

Valorização do Trabalho com Projetos de Ensino em Geografia nas Escolas Públicas de São Paulo: O caso da Escola Estadual José Sérgio Pereira

MELO, Aline de Souza
alinesouza@usp.br

Introdução e Objetivos

A educação pública no Brasil há muito é rechaçada. Recebem críticas a Instituição Escola, os professores e os alunos. Estes alunos são muitas vezes, injustamente, considerados com dificuldades de aprendizado devido sua condição social. Ou seja, são considerados por muitos como “burros” porque a pobreza de sua condição assim os faz. A escola pública é vista como um antro de marginais pelas classes abastadas, como uma instituição desorganizada, cheia de profissionais não comprometidos, folgados e mal capacitados - ao menos no censo comum. Mas será que a realidade é tão precária e aparentemente sem solução como muitos clamam - ou assim desejam?

A rede pública tem muitas dificuldades. A precariedade de escolas vai desde a falta de material de apoio para as aulas, até o excesso de alunos em um mesmo espaço.

Este quadro preocupante apresentado pelo ensino público brasileiro é de sucateamento e precarização de todo um sistema educacional. Uma resposta de um processo de globalização que vivemos, onde a educação também é reduzida a negociações de mercado. Este quadro segundo Seferian (2008) acontece a partir da inserção dos projetos neoliberais, que associado a programas de ajustes estruturais configura programas e políticas que são recomendados por organismos internacionais (como Banco Mundial, Fundo Internacional, entre outros) que recomendam redução de gastos governamentais indicando implementações de políticas públicas como a redução do setor estatal e privatização de empresas públicas estatais.

Esta política tem início no governo de Fernando Collor de Mello, em 1990 , e se estende até os dias atuais. Ainda segundo Aplee (2005 apud Seferian, 2008), esta restauração conservadora neoliberal considera o Estado frágil, e por isso o privado tem mais qualidade do que o público. As escolas públicas, portanto, seriam instituições cujo investimento não traria retorno imediato, e como gastos não rentáveis, não são consideradas importantes nesta racionalidade.

Ao pensar a escola dentro de uma lógica racionalista, os resultados esperados corresponderiam à uma eficiência conseguida a baixo custo. As pessoas enquanto indivíduos livres deveriam procurar progredir por conta própria, já que a oportunidade nesta lógica é considerada homogênea. Oportunidades que não se visualizam no Brasil já que não há vagas para todos nas escolas, e a qualidade de cada escola em um mesmo estado é muito diversa, quanto mais se ampliamos esta qualidade homogênea para todo o país.

Seferian (2008) comenta que seguindo as normas do Banco Mundial o país tenta incorporar suas recomendações (melhoria do contexto de aprendizagem, da preparação e motivação de professores, fortalecimento e administração do sistema educativo), e por isso, prioriza o ensino fundamental, em detrimento dos outros - como a pré-escola, o Ensino Médio, o Ensino Fundamental de Adultos e o Ensino Superior. O Estado descentraliza o ensino fundamental outorgando responsabilidade aos municípios, sem deixar de garantir sua intervenção ao criar um sistema de medidas de avaliação de conteúdos.

Os reflexos destas políticas prejudicam o ensino e isto se agrava à medida que as discussões - sejam no âmbito social, seja no âmbito da própria política sobre o ensino público - estão cada vez mais ausentes ou são feitas sem compromisso social, ficando

restrito a discussões e a projetos eu visam soluções de problemas imediatos (a chamada política de cacós) sem um amplo planejamento, e por isso não levam a mudanças efetivas.

Desta forma visualiza-se a necessidade de discussão do ensino público no país, e a universidade como centro de reflexão da realidade, deve promover momentos onde esta temática seja pautada e analisada com todo o cuidado merecido.

Neste contexto, trazemos o exemplo do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, que promove através de um projeto de Extensão (Semana de Geografia) um diálogo entre a comunidade acadêmica e os professores da rede pública de São Paulo com vistas ao ensino/aprendizado de geografia na construção, recuperação e uso do espaço da escola e da comunidade, fortalecendo o ensino público. Este projeto considera que para a concretização efetiva do processo de transformação da sociedade, se faz necessário uma parceria da Universidade com a comunidade, tendo como referencial a realidade da unidade escolar (por virtude das carências do ensino público em diversos níveis).

Usamos como exemplo de resultados alcançados por este evento, um dos eixos do projeto de extensão Semana de Geografia o eixo “*Escolas de Projeto*”, mostrando com a participação e monitoria de uma das escolas que dele participou – a Escola Estadual José Sergio Pereira- que no Brasil existe uma série de dificuldades para que o ensino público aconteça de forma efetiva e de qualidade, mas que mesmo no aparente “Caos”, existem um série de profissionais compromissados que fazem da exceção a regra – como a prof. Eliane de Melo entre tantas outras que não conhecemos-, que conseguem efetivar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de Geografia, nas escolas públicas das periferias de São Paulo, e demonstram que os alunos e a Escola pública possuem uma dedicação, empenho e podem produzir exemplos a serem valorizados.

Assim, nas próximas linhas discutiremos os problemas apresentados pelas escolas no Brasil que vão desde a falta de participação da população na cobrança de um ensino de qualidade aos órgãos públicos, da questão da importância do ensino básico na formação das pessoas e sua democratização através do acesso em massa no Brasil, até as atuais dificuldades da sociedade contemporânea que refletem nos problemas escolares, e como em meio a tudo isso, a universidade de São Paulo, no Departamento de Geografia da USP, através de idéias dos alunos, criaram um fórum para discutir estas questões e valorizar o trabalho de professores que driblam tudo isso.

A discussão sobre o espaço público da escola

A escola pública, mais que um serviço prestado pelo Estado é custeada através do pagamento de impostos, por todos os cidadãos. Assim, se pressupõe que estes não vão interferir, influenciar e contribuir para o seu funcionamento e para a melhoria de suas condições, bem como será concedido direitos iguais de acesso a todos os cidadãos, uma igualdade democrática que proporcionaria condições de atuação e melhorias sociais para todos.

Porém formou-se no senso comum brasileiro, uma idéia de que o público não se refere ao povo (o que é próprio de todos). Sobre esta discussão, José de Souza Martins (1994) nos coloca que a distinção entre público e privado não se consolidou na consciência do povo brasileiro, ficando restrita ao patrimônio material. Durante o período colonial essa divisão se dava pelo patrimônio Real (predominantemente bens naturais) e bens pertencentes ao município (mais precisamente aos “homens bons”), que financiavam as guerras e o aparelho estatal, por meio de impostos. Os súditos para usufruírem os bens Reais pagavam tributos. Terras eram concedidas pela Coroa por meio de interesses Reais, não para o bem comum do povo. Este tipo de relação assemelhava-se a vassalagem, onde não é baseada em direitos, mas em retribuições e troca de favores. Com concessão de privilégios em nome da Coroa aos súditos as “honorarias” se convertiam facilmente o interesse público em privado, adquiriam formas personalistas, cabendo ao indivíduo a decisão qual esfera recorrer.

Desta forma, não se cristalizou a idéia de que o público é do povo, mas de alguns, e geralmente dos mais abastados que são favorecidos pelo governo.

Apesar da independência da colônia, temos a continuidade do clientelismo e da corrupção como práticas de poder, presentes na estrutura do Estado. O sistema eleitoral continuou fundamentado na posse de bens patrimoniais, onde quanto mais riqueza tivesse o eleitor, maior era a sua influência eleitoral, passando da escala do município (colégio eleitoral) a província e alcançando até a nação. Na esfera pública, os interesses dos excluídos do sistema eleitorais, eram mediados pelos votos das oligarquias, e essas revertiam para si, os benefícios de uso do estado, sobe a forma do clientelismo.

O mecanismo de troca de favores por interesses políticos eram realizados assim entre poderosos e ricos, com a conversão de favores políticos em benefícios econômicos, e posteriormente, com a inclusão dos pobres no sistema eleitoral, mas com a troca do voto por benefícios concedidos por políticos adeptos ainda da prática clientelista.

Com ascensão do regime ditatorial (república dos militares), pensava-se que essa prática seria suprimida, mas não foi o que ocorreu. Para garantir o funcionamento do estado, o governo se viu obrigado a fazer alianças com os políticos clientelistas. Dessa forma o “novo”, segundo Martins (1994) surge com a persistência do velho, sem ruptura, ou seja, o moderno recriou relações arcaicas.

Esta cultura do favor e do débito político estiveram presentes e ainda dominam as relações política no país, transformando a esfera pública num local onde podem se obter vantagens privadas para os grupos dominantes.

Firmou-se desta forma, a idéia de que é público aquilo que não é de ninguém, ou

que só se consegue com facilidades políticas que advém de favores, ou ainda, observa-se um distanciamento do público advindo da prática clientelista com a postura da espera das ações do Estado a seu favor, nunca na postura de cobrança e participação na construção e uso do público.

Quando olhamos para a escola pública o mesmo acontece, e percebe-se uma falta de apropriação da comunidade a escola, um não envolvimento contínuo na construção e organização administrativas, no planejamento de conteúdos e etc., por achar que é dever do Estado, ou exclusivo de profissionais gabaritados pagos por ele.

Assim acontece na Escola Estadual José Sérgio Pereira, onde a participação da comunidade é nula. A escola está localizada em uma periferia da grande São Paulo, em um bairro recente da cidade de Itapevi.

Este bairro tem, em sua maioria, moradores migrantes dos estados da região Nordeste do Brasil – como Pernambuco, Piauí, Ceará e Bahia – que, acostumados a condição de pobreza e esquecimento pelas políticas públicas, não se envolvem com a educação escolar dos filhos. Não interagem nas decisões da escola, como foi levantado em pesquisa feita pelos alunos, pela falta de tempo, já que tem que trabalhar o dia todo para sustentar a família, ou no caso das mães que ficam em casa, porque não acham que possam contribuir com algo devido a sua falta de “estudos” (qualificação escolar). No mais, as respostas eram sempre pautadas pela inexistência do entendimento da importância de gerenciar ativamente uma instituição oferecida e paga por si, e que por isso deveria ser fiscalizada e construída por eles.

A necessidade que se coloca portanto, é de restabelecer a dialética do poder estabelecido por Estado e sociedade civil. Um entrelaçando o outro em sua criação mútua. Assim, podemos pensar a escola pública tendo o espaço público como espaço estratégico de equalização de oportunidades. A escola que deve ser gratuita e de acesso irrestrito, a favor da equalização de poder e oportunidades.

Buffa (1991) discute a vinculação entre educação e cidadania e como foi construído o projeto social da burguesia ao longo do tempo, para que possamos entender como foi equacionada a participação política do homem comum e dos trabalhadores.

A discussão da necessidade de educação como libertadora não é nova. No séc. XVI já se discutia que a educação era responsável pela obediência política da maioria à minoria. A cidadania ao longo do tempo não contribuiu para garantir a cidadania dos trabalhadores, mas para justificar e racionalizar sua exclusão.

Os alunos, também com esta mesma cultura, foram ao longo do ano, aprendendo sob a orientação da professora Eliana de Melo, a importância de acompanhar e exigir contas, ações e benfeitorias na escola, além de para isso, também cumprirem suas obrigações enquanto estudantes, para que a recíproca do bom trabalho pautasse as exigências e as negociações com a diretoria da escola. Para legalizarem sua atuação, formaram um grêmio estudantil e mudaram a dinâmica da escola, dos professores e alunos.

Outras exigências e ações da população também teriam que ser modificadas, como a exigência de acesso a escolarização de qualidade a todos do país. O Brasil, devido a sua escala de grandeza continental, e ao federalismo, possui uma diversificação econômica, geomorfológica, cultural, etc., muito grande nos estados que o compõe. É comum que

muitas crianças nas periferias das grandes cidades, ou no interior dos estados, não tenham escola próxima de suas casas, nem facilidade de locomoção a elas, ou muitas vezes a escola fica abandonada dos órgãos administrativos e tem poucos equipamentos, professores ou oferecem condições salubres – como limpeza e alimentação. Isso quando elas existem, já que é comum não haver escola suficiente para a população de cidades longínquas ou de estados mais pobres.

Esta situação do acesso a escola já sofreu consideráveis modificações ao longo dos anos. Sobre este tema, dissertaremos nas próximas linhas.

A democratização do ensino no Brasil

Sobre o período de democratização do ensino no Brasil, podemos citar conforme Azanha (1987) a primeira Reforma Sampaio Dória, que expandiu as matrículas no ciclo ginásial e compreendia a democratização do ensino como política de ampliação radical das oportunidades educativas; e a segunda reforma, a dos Ginásios Vocacionais, vista como uma democratização através de uma prática pedagógica.

Em 1920 a situação do ensino primário no Brasil era bastante deficitária. Azanha (1987) nos fala que neste período para absorver a população escolarizável era necessário duplicar a rede de escolas, mas não havia uma capacidade financeira para realizá-la e assim erradicar o analfabetismo no país. Sampaio Dória, responsável pelo planejamento educacional, considerava que a desigualdade de acesso era o maior símbolo de injustiça, e para ele não havia democracia sem justiça. Desta forma, achava uma “sandice” favorecer a apenas um terço da população apenas algumas noções escolares, e como consequência, negar tudo a todos os outros: “*uma heresia democrática*” (Sampaio Dória, 1993, p.91-2: In Azanha, 1987).

Assim, ao assumir a Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo, Dória pensava que o ensino primário poderia democratizar-se, se em um curto período estende-se a todos. Reorganizou o ensino primário com a obrigatoriedade aos alunos a partir dos nove anos, concentrou os programas e reduziu o ensino para apenas dois anos.

Esta ação ocasionou duras críticas e protestos daqueles preocupados com a qualidade no ensino. “*a ampliação das oportunidades sempre foi na consciência dos educadores tão condicionadas por exigências pedagógicas - ditadas pelo horror da massificação – que a sua efetivação fica inevitavelmente postergada a um futuro incerto.*”(Azanha, 1987).

Em 1970, o ensino primário já estava universalizado, mas o sistema ginásial contava com muitos alunos e poucas vagas. Para conseguir uma vaga era necessário passar por uma prova de admissão executada por lei federal, o que para muitos era uma barreira intransponível – os exames eram feitos pelas escolas com extremo rigor, para evitar o ingresso de estudantes considerados não capacitados o que eliminava muitas pessoas que se consideravam burras ou inaptas para continuar os estudos. Muitas pessoas se julgavam mal, e tiravam do Estado o dever do oferecimento de vagas, jogando em si a culpa pela falta de acesso...

Durante a administração de Ulhoa Cintra, Azanha (1987) nos fala da execução de uma nova política de expansão maciça do ensino ginásial feita pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Depois de 50 anos da ação de Dória, a exigência democratizadora

passava agora para o ginásio. Assim, a secretaria unificou a elaboração das provas de admissão e reduziu suas exigências, o que promoveu aprovação da maioria dos candidatos.

Houve uma grande resistência dos magistérios (escolas de ensino ginasial), negando a posição da defesa de uma política democratizadora do ensino, e afirmando que ocorreu uma queda na qualidade das aulas, e voltando a manter as exigências dos cursos, gerando uma nova reprovação maciça. A secretaria da educação para contornar esta reprovação maciça, teve que instituir um sistema de pontos por alunos aprovados que pesasse sobre a recontração dos professores.

Em um momento um momento de crítica a formação pautada nos modelos estrangeiros estranhos a realidade do país, foram criados os chamados Ginásios Vocacionais. Dentro do ideal democratizante possuía um desdobramento didático onde a liberdade do aluno era condição básica de todo o trabalho. O educando era o agente próprio da educação, do seu desenvolvimento, e o professor era um instrumento estimulador e explicitador das situações educativas – princípios da chamada Escola Nova. A concepção democratizadora era de democratização intramuros, no plano pedagógico e não pela ampliação de oportunidades educativas. Para esta concepção a democratização com a ampliação de vagas poderia ser adiada até que houvesse condições ideais para realizá-la autenticamente, reunindo a concordância de democratas.

Azanha (1987) considera que os Ginásios Vocacionais conceberam democratização do ensino como *“fundada em uma prática pedagógica infelizmente reservada a poucos pelo auto custo em que importava”*(p.36).

A argumentação de rebaixamento da qualidade do ensino ao expandir as vagas parece razoável quando examinado do ponto de vista pedagógico, e com abstrações de situações históricas específicas. Segundo Azanha (1997) existe uma ilegitimidade da perspectiva pedagógico sobre o assunto, pois, se considera a extensão de oportunidades como um aspecto do processo pedagógico, desconhecendo que a extensão de oportunidades é uma decisão política, e não simples questão pedagógica. *“A democratização da educação é irrealizável intramuros, ela é um processo exterior a escola, que toma a educação como variável social e não como variável pedagógica”*. Dizer ainda da queda da qualidade do ensino é ilusão que obscurece o significado político dos argumentos, pois que qualidade não é algo que se defina em termos abstratos e absolutos. Esta queda é relativa a um nível cultural anterior, um nível eu não abrangia a grande maioria. Por isso a escola *“aligeirada”* de Dória, representa sim, segundo Azanha (1987) uma elevação.

Assim, fazemos um paralelo com as condições atuais da escola pública. Muitas vezes ouvimos o senso comum dizer que a escola de hoje é muito diferente da de antigamente. Mas devemos, através da análise destas políticas de democratização e ampliação de vagas, devemos pensar até que ponto isso é válido, já que o rebaixamento da qualidade do ensino somente ocorre, como vimos em uma referência a uma classe social privilegiada por ter a oportunidade de estudar. E os que não tem oportunidade nem de ter um ensino, muito menos de qualidade?

Os problemas da escola na modernidade apesar de ainda faltar vaga para todos, são em sua maioria de outra ordem. Seguem-se por falta de políticas públicas que administrem bem o que já se tem, invistam em melhorias estruturais que elevem a qualidade das aulas, ofereçam material que siga as transformações tecnológicas da sociedade, e que assim consigam atender as novas necessidades do aluno como o uso de computadores, vídeos, aparelhos de televisão, etc.

Esta nova realidade social não consegue ser acompanhada pela organização e investimento público, e este não tem políticas que valorize estas transformações de forma abrangente. A qualidade da educação em massa feita no país, e que se expandiu, hoje é transferida para o compromisso do professor em sala de aula. Este sem amplo apoio e incentivo das administrações tem que dar conta de uma sala com muitos alunos – devido a ampliação das vagas, e conseguir efetivar a aprendizagem.

A discussão sobre a importância do ensino básico às crianças como potencializadora de transformações sociais, e por isso esta é uma luta que deve ser feita e exigida pela sociedade, encontramos em Hanna Arendt, no livro *Entre o Passado e o Futuro* (3ª Edição, 1992) que discutiremos a seguir.

A função do ensino básico de massa

Segundo Arendt (1992) a educação é uma atividade da mais elementar. Ao nascer as crianças estão em um estado de “vir a ser”, e por isso sua educação possui um duplo aspecto: ela é nova em um mundo estranho e que está em processo de transformação, e é um novo ser humano em formação. Tem portanto um relacionamento com o mundo e com a vida.

Aos pais é atribuído a educação de seus filhos a responsabilidade pela vida, pelo desenvolvimento e pela continuidade deste mundo. Esta proteção impõe o lugar da criança no seio familiar e recolhida do mundo exterior na vida privada, recolhida do aspecto público do mundo. Esta criança no começo de suas relações não tem familiaridade com o mundo, e nele deve ser introduzida aos poucos, sendo o professor representante deste mundo pelo e pelo qual deve assumir a responsabilidade – e também como adulto - de inserir esta criança em uma realidade que está em pleno desenvolvimento e em contínua mudança.

A qualificação do professor, segundo a autora, deve consistir em conhecer o mundo e ser capaz de instruir aos outros a cerca dele, e deve também ter uma autoridade pautada na responsabilidade de se assumir responsável também perante ao mundo. Não é o que se evidencia hoje entre crianças, adolescentes e por muitos adultos, já que se perdeu a idéia de responsabilidade pelo mundo, pela vida política, pelas ordens e pela necessidade de obedecê-las.

Por isso, a questão da autoridade, e não do autoritarismo é colocada como fundamental aos professores e pais. As crianças não podem derrubar a autoridade educacional, como se estivessem sob a opressão de uma maioria adulta – como quer a prática educacional moderna. Segundo Arendt (1992) ao recusar a autoridade pela responsabilidade do mundo os adultos se encontram na dimensão da esfera pré política, onde a autoridade parece independer das mudanças históricas e políticas. O homem se vê insatisfeito e desgostoso com o estado das coisas, e se recusa a assumir para as crianças sua responsabilidade nisso. Por isso a necessidade de defesa do acesso ao ensino básico para todas as crianças.

Assim, a autora e nós, defendemos um conservadorismo na atividade educacional (e apenas na atividade educacional, pois a esfera política depende de relações completamente diferentes) onde deve se proteger e valorizar o mundo velho, as tradições, o passado, em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança, pois suas ações ao saber daquilo que é obsoleto e rente a destruição, resultará em novas possibilidades de pensar este mundo que está posto. Quanto mais crianças tiverem acesso a esta cultura que foi construída pelas sociedades passadas, maiores serão as possibilidades de transformação e

participação das pessoas de forma efetiva e responsável na construção/transformação do mundo

A função da escola nesta concepção é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Visa introduzir o jovem no mundo como um todo, e não especializarmos os jovens em um seguimento limitado e particular dele, como acontece em alguns cursos colegiados como os cursos técnicos.

A escola serve de passagem do mundo familiar para o mundo adulto e por isso deve fornecer uma ampla visão do que o mundo é. Isso acontece com a apropriação de conhecimentos disciplinares e na troca de conhecimentos entre professor, aluno, e alunos entre si. A diversidade de pessoas existentes na escola pública é que garante que esta passagem da esfera privada para a esfera pública aconteça de forma plena e segura.

Azanha (txt avaliação escolar) ressalta ainda que além desta função - a atividade de comunicar informações sobre o mundo – o ensino escolar deve pensar a aprendizagem como dupla aquisição de informação e discernimento. Mas a busca da eficiência

A crise da escola no contemporâneo

Alguns fatores da crise da escola são descritos por Souza (2003) como: falta de compromisso governamental, insuficiência de verbas, baixos salários, evasão de profissionais qualificados, e a massificação do ensino. A crise instaurada na escola, segundo a autora, é a crise da antiga escola elitista, que após a massificação do ensino não conseguiu mais a simples transmissão de conhecimento mas tem obtido sucesso formal no percurso escolar. Para ela, e para Arendt(1992), a chamada crise da escola é tratada como possibilidade de reflexão, que só torna-se um desastre se respondemos a ela com juízos pré-formados que não levarão a reais transformações e superações. Pode ser um momento de rompimento com os padrões tradicionais, e fazer nascer uma nova escola em meio as transformações do mundo contemporâneo.

SOUZA (2003), nos fala em seu livro “Escola e Juventude: aprender a aprender

“que a escola pode ser concebida como uma “instituição encarregada da transmissão, por meio dos conteúdos curriculares e pela própria relação pedagógica, de princípios fundamentais, normas e valores gerais da sociedade, além do conhecimento acumulado nos campos das ciências e das artes, ou seja como uma instituição encarregada da conservação e transmissão da uma cultura legítima. A reprodução da herança cultural (...) possibilita o ajustamento do indivíduo ao meio social (ou uma socialização) quanto a sua promoção mediante o desenvolvimento do seu potencial de habilidades e capacidades”.

O autor trabalha esta afirmação, para dizer que a escola já se prestou a isso, porém hoje a realidade é diferente. Mas, pra dar início a discussão, se consideramos o cumprimento destas tarefas educativas, podemos dizer que o sistema escolar cumpriu, a partir desta afirmação, um papel de reprodução dos ideais da sociedade capitalista em que vivemos, de forma a reproduzi-la continuamente.

Nesta perspectiva, podemos dizer que a primeira violência que ocorreu nas escolas esteve no bojo da estrutura escolar: muito dos conteúdos já serviram para formação de força

de trabalho submetido às regras que garantissem a manutenção das classes sociais, legitimando as desigualdades e naturalizando a herança cultural baseada nas diferenças sociais.

Hoje, a discussão para este autor está na incapacidade de, em meio às transformações socioculturais tão rápidas, da escola desenvolver um projeto educativo, seja de formação do cidadão consciente, seja de despertar valores democráticos, ou o desenvolvimento da crítica e da autonomia dos indivíduos. Em meio à competitividade por postos de trabalho, o mercado tem exigido dos alunos apenas a credencial escolar: o diploma.

A escola neste contexto de esvaziamento de suas funções tradicionais se mantém segundo a autora como uma instituição burocrática, cheia de regras, de normas e procedimentos legais que regulam o funcionamento do sistema.

Porém, os alunos e alguns professores, desenvolvem nas “brechas”, nos interstícios da burocracia, estratégias para reverter esta situação.

Esta crise da escola, ainda segundo SOUZA (2003), está relacionada à crise do Mundo moderno, uma crise da cultura da letra de forma mundial, a chamada “não alfabetização” que afeta não só as camadas populares, mas as camadas médias urbanas dos países desde os do considerado primeiro mundo.

No Brasil, por exemplo, devido ao contexto já discutido da globalização e reformulação dos currículos a partir de interesses neoliberais - que se interessam em quantidades -, o ensino médio assumiu um caráter informativo, e não formativo, excluindo a reflexão crítica, e acompanhada de uma simplificação extremada e de uma fragmentação dos conteúdos. As aulas não possuem conexões entre as matérias, os exercícios são em sua maioria questionários que tem perguntas de respostas literais - pois é mais fácil estudar para provas - sendo que a fragmentação acaba por oferecer um conteúdo isolado.

Como consequência desta crise, vemos reflexos na estruturação dos currículos, na qualificação e formação oferecida pelo Estado aos professores, nas características da sociedade e consequentemente nos alunos. Vivenciamos segundo Souza (2003), uma negação e estranhamento à erudição, ao pensamento lógico e abstrato, onde a crítica tem cada vez menos lugar. O que prevalece são questões da vida prática, do imediatismo, do agora. Característica da sociedade capitalista.

A escola nesse sentido, está a serviço de uma quantificação, e passa por várias avaliações, onde os propósitos do ensino estão relacionados a uma taylorização aplicada ao ensino, como se a educação se resumisse a um conjunto de informações a ser medido através de provas, e a sala de aula seja o lugar do treinamento dos alunos para confeccionar provas e adquirir diplomas. Estes resultados que as escolas tem que chegar, devem ser questionados, pois será que o tipo de prova exigido abarca todos os níveis de aprendizado que a escola oferece? Será que as habilidades exigidas nos currículos são necessariamente verificáveis através de provas? Isso porque, segundo Azanha (1987) muitas das habilidades, só serão percebidas como incutidas nos alunos, posteriormente, pois há objetivos somente alcançáveis a longo prazo.

Azanha (1987) nos coloca ainda, que ao contrário das exigências da atual sociedade (números), a escola não é o local da eficiência imediata. Ele discute a questão do saber fazer e das habilidades e capacidades, chegando à conclusão que “o ensino escolar é, pois uma dupla atividade de comunicar informações e de desenvolver o poder de ajuizar; a aprendizagem pode ser pensada como uma dupla aquisição de informação e de discernimento”. Exigir determinadas habilidades e competências dos alunos sem prévia

discussão de quais são as essenciais para formação deste, é uma forma de violência. Seria uma medição com interesse de servir a outras necessidades, como exaltação de competências governamentais, ou pra questionar a eficiência de Estados (ranking mundial), mas nunca para melhoria das práticas de ensino.

Estas exigências conteudistas e a postura da sociedade desvalorizando o saber reflete, para Arendth (1992), entre outras coisas, a perda da autoridade do professor. Antes a autoridade do professor estava relacionada com a autoridade da tradição, da formação, do apego ao saber, da qualificação e da valorização do ensino, e agora que isso não é mais um valor presente na sociedade, esta autoridade se perde.

A perda de autoridade se reflete na perda da relação de responsabilidade de adultos e jovens, pais e professores, da sociedade como um todo. No caso do professor, transforma-se em um autoritarismo baseado nos métodos de sedução e compulsão para “dominar” os alunos e obrigá-los a decorar conteúdos que são considerados “a parte” do seu cotidiano, e por isso sem importância.

Assim, desenhamos o cenário em que a surge a violência nas escolas, presente em muitos colégios e principalmente nas periferias, onde a inserção das crianças ao mundo, como foi discutido, é feita de forma precária, e onde a possibilidade de melhoria nas condições de vida, são subtraídas pela disparidade social e não distribuição igualitária de renda. Consideramos que ela advém da dinâmica e de valores cultuados na atual sociedade, que revela uma falta de política pública que privilegie o ensino, que construa políticas educacionais efetivas e democratizantes, que invista o necessário para que existam condições estruturais para o desenvolvimento da educação nas escolas.

Este cenário é considerado pó nós uma violência aos alunos, professores, e membros da sociedade, e tem como manifestação a uma estruturação de currículos que não abarca efetivamente o papel de construção do indivíduos críticos, que não privilegia a formação do professor, ao contrário atesta a incapacidade de dar aulas dos mesmo, e oferece cartilhas onde não é necessário ter uma formação sólida para simplesmente retransmitir conteúdos e metodologias indicadas em cada capítulo (como vem acontecendo no estado de São Paulo, desde 2008).

Arendt (in Souza, 2003), fala da responsabilidade do professor, a quem se exige um mínimo de qualificação, mas que, além disso, considera como essencial a responsabilidade para com aquelas crianças, e conseqüentemente para com o mundo. O professor no contexto de desvalorização que a sociedade prega (outra violência), em meio a baixos salários e queda do seu prestígio, tem que ter consciência da importância do seu papel e tem que ter compromisso com ele.

Foi com este objetivo, valorizar o trabalho do professor, que criou-se o eixo denominado *Escolas de Projeto* no evento Semana de Geografia da USP. Ele objetiva para além da valorização do trabalho do professor, mostrar que existe muita criatividade em meio à série de problemas relatados anteriormente, e mostrar que mesmo os alunos esquecidos pela sociedade, marginalizados pela sua pobreza, quando recebem o devido incentivo e orientação (quando são inseridos na dinâmica do mundo com responsabilidade), são capazes de fazer trabalhos belíssimos. Além disso, a disciplina de geografia tem papel fundamental na compreensão da formação da nossa sociedade, sendo importantíssima para a formação dos alunos que esperamos um dia contribuam para a continuidade e transformação deste.

A escola, a importância da disciplina Geografia e a metodologia de ensino através de projetos.

A disciplina de Geografia tem papel fundamental no entendimento e construção da sociedade e, portanto, na formação do cidadão crítico. Ao inserir os sujeitos em uma realidade, a escola não deve sugerir a continuidade desta, nem deve fornecer elementos de transformações para a realidade presente, segundo ARENDT (1992), pois esta se modifica e as crianças ao interagirem com este mundo em transformação receberiam modelos ultrapassados. A escola deve servir como semente do possível, e é através da geografia que o aluno pode se tornar apto a “ler” o mundo, entendê-lo para que assim possa interferir e participar da (re) construção deste.

A escola é o local onde a educação, formal e informal, é vivenciada pela maior parte da população no Brasil. Além de ser o espaço formal responsável por um ensino que nada mais é que “*um cultivo das mentes que crescerão com as experiências educacionais dos vários espaços de aprendizagem e não como transmissão de conhecimento*” (Rios, 2001) a escola também pode ser vista como espaço potencial e transformação da sociedade, já que esta pode propiciar uma tomada de consciência do aluno em relação a sua realidade, o que o permite ser crítico, questionador, e por isso, o impulsionaria a mudá-la. Concebemos a escola como uma instituição que é um meio de se alcançar uma sociedade democrática, autônoma. (Seferian, 2008). Para isso, as pessoas têm que considerar o público como algo que faz parte de suas vidas, e direcionado a eles.

Muitas vezes a tomada de consciência do aluno em relação a sua realidade através do ensino de Geografia não consegue se efetivar devido a linguagem da aula não fazer sentido a estes, ou ao caráter da aula, muitas vezes cheias de conteúdos maçantes e que exigem para nota apenas serem decorados.

Castellar (2006) nos alerta para a falta de sentido na aprendizagem e na prática docente, afirmando não serem os alunos depósitos de informação e que o acúmulo de conteúdos não significa obter conhecimento, ao contrário, muitas vezes acaba por diminuir a capacidade de construção do conhecimento pelo aluno. Assim, a autora propõe atividades educacionais e pedagógicas enquadradas em uma concepção construtivista no processo de aquisição de conhecimento (onde a aquisição de conhecimentos depende tanto de certas estruturas cognitivas inerentes ao próprio sujeito - S como de sua relação com o objeto - O), não priorizando ou prescindindo de nenhuma delas. Assim, um conceito da geografia pode ser verificado no cotidiano do aluno e ser trabalhado em sala de aula “*possibilitando um caminho para o desenvolvimento, ou seja, a evolução do conceito espontâneo em conceito científico, requalificando as hipóteses conceituais que os sujeitos têm dos objetos e fenômenos cotidianos.*”

Considerando esta importância do ensino de Geografia, alunos do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, preocupados com uma realidade educacional distanciada desta preocupação colocada por Castellar (2006), uma realidade educacional muitas vezes vivenciada por eles mesmos, foram sensíveis em visualizar esta perspectiva positiva, e a necessidade de um diálogo entre esta e outras teorias, e os professores da rede: um diálogo entre academia e comunidade, formando um grupo de estudos e posteriormente um evento, para promover o pensar e o fazer da geografia em sala de aula.

Este grupo ao promover as trocas das diferentes instâncias educativas, de experiências e vivências, entre profissionais do ensino de geografia e estudantes da graduação, da licenciatura e da escola pública, tentaram (e tentam até os dias atuais) dar sua

contribuição para construção de alternativas educacionais próximas às necessidades de compreensão que a sociedade necessita. Este grupo promove a Semana de Geografia, que se encontra em sua VI edição e valoriza os projetos realizados por escolas da rede pública de Ensino do Estado de São Paulo oferecendo um espaço de discussão, promovendo oficinas de qualificação, grupos de estudos, debates e pesquisas, sobre suas dificuldades, temas, exemplos e realizações.

A escola de Itapevi: E.E. José Sérgio Pereira

Itapevi é uma cidade da periferia da grande São Paulo, localizada na região Oeste da metrópole. O bairro que abriga a escola – Suburbano II - teve uma formação recente, e encontra-se em processo de ocupação e legalização de terras. A partir da visualização do processo recente de construção do Bairro, a professora responsável pelo envio do projeto ao Evento, Profa. Eliana de Melo, quis aliar a arte ao conhecimento deste processo espacial de (re) organização do território, enfatizando os temas: problemas ambientais, com os alunos da 6ª série, e a migração, com os alunos da 7ª série.

Estes temas foram escolhidos pela professora que compromissada com seu trabalho, teve a sensibilidade de conhecer a realidade dos alunos da escola, para ao ensinar geografia, dar sentido aos conteúdos: primeiro considerando o que os alunos já sabem, e transformando este saber em conceitos e segundo por propor atividades que se diferenciam do esquema giz e lousa, conseguindo assim atenção e participação ativa dos alunos.

Faz parte da realidade das crianças o convívio com o esgoto a céu aberto (devido à falta de saneamento do bairro), a poluição de rios e córregos do entorno, as constantes enchentes nos períodos de chuva, e a falta de conscientização dos moradores, etc. Aproveitou-se também o tema da imigração com os alunos da 7ª série, estimulando uma pesquisa sobre a constituição do bairro, quem foram os primeiros moradores, entrevista para levantar os Estados origem da população, etc.

O trabalho com conteúdos de geografia foi feito por um ano com a professora Eliane de Melo, e teve apoio parcial de professores e diretoria. É comum nas escolas do Brasil, devido a estrutura burocrática que dificulta certas mudanças, e também a estrutura de poder de certos cargos que se recusam que outras pessoas que não eles próprios se destaquem no contexto da escola, aceitem participar de idéias boas de outrem, para que este não consiga atingir seus objetivos e “brilhe” mais do que si mesmo. E foi assim na escola José Sérgio. A diretoria apoiou aceitando que a professora trabalhasse com uma metodologia de aulas diferente dos outros, mas não contribuía ativamente. Também podemos dizer que existe a possibilidade da falta de verba ser um motivo para que a diretora não visualizasse a possibilidade da efetivação e realização do projeto. No fim do desenvolvimento deste, todos da escola perceberam que com pouco, ou quase nada, é possível ensinar, motivar alunos, e fazer com que estes aprendam só com empenho e dedicação.

O projeto desenvolvido pela professora visou trabalhar com o processo de ocupação nas cidades, a questão do meio ambiente e da poluição, a questão da diversidade dos estados e os processos migratórios. Foi feito em conjunto com representantes das duas séries com as fotos do levantamento de campo sobre a poluição no bairro um vídeo de 5 minutos, uma maquete sobre a organização espacial do bairro e um mural com fotos dos primeiros moradores, com trechos das entrevistas feitas pelos alunos, e com desenhos que representavam o lugar de origem da maior parte dos moradores, além de fotos antigas e

atuais do bairro.

O acompanhamento da dinâmica das aulas ao longo de quatro meses de confecção do projeto permitiu visualizar as problemáticas que surgiam ao longo do caminho e que transformavam o tema inicial cotidianamente. O mais interessante era visualizar a postura da professora de estimular a reconstrução e a resolução destes problemas junto com os alunos, uma construção de ambos, o que consideramos responder a necessidade colocada por Castellar (2006) e apoiada por nós dos temas em sala fazerem sentido a partir do cotidiano dos alunos, e da necessidade de construção do conhecimento a partir do conhecimento e da resolução de problemas feitas pelos alunos, estimulando-os.

Os conteúdos de Geografia extravasaram dos livros e da lousa, e passaram a fazer parte do cotidiano das crianças. O levantamento de dados sobre o bairro fez nascer discussões a respeito da história e suas implicações nos problemas atuais que eles enfrentavam. A busca de informações sobre poluição e meio ambiente os esclareceram sobre a importância da coleta de lixo, da necessidade da retirada de entulho e lixo dos leitos dos rios, do risco de conviver em meio ao esgoto e a água parada, devido a exposição a uma série de doenças, etc., e fez os alunos se mobilizarem e freqüentaram a prefeitura da cidade, além de marcarem conversas com vereadores da região solicitando explicações e soluções para problemas ambientais do bairro.

O bairro que fazia parte de um cotidiano sem atuação política dos moradores, e que não era conhecido em efetivo pelos próprios moradores/alunos ganhou nova cara: tornou-se conhecido, parte integrante dos alunos, e trouxe a necessidade de conscientização, despertando o interesse de envolver a comunidade nestas descobertas, em um esforço conjunto para melhorar este bairro que agora havia ganhado nova identidade: “o nosso bairro”.

A aula diferenciada do esquema giz-lousa, porém com os mesmos custos e sem disponibilidade de nenhuma outra tecnologia a não ser a criatividade e o trabalho em conjunto, trouxe uma dinâmica participativa de todos os alunos, e as mudanças foram singelas e baratas: massa de modelar, desenhos, fotos. A possibilidade de mostrar na Universidade de São Paulo um trabalho feito por eles, crianças de uma escola pública da periferia da grande São Paulo, faziam-nos se dedicarem excepcionalmente, como se quisesse provar seu potencial, o quanto sabiam e podiam mostrar um belo resultado a todos.

Para o conjunto dos educadores deste colégio, a participação nesse evento significava não só a alteração na dinâmica da aula, mas principalmente o envolvimento de crianças que no seu cotidiano não dispunham de incentivos que os valorizassem. E que mais do que aprender Geografia, este projetos os elevavam a estudantes com devido reconhecimento do seu potencial já que costumavam ouvir da sua incapacidade e passaram a acreditar, da marginalidade da sua escola, do ensino ruim, e que com isso não teriam possibilidade de serem bons alunos. Ao aprender geografia os conteúdos geográficos ganharam sentido na realidade além de conscientizá-los dos problemas do bairro onde moram, levá-los a problematizar as possíveis soluções e os meios de levá-las a cabo, e por isso, consideramos que trabalhos como este contribuem para a formação do cidadão de forma plena, conscientes do lugar, e que ao aprender geografia, conhecem o mundo, usam a linguagem da arte para representá-lo, e se desenvolvem como seres humanos.

Bibliografia

- ARENDDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. Trad.: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo, Editora perspectiva, 3º edição, 1992
- AZANHA, J.M.P. *Educação: Alguns escritos*. São Paulo, Nacional, 1987.
- BUFFA, Ester. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez. 1991.
- CASTELAR, Sônia Maria Vanzella. “*A cidade e a Cultura urbana na Geografia*” escolar. Boletim Paulista de Geografia, nº 85, p. 95-111. Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção São Paulo, 2006.
- MARTINS, José de Souza. “*O poder do atraso: Ensaio de Sociologia da História Lenta*”. São Paulo:HUCITEC, 1994.
- RIOS, T. A. “*Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*”. São Paulo: Cortez, 2001.
- SEFERIAN, Ana Paula Gomes. “*Metodologia e aprendizagem: um caminho para e educação geográfica*”. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- SOUZA, Regina Magalhães. “*Escola e juventude: aprender a aprender*”. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.