordagem visando à práxis.

O local de realização da experiência/pesquisa foi a escola onde Pessoa (2019) desenvolveu boa parte de suas horas de Estágio Supervisionado dentro do curso de Licenciatura em Geografia oferecido pelo IFES – Campus Nova Venécia: a EMEF Stanislaw Zucolotto. Essa escola se situa no bairro Altoé e atende basicamente a crianças e jovens que vivem neste bairro e nos bairros ao seu redor, mediante oferta do ensino fundamental (até o 9º ano, série em que se situa a turma na qual a experiência foi desenvolvida). O bairro onde se situa a escola e aqueles em seu entorno constituem aquilo que costumou-se chamar, no “senso comum”, de “periferia” do núcleo urbano da sede de Nova Venécia, sendo locus de residência de famílias que se situam na base da pirâmide social da cidade.

Seguindo as premissas freirianas até aqui destacadas, a primeira coisa que fizemos foi nos perguntar o que conhecemos da realidade desses sujeitos. Como profissionais da área da Geografia e com um razoável conhecimento da realidade local de Nova Venécia, os primeiros aspectos que nos vieram à mente referem-se à dimensão socioespacial dessa realidade, particularmente os fenômenos que a Geografia procura apreender por meio de conceitos como fragmentação e segregação urbana.

Expliquemos melhor. A cidade capitalista contemporânea está longe de ser um espaço homogêneo – ela é um verdadeiro mosaico, um conjunto de diversas partes heterogêneas que estão integradas e interagem entre si dentro da dinâmica urbana. Essa diversidade remonta tanto à pirâmide social inerente à lógica capitalista (em outras palavras: à desigualdade

inerente ao capitalismo) quanto à própria divisão espacial do trabalho (que tende a especializar economicamente algumas áreas) e às diferenças quanto a aspectos físico-naturais dos lugares.

Para Sposito (2013), a simples diferenciação interna da cidade não deve ser apreendida pelo conceito de segregação, mas pelo conceito de fragmentação urbana. O conceito de segregação deve ser utilizado, na perspectiva desta autora, para designar os casos em que uma dessas muitas partes sofre uma relativa separação/desconexão para com o restante do espaço urbano. A segregação seria, desta forma, um caso extremo da fragmentação, implicando em algum tipo de ruptura entre essa parte e o todo, quando a interação para com o restante da cidade se mostra (comparativamente às demais partes dessa totalidade) mais difícil, mais restrita, menos intensa.

Os fatores que configuram a segregação são diversos e de natureza variada, tanto material quanto simbólico-cultural. Esse fenômeno geralmente resulta da combinação de muitos deles, como se constata na obra de autores como Sposito (2013) e Souza (2003), dentre outros. Podemos citar, dentre esses fatores: (1) a dificuldade de acesso à cidade por questões infra-estruturais, como falta de vias de circulação adequadas ou meios de transporte, o qual pode ser fruto tanto do baixo poder aquisitivo daqueles que ali vivem (que resulta na falta de meios de transporte particular, algo muito recorrente nas porções da cidade onde habitam aqueles que se encontram na base da pirâmide social capitalista) quanto da oferta precária ou inexistente de transporte coletivo regular; (2) existência de territorialidades adversas à integração, como ocorre quando se tem um relativo controle exercido sobre aquela parte da cidade pelo crime organizado (algo muito recorrente nas grandes cidades brasileiras) ou por algum outro tipo de entidade não-estatal em conflito com o poder público (como redutos de gangues, grupos rebeldes/armados etc.); (3) rupturas e barreiras simbólicas, que seria quando o estigma sobre determinada área acaba por funcionar como uma barreira à integração daqueles que ali vivem para com o restante do espaço urbano.

Os dois primeiros fatores, de natureza material-tangível, são praticamente auto-explicativos, cabendo aqui discorrer um pouco mais sobre como funciona este último, que, no caso brasileiro, está muito relacionado ao que se costumou chamar de “mito da marginalidade”, como discorre Souza (2003). Trata-se da visão preconceituosa e discriminatória que as classes dominantes e também as classes médias tendem a ter das áreas onde vive a parcela mais pobre da população, como as favelas, por exemplo, que os leva a associar todos que ali residem ao crime organizado. Sem eufemismos, seria a premissa preconceituosa de que “todo favelado é bandido”, de que todos os moradores daquela área

têm algum vínculo com alguma atividade criminosa, sobretudo o tráfico de drogas (mas não apenas ele). A imagem de que aquele lugar e os que ali residem se resumem à criminalidade.

Como discorre o referido autor, é fato que a presença de traficantes de varejo não é uma exclusividade dos bairros mais pobres, já que não faltam exemplos de traficantes que atuam e residem até em “bairros nobres” e de classe média alta; todavia, também é fato que a forma como ocorre essa presença e atuação do tráfico de drogas nestes espaços de classes médias e altas, onde é marcado pela discrição e pouca ou nenhuma influência sobre a vida cotidiana dos moradores, difere enormemente de como isso ocorre na periferia, onde sua presença e influência sobre a vida dos moradores é muito mais notória, seja como um verdadeiro poder paralelo, como por seu papel econômico-financeiro, uma vez que o dinheiro resultante dessa atividade tem papel crucial na demanda agregada que viabiliza muitas atividades econômicas existentes nestes espaços onde reside a parcela mais pobre da população.

Todavia, isso ocorre nas “periferias” a despeito da grande maioria dos moradores não ter nenhum vínculo direto com qualquer atividade criminosa, pois é preciso lembrar que os traficantes e demais criminosos são indivíduos detentores de grande poder aquisitivo (quando comparado aos demais moradores desses espaços) e que eles, como todos os demais, também compram pão nas padarias, tomam cerveja nos botecos, comem nos restaurantes, contratam serviços de terceiros etc, o que acaba indiretamente garantindo emprego e possibilidades de sobrevivência financeira para os comerciantes e moradores em geral, os quais, entretanto, não tem participação direta em nenhuma atividade ilícita, como já mencionado. Fato este que normalmente é ignorado por essa premissa estigmatizadora com que as classes médias costumam olhar para essas partes da cidade onde reside a parcela mais pobre da população.

Discorremos sobre tudo isso para podermos afirmar que, a priori, o que sabíamos sobre a realidade dos estudantes da escola onde nos propusemos a realizar essa intervenção pedagógica, é que eles residem nos bairros do município de Nova Venécia que mais sofrem com o fenômeno da segregação socioespacial, pois os bairros Altoé e Aeroporto II e, em menor grau, aqueles em seu entorno (como os bairros Aeroporto, Padre Gianni e São Francisco), constituem algumas das partes menos integradas e mais estigmatizadas do referido município.

A vivência marcada pelo fenômeno da segregação urbana e da estigmatização inerente a ela, portanto, se mostrou, inicialmente, um elemento que conferia uma espécie de ponto de convergência entre as realidades sociocultural e socioeconômica dos estudantes daquela escola. Os bairros onde reside a grande maioria dos estudantes da referida escola sofrem

muito com a estigmatização, o que é perceptível a qualquer um que reside no município e convive com seus municípios.

A perpetuação dessas desigualdades socioespaciais nas cidades brasileiras, que corrobora e acentua as desigualdades sociais propriamente ditas, se mostrou ser, de certa forma, uma das muitas situações limite enfrentadas por esses estudantes e por isso a elegemos como tema da intervenção pedagógica que seria ali desenvolvida. Ou seja, o foco da referida experiência seria contribuir para que os estudantes tivessem um entendimento mais amplo desse fenômeno, visando ampliar sua capacidade de intervir nessa realidade, de transformá-la.

Todavia, essa era a forma como nós, adultos, com formação na área das Ciências Sociais, enxergávamos a priori esse fenômeno e sua relação com a realidade imediata dos estudantes. Entender como os próprios estudantes vivenciavam essa realidade, tentar enxergá-la a partir de seu prisma, se mostrava, portanto, algo imprescindível ao planejamento didático almejado, já que a contextualização deveria ser um elemento central dessa abordagem.

Como nos ensinaram, desde os anos de 1960, alguns autores da Geografia Humanista como Yi-fu Tuan (1983 e 2012), sujeitos diferentes tendem a ter percepções diferentes sobre um mesmo espaço, sendo notória a influência que a relação de afetividade e identificação que nutrimos para com certos recortes espaciais - elementos que os tornam de fato lugares e não apenas espaço, como conceitua esse autor - tende a ter sobre nossa percepção do mesmo. Esse sentimento – que ele busca captar por meio de conceitos como topofilia e lugar – faz com que nossa percepção daquele recorte espacial – ou melhor, daquele lugar - vá muito além da mera estética, que tende a ser o aspecto mais significativo àqueles que não nutrem esse mesmo sentimento para com aquele recorte espacial - os “estrangeiros”, os “viajantes”, aqueles que “estão só de passagem”.

Neste sentido, a primeira atividade proposta consistiu em solicitar que eles, educandos, escrevessem um pequeno texto sobre o bairro em que viviam, apontando quais seriam, em sua opinião, os aspectos positivos e negativos sobre ele, podendo ilustrá-los com fotografias (Figura 1). Verificamos previamente que praticamente a totalidade dos estudantes tinha condições de fazê-lo, seja com seu equipamento ou de algum familiar, já que atualmente quase todo celular/smartfone possui câmera. Também perguntamos a eles se, diante desse quadro, eles gostariam de morar em algum outro bairro ou se prefeririam morar ali mesmo.

Essa atividade tinha um duplo propósito. Ela teria uma função diagnóstica, seguindo os princípios supramencionados, e também o propósito de introduzir os estudantes a esta temática, sendo um primeiro passo no processo de contextualização da abordagem, visando demonstrar sua presença e influência no cotidiano desses sujeitos. Tal introdução na temática

seria por meio de uma tarefa/pesquisa sem caráter enciclopédico (diferente, portanto, das tarefas de casa típicas das práticas bancárias), feita a partir da observação/análise de sua realidade imediata, tangível, com elementos de ludicidade (o “dever de casa” de fotografar o bairro aparentemente se mostrou algo bem divertido e “inusitado” dentro de suas rotinas pedagógicas).

Como seria de se esperar, os textos e fotografias produzidos pelos estudantes nos mostraram que realmente sua percepção sobre o bairro onde vivem diferia bastante do nosso “olhar de fora” sobre aquela mesma realidade. Imaginávamos, a princípio, que a questão da violência urbana e do estigma se mostrariam muito mais presentes. Todavia, apesar de aparecerem nos relatos com certa recorrência, ela estava longe de ser o centro das atenções desses jovens. O que mais os tocava quanto aos seus respectivos bairros era a falta de infraestrutura, particularmente quanto à pavimentação das ruas, ausência de saneamento e, principalmente, falta de áreas de lazer e/ou seu mau estado de conservação. A dimensão material se sobressaia, mas a violência urbana em si não ocupava um lugar de destaque.

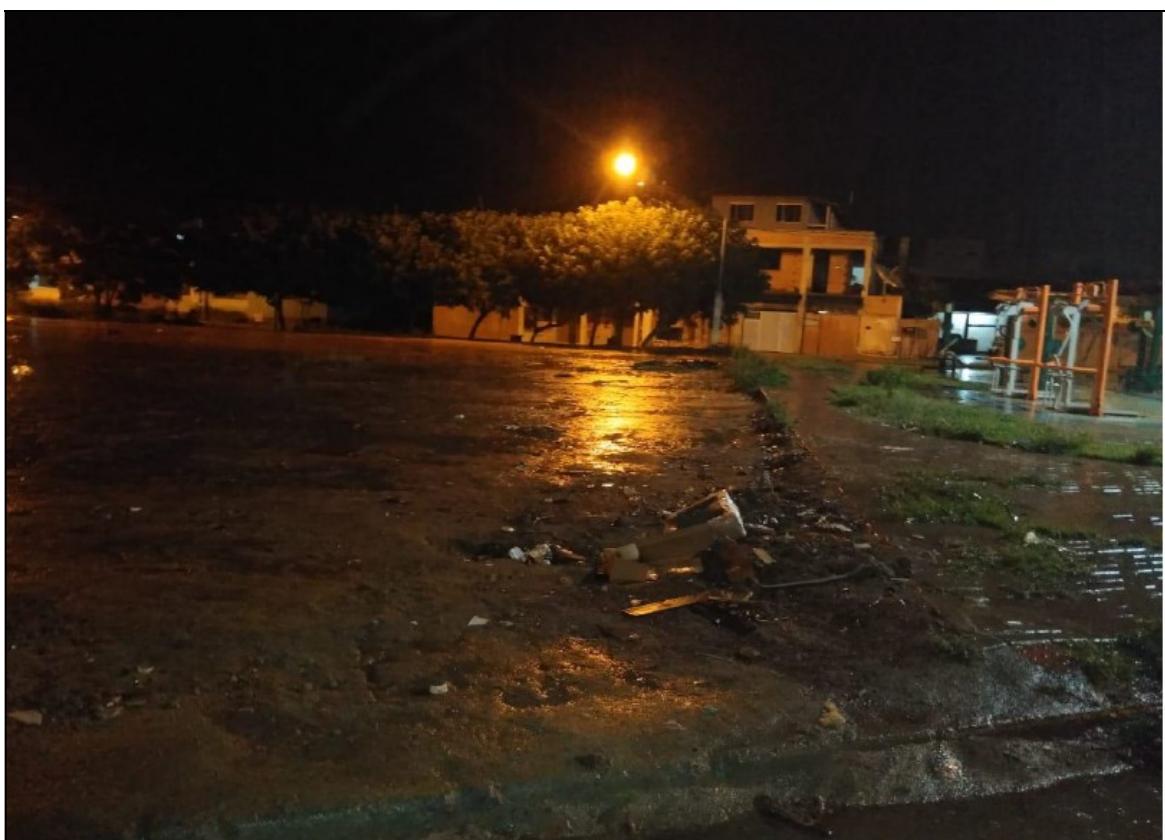


Figura 1: Fotografia feita por um dos educandos sobre os pontos negativos do bairro em que reside, destacando a precária situação da praça do local. Fonte: Pessoa (2019).

Olhando retrospectivamente, não é nada surpreendente que as áreas de laser estivessem sob os holofotes desses sujeitos, afinal, são crianças (!). É algo óbvio, mas que estava obliterado em nossa perspectiva inicial. Nesse mesmo sentido, também nos surpreendeu (muito embora também não devêssemos nos surpreender com isso, com base nas premissas da Geografia Humanista que acabamos de mencionar...) que houvesse muitos pontos positivos apontados pelos meninos e meninas sobre seus bairros, a grande maioria afirmando gostar de residir ali, o que, implicitamente, nos mostrava que seu maior anseio não era morar em outro bairro (como é a tendência de boa parte dos adultos em função dos apelos de marketing do mercado imobiliário), mas obter melhorias infra-estruturais sobre o “seu” bairro, sobre o “seu” lugar.

O “seu” universo, para a maioria dos estudantes dessa faixa etária, é, portanto, seu bairro, e a maioria deles não cogitava deixá-lo, o que evidencia como é forte o poder simbólico, como diria Bourdieu (2012), do capital e do setor imobiliário e sua capacidade de “criar” necessidades, como o desejo de residir nas áreas por ele sugeridas, que tende a se manifestar de forma muito explícita em adultos. As crianças, entretanto, parecem mais próximas do que seria de se esperar dos grupos humanos em geral, primando pela convivência com os seus entes queridos, no “seu lugar”, o que corrobora nossa percepção do quanto perverso e degenerativo pode ser o processo de “desumanização” gerado pelo capital...

Isso indicava que, em geral, eles ainda sentiam muito pouco os estigmas associados aos espaços que sofrem com a segregação urbana e ainda estavam relativamente “imunes” aos apelos de marketing do mercado imobiliário. Isto, provavelmente, decorrente de seu convívio social ocorrer predominantemente entre “iguais”, já que suas relações sociais se desenvolviam basicamente para com outros moradores daquela mesma localidade, o que é típico no contexto de jovens e crianças que, em função da idade, tem menor autonomia para se deslocar no espaço. Ou, no caso no ambiente escolar, essas relações sociais ocorrerem também com estudantes que residem em outros bairros, mas cuja realidade se insere em um contexto urbano semelhante.

Isso indicou que o melhor caminho para promovermos a abordagem desta temática não seria, como imaginávamos a princípio, relacionados à violência urbana, aos estigmas socioespaciais e à forma como o mercado imobiliário os usa a seu favor para vender a preços de monopólio os seus produtos em áreas que supostamente estão alheias a esses problemas urbanos. Mas seria a partir do acesso desigual a áreas públicas voltadas ao lazer e outros aspectos infra-estruturais dos bairros.

Desta forma, elegemos essa questão como centro da abordagem e começamos a refletir sobre como contribuir para a cidadania desses indivíduos a partir do diálogo sobre esse aspecto de seus bairros. Ponderamos então que seria bem factível tentar demonstrar, por meio deste caminho, que as diferenças entre os diversos bairros da cidade são fruto, dentre outras coisas, de uma atuação diferenciada e diferenciadora do poder público, de forma a evidenciar a ocorrência de uma atuação estatal seletiva que tende a ampliar as desigualdades dentro desse espaço urbano heterogêneo que caracteriza as cidades capitalistas. E, ato contínuo, dar-lhes ciência que isso ocorre a despeito dos princípios democráticos da Constituição de 1988 e da legislação específica sobre gestão e planejamento urbano brasileiras - como o Estatuto das Cidades (BRASIL, 2001) - determinarem que a atuação do poder estatal deve se dar com o objetivo inverso, ou seja, deveria visar a diminuição das disparidades e desigualdades intraurbanas.

Dar essa tônica à abordagem nos pareceu ser um caminho com potencial contribuição para desconstrução de uma visão fatalista que tende a naturalizar as desigualdades urbanas, a qual é peculiar do discurso liberal/neoliberal hegemônico atualmente e, concomitantemente à hegemonia deste discurso e em decorrência dela, tem sido internalizada por grande parte da população. Pretendíamos então demonstrar que essa heterogeneidade e as desigualdades a ela inerentes não são meramente fruto do “livre mercado”, pois estão imbricados a elementos políticos e culturais carregados de intencionalidades.

Optamos então por tentar demonstrar o elemento político por trás desse fenômeno e contribuir para que eles compreendessem que essa desigualdade infra-estrutural é decorrente da atuação seletiva da poder público, que ao invés de atuar no sentido de tentar reduzir as desigualdades sociais com maiores investimentos públicos em áreas onde reside a parcela mais pobre da população, atua no sentido inverso, privilegiando investimento e melhorias em bairros e áreas onde vivem as classes mais abastadas, os quais já são dotados de boa infraestrutura e áreas de lazer. A compreensão desse fenômeno se mostrava, portanto, um passo importante para que os estudantes pudessem sair do estado de “imersão”.

É claro que essa atuação seletiva do poder público remete ao caráter corporativo das cidades brasileiras, como aponta Milton Santos (2013), que usa este termo para se referir à grande influência que alguns poucos agentes - como as empresas e empresários ligados ao mercado imobiliário, por exemplo – têm sobre a administração pública e a gestão e planejamento urbanos, o que acaba comprometendo o caráter republicano e democrático que deveria guiar as políticas públicas sobre o espaço urbano.

No caso do mercado imobiliário, especificamente, a acentuação das desigualdades internas das cidades corrobora para ampliação de seus lucros, uma vez que amplia as possibilidades de venda de seus produtos a preços de monopólio sob o discurso de que eles representam a única (ou uma das únicas) possibilidades de se residir em um local calmo, seguro e com qualidade de vida dentro de uma cidade caótica, violenta e sem infraestrutura (BERNARDO NETO, 2012). Por isso, a concentração de investimentos e melhoramentos urbanos em poucos bairros é algo que caminha na esteira dos interesses desse setor, já que o que ele realmente tenta vender, mais que o imóvel em si, é o direito de residir em determinada parte da cidade.

Todavia, consideramos a complexidade desse fenômeno, a faixa etária média dos estudantes (em torno de 13 anos de idade) e o fato dessa dimensão simbólica sobre a fragmentação e segregação urbanas ainda não ter tanto impacto sobre a subjetividade dos estudantes, uma vez que, por diversas razões, como já exposto, eles tendem a sentir seus efeitos apenas quando, um pouco mais velhos, começam a interagir com indivíduos que vivem em realidades urbanas distintas, que é quando o preconceito dos “de fora” sobre aquelas áreas segregadas e aqueles que ali vivem tende a se manifestar de forma mais perceptível. Julgamos então que, por hora, o foco da abordagem didática deveria ser fomentar a compreensão das imbricações entre as dimensões política (o papel do Estado, neste caso específico, da prefeitura municipal) e socioeconômica, colocando a Geografia Escolar a serviço da construção de um entendimento mais amplo e holístico desse fenômeno e assim “desvendar” que: (1) existe uma seletividade da ação estatal (personificada pela prefeitura municipal) e; (2) que ela ocorre de acordo com as classes sociais predominantes em cada bairro, sendo aqueles onde reside a população mais pobre, amplamente negligenciados em benefício da atenção dispensada aos bairros onde residem as classes mais abastadas.

Os elos entre esse fenômeno e os interesses corporativos poderiam ser apontados, mas seu aprofundamento deveria ocorrer a posteriori, depois que essa etapa inicial de construção do conhecimento sobre as desigualdades urbanas já estivesse se desenvolvido levando-os à constatação de que existe uma forte intencionalidade por trás da produção do espaço urbano, de que essas desigualdades, portanto, longe de serem aleatórias ou “naturais”, são produzidas, são fruto de alguma intencionalidade e não do mero “acaso”. Este deveria ser nosso foco neste primeiro momento.

Mas como colaborar para que esses meninos e meninas possam perceber que a ação do poder público em relação à infraestrutura dos bairros da cidade é seletiva, antirrepublicana,

antidemocrática e, por corolário, contrária aos princípios da Constituição Federal e à própria legislação sobre planejamento e gestão urbanos do país?

Visando a construção de conhecimentos sobre esse fenômeno, ponderamos que, primeiramente, tínhamos que demonstrar que essa seletividade existe, pois considerando as características etárias e socioeconômicas/socioculturais dos estudantes, não podíamos partir do pressuposto de que eles conhecem bem o município e o seu espaço urbano como um todo a ponto de poder promover analogias/comparações entre suas diversas partes, que é algo imprescindível à construção do conhecimento Geográfico, como enfatizam Santos (2012; 2014) e Callai (2002). Tanto em função da idade quanto da situação socioeconômica das famílias, não seria coerente partir do pressuposto de que eles tenham vivência e conhecimento sobre um recorte espacial muito vasto da cidade, já que ambas variáveis corroboraram uma forte tendência a uma vida circunscrita ao bairro onde residem, com pouca mobilidade, tanto por conta da tenra idade quanto pela falta de recursos para o transporte por parte de suas famílias.

Então, o primeiro passo era dar-lhes ciência que essas disparidades quanto à infraestrutura dos bairros são um fato. Consideramos inicialmente que o mais interessante seria uma aula de campo, para levá-los a diversas partes da cidade e demonstrar que a ausência e/ou precariedade de áreas de lazer e outros aspectos estruturais dos seus bairros não são uma realidade comum a todos os bairros da cidade. Visitar os bairros mais próximos ao centro da cidade de Nova Venécia (como os bairros Margarete e Filomena, por exemplo), que são também aqueles onde o espaço e os imóveis são mais valorizados e onde tendem a residir predominantemente famílias de estratos superiores da pirâmide social, já seria suficiente pra demonstrar esse fenômeno, uma vez que essas áreas têm muitos equipamentos públicos voltados ao lazer e quase sempre em boas condições de manutenção/conservação. E, nesse mesmo sentido, demonstrar que outros bairros, além daqueles onde eles residem, mas que igualmente se caracterizam por serem habitados por pessoas mais próximas à base da pirâmide social, sofrem dos mesmos problemas infra-estruturais reforçaria essa percepção de que o tratamento dado pelo poder público aos bairros da cidade é diferenciado e que essa diferenciação tem um claro caráter classista/elitista.

Todavia, por questões burocráticas e financeiras, não tardamos a perceber que seria pouco provável que conseguíssemos realizar algo assim dentro de um prazo razoável, para não correr o risco de “perdemos o fio da meada”, uma vez que já havíamos iniciado a sequência didática sobre esse tema. Tivemos então que pensar em um plano alternativo. Já que os estudantes não podem ir até esses bairros, para ver as respectivas áreas de lazer e sua infraestrutura, nós novamente exploraríamos a fotografia, desta vez para levar essas

informações a eles de forma indireta. Construímos então um acervo fotográfico dos diversos bairros da cidade, com ênfase nos bairros de “classe média” mencionados, para deixar claro que o quadro de descaso que caracteriza os bairros onde residem os estudantes não é generalizado, que existem áreas “privilegiadas” (mas são poucas) e que elas se caracterizam por serem lócus habitacional de classes sociais distintas daquelas que habitam os bairros onde os estantes vivem, como o aspecto estético e estrutural das residências deixa evidente.

Utilizamos então, no próximo momento com os estudantes (na aula seguinte), uma lousa digital para exibirmos o acervo fotográfico mencionado e suscitarmos a discussão e reflexão sobre as desigualdades do espaço urbano do município. Em termos conceituais, podemos afirmar que estávamos demonstrando a eles como o fenômeno da fragmentação urbana se faz presente em Nova Venécia. Todavia, o entendimento do fenômeno em si era algo muito mais importante do que as definições teórico-conceituais da Geografia, e por isso optamos por não fazer uma abordagem com tal carga teórico-conceitual que consideramos ser demasiado complexa e inadequada a essa faixa etária.

Nesta atividade, especificamente, colhemos outra vez os frutos positivos de estarmos trabalhando de forma contextualizada, dentro de um recorte espacial que tinha significado para os estudantes, que podiam então compartilhar suas experiências e seus pontos de vista sobre a cidade e seus bairros. Apesar da maioria dos estudantes não ter conhecimento de todo o espaço urbano do município (pelos razões mencionadas), sempre havia alguns estudantes que conheciam algum ou alguns dos bairros, além dos seus, cujas fotografias eram exibidas. Apesar da baixa mobilidade urbana ser a característica predominante desses sujeitos, alguns se deslocam a outras partes da cidade em função das idiossincrasias de sua vida familiar, como para visitar parentes, para ir a uma determinada igreja, por ser o local de trabalho dos pais etc. Esses deslocamentos são mais recorrentes para os bairros próximos ao Centro, em função fenômeno da centralidade, a necessidade dos moradores das diversas partes da cidade se deslocarem até essas áreas onde se concentra a oferta de bens e serviços. A participação desses alunos na aula facilitou o trabalho de demonstração da referida seletividade e, consequentemente, facilitou também o debate em torno dela, que fluiu de forma bastante espontânea.

Feito isso, era necessário depois dar-lhes ciência que essa “seletividade”, além de imoral e antiética, é contrária às leis e princípios constitucionais brasileiros. Por isso a aula seguinte foi planejada em torno do tema “o direito à cidade”, dando ênfase à legislação brasileira. Além da exposição do tema pelo docente/estagiário, também fizemos uso de

material audiovisual, aproveitando a disponibilidade da lousa digital para tornarmos a aula mais atrativa/enriquecedora.

A última etapa desta intervenção pedagógica aqui abordada foi desenvolvida na aula seguinte. Estando evidenciado o contraste quanto às condições infra-estruturais dos diversos bairros da cidade, sobretudo quanto às áreas de laser, e demonstrada que esta disparidade foi produzida, ou seja, que existe toda uma “intencionalidade” em sua conformação, ou seja, constatada que não há nada de “natural” ou “aleatório” em sua existência, a última dinâmica tinha o propósito de fomentar outras competências necessárias à cidadania: a necessidade de reivindicar, de pleitear seus direitos e de argumentar em favor dos mesmos. E, para tal, é necessário, dentre outras coisas, que o sujeito consiga se expressar.

Nesta última dinâmica, portanto, propusemos aos estudantes que informassem ao poder público municipal sobre a existência dos problemas que eles percebiam em seus respectivos bairros e, à luz da legislação, demandassem soluções, respostas para os mesmos. Para tal fim, pedimos que todos eles redigissem, individualmente, uma carta endereçada à Prefeitura Municipal (à Secretaria de Obras e Serviços Urbanos, mais especificamente) expondo esses problemas e suas demandas (Figura 2). A produção individual desses documentos, embora talvez não fosse o mais adequado politicamente (já certamente um documento único teria um peso maior), nos pareceu ser mais interessante para induzi-los a exercitar sua capacidade de produção de textos e argumentação.

Os documentos foram posteriormente entregues à Secretaria Municipal de Obras, cabendo aqui enfatizar o desdém com que foram recebidos pelos responsáveis pelo setor, os quais sequer fizeram questão de disfarçá-lo, chegando a insinuar que as precárias condições infra-estruturais e das áreas de laser dos bairros onde os educandos residiam eram “culpa” dos próprios moradores daquelas áreas, que supostamente (no discurso desses servidores públicos...) não zelariam pela conservação desses equipamentos, como se, mesmo se isso fosse um fato, o suposto zelo da comunidade eximisse o poder público de ter que promover a manutenção e reparos regulares nesses equipamentos. Quanto à inexistência desses equipamentos em muitas áreas e também a eventual falta de infraestrutura (pavimentação, coleta de esgoto etc.) em muitas outras localidades, entretanto, nada foi mencionado por esses sujeitos que compõem a burocracia estatal da gestão municipal no momento em que promovemos a entrega das cartas à secretaria e lhes explicamos do que se tratava.

Solicitamos reiteradamente que eles dessem um retorno aos educandos, explicitando a importância pedagógica dessa ação e nos dispondo a arcar com os trabalhos/esforços necessários para que esse feedback chegassem aos meninos e meninas que redigiram as cartas,

sugerindo inclusive um encontro tête-à-tête de alguém da secretaria com os estudantes, para um diálogo sobre a questão, mas nas semanas seguintes (até hoje, de fato) nenhum retorno nos foi dado.

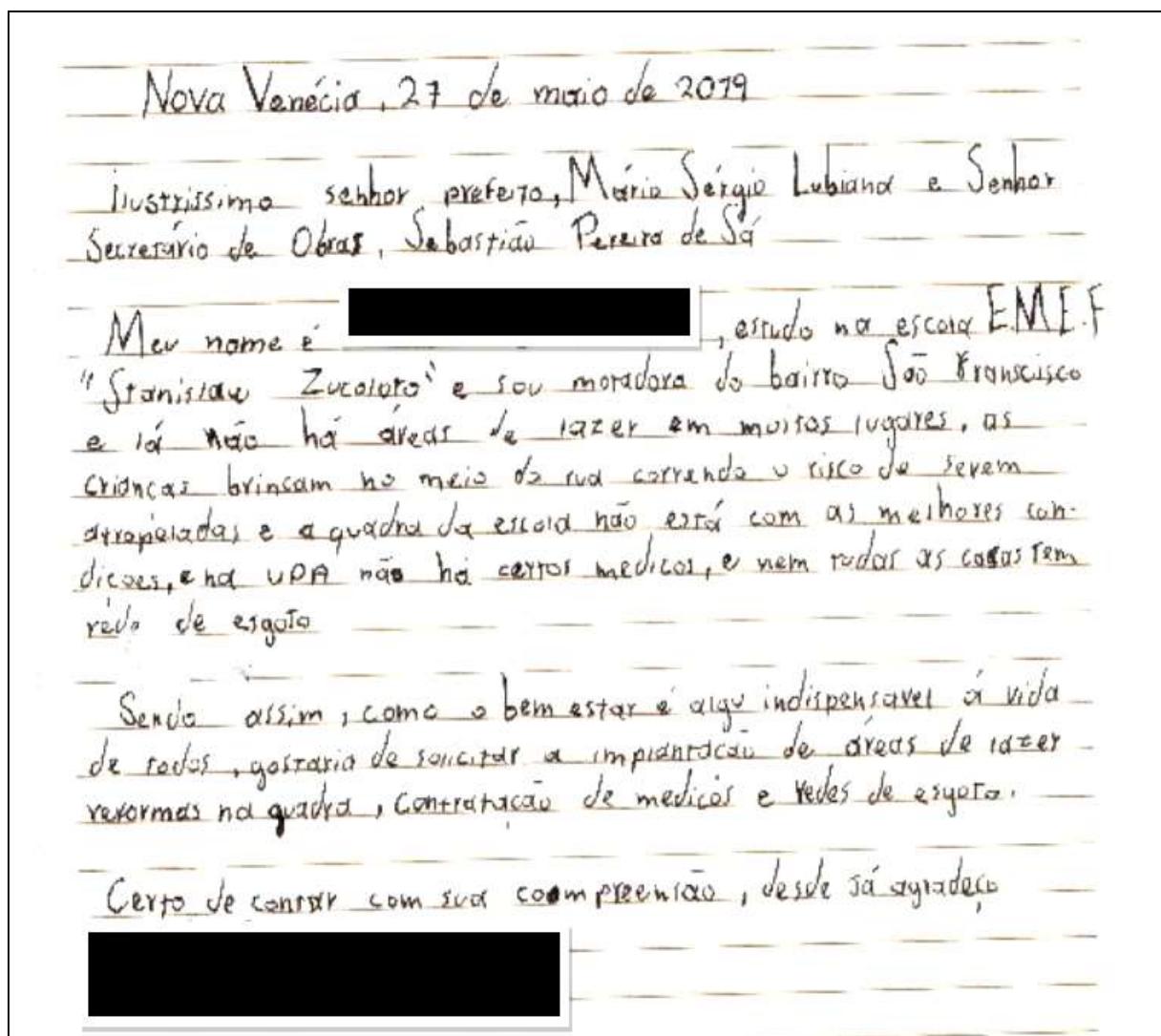


Figura 2: Carta escrita à Prefeitura Municipal de Nova Venécia por um dos educandos, expondo os problemas do seu bairro e demandando providências.

Este fato, entretanto, acabou por corroborar a constatação da ação seletiva e discriminatória do poder público na gestão do espaço urbano, ratificando seu papel na produção dessas desigualdades urbanas, conforme foi abordado na intervenção pedagógica aqui descrita. Desta forma, por mais lamentável que seja constatar esse tipo de postura por parte do poder público municipal e daqueles que o personificam, esse descaso para com os anseios e demandas dos estudantes acabou tendo também um efeito pedagógico, ratificando

aos educandos a seletividade e intencionalidade por trás da ação do poder público como vínhamos tentando demonstrar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além da questão política, ou seja, de uma educação engajada na emancipação humana, as referidas pesquisas a partir das quais este artigo fora construído (SOUZA, 2019; PESSOA, 2019) evidenciam os benefícios pedagógicos da contextualização da abordagem educacional, da qual Paulo Freire fora um defensor radical e um precursor, mesmo se pensarmos a eficácia do processo educativo apenas a partir da aquisição de saberes científicos, em uma espécie de perspectiva reducionista sobre a educação. Pois, dotar de maior concretude os temas-conceitos-teorias científicos estudados em âmbito escolar os torna mais inteligíveis, facilitando seu entendimento e assimilação, e demonstrar sua presença e relevância no cotidiano dos educandos tende a funcionar simultaneamente como um elemento motivador e ampliador do caráter dialógico do processo, o que tende a dar mais leveza e fluidez à ação educativa.

Por isso, como se procurou demonstrar neste artigo, os princípios freirianos podem e devem ser usados para se pensar a Geografia Escolar, independentemente da natureza e da proposta pedagógica adotadas pela instituição onde o educador atua, as quais certamente limitam a aplicabilidade dos princípios da educação popular-libertadora, mas de forma alguma os impede por completo. Isso fica demonstrado nos resultados positivos constatados tanto a partir das experiências observadas em uma escola Freiriana (SOUZA, 2019) que atende a um público fundamentalmente de origem camponesa-rural, quanto pela própria experiência desenvolvida em uma escola urbana não-freiriana com a finalidade específica de melhor avaliar as premissas educacionais do referido autor (PESSOA, 2019).

Em ambos os casos, os reflexos positivos trazidos pelas premissas freirianas à construção dos saberes geográficos em âmbito escolar são evidentes. Isso se deve, em grande medida, ao fato dessas premissas induzirem/facilitarem o trabalho do educador em promover a contextualização dos fenômenos/teorias/conceitos geográficos, o que, no âmbito dessa disciplina, como procuramos demonstrar a partir de autores como Santos (2012; 2014), Callai (2002) e Kimura (2014), perpassa por iniciar a abordagem em âmbito local, mas NÃO limitar-se a esse nível escalar, estabelecendo uma dialética entre o local/regional-nacional-global.

Afinal, é em âmbito local que esses fenômenos se mostrarão presentes no cotidiano dos educandos, lhes dotando de maior concretude e evidenciando sua presença e relevância na

vida desses sujeitos, ampliando assim sua inteligibilidade por parte dos mesmos, além de servir de elemento motivador e fomentador do caráter dialógico do processo educativo. Mas é por meio de análises em recortes escalares mais amplos que lhes será possível construir um entendimento mais abrangente desses fenômenos, a partir do entendimento de suas origens e de suas manifestações sobre outros recortes espaço-temporais, o que lhes permitirá, por corolário, construir um entendimento mais amplo de seu próprio lugar de vivência e ampliará assim sua capacidade de intervir sobre o mesmo, de transformá-lo.

(RE)MEETING PAULO FREIRE TO (RE)THINK EDUCATIONAL GEOGRAPHY: REFLECTIONS, COMMENTS AND EXPERIENCES

ABSTRACT

It discusses the application of Freire's pedagogy principles over educational Geography highlighting its catalyst role over this discipline potential for human and citizen formation of educational subjects. In addition to a brief reflection over some of these theoretical-methodological principles which lead Paulo Frere's thinking, the text discusses two different experiences: a follow-up of the educational work in Geography executed in a school which formally adopts the Frerian method, aiming to deepen the understanding of this pedagogical proposal as well as to evaluate its results, and a pedagogical intervention conducted in a non-Frerian school, but led by Frerian theoretical-methodological principles discussed over this text, carry out in order to ratify the applicability of Freire's principles in educational practice even in institution which do not adopt its author's method.

Keywords: Geography. Teaching. Praxis. Citizenship.

NOTAS

¹ Vale destacar seu pioneirismo, dentre autores brasileiros, no diálogo com alguns dos “pais” do pensamento descolonial (ou “decolonial”, como alguns preferem dizer, ignorando o estrangeirismo contido nesta palavra e seu respectivo significado político-filosófico, claramente contraditório sob prisma das premissas desta corrente), como Albert Memmi e Franz Fanon, como se constata claramente em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987 [1970]).

² Utiliza-se esse termo aqui tal qual o faz Wallerstein (2001), para nos referirmos ao capitalismo como ele de fato têm se manifestado, concretamente, para assim diferenciá-lo de um capitalismo “idealizado” a partir de um princípio lógico-dedutivo no qual se fundamentam muitas análises tanto de direita quanto de esquerda que tendem a, equivocadamente, não reconhecer que aspectos culturais

da Modernidade, como o machismo, o eurocentrismo e o racismo tal qual o conhecemos têm sido até então algo inerente ao capitalismo e imprescindível à sua perpetuação, e não algo “externo” a ele.

³ Para além da abordagem em sala de aula, cabe ressaltar que os instrumentos pedagógicos da escola campo em si também corroboram uma abordagem contextualizada e todos os seus benefícios no processo educativo. Esses instrumentos tendem a trazer o tema diretamente para dentro da comunidade onde os estudantes se inserem, fomentando essa dialogicidade para com seu contexto de vida, seu aqui e agora. Ver Souza (2019), Capítulo 3, para maior aprofundamento acerca desses instrumentos.

⁴ A esse respeito, cabe mencionar que o educador responsável pela disciplina de Geografia, além de licenciado na área, também é Técnico em Agropecuária, pelo MEPES de Boa Esperança, Graduado em Licenciatura em Geografia e Educação Ambiental pela UNIUBE (Universidade de Uberaba), e possui Especialização em Educação do Campo pela RACCEFAES e Pós-graduado em Sociologia pela Universidade Federal de São João Del Rei. Esse currículo também pareceu facilitar esse diálogo com o contexto dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BERNARDO NETO, Jaime. Mercado Imobiliário e produção do Espaço Urbano: a expansão dos empreendimentos imobiliários na orla de Vila Velha/ES a partir dos anos 80. **Revista Geografafares**, Vitória-ES, n.10, p. 99-127, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em 08 mai 2021.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovanni, A. (org.). **Ensino de Geografia**: práticas a textualizações do cotidiano. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970]. 17^a ed.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020 [1996]. 64^a ed.

_____. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Editora Cortez, 2001 [1993]. 5^a ed.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. 2. ed. 3^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. In: Cavalcante, M. et al. (org.). **Didática e a prática de ensino**:

diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza-CE: EdUECE, 2015.

MACHADO, Nilson José. **Sobre a ideia de competência**. In: Perrenoud, P.; Thurler, M. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PESSOA, Mateus Dias. **Fragmentação e segregação do espaço urbano e sua abordagem no ensino de geografia**: Uma abordagem a partir da EMEF “Stanislaw Zucoloto”, em Nova Venécia/ES. 2019. 95p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Instituto Federal do Espírito Santo, Nova Venécia, 2019.

SPOSITO, Maria Encarnação. Segregação socioespacial e centralidade urbana In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria. **A Cidade contemporânea**: segregação espacial. São Paulo: Contexto, 2013, p. 61-93.

SOUZA, Fabiana Furtado de. **O ensino de geografia na perspectiva freiriana**: uma abordagem a partir do CEFFA de Chapadinha - Nova Venécia/ES. 2019. 91p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Instituto Federal do Espírito Santo, Nova Venécia, 2019. Disponível em:<<https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/542>>.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **ABC do Desenvolvimento Urbano**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Editora Difel, 1983.

_____. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado**. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia. 6^a ed. São Paulo: Edusp, 2014.

_____. **Por uma Geografia Nova**. Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6^a ed. São Paulo: Edusp, 2012.

_____. **Urbanização Brasileira**. 5^a ed. São Paulo: Edusp, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 43a ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

Recebido em 11/05/2021.
Aceito em 22/11/2021.