



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO  
CAMPUS III - GUARABIRA  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

**AMANDA NÁGILLA SILVA ALBUQUERQUE**

**GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO CENTRADA NO SUJEITO: um estudo de  
caso na Escola Nossa Senhora do Carmo – Bananeiras/PB**

**GUARABIRA/PB  
2019**

AMANDA NÁGILLA SILVA ALBUQUERQUE

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO CENTRADA NO SUJEITO:  
um estudo de caso na Escola Nossa Senhora do Carmo – Bananeiras/PB

Trabalho de Conclusão de Curso no formato de monografia apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III – como requisito à obtenção do título de licenciada em Geografia.

**Área de Concentração:** Geografia, Educação e Cidadania.

**Orientador:** Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva.

**GUARABIRA/PB  
2019**

**AMANDA NÁGILLA SILVA ALBUQUERQUE**

**GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO CENTRADA NO SUJEITO: um estudo de caso na Escola Nossa Senhora do Carmo – Bananeiras/PB**

Trabalho de conclusão de curso em forma de monografia apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III – como requisito à obtenção do título de licenciado em Geografia.

Aprovado em: 07/06/2019

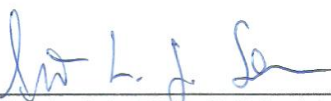
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Francisco Fábio Dantas – 1º examinador  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Antônio Elísio G. Sobreira – 2º examinador  
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A345g Albuquerque, Amanda Nagilla Silva.  
Geografia e educação do campo centrada no sujeito  
[manuscrito] : um estudo de caso na Escola Nossa Senhora do  
Carmo - Bananeiras/PB / Amanda Nagilla Silva Albuquerque. -  
2019.  
76 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em  
Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Humanidades, 2019.  
"Orientação : Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva ,  
Coordenação do Curso de Geografia - CH."  
1. Educação do Campo. 2. Bananeiras/PB. 3. Ensino  
humanizado. 4. Educação geográfica. I. Título  
21. ed. CDD 910

Para aquele que tem sido o motivo de todo meu esforço, luta e resistência diante de todas as dificuldades encontradas, dedico a Philippe Pascoal do N. F. Filho.

## AGRADECIMENTOS

Foram anos de luta, perseverança e esperança. Aqui eu quebro qualquer regra de escrita de normas cultas, pois é chegado o fim deste ciclo, o momento de agradecer aqueles e aquelas que fizeram parte dessa história e também de lembrar quanto fui firme em meu desejo de me tornar educadora.

É inevitável não agradecer primeiramente Aquele que me deu a vida e a força para seguir na busca dos meus desejos, o nosso Senhor, Deus.

Minha jornada na UEPB se inicia em 2012 e junto com esse novo mundo, no final do primeiro período, descobri que dentro de mim começava a crescer outro mundo, uma nova vida, a vida que ia me fazer repensar minha própria vida e daria sentido a esta. Devido a minha gestação ser de risco, logo tive que parar de frequentar a universidade, ficando impossibilitada de terminar sequer o segundo período. Doeu muito saber que naquele momento eu teria que abandonar meus estudos. No entanto, eu nem podia imaginar que os planos do Senhor em minha vida eram maiores que os meus.

No dia um de fevereiro de dois mil e treze, Deus trouxe ao mundo meu filho. Diante da delicadeza, da pureza e da dependência que aquele ser tinha de mim, mais uma vez abduquei de mais um ano de estudos para que eu pudesse acompanhar de perto o primeiro ano de desenvolvimento do meu Philippe Filho.

Após dois anos fora da universidade, em 2014 resolvi retornar. Não foi fácil, conciliar os afazeres da casa, os cuidados e atenção com meu filho, estudar e, logo em seguida, lecionar, foi/é uma tarefa extremamente cansativa, física e mentalmente. Mas eu não queria parar, me esforçava para ser uma boa mãe, uma boa esposa, cuidar da minha casa, ser universitária e educadora.

Portanto, agradeço ao meu companheiro Philippe Pascoal, pelo apoio, pela dedicação para com nossa família, por entender os meus distanciamentos e ausências necessárias para a construção deste trabalho e a obtenção deste título.

Agradeço à minha família, aos meus pais Laelson Albuquerque e Carla Fabiana, pelos conselhos sempre sábios. Às minhas irmãs, Érika Priscila e Débora Luíza pelo conforto fraternal que sempre me deram.

Flávia Chaves, a irmã que a vida me deu, agradeço por tanto amor, companheirismo e cumplicidade que cultivamos ao longo da vida. Por toda dedicação que tem por nossa irmandade, por toda compreensão e por SEMPRE se fazer presente.

Agradeço aos amigos conhecidos neste momento da volta a vida acadêmica. Amigos e amigas que vieram a se tornar um apoio, um impulso, um consolo nas horas de angústias e dificuldades. Amigos e amigas com os quais compartilhei minhas dores e minhas muitas alegrias. Muitos são os nomes a serem citados, mas farei aqui este singelo agradecimento citando o nome daqueles que mais estiveram presentes.

A André Luíz, o qual foi veículo para minha primeira experiência enquanto educadora, pelas experiências compartilhadas, e pelos risos arrancados em meio as noites extremamente cansativas na volta pra casa depois de um dia de trabalho e estudo.

A Djanira Menezes e Bruna Monaiza, pela acolhida no meu primeiro ambiente de trabalho, pela força que sempre me inspiraram, pelo exemplo de mulheres de luta.

A Alexandre Araújo, pelo abraço que sempre fazia fluir um sentimento de força, de carinho e pelas palavras sempre tão confortantes. Pelo exemplo de superação, dedicação, e acima de tudo, pelo exemplo de SER humano.

A todos que fizeram parte da turma 2014.1/noite, pelo exemplo de obstinação e perseverança. Faço singela homenagem a esta turma, nos nomes de Juliane Vitorino, Edvaldo Júnior, os meus fiéis companheiros na produção de todos os trabalhos em grupo. Os quais faziam das minhas noites mais leves, compartilhando experiências, estresses, alegrias, e vibrando juntos a cada vitória.

Ruan Carlos, pelos momentos compartilhados e por toda alegria que ele transmite. Débora Dantas, pelo exemplo de empoderamento feminino, de mulher de luta, de resistência, pela energia linda compartilhada em cada encontro.

Silas Fernando, agradeço pelo seu olhar sempre tão atento, pelos conselhos tão sábios.

Ao professor Antônio Sobreira, agradeço pela luz que ele foi ao início deste trabalho, o qual só existe porque ele me mostrou que era possível. Além de possível, necessário para contribuir com uma educação mais humanizadora. Pelo exemplo magnífico de educador, de ser humano e pelas experiências lindas que me proporcionou enquanto fui sua aluna.

Agradeço ao meu orientador Luiz Arthur pela paciência, por compreender minhas limitações e, apesar de tudo, por não ter desistido de mim. Pela dedicação e entrega em suas orientações, o que, com toda certeza, foi um fator determinante para que este trabalho tivesse minha essência.

À Universidade Estadual da Paraíba, agradeço pela oportunidade. Ao corpo docente da instituição, o qual homenageio nos nomes de Fábio Dantas, Sonale Vasconcelos e Thiago Queiroz.

A todos que fazem a Escola Nossa Senhora do Carmo, agradeço pela acolhida tão fraterna, pela oportunidade que me foi concedida em conhecer e vivenciar a experiência de uma escola cheia de vida, amor e conhecimento.

Agradeço aquelas pessoas que passaram em minha vida ao longo desses anos, que embora tenham tido passagens rápidas em meus dias, vieram no momento em que eu mais precisava. Essas pessoas, mesmo sem saber que eu me encontrava em dias difíceis, me trouxeram palavras de conforto e luz, por este motivo, costumo chama-lás de “anjos”. Seus rostos e nomes jamais serão esquecidos e eu serei eternamente grata.

E agradeço a mim mesma, a mulher que me tornei nesse período. Por não ter desistido, por ter enfrentado tudo e todos, por ter lutado cada dia, por ter suportado as críticas daqueles que não conhecem minha caminhada, por conseguir conciliar meu papel de mãe, esposa, universitária, professora, e os afazeres de uma casa. Agradeço e celebro a minha resistência.

**OBRIGADA!**



Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*.

## RESUMO

O processo educacional do Brasil é marcado, em seu início histórico, pela doutrinação espiritualista como forma de ter uma mão de obra passiva e submissa e, posteriormente por uma formação que atendesse as necessidades do mercado capitalista, a qual permanece até os dias atuais, assim, a humanidade passou a viver em uma lógica de competitividade, segregação e exclusão, características estas que se fez sentir também no âmbito educacional. Contudo, vem crescendo uma busca por novos modelos educacionais que permitam a construção de um cidadão crítico-reflexivo, que tenha sensibilidade para compreender as diversas relações que existem no espaço geográfico, que valorize a pluralidade cultural, o respeito para com os diversos grupos sociais e a fraternidade entre as pessoas. Alguns conceitos e práticas vêm sendo bastante disseminados, como por exemplo, a Educação do Campo e o Ensino Humanizado, temas que irão ser discutidos ao longo deste trabalho. Buscando-se entrelaçar essas duas perspectivas, visto que as mesmas se afeiçoam aos mesmos ideais, se visa uma educação de qualidade, que atenda às necessidades específicas dos diversos grupos sociais e que tenham como base uma educação para a construção da cidadania e valorização da humanização. Partindo de tais reflexões, esta pesquisa tem seu foco voltado para a educação contemporânea, com ênfase à educação geográfica, aqui entendida como uma disciplina que contribui para a formação do aluno enquanto agente participativo e transformador do seu meio social. Para realização deste estudo foram utilizadas como suporte teórico as obras de Alves (1991), Caldart (2009), Ribeiro (1993), Freire (1996), Gadotti (2003), entre outros. Também foi realizado um período de observação à instituição que serviu como base para o presente estudo, que é a Escola Nossa Senhora do Carmo, localizada no município de Bananeiras/PB, a qual desenvolve um modelo de ensino baseado na pedagogia libertadora Freireana que atende, em sua maioria, alunos e alunas da zona rural.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Ensino Humanizado; educação geográfica; Bananeiras/PB.

## RESUMEN

El proceso educativo del Brasil es marcado inicialmente por la doctrina espiritualista como forma de tener una mano de obra pasiva y sumisa y posteriormente por una formación que atendiera las necesidades del mercado capitalista, la cual permanece en los días actuales, así, la humanidad pasó a vivir en una lógica de competitividad, segregación y exclusión, carácter que se hizo sentir también en el ámbito educativo. Sin embargo, viene creciendo una búsqueda por nuevos modelos educativos que permitan la construcción de un ciudadano crítico-reflexivo, que tenga sensibilidad para comprender las diversas relaciones que existen en el espacio geográfico, que valore la pluralidad cultural, el respeto hacia los diversos grupos sociales y la fraternidad entre las personas. Algunos conceptos y prácticas vienen siendo bastante diseminados, como, por ejemplo, la Educación del Campo y la Enseñanza Humanizada, temas que serán discutidos a lo largo de este trabajo. Se busca entrelazar esas dos perspectivas, ya que las mismas que se encajan a los mismos ideales, se pretende una educación de calidad, que atienda a las necesidades específicas de los diversos grupos sociales y que tengan como base una educación para la construcción de la ciudadanía y la valorización de la humanización. A partir de estas reflexiones, esta investigación tiene su enfoque orientado hacia la educación contemporánea, con énfasis en la educación geográfica, aquí entendida como una disciplina que contribuye a la formación del alumno como agente participativo y transformador de su medio social. Para la realización de este estudio se utilizó como soporte teórico las obras de Alves (1991) Caldart (2009), Ribeiro (1993), Freire (1996), Gadotti (2003), entre otros. Se realizó también un período de observación en la institución que sirvió como base para el presente estudio, que es la Escuela Nossa Senhora do Carmo, localizada en el municipio de Bananeiras/PB, la cual desarrolla un modelo de enseñanza basado en la pedagogía libertaria de Paulo Freire y atiende en su mayoría alumnos y alumnas de la zona rural.

**Palabras clave:** Educación del Campo; Enseñanza Humanizada; educación geográfica; Bananeiras/ PB.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA</b> .....	13
1.1 UM BREVE RESGATE HISTÓRICO DAS ORIGENS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	13
1.2 TRANSFORMAÇÕES E TRAJETÓRIAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA .....	16
1.3 OS ENTRAVES DIANTE DA PRÁTICA DOCENTE: como (re)pensar uma geografia mais humanizada?.....	20
<b>CAPÍTULO 2 – PEDAGOGIA PROGRESSISTA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: possibilidades para a aprendizagem de uma geografia mais humanizadora</b> .....	27
2.1 CONTEXTUALIZANDO A PEDAGOGIA PROGRESSISTA A PARTIR DE EXEMPLOS DE ESCOLAS HUMANIZADORAS.....	27
2.1.1 A Escola da Ponte.....	30
2.1.2 Escola Projeto Âncora .....	32
2.1.3 A Escola Municipal Desembargador Amorim Lima.....	33
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA PROGRESSISTA: uma simetria humanizadora na Escola Nossa Senhora do Carmo .....	34
<b>CAPÍTULO 3 – ESCOLA NOSSA SENHORA DO CARMO: conhecendo e explorando a aprendizagem geográfica dentro de uma perspectiva progressista</b> .....	44
3.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E APRECIÇÃO DE UMA GEOGRAFIA PROGRESSISTA .....	44
3.2 VISÃO DOS TUTORES E EDUCANDOS SOBRE A EDUCAÇÃO SUGERIDA.....	55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	67
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	69
<b>APÊNDICES</b> .....	72

## INTRODUÇÃO

Ao pensarmos na atual situação educacional do Brasil, devemos lembrar que seu processo histórico foi marcado, inicialmente, por doutrinação e massificação; posteriormente, tivemos a construção de escolas com o intuito de promover a qualificação de pessoas para suprir as necessidades das indústrias que começavam a se instalar no país. Vale salientar que a formação oferecida era basicamente para ensinar as pessoas a ler e escrever para que pudessem manusear as máquinas das indústrias. Sendo assim, não existia uma preocupação educacional verdadeira, ou seja, em formar um indivíduo com pensamento autônomo e crítico, mas sim uma preocupação em fazer movimentar o modo capitalista de produção, perverso, excludente e desumano. Esse modo de produção tem afetado a forma das nossas escolas, da nossa educação e, por consequente, a vida das pessoas.

Compreendendo que a Geografia possui um poder político, crítico e transformador da sociedade, haja vista proporcionar a possibilidade de um estudo integrado, contextualizado, que compreende a relação entre as pessoas e o espaço, bem como a relação entre os próprios sujeitos, salientamos a importância do estudo desta para a formação e atuação do indivíduo de maneira positiva perante a sociedade e o meio em que vive. Pois, diante da pluralidade sociocultural e econômica do nosso país, compreendemos que práticas tradicionais no ensino da Geografia já não atendem as necessidades desse mundo dito globalizado. Nesta pesquisa, tomaremos como base para a abordagem o método do materialismo histórico dialético, pois “a atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível” (PIRES, 1997, p. 87).

Este estudo visa reunir informações sobre os propósitos metodológicos conduzidos pela Escola Nossa Senhora do Carmo, escola situada na zona rural de Bananeiras/PB, decorrente de sua proposta pedagógica de Educação do Campo centrada no sujeito e suas aproximações com a educação geográfica. O objeto de estudo deste trabalho tem como base metodológica a pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire, uma metodologia voltada para a humanização e valorização da autonomia do estudante, bem como para a valorização das capacidades intelectuais dos mesmos, pois a proposta é deixar que os alunos sejam os principais agentes de seu processo de ensino-aprendizagem, deixando, assim, este processo de ser algo voltado apenas para a centralização do professor como o detentor de todo o conhecimento e passa a ter o educando como parte integradora e criadora do processo.

É dentro desta perspectiva de construção de uma educação voltada para a humanização e instrução para a cidadania que nasce a ideia desta pesquisa, visto que as escolas têm mantido o seu foco apenas na formação de profissionais, deixando para segundo plano a formação do indivíduo em sua totalidade. Assim, tem como objetivos específicos: i) observar, descrever e historicizar a educação realizada pela Escola Nossa Senhora do Carmo, bem como identificar e coletar junto à comunidade escolar, as impressões e expectativas dessa proposta pedagógica; ii) avaliar o grau de autonomia dos estudantes e a formação do corpo de tutores; e iii) apreciar a construção do pensamento geográfico dos educandos dentro desta perspectiva libertadora.

A realização desta pesquisa se deu inicialmente por meio de revisões bibliográficas sobre Ensino de Geografia, Educação do Campo e Ensino Humanizado. Cumprida a necessidade bibliográfica, foi feito um período de vivência e observação na Escola Nossa Senhora do Carmo, com objetivo de relacionar a prática com a teoria. Também foram aplicados 85 questionários com educandos na faixa etária a partir de 10 anos de idade (haja vista acreditarmos que possuíam mais maturidade e vivência escolar para colaborar de maneira mais significativa nas respostas) e com os 9 tutores que estavam presentes no turno da manhã, por serem os responsáveis por colaborar com a aprendizagem dos educandos alvo da pesquisa.

Contudo, mediante a atual desvalorização do ser como “humano”, compreendido em sua totalidade, esta pesquisa pretende mostrar ao leitor a possibilidade de uma outra educação, uma educação transformadora, humanizada e libertadora, a partir do exemplo de uma escola situada no interior da Paraíba, que vem ganhando cada vez mais espaço e reconhecimento pelo seu método, sendo a primeira a ser reconhecida no estado como “Escola transformadora”. Portanto, compreender as bases dessa metodologia, e como a mesma atua proporcionando uma Geografia mais ativa é uma proposta de suma relevância para que os profissionais da educação se sensibilizem com outras alternativas metodológicas para aos poucos transformar a realidade os espaços escolares.

## **CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA**

*“É preciso, pois, procurar quais podem ser as causas desta miopia, desta falta de interesse em relação aos fenômenos geográficos e, sobretudo, compreender por que seu significado político escapa geralmente a toda gente, salvo aos estados-maiores militares ou financeiros que, estes sim, estão perfeitamente conscientes” (Ives Lacoste).*

### **1.1 UM BREVE RESGATE HISTÓRICO DAS ORIGENS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Para pensarmos a educação na configuração de mundo atual, é necessário buscar entender de que maneira a sociedade vem se estruturando, em que valores ela se permeia e quais os sentidos que as escolas possuem. O decurso metodológico da educação brasileira vem sendo pautado ao longo de sua história a atender e satisfazer as necessidades da burguesia, desde seu período colonial, até os dias atuais, como afirma Ferreira Jr (2010, p. 26), quando comenta sobre o nascimento da educação brasileira e as bases nas quais ela foi assentada:

Desse modo, podemos afirmar que a educação jesuítica se constitui na matriz da educação brasileira e, por conseguinte, inaugurou o binômio que vai marcá-la até os dias atuais: o elitismo e a exclusão. [...] Mas ela nasceu com o estigma de não ser para todos, ou seja, ficou excluído da educação escolar de caráter propedêutico o grande contingente da população colonial, formado pelos escravos desafricanizados, índios, mestiços e brancos pobres. Para eles, desde a infância, estava reservado apenas o trabalho braçal, acrescido de um pouco de instrução destinada às chamadas artes mecânicas, cuja aprendizagem se processava por meio da prática que as crianças realizavam imitando as habilidades desenvolvidas pelos adultos.

Portanto, fica compreendido que a educação brasileira nasce dentro de paradigmas socioeconômicos e culturais voltados para a dominação e exclusão de um povo e para fortalecimento de uma elite europeia. As transições que ocorreram no nosso sistema de educação foram apenas tentativas de mascarar o seu real objetivo que seria formar apenas uma classe trabalhadora que servisse como mera mão de obra, ou seja, formar apenas para atender a demanda de “pessoas qualificadas” no mercado de trabalho, atendendo, assim, as necessidades do mercado capitalista. Como salienta Mézáros (2008, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Contudo, é importante ressaltar que obtivemos, ao longo desses anos, algumas melhorias nos procedimentos didáticos abordados nas escolas. Podemos citar, como exemplo

dessas melhorias, o espaço que os alunos conquistaram nas salas de aula. Hoje, eles têm a possibilidade de interagir com o professor, fazendo com que os mesmos atuem sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, deixando, assim, de serem “meros” receptores de informações e passando a contribuir de maneira significativa na construção do conhecimento, diferentemente do que ocorria durante o período da Pedagogia Tradicional, onde

A atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. Às vezes são utilizados meios como a representação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravam” a matéria[.] O aluno é, assim, um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la (LIBÂNEO, 2009, p. 64).

Através das palavras do autor, podemos entender que o aluno se tornava apenas receptor e reproduzidor do que o professor mostrava em sala de aula. É difícil imaginar que um educando possa adquirir conhecimentos, usá-los, transformá-los em algo útil, quando o que é exposto para eles não é sentido, percebido, e sim algo distante da sua realidade e de suas vivências. Dessa forma, acreditamos que eles não produzem, apenas reproduzem, pois,

Atualmente, apesar de mais de um século de movimentos de escola nova e de pedagogias ativas, apesar de várias décadas de abordagens construtivistas, interacionistas e sistêmicas nas ciências da educação, os modelos transmissivos e associacionistas conservam sua legitimidade e, com uma certa frequência, dominam a cena (PERRENOUD, 1999, p. 59).

Não podemos aqui afirmar que o método tradicional foi extinto das escolas ou que apenas trouxe características ruins ao ensino. A Pedagogia Tradicional ainda existe na maioria das salas de aulas, no entanto, apesar de seus procedimentos apresentarem falhas, ainda sim, desta podemos retirar algumas características benéficas. O uso de exercícios, por exemplo, auxilia o educando no desenvolvimento de suas habilidades e percepções, desde que seja explorado de diversas maneiras. O que não é conveniente ser feito é explorar o tema a partir de uma única forma de exercício, o que tornaria um procedimento decorativo, muito presente no momento da pedagogia tradicional. Em vista disso, o educador necessita conhecer as diversas formas de aprendizagem e propor ao educando maneiras alternativas de (re)pensar o tema.

Mesmo com a Pedagogia Tradicional ainda tão presente, obtivemos grandes avanços nas salas de aula, inclusive de recursos tecnológicos, os quais beneficiaram o uso de mídias que são extremamente importantes nas diversas disciplinas, em especial na construção do saber geográfico, pois se trata de uma disciplina que estuda a configuração tanto física quanto social do espaço e para melhor compreensão de alguns temas, é necessária uma visualização



dos lugares, pois ao visualizar, o aluno percebe de maneira mais significativa do que realmente se trata aquele tema de estudo. O uso de datashow é um bom exemplo desse avanço: apesar de nos parecer um recurso simples, com ele, os alunos passaram a ter uma visibilidade melhor dos espaços e suas representações a serem estudadas. Porém, pensando na diversidade de sujeitos que encontramos nas salas de aula, este recurso traria limitações aos alunos com deficiência visual; assim, para estes, a produção de maquetes e desenhos em alto relevo, poderiam ser alternativas viáveis para a efetivação do ensino-aprendizagem, aliada a um recurso auditivo elaborado de maneira minuciosa, pensando nas necessidades de todos.

Assim, percebemos que o educador tem a possibilidade de enriquecer suas aulas através de inúmeras formas: por meio de imagens, sons, maquetes, recursos que nos parecem simples mas que, quando trabalhados de maneira integrada, harmônica, pensando na sala de aula e nos conhecimentos como partes de um todo, de forma a entender que todos esses sujeitos e objetos fazem parte do mesmo processo, contribuimos para que os alunos passem a viver, sentir, construir um conhecimento sobre o tema abordado.

A tecnologia tem contribuído de maneira significativa com os estudos relacionados à Geografia. O Google Earth é um exemplo de programa de computador de fácil acesso e manuseio: o mesmo oferece ao educador a possibilidade de utilizar imagens de satélites durante suas aulas, podendo o educando também ter acesso a estas imagens e navegar neste aplicativo por meio de celulares. Contudo, não podemos censurar as limitações que existem em muitas de nossas escolas para o uso deste recurso, variando desde a falta de recursos tecnológicos (computadores, internet, etc), bem como a inaptidão de muitos docentes em trabalhar com esses programas, como geralmente vemos em nossa vivência no meio escolar. O grande acesso às informações trouxe para os docentes o desafio de buscar métodos que tornem os conteúdos atrativos para os educandos.

Porém, apesar de grandes avanços e valorização da educação voltada para a construção do sujeito,<sup>1</sup> ainda persiste nos centros educacionais a intenção de formar principalmente para o mercado. Com os avanços tecnológicos que estamos presenciando, e o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais complexa, se faz necessária uma reflexão acerca do nosso passado escolar, analisando e refletindo sobre as práticas, procedimentos

---

<sup>1</sup> Uma educação, de acordo com Freire (2009), fundamentada em um método “ativo, dialogal, crítico e criticizador”. Ativo porque é constituído por sujeitos em constante processo de interação, de reciprocidade, de trocas; dialogal porque se estabelece numa relação horizontal de um sujeito para outro sujeito, numa ação intercomunicante ligada por uma matriz, a realidade histórica, por isso crítico e criticizador, na medida em que ao refletir sobre si mesmo, sobre a realidade, os homens se reconhecem como sujeitos, agentes e pacientes de suas ações, das transformações, do estar e ser no/do mundo, do seu poder criador e recriador (COELHO, 2015)

didáticos, objetivos, eventos e acontecimentos que influenciaram tais perspectivas para que, dessa forma, haja um entendimento do mesmo, bem como para que tenhamos fundamentos para promover uma busca por soluções que nos possibilite adentrar em tais debates e, aos poucos, encontrarmos possíveis recursos que venham a transformar a realidade das nossas escolas e do ensino de Geografia.

Partindo de tais reflexões, esta pesquisa tem seu foco voltado para a educação contemporânea, com ênfase à educação geográfica, aqui entendida como uma disciplina que contribui para a formação do aluno enquanto agente participativo e transformador do seu meio social.

## **1.2 TRANSFORMAÇÕES E TRAJETÓRIAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA**

Ao recordar o nosso passado escolar e as práticas utilizadas no ensino da disciplina de Geografia, percebemos uma metodologia voltada apenas para a sistematização de conteúdos, sem qualquer comprometimento com a construção do ser enquanto sujeito participativo da sociedade. Apesar de alguns progressos no sistema educacional, mediante algumas práticas já citadas anteriormente, pensando especificamente no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, o mesmo ainda é marcado por algumas metodologias utilizadas durante o momento da pedagogia tradicional, principalmente à memorização de dados, de nomes e atividades descritivas das características físicas do meio natural, fugindo então da real perspectiva do ensino da ciência geográfica, que é criar possibilidades para que os alunos possuam uma melhor compreensão do seu espaço e das relações existentes nele. Freire (1996, p. 35) ressalta que “educador, que ensinando geografia, castra a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica”. Callai (2010, p. 16) enfatiza que

A finalidade da educação geográfica é contribuir na construção de um pensamento geográfico, quer dizer, desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial. Não é portanto, simplesmente passar conteúdos disponibilizados em forma de informações como tem sido ainda tendência.

Assim, compreendemos que a Geografia nos possibilita uma grandeza de conhecimentos, pois esta tem como objeto de estudo as relações que acontecem entre o meio ambiente e o homem, bem como as relações entre o homem e o próprio homem, levando em consideração todo o espaço vivido e transformado por ele, as diferenças socioculturais e os processos que ocorreram em tal espaço. Devido à sua grandiosidade, a Geografia passou e/ou

passa longos anos sendo ofuscada e tratada como uma disciplina enfadonha. Veríssimo (1985, p. 09) *apud* Albuquerque (2011, p. 14) destaca o caráter decorativo que foi atribuído à ciência geográfica durante anos:

Nesta matéria, a nossa ciência é de nomenclatura e, em geral, cifra-se à nomenclatura geográfica da Europa. É mesmo vulgar achar entre nós quem conheça melhor essa que a do Brasil. [...] No ensino primário brasileiro o da geografia é lamentável e, quando feito, o é por uma decoração bestial e a recitação ininteligente da lição decorada [...] O ensino secundário é feito com vista ao exame, apressada e precipitadamente, e resume-se na enumeração e nomenclatura.

Por meio disto, percebemos a despreocupação da comunidade acadêmica durante longos anos, em proporcionar um conhecimento geográfico que, de fato, fosse considerado como um saber útil, portanto, podemos concluir que os problemas enraizados no ensino da Geografia, tem origem no seu passado. Carvalho (1925, p. 03) *apud* Albuquerque (2011, p. 14), através da sentença “quem não sabe nomenclatura não sabe geografia”, deixa evidente o quanto essa ciência foi negligenciada ou “escondida” da maioria da população. No entanto, acreditamos que essa função atribuída à Geografia foi fruto de “manobras” daqueles que detinham o poder para ofuscar a grandeza e poder do saber geográfico. Recordando o processo histórico da ciência geográfica, Moreira (1992, p. 17) diz que “a geografia que se irá desenvolver será a que veremos servindo ao Estado.” Moreira (1992, p. 19) reforça tal pensamento quando acrescenta que “da história da geografia não fará parte a crítica política e a crítica política de seu uso político pelo Estado.” Sobre tal perspectiva, Lacoste (1997, p. 22) destaca:

A despeito das aparências cuidadosamente mantidas, de que os problemas da geografia só dizem respeito aos geógrafos, eles interessam, em última análise, a todos os cidadãos. Pois, esse discurso pedagógico que é a geografia dos professores, que parece tanto mais maçante quanto mais as mass media desvendam seu espetáculo do mundo, dissimula, aos olhos de todos, o temível instrumento de poderio que é a geografia para aqueles que detêm o poder.

Portanto, o autor menciona a teoria de que o ensino da Geografia se constituía como algo de poder e que, devido a este, ela passou a ficar apenas nas mãos daqueles que possuíam um maior controle do Estado. A Geografia não se limita apenas a memorizar dados, a mesma busca uma compreensão de diversos aspectos que envolvem nosso ambiente e sociedade, como afirma Cavalcanti *apud* Callai (2010, p. 16) que “o trabalho da educação geográfica na escola, consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam diretamente ou não, como parte da história social.” É sobre a importância dessa noção da espacialidade proporcionada pelo

saber geográfico, que Lacoste (1997, p. 23) destaca a intenção de controle do Estado para com aqueles que povoam seu território.

A geografia é, de início, um saber estratégico estreitamente ligado a um conjunto de práticas políticas e militares e são tais práticas que exigem o conjunto articulado de informações extremamente variadas, heteróclitas à primeira vista, das quais não se pode compreender a razão de ser e a importância, se não se enquadra no bem fundamentado das abordagens do Saber pelo Saber. São tais práticas estratégicas que fazem com que a geografia se torne necessária ao Chefe Supremo, àqueles que são donos dos aparelhos do Estado.

Por isso, ao longo de sua existência, a Geografia enfrentou diversos problemas e questionamentos a respeito de seu objetivo. Por várias vezes foi vista como uma ciência que possuía saberes desordenados, como a ciência que estudava um pouco de cada coisa das outras ciências, assim, passou a ser vista como uma ciência sem foco, sem relevância. Contudo, a capacidade de articular as informações obtidas através dessa ciência, era tarefa apenas para os controladores do Estado. O fato é que para estes, não haveria porque ao longo da história proporcionar a população saberes que poderiam levar a ruptura do sistema imposto. A Geografia também foi de suma relevância no estudo de territórios ao longo da história, especialmente para as conquistas destes. Para isto, a produção de mapas foi essencial, “a confecção de uma carta implica num certo domínio político e matemático do espaço representado, e é um instrumento de poder sobre esse espaço e sobre as pessoas que ali vivem” (LACOSTE, 1997, p. 23)

Talvez essas sejam as nascentes dos grandes problemas que envolvem o ensino geográfico na contemporaneidade, pois tínhamos e temos uma disciplina de extrema relevância social, mas que, desde seu surgimento, foi ofuscada para que tal “poder” não chegasse às mãos de todos e todas. Em vista dessas problemáticas acerca do ensino geográfico, torna-se essencial que se realize uma reformulação no processo didático dos ensinamentos geográficos, onde o professor trabalhe juntamente com os alunos e, a partir da realidade destes, estabelecer objetivos e sistematizar os temas a serem debatidos em sala, de forma que se concretize os processos de ensino-aprendizagem, tão indispensáveis para a consolidação do conhecimento e da formação do indivíduo como cidadão ativo e consciente dos seus direitos e deveres no seu contexto social, para que a Geografia passe a ser utilizada como uma fonte que atua no auxílio da construção não apenas de conhecimentos, mas na formação do indivíduo.

Libâneo (2009, p. 27) caracteriza a didática “como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o quê

e o como do processo pedagógico escolar”. Masetto (1997, p. 13) *apud* Barbosa; Freitas (2016, p. 6) infere que “a didática como reflexão é o estudo das teorias de ensino e aprendizagem aplicadas ao processo educativo que se realiza na escola, bem como dos resultados obtidos.” Através destes escritos, podemos compreender que a didática tem como objeto de estudo o processo de ensino, processo este que deve ser formulado pensando em garantir uma relação entre ensino e aprendizagem, tendo como principal interesse a formação individual da personalidade do aluno e de suas capacidades de compreensão crítica e reflexiva acerca da real conjuntura social dos mesmos. Sendo assim, a didática almeja um ensino voltado para uma troca constante de conhecimentos entre professores e educandos, onde o professor não apenas ensina, mas também aprende.

O professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um “lecionador” para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem (GADOTTI, 2003, p. 16).

O docente passa a ser um mediador dos conhecimentos e não apenas aquele que simplesmente transmite os conteúdos sem ter nenhum tipo de relação com seus educandos, ou com o contexto social vivido pelos mesmos, pois, como afirma Perrenoud (1999, p. 62), “as práticas sociais não estão vazias de conhecimentos, sejam eruditos ou comuns”. Assim como este, Gadotti (2003, p. 48) salienta para a necessidade de relação do conhecimento produzido na escola, com as experiências de mundo do educando, para que, desta forma, o conteúdo tenha aplicabilidade na vida deste. Por este viés, é necessário compreender que

Todo ser vivo aprende na interação com o seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto. Quem dá significado ao que aprendemos é o contexto. Por isso, para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o com-texto, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico... enfim, histórico do que ensina.

Contudo, é necessário nos atentar ao fato de que o decurso metodológico da educação é marcado pelas diferentes concepções que estavam entrelaçadas no contexto histórico e social do momento, como comenta Gadotti (2003, p. 21)

Cada geração de professores constitui sua própria identidade docente no contexto em que vive. Hoje o contexto é o próprio mundo globalizado. O professor precisa hoje adequar sua função, ensinar, educar no mundo globalizado, até para transformar profundamente o modelo de globalização dominante, essencialmente perverso e excludente.

É dentro da perspectiva contemporânea que abordamos as questões da educação e do ensino da Geografia, haja visto o objeto de estudo desta pesquisa ter nascido neste momento. Contudo, fizemos uma breve retrospectiva de fatos que consideramos aqui de extrema relevância no progresso da educação como um todo e, especificamente, da disciplina geográfica. É considerando tais situações, que analisamos e (re)pensamos a nossa atual situação. Portanto, mediante o que foi exposto, podemos levantar algumas indagações. Tivemos transformações, progressos, mas será que estes foram suficientes para a transformação do ensino geográfico? Os docentes de Geografia possuem habilidades e/ou formação necessária para por em prática de maneira efetiva tais saberes? O Estado tem apoiado a qualidade do ensino público? De que forma? Quais são os principais impasses que encontramos no momento de colocar em prática um ensino geográfico mais transformador e humanizador? Essas são algumas questões que iremos buscar refletir e compreender em sua complexidade.

### **1.3 OS ENTRAVES DIANTE DA PRÁTICA DOCENTE: como (re)pensar uma geografia mais humanizada?**

Quando pensamos em educação, não podemos pensá-la de maneira isolada: é preciso buscar entender que a instituição escola e todos os sujeitos que fazem parte desta não atuam sozinhos, envolvendo múltiplas relações entre Estado e diversos sujeitos sociais, cada um com sua visão de mundo mediante a realidade que os fizeram. Podemos citar aqui alguns destes: professores(as), alunos(as), pais de alunos, comunidade, o(a) auxiliar de serviços gerais, o(a) porteiro(a), enfim, diversos âmbitos sociais que atuam direta e indiretamente sobre a escola. Freire *apud* Coelho (2015, p. 14) enfatiza que “a escola é, sobretudo, gente; gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se estima, que não é só um ambiente de aprender a ler e escrever, mas é um ambiente de toda uma relação de pessoas e de construções”. Além dos sujeitos, das pessoas, existe a relação da escola com o ambiente em que ela está inserida, ponto que é de extrema relevância pois, diversas vezes, o trabalho do docente pode ser limitado mediante a estrutura física da escola, bem como do entorno da comunidade.

Mediante esta relação tão próxima entre família, escola e comunidade em geral, a escola ao longo dos anos passou a assumir uma responsabilidade maior do que a originalmente designada. Quanto a isto, Callai (2010, p. 21) salienta que

Afinal, a instituição escolar esta tendo que assumir outros papeis que não lhe eram adscritos ate então, ocupando o lugar da família em muitas situações. Em seu formato tradicional esta sendo constantemente desafiada, mas além da discussão dos

rumos que deve assumir, é necessário abordar, também, como fazer para vencer os desafios que são apresentados cotidianamente pelos jovens que a ela frequentam. A questão parece ser da educação, em especial, da escola, mas esta precisa estar contextualizada no mundo que tem as marcas e características atuais.

É necessário compreender, então, que escola, comunidade e família devem caminhar lado a lado, almejando juntas construir uma educação que atenda as necessidades de formação do sujeito em sua totalidade. No entanto, os papéis de cada uma dessas instituições devem ser respeitados e seguidos coerentemente para que a educação desejada possa alcançar sua máxima efetividade. Contudo, devemos pensar nas possibilidades de um ensino geográfico diante das diversas configurações socioculturais encontradas. O fato é que diversos problemas são encontrados pelo professor diante da realização de seu trabalho, problemas estes que, muitas vezes, vão além dos muros da escola, mas que acabam interferindo de maneira significativa no desempenho do docente e do discente.

As representações sobre escola - sobretudo escola pública - que circulam entre as pessoas, diretamente ou através de veículos de comunicação, associam-na a um lugar com inúmeros problemas, entre eles os relacionados aos livros didáticos, à formação dos professores, às condições de salário e trabalho, à violência entre alunos e entre professores e alunos. Parece que não há saída, que os problemas são insolúveis (CAVALCANTI, 2010, p. 2).

Em vista desses e tantos outros problemas que fazem parte da rotina escolar, muitos professores acabam por “se entregar” ao sistema educacional proposto (o qual consideramos aqui como ineficiente diante de tal complexidade), haja vista não encontrar meios que propiciem um ensino de qualidade, especialmente na disciplina de Geografia. A partir das experiências vividas enquanto docente, podemos aqui citar que é extremamente comum nos depararmos com relatos de alunos que não consideram a Geografia como uma matéria de importância, bem como ouvir de professores, relatos de que possuem dificuldade em atrair a atenção dos alunos para esta disciplina. Então, como pensarmos neste avanço tão discutido atualmente se ainda não o sentimos fazer diferença dentro da perspectiva geográfica?

Vale salientar que o modelo econômico vigente, bem como o atual contexto político, não valoriza saberes voltados para a construção de um sujeito crítico-reflexivo. Sendo assim, é notável o desinteresse do Estado em proporcionar uma educação que seja favorável a uma grandeza intelectual crítica, onde o sujeito consegue participar, exercer sua cidadania e não se deixa enganar por qualquer falácia.

Os professores e os críticos da educação costumam afirmar, com grande razão, que as políticas públicas são, na maior parte das vezes, as grandes responsáveis pela situação existente em muitas escolas públicas do país. Referem-se as políticas que emanam dos sistemas de ensino desde o nível local até as estabelecidas em nível federal. Quando se fala em educação libertadora, esta inevitavelmente se associa ao nome de Paulo Freire. Ele diz ser ingênuo esperar da classe dirigente a aplicação de políticas públicas que atuam contra ela mesma (KIMURA, 2010, p. 43).

Por isso, mesmo com tantos avanços, o ensino de Geografia na contemporaneidade ainda encontra diversas barreiras devido aos inúmeros problemas que existem nas escolas. Pois, para uma prática geográfica efetiva, o docente precisa de meios favoráveis para poder desempenhar o seu papel com destreza: salas de aula sem superlotação, recursos de mídia disponíveis, livro didático acessível para todos e de qualidade, recursos financeiros favoráveis às aulas de campo (visto que o mundo é o “palco” das ações humanas e esta relação é o objeto de estudo da mesma), bem como uma carga horária um pouco maior, pois as aulas de geografia se limitam a apenas duas aulas semanais no ensino fundamental I, 3 aulas no ensino fundamental II e duas aulas no ensino médio, por exemplo. Outro fator de dificuldade para chamar a atenção dos alunos para a importância dessa disciplina é a supervalorização de apenas algumas áreas de conhecimento, especialmente das áreas de ciências exatas ou naturais.

Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla. Nesse sentido, o papel diretivo do professor na condução do ensino está relacionado às suas decisões sobre o que ensinar, o que é prioritário ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm uma história e uma cognição a serem consideradas (CAVALCANTI, 2010, p. 3)

Assim, Cavalcanti atenta para a necessidade de um ensino geográfico que esteja próximo à realidade dos alunos. É necessário que tenhamos como ponto de partida nas aulas as experiências relatadas por eles, bem como o seu ponto de vista mediante algum tema, estimulando-os na construção de seus próprios conceitos e, assim, trabalhar a autonomia do pensamento destes. Quando percebemos, descobrimos a maneira de pensar dos nossos alunos mediante os conteúdos debatidos nas aulas, fica mais fácil imaginar os caminhos, as possibilidades, os meios de chegar mais facilmente no cotidiano deles, e assim, descobrir de que maneira podemos ajudar no estímulo à busca do conhecimento. Mészáros (2008, p. 53) diz que “a aprendizagem é a nossa própria vida,” e comenta que felizmente grande parte do nosso processo de aprendizagem acontece fora das escolas, e usa a palavra “felizmente” para



ênfatizar que fora das escolas esse processo não pode ser manipulado pela estrutura educacional, isto de imediato.

No entanto, por diversas vezes, o professor encontra-se fadado a cumprir um currículo proposto pelos governos. Currículo este que não considera as necessidades específicas de cada lugar do país e muito menos a realidade vivida por cada escola, por cada pessoa que faz a escola. Atualmente proposta pelo Estado, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que afirma ser “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Dentro da pluralidade do nosso país e da singularidade de cada ser, é um tanto desumano pensar em um currículo que almeja que todos e todas desenvolvam habilidades intelectuais no mesmo período de tempo.

Em vista disso, o professor de Geografia ainda encontra diversos impasses para a realização de aulas que instiguem seus alunos e mostrem a grandiosidade do saber geográfico. Impasses esses que necessitam de grandes transformações no modelo educacional, para que possamos ter uma educação que atenda as necessidades da sociedade e que precisam ser pensadas por pessoas que realmente façam parte da esfera educacional. Assim, nos surgem inquietações sobre o currículo proposto. Mézaros (2008, p. 47) questiona sobre o que realmente aprendemos, e se de fato esta aprendizagem significa a construção de um sujeito humano verdadeiramente:

O que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?

O fato é que nossa sociedade tem passado por transformações em sua estrutura, no entanto, o modelo educacional estagnou: ainda possui como principal objetivo formar mão de obra para este mercado capitalista, competitivo e excludente. Então, compreendemos que o modelo atual de educação não consegue suprir as necessidades do mundo contemporâneo, os saberes pensados isoladamente não conseguem expressar a dinâmica que existe em nosso espaço. Macedo (1999, p. 47) afirma que “disciplinas científicas tradicionais tonam-se incapazes de atuar isoladamente.” Acreditando que o saber só faz sentido quando aprendido e utilizado para atuar no mundo, compreendemos que a Geografia não é uma disciplina de saber

único, assim, o seu vasto campo de estudo proporciona uma visão mais clara do mundo e das relações neste.

Contudo, mediante os problemas relacionados a esta ciência, já citados anteriormente, sabemos que esta, apesar de mudanças ao longo de sua história, ainda não é considerada como importante e necessária para a produção de uma sociedade menos desigual. Nessa perspectiva, nos vem a lembrança de um certo silêncio existente nas escolas - e porque não dizermos da disciplina geográfica também? - o qual menciona Ferrarezi Jr (2014, p. 12):

Falo do tenebroso silêncio causado pela infértil imaginação de um intelecto que não respira. Falo do silêncio de um horizonte fechado, em que não há ondas ou vento, nem pássaros voando ou sol nascendo. É desse silêncio múltiplo e escolasticamente desenvolvido que me atrevo a falar. Um silêncio academicamente ensinado, escolasticamente repetido, metodologicamente desenvolvido, totalmente proliferado, infelizmente acalentado. E das cicatrizes que esse silêncio deixou na vida dos alunos que por ele foram feridos, acreditando que estavam sendo por ele beneficiados.

É este silêncio imposto aos nossos alunos que poda toda sua capacidade de contribuição no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, percebemos que esse silêncio imposto de cima é claramente intencional. Embora tenhamos inúmeras obras de estudiosos na área da educação, que poderiam nortear o sistema educacional do Brasil por uma perspectiva transformadora, a exemplo de Paulo Freire, estes, nunca foram ouvidos de fato. Sobre a função alienante da educação, Mészáros (2008, p. 79) reforça a ideia e objetivos do Estado em manter uma educação sustentada pela lógica do capital:

Pois esses ideais educacionais tiveram de ser não apenas minados com o passar do tempo, mas ao final, completamente extintos sob o impacto da alienação que avança cada vez mais e da sujeição do desenvolvimento cultural em sua integridade aos interesses cada vez mais restritivos da expansão do capital e da maximização do lucro.

É tão assustador pensar que a educação foi tão alienante ao longo desses anos, que pessoas acreditam de forma veemente que nossas escolas estão cheias de ideologias freirianas (e veem isso como um mal) e podem estar, apenas cheias de teorias ou apenas em forma de frases coladas nas paredes mas, na prática, a verdade é que nosso sistema educacional não tem as perspectivas a qual defendia e acreditava o Paulo Freire. Se tivessem, de fato, muito provavelmente estaríamos vivendo dias melhores em nosso sistema educacional, e acreditamos que também na sociedade como um todo. Compreendendo que a sociedade apresenta-se de maneira cada vez mais complexa, bem como atentos a um presente contexto político que parece claramente buscar alienar ainda mais a população, é visto que mediante o avanço tecnológico, nossas crianças e jovens tem tido acesso a uma enxurrada de informações

que embora algumas vezes sejam úteis, podem também causar sérios problemas relacionados ao comodismo, à busca pelo conhecimento, por informações verdadeiras.

Em vista disso, acreditamos que o nosso desafio é fazer com que a escola se torne espaço de voz para estes sujeitos bem como, fazer dos conhecimentos geográficos parte integrante do cotidiano desses alunos, fazer com que eles sintam que a Geografia está na vida deles, no meio ambiente que eles transformam, na relação entre ele e o outro indivíduo, nos processos que o fizeram ser quem ele é. Acerca das implicações das tecnologias na contemporaneidade, Gadotti (2003, p. 51) aponta que

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de 'solista' ao de 'acompanhante', tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida.

Acreditamos que devemos buscar o auxílio dessas trajetórias que tanto atraem as pessoas para proporcionar a construção de um conhecimento que permita aos alunos utilizarem esses saberes em seu cotidiano. Devemos utilizar tais tecnologias de forma que estas não se tornem apenas estéticas, mas que sejam utilizadas em benefício de um ensino-aprendizagem que desfaça a lógica do aprender apenas para passar em um exame ao final do ensino médio. Os computadores das escolas e o acesso à internet devem atuar como fontes de pesquisa, de construção de conhecimento, de veiculação de informações relevantes, de matérias que possibilitem ao educando ampliar a sua visão de mundo, oferecendo possibilidades, instigando a imaginação e a criação.

No entanto, ao observar a realidade, podemos representar toda essa facilidade também como uma vilã, pois os alunos acostumaram-se a encontrar textos prontos em internet. O que devia ser uma fonte benéfica para o aprendizado tem se tornado um estímulo negativo na mente desses alunos, pois tolhe a capacidade de criação deles. Mediante o exposto, percebemos que o ensino de Geografia e a educação na contemporaneidade ainda encontram diversos problemas que precisam ser analisados, para que se possa buscar soluções.

Portanto, crendo no poder da educação, do educador e na grandeza do saber geográfico, acreditamos que, apesar dos inúmeros obstáculos advindos com a globalização, somando-se aos problemas já existentes na instituição escola, há no ensino geográfico, uma possibilidade de construção de uma sociedade mais humana, mas crítica, mais consciente de seus problemas e da forma como devem atuar perante estes. Assim, acreditamos ser necessário pensar essas práticas educacionais e o ensino de Geografia na contemporaneidade,

vislumbrando conhecer seu enredamento, as teias que tecem tal realidade e buscar entregar a esta disciplina toda sua força e riqueza que há anos foi escondida. Para isso, devemos não pensá-la de maneira isolada, mas integrada a um sistema educacional a ser reformulado, onde este passe a proporcionar a autonomia dos alunos, instigando a responsabilidade tanto para consigo próprio como para a sociedade da qual ele faz parte.

## **CAPÍTULO 2 – PEDAGOGIA PROGRESSISTA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: possibilidades para a aprendizagem de uma geografia mais humanizadora**

*“É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” — tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa” (Paulo Freire).*

### **2.1 CONTEXTUALIZANDO A PEDAGOGIA PROGRESSISTA A PARTIR DE EXEMPLOS DE ESCOLAS HUMANIZADORAS**

Frente às necessidades extremas de produção e consumo do sistema econômico vigente, a educação se legitimou como “mera” produtora de profissionais. A formação do sujeito em sua totalidade não tem sido o foco deste modelo educacional. No entanto, acreditamos que a educação não deve possuir apenas caráter formativo mas, também, estimular nos educandos uma consciência crítica sobre o seu meio, bem como a importância de uma convivência harmoniosa em sociedade, pois, diante de tal complexidade que acompanha a transformação desta, e percebendo a importância da relação social para uma possível construção de um lugar formado por pessoas mais humanas, solidárias, consideramos a escola como principal aparelho para a (trans)formação de indivíduos com mais responsabilidade, empatia, com essência humana, entendida aqui como o sentimento de compaixão e respeito para com o outro. Pois é dentro das escolas que os sujeitos passam a se relacionar com pessoas que a princípio lhes são estranhas, as quais geralmente estão fora do seu mundo familiar, e a partir daí, começar a perceber a necessidade de respeito para com o outro, a necessidade de se relacionar em consonância com seus semelhantes.

Assim, consideramos que a educação tem a necessidade de resgatar a humanização,<sup>2</sup> pois, “a superação da desumanização e restauração da humanização se dará na medida em que a educação, como um dos instrumentos de transformação da realidade, for construída com os

---

<sup>2</sup> “Lutando pela restauração da sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira” (FREIRE, 2005, p. 34).

sujeitos e para os sujeitos” (FREIRE 2005, p. 42 *apud* COELHO 2015, p. 37). Quanto a esta, Freire (2005, p. 32) salienta que “esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta.” Sendo então, a desumanização, fruto da criação dos homens, instaurado e afirmado no sistema econômico contemporâneo. Sobre esta humanização necessária, Spagolla (2008, p. 02) comenta como este processo deve acontecer:

Nesta direção, a humanização da educação e da escola é, ao mesmo tempo, processo e produto, nascida e conquistada num projeto de mútua determinação e radicais lutas de educadores transformadores. Como processo, é a ação diária nas escolas, nas aulas, nas reuniões, no trabalho pedagógico, para fazer valer os princípios da igualdade, da convivência fraterna, da reciprocidade, da solidariedade ativa, para a promoção de um mundo mais justo e humano.

No entanto, para que esta humanização passe a fazer parte das escolas, o primeiro passo necessário enquanto docentes que se inquietam com o propósito educacional, é percebermos nosso papel diante desta, indagar-nos o que buscamos, quem queremos formar, por qual tipo de sociedade estamos lutando. Quando encontramos e sentimos a essência de educador, e não apenas de professor, podemos pensar se nossas práticas feitas até então tem sido geradora dos nossos desejos para a mesma. Falamos da essência de ser educador, pois, como menciona Alves (1991, p. 15)

O educador, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O professor, ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema.

Assim, compreendemos que ser educador transpassa a qualificação para ensinar um conteúdo: ser educador é buscar sentido na educação, é estimular os sentidos dos seus educandos, é compreender que o processo educacional (trans)forma para a vida. Pois, “o papel da educação, na concepção que defendemos, é emancipar as pessoas, ou, como diz Francisco Imbernón, o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. A profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca” (GADOTTI, 2003, p. 26).

Sobre os princípios e fins da educação nacional, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 2º, diz que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho.” O artigo 3º fala sobre os princípios que deverão nortear o ensino, dentre eles: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial.

Portanto, encontramos nas leis que regem a educação do Brasil respaldos para a construção de uma educação voltada para o exercício da cidadania, para a formação profissional e que esteja baseada nos princípios da liberdade. “Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e a própria autonomia do educando” (FREIRE, 1996, p. 05), cujos princípios norteiam uma proposta de educação libertadora. Em vista disso, consideramos de suma relevância profunda reflexão e análise sobre o método abordado pelo autor supracitado.

Uma educação que promova a desalienação<sup>3</sup> do sujeito frente ao sistema, que contribua com a sua formação individual enquanto ser humano, respeitando suas experiências de vida, seu tempo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, que desperte nestes a importância da convivência em grupo e o respeito para com a pluralidade sociocultural, são alguns dos objetivos que vem norteando as novas propostas para a educação. Gadotti (2003, p. 25) sugere que:

A educação do futuro deverá se aproximar mais dos “aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais... todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos”. Isso implica novos saberes, entre eles, saber planejar, saber organizar o currículo, saber pesquisa, estabelecer estratégias para formar grupos, para resolver problemas, relacionar-se com a comunidade, exercer atividades sócio-antropológicas, etc.

Sobre ética, Freire (1996, p. 8) menciona que

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os

---

<sup>3</sup> “A alienação se caracteriza pela dissociação que os indivíduos fazem dos processos que envolvem sua própria existência. Em suma, a alienação faz com que os indivíduos tenham uma postura passiva diante das diferenças e desigualdades sociais, aceitando-as como leis naturais” (MARQUES; DAIBEM, 1997, p. 129). Assim, compreendemos que estimular a desalienação do sujeito seria promover possibilidades para que os indivíduos possam enxergar-se e enxergar ao outro com os olhos da realidade, percebendo os fatores sociais, históricos e econômicos que influenciaram e influenciam na forma em que a sociedade esta organizada. Compreendendo então que tais disparidades não são oriundas de uma lógica natural, mas sim, fruto de um sistema perverso criado pelo próprio homem. Objetivando que a partir da percepção de tal situação, tais sujeitos passem de uma população passiva para agentes transformadores do seu espaço.

conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire oferece a possibilidade de um modelo educacional onde o educando passe a ter autonomia diante do seu processo de construção do conhecimento, uma escola onde deve existir a participação verídica de pais, alunos, comunidade, de todos aqueles e aquelas que fazem parte dela nos seus diversos espaços. Uma escola que funcione para atender as necessidades daqueles que fazem parte dela, em especial, dos seus alunos e alunas, os sujeitos em formação. Não é possível pensar uma escola feita para os alunos, sem pensar em que condições estes estão inseridos, sem pensar nas necessidades da comunidade da qual esta fará parte. É a esta necessidade que nos atenta Freire (1996, p. 37)

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos conhecimentos de experiências feitos com que chegam à escola.

Spagolla (2008, p. 04) ressalta a relação da aprendizagem com a afetividade e a vivência social dos educandos

A aprendizagem inicia-se no contexto concreto da vivência social da família, com todas as suas contradições, passando pelos ambientes escolares e por todo o ciclo vital. Neste movimento, dá-se a dinâmica entre o racional e o emocional, o afetivo e o sentimental, fundamentos básicos de uma aprendizagem relacional, necessários para a produção e apropriação do conhecimento.

É dentro destas perspectivas de humanização, de autonomia do educando, respeito às suas experiências e seu contexto e de formação para a cidadania que algumas escolas vêm passando por transformações e, cada vez mais, trabalhando dentro da perspectiva de Paulo Freire. Como exemplo, temos a Escola da Ponte, a Escola Projeto Âncora, a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima e a Escola Nossa Senhora do Carmo, a qual é o objeto de estudo desta pesquisa. Em vista disso, iremos mencionar como estas escolas vêm se organizando em busca de uma educação mais libertadora.

### **2.1.1 A Escola da Ponte**

A Escola da Ponte, situada em Portugal, busca nos ideais freireanos uma educação emancipatória, proporcionando aos seus educandos a promoção da autonomia, bem como a



interação harmônica entre escola, pais e comunidade. Assim, durante as pesquisas feitas a respeito desta, percebemos um compromisso de amor e respeito dos que fazem parte deste projeto.

Na Escola da Ponte, todos os seus membros são agentes do processo, se configurando numa comunidade democrática e autorregulada. Democrática no sentido de que o processo de construção e decisão era coletivo e, autorregulada, porque todas as normas e regras eram decorridas das necessidades inerentes ao pensar coletivo, cuja meta era a construção de um ambiente amigável e solidário de aprendizagem (COELHO, 2015, p. 31).

De acordo com Alves (2001, p. 15) *apud* Coelho (2015, p. 31), “mais do que um projeto de educação para a cidadania, o que verdadeiramente distingue a Escola da Ponte é uma práxis de educação na cidadania”. Ou seja, a escola não se permeia apenas de teorias: a mesma busca efetivar as características de uma escola humanizadora, através das práticas diárias, mediadas pelo diálogo e respeito entre os seus integrantes. Para isto, a escola dispõe de diversos órgãos que atuam em conjunto para a realização desta prática para a cidadania, são eles: órgãos de direção, gestão e administração da escola, conselho de pais/encarregados de educação, conselho de direção, conselho de gestão, conselho de projeto e conselho administrativo.

Assim, esta escola se caracteriza por possuir mais que um currículo que visa a formação acadêmica, a vivência diária nesta é a possibilidade de formação para a vida harmônica em sociedade, compreendendo o valor e a necessidade do respeito para com os outros, da criticidade mediante o contexto político e o mundo globalizado no qual estamos inseridos. Em relação ao currículo na Escola da Ponte e o papel do educador, Coelho (2015, p. 32) destaca que

Percebe-se, na Escola da Ponte, descrita por Rubem Alves, que o currículo não é algo pronto, instituído, devendo ser repassado, pelo professor, para o aluno. Ele se evidencia como uma construção coletiva, onde o papel do educador é o de acompanhar, orientar e fortalecer o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e comunitário de cada aluno. Assim, o programa passa de um “cardápio” de saberes organizados e instituídos hierarquicamente por estâncias superiores, invisíveis à escola, distanciados da realidade e interesse dos alunos, para uma construção que nasce das perguntas que os sujeitos constituintes do espaço escolar fazem, na relação dialógica que permeia todo o fazer pedagógico, na linguagem entendida como instrumento de transmissão do pensamento, como meio de comunicação e processo de interação, na construção de um ensino-aprendizagem colado à vida. Essa experiência demonstra um andar na direção contrária da sociedade capitalista, onde a escola acaba por assumir um espaço de reprodução do status quo, da ideologia dominante, do sistema econômico-social e político vigente.

Assim, a Escola da Ponte desfaz a lógica do sistema vigente, caminhando em direção a uma educação crítica-reflexiva sobre seu espaço, construída a partir da curiosidade que

envolve o aluno, da sua realidade, das suas necessidades. Pois, como menciona Freire (1996, p. 15), “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” Poderíamos exprimir, então, que a Escola da Ponte se configura como um espaço construído pelos alunos (em conjunto com todos os que fazem parte dela) e para os alunos.

### **2.1.2 Escola Projeto Âncora**

A Escola Projeto Âncora esta instalada no município de Cotia/SP. Atende crianças e adolescentes das regiões periféricas do município onde está inserida e dos municípios de seu entorno. O Projeto Âncora surge inicialmente como um espaço de aprendizagem e prática da cidadania. Contudo, a medida que o projeto se expandia, surge a necessidade de se fazer um acompanhamento escolar das crianças e adolescentes participantes do projeto. Frente a estas necessidades, o projeto se firmou como uma escola formal, com a ajuda de José Pacheco, o idealizador da Escola da Ponte. Assim, a Escola Projeto Âncora foi a pioneira no Brasil em buscar um modelo educacional que estivesse impregnado de sentido na promoção da cidadania e luta por uma sociedade mais igualitária.

Nascemos com o desafio de melhorar a realidade de crianças e adolescentes de baixa renda de Cotia e região, por meio de experiências educacionais, culturais, artísticas e esportivas que complementassem o ensino escolar, além de programas como creche, educação infantil, oficinas e cursos profissionalizantes. A Instituição já beneficiou diretamente mais de seis mil crianças, adolescentes e suas famílias em situação de vulnerabilidade social em periferias dos municípios de Cotia, Osasco, Carapicuíba, São Paulo, Embu das Artes (PROJETO ÂNCORA, s/p).

Assim, a escola busca trabalhar as diversas habilidades dos seus educandos, promovendo atividades extracurriculares. Compreendendo que conteúdos específicos das disciplinas não são o suficiente para explorar, descobrir, e estimular os diversos sentidos dos alunos e alunas. Assim, observamos nesta instituição um comprometimento em formar para a cidadania, para a promoção do indivíduo, levando em consideração sua estrutura econômica, social, cultural. “Em 2017 a Instituição passou a oferecer também ensino médio e foi mapeada pelo MEC como uma das 178 instituições legais, inovadoras e criativas do Brasil” (PROJETO ÂNCORA, s/p). Em vista dos objetivos almejados por esta instituição, a mesma ganhou vários reconhecimentos<sup>4</sup>: em 2018, se tornou oficialmente ponto de cultura, está entre as 100 melhores ONGs do Brasil, foi reportado na série documental da Tv Futura - Destino:

---

<sup>4</sup> Informações disponíveis no site: <https://www.projetoancora.org.br/reconhecimentos>.

Educação - Escolas inovadoras, como uma das doze instituições de ensino espalhadas pelo mundo e inseridas na reinvenção das práticas pedagógicas, é uma das iniciativas mapeadas numa lista de 96 experiências educacionais pelo mundo que apresentam soluções para demandas do século 21, faz parte na rede Escolas Transformadoras, foi reconhecida pelo MEC como um dos 178 projetos de educação, inovadores e criativos no Brasil mapeados em 2015.

### **2.1.3 A Escola Municipal Desembargador Amorim Lima**

Localizada em São Paulo, a escola teve sua origem em 1956 com o projeto pedagógico comum. No entanto, em 1996, a escola começou a passar por momentos de transformação, em virtude da inquietação mediante os problemas da instituição, da atual diretora Ana Elisa Siqueira.<sup>5</sup> O primeiro desafio a ser enfrentado na Escola Amorim Lima era a permanência dos alunos na escola. Para isto “derrubaram-se os alambrados que cerceavam a circulação no pátio, num voto de respeito e confiança” (EMEF Desembargador Amorim Lima).

Em 2002, a escola buscou diagnosticar os principais problemas que existiam na escola e assim passou a buscar soluções que, de fato, fossem eficientes na solução de tais problemas. Em 2003, a escola recebeu a visita da psicóloga Rosely Sayão, a qual apresentou para os membros do conselho um vídeo sobre a Escola da Ponte. Assim, eles perceberam no modelo educacional da Escola da Ponte uma semelhança com os valores almejados por eles e então buscaram trazer para sua realidade a proposta de um ensino humanizado, libertador.

Nesta escola, não existem salas de aulas divididas por seriação, nem aulas expositivas. Os alunos recebem ao longo do ano várias apostilas com diversas atividades a serem desenvolvidas pelos mesmos. “Na Amorim, cada aluno tem um educador tutor. Esse educador é responsável pela avaliação do progresso do estudante. Normalmente, cada professor da escola é responsável por cerca de 20 alunos por período. E, uma vez por semana, o tutor tem um encontro de cinco horas com seus tutorandos” (EMEF Desembargador Amorim Lima). Não existem provas: ao final das atividades propostas recebidas pelos discentes, os mesmos produzem portfólios com tudo que conseguiram aprender e, a partir deste, o tutor analisa se ele tem condições de progredir para o nível seguinte.

---

<sup>5</sup> “Ana Elisa Pereira Flaquer De Siqueira é pedagoga e atua na rede municipal de educação da cidade de São Paulo. Exerceu a função de professora, coordenadora pedagógica e está à frente há mais de 20 anos da direção da EMEF Desembargador Amorim Lima” (LOVATO; FRANZIM, 2017).

A Amorim Lima tem seus princípios embasados na cidadania, solidariedade, autonomia e participação coletiva<sup>6</sup> de todos os que fazem a escola, sejam os alunos, professores, funcionários, pais e toda comunidade de seu entorno. Pois, “pensar numa educação que requer um novo olhar para o aluno, no sentido da compreensão da pessoa completa, sugere lembrar que a escola não é participante única do processo de construção do indivíduo” (SPAGOLLA, 2008, p. 05). A diretora Ana Elisa, em comentário no livro *Ser e Agir Transformador*, destaca o caráter que a escola possui:

Penso que, quando a gente entra na escola, tem que sair diferente. É preciso ter ações políticas, possibilidades e encontros que me trans - formem, que me deixem melhor do que eu estava. Eu acredito que isso é muito importante em uma escola que tem esse processo de trans - formação, no sentido de mudança, de melhoria do ser humano. Na minha escola [Amorim Lima], é nítida a transformação pelas quais as famílias passam, como eram quando entraram e como ficam quando saem. Quando as pessoas entram na escola, participam e vivem, é uma oportunidade de mudança. E isso ocorre, inclusive, no conflito. A escola tem conflitos de todas as ordens e, por isso, eu acho que as pessoas se transformam. Elas aprendem a escutar, a respeitar e a se relacionar consigo mesmas. Acredito que a educação pode proporcionar isso: as pessoas se encontrarem consigo mesmas e com os outros.

Contudo, percebemos neste espaço o compromisso de formar seus alunos e alunas para uma vida em sociedade de uma forma mais humana, fraterna e respeitadora. Assim, a escola tem proporcionado uma educação voltada para a cidadania. Vale salientar que este processo não se dá apenas para seus alunos em formação, mas sim, para todos que compõem o quadro de funcionários da escola, bem como, afeta de maneira positiva a comunidade onde estão inseridos, por ser o espaço de vivência destes.

## **2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA PROGRESSISTA: uma simetria humanizadora na Escola Nossa Senhora do Carmo**

Durante o processo da industrialização no Brasil (ocorrido por volta de 1930), intensificou-se a busca por pessoas “qualificadas” para serem utilizadas como mão de obra. Foi nesse contexto que começaram a ser criadas escolas acessíveis para a população menos favorecida, para que elas tivessem um mínimo de conhecimento, ou seja, que elas pudessem

---

<sup>6</sup> Em virtude desta coletividade que anseia por uma educação e aprendizagem para além de uma escola conteudista, consideramos os conhecimentos geográficos como de grande relevância nesse processo de transformação das escolas, pois, a medida que conhecemos nosso espaço, como este se construiu, os fatores que o formaram, a diversidade de pessoas, culturas, características físicas do ambiente ,enfim, de tudo que o forma, podemos encontrar as raízes dos problemas que buscamos sanar. Assim, conhecer o seu espaço geográfico é fator crucial para a sensibilização com este e com os que o fazem. A partir do conhecimento e reconhecimento do indivíduo como parte dele, estes poderão ter a compreensão de que o lugar que vivemos é construído pelas relações humanas, e a partir desta compreensão possivelmente surgirá brechas para a sensibilização quanto a necessidade de se (con)vier em harmonia com os agentes integrantes desses espaços.

ao menos ler para poder manusear as máquinas e também para que as pessoas já começassem desde cedo a se adaptarem a cumprir regras e horários. Nesse momento, inúmeras famílias abandonaram as suas terras na zona rural e foram para os centros urbanos na busca por uma melhor qualidade de vida, ocorrendo assim uma migração das pessoas do campo para a cidade.

A trajetória da Educação Rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930 do século 20, paralelamente no início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população. Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso (FREITAS, 2012, p. 36).

Vale salientar que a Educação Rural distingue-se da Educação do Campo em virtude de seus propósitos, como comentam Oliveira; Campos (2012, p. 240):

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”.

Foi a partir deste processo que muitos camponeses começaram a perder sua identidade local e passaram a ser ainda mais explorados pelos grandes capitalistas pois trabalhando nas indústrias, passaram a sobreviver e sustentar suas famílias apenas com os salários que lhes eram (mal)pagos, sujeitando-se às péssimas condições trabalhistas. Assim, o que temos em vigor é um sistema econômico desumano, que exclui, segrega e acaba por influenciar diretamente nos propósitos educacionais, favorecendo a promoção de uma educação alienadora. Este sistema vem fazendo de nossas escolas centros de desumanização, lançando raízes em um modelo de competição e individualismo.

Nunca tivemos uma educação que fosse voltada para atender as necessidades dos diversos grupos sociais e muito menos com objetivo de formar para a cidadania, para que tenham sensibilidade para compreender as estruturas socioeconômicas que os cercam, ou seja, para entender os diversos tipos de relações existentes no espaço em que vivem. Machado (1997, p. 47) ressalta que “educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumento para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo.”

O autor ainda evidencia a importância do respeito e significação à pluralidade sociocultural no exercício desta: “educar para a cidadania deve significar também, pois, semear um conjunto de valores universais, que se realizam com o tom e a cor de cada cultura, sem pressupor um relativismo ético radical francamente inaceitável” (MACHADO, 1997, p.48). Assim, formar para a cidadania só será possível quando os sujeitos olharem para si e para o outro, para si e suas ações com o outro, para si, e para o meio ambiente que este transforma e necessita para sobreviver. Percebemos, então, que esta perspectiva de educação transformadora, libertadora, vai contra o sistema vigente, pois, a medida que temos enraizados um sistema onde o homem explora o próprio homem, degrada os recursos essenciais para a sua própria sobrevivência, as escolas e professores com perspectivas transformadoras fazem um caminho inverso, buscando despertar em seus educandos e em todos aqueles que fazem parte deste processo, a solidariedade, a generosidade, o cuidado com o outro e com o seu espaço.

Objetivamos, neste momento, discorrer sobre as questões que envolvem o ensino no espaço agrário e a educação humanizada, buscando entrelaçar estas duas perspectivas. Arelada aos movimentos sociais de luta pela terra, a Educação do Campo nasce dentro dos paradigmas de uma Pedagogia Social,<sup>7</sup> ganhando espaço e relevância principalmente por volta da década de 90 quando “se institui das disputas e tensões dos movimentos ligados à luta pela terra” (SILVA; LOPES; LOPES, 2018, p. 176), se constituindo então, como algo de suma importância mediante o contexto econômico que vinha criando raízes no Brasil, o qual negligencia uma educação libertadora, autônoma, e crítica-reflexiva. A Educação do Campo vislumbra um espaço de aprendizagem onde seja possível a formação humana em sua totalidade, ou seja, é

uma política de educação de classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência: enquanto classe, mas também enquanto humanidade (CALDART, 2007, p. 03).

As políticas públicas em relação a esta educação precisam ser (re)formuladas de acordo com a real necessidade dos camponeses, deve ser pensada na localização dessas escolas a forma como os alunos irão se deslocar para as mesmas e como deve ser a formação

---

<sup>7</sup> “Pedagogia Social é uma área do conhecimento que se dedica ao estudo das questões da sociedade e da formação para o desenvolvimento humano.” Disponível em: <https://www.grupoescolar.com/pesquisa/o-que-e-pedagogia-social.html>

dos profissionais para atuar neste contexto para que, de fato, atendam as necessidades desse grupo e obtenha-se, então, um resultado satisfatório e concreto.

Discutir sobre a Educação do campo hoje, e buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas (CALDART, 2009, p. 36).

A educação do campo luta pela sua particularidade, não no sentido de ser uma escola específica ou própria para o campo, mas no sentido de que seja vista e pensada dentro da sua realidade, a realidade dos camponeses, dos sujeitos que a fazem. “Pois não há como conceber uma ascensão política, social e humana sem que antes compreendam seu lugar enquanto sujeitos sociais” (SILVA; LOPES; LOPES 2018, p. 181). Também não possui o objetivo de fixá-los a terra, mas sim apresentar as possibilidades de vivência dentro e fora dela. Assim, percebemos na práxis da Educação do Campo semelhanças com a Pedagogia Social, pois ambas lutam por uma educação que esteja atenta para as necessidades específicas dos diversos grupos e possuem a preocupação de formar os sujeitos para uma convivência crítico-reflexiva em relação a diversidade social, econômica e cultural existente.

Fazia-se necessário circunscrever um dado campo de reflexão e proposituras mais objetivamente representativo em relação aos povos do campo. Desse modo, de um recorte da Pedagogia Social estabelecido por sujeitos do campo e da cidade vinculados às mobilizações por reforma agrária, surgia no Brasil o movimento “Por uma Educação do Campo” (SILVA; LOPES; LOPES, 2018. p. 176).

Freire (1981, p. 26) *apud* Rossi; Giorgi (2014, p. 665) atenta para a necessidade de uma Educação do Campo feita com a essência dos que vivem no meio rural, valorizando sua cultura, saberes e contribuições para o processo de aprendizagem e construção da prática da cidadania:

Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem tentar “enchê-los” com o que aos técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante. Não queremos, contudo, com isto dizer que os camponeses devam permanecer no estado em que se encontram com relação a seu enfrentamento com o mundo natural e à sua posição em face da vida política do país. Queremos afirmar que eles não devem ser considerados como “vasilhas” vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação.

Portanto, compreendemos que a Educação do Campo luta para que os seus sujeitos sejam devidamente formados levando em consideração todas as suas experiências de vida, sua cultura, tudo que envolve a vida no campo, para que, dessa forma, os camponeses se

constituam como sujeitos participativos do seu processo de aprendizagem e de formação cidadã. Contudo, essa apropriação da cultura, do espaço, só pode ser mediada de maneira significativa quando se há uma relação de afetividade com o seu meio e os que estão nele inseridos.

Assim, encontramos no método proposto por Paulo Freire, que se dá por meio da valorização da cultura local, consideração das experiências vividas e da afetividade, subsídios que possam contribuir para (re)pensar em uma Educação do Campo feita para esses sujeitos, com eles e a partir deles. Frente ao capitalismo, onde o campo passou a ser visto apenas como local de produção agrícola para a exportação de *commodities*, torna-se necessário um debate e reflexão sobre as condições das pessoas e da educação nesses espaços, objetivando a construção de uma sociedade menos desigual, construída a partir do respeito para com as minorias. Portanto, foi atenta a esse contexto que surge a iniciativa de monjas recém-chegadas a cidade de Bananeiras/PB, em montar um projeto para alfabetizar os agricultores da região.

“Bananeiras, cidade interiorana, situada a 140 km da capital, possui uma população em torno de 22.000 habitantes, em sua maioria localizada na zona rural e tem como meio de subsistência predominante o cultivo da terra” (COELHO, 2015, p. 49). É dentro desta configuração espacial e social que monjas recém-chegadas a esta cidade, perceberam que a maioria dos residentes ali são analfabetos e, então, desejaram colaborar com a transformação das pessoas que residem naquele lugar. Sem recursos, mas com um desejo imenso de fazer algo por aquela comunidade, as freiras se reuniram com um grupo de amigos do Carmelo e encarregaram-os de alfabetizar os camponeses da região. Neste primeiro momento de criação desta escola, a sua instituição mantenedora era o Convento Carmelo Sagrado Coração de Jesus e Madre Tereza, e assim permaneceu até o ano de 2016.

As primeiras aulas foram iniciadas no ano de 2005 na casa de um dos próprios agricultores, com carteiras e um quadro de giz que estavam sendo substituídos pelas escolas estaduais e municipais da região, então doados para estes. Coelho (2015, p. 51) comenta que inicialmente as aulas eram ministradas aos sábados, posteriormente, percebeu-se a necessidade de uma maior carga horária e, assim, passaram a ministrar aulas de segunda à sexta no turno da noite. Em 2006, elas conseguem as primeiras doações com os Irmãos Maristas,<sup>8</sup> com a qual compram o primeiro terreno para a construção da escola.

---

<sup>8</sup> “A atuação do Brasil Marista na educação é constituída por dezenas de colégios, universidades e faculdades presentes em todo o território nacional. São centros de aprendizagem, de vida e de evangelização. O maior resultado buscado pelas Unidades é o de formação de sujeitos críticos e de líderes atuantes na construção de um mundo mais justo e fraterno” (UNIÃO MARISTAS DO BRASIL, s/p)



“Buscando compatibilizar a necessidade atual, com a perspectiva de crescimento futuro, aliado aos recursos existentes, idealizamos uma construção modulada onde, no primeiro momento, foi construída duas salas de aula, uma cantina e um banheiro” (COELHO, 2015, p. 52). A Escola Nossa Senhora do Carmo surge, então, a partir das necessidades dos moradores daquele lugar. Inicialmente com a educação voltada para os jovens e adultos camponeses, posteriormente, as freiras perceberam a necessidade de se ter também um ensino para as crianças filhos(as) dos agricultores.

No entanto, mais do que cumprir um conteúdo programático, a intenção era formar esses sujeitos para vida, formá-los em sua totalidade, integrando-os ao seu meio para que eles se reconhecessem como sujeitos parte integradora e transformadora daquele lugar. Assim, desde a idealização dessa escola, percebemos os ideais freireanos como alicerce dessa estrutura pensada para uma formação para uma vida mais humana. Uma escola fundamentada na humanização, na libertação das amarras impostas pelo sistema, alicerçada em uma pedagogia libertadora. Que age na contramão do que nos é habitual dentro das escolas, a partir do momento que tem sua prática de baixo para cima, pensada e construída com os sujeitos e para os sujeitos.

Composta atualmente por um quadro de 283 alunos (destes, 7 são alunos com necessidades especiais), ainda hoje a escola conta com a ajuda de doações e parceiros, que são a Prefeitura Municipal de Bananeiras (responsável pelo pagamento de cerca de 40% dos tutores e uma ajuda na merenda), Governo do Estado (responsável por pagar os 60 % dos tutores, e Frei Beto. O convênio com estes é renovado a cada ano, o que pressupõe certa instabilidade). Além destes, a Empresa Doce Mel (doação de frutas para a merenda), Instituto Alpargatas, Motiva, Instituto Alana (oferecendo materiais didáticos), e os pais (colaborando com a manutenção das despesas da Escola). Vale ressaltar que a escola é gratuita e sem fins lucrativos.

Almejada como possibilidade para transformar a realidade dos homens e das mulheres camponesas em uma região rural de Bananeiras/PB, a Escola Nossa Senhora do Carmo tem, no início de sua idealização, sua estrutura fincada na Educação do Campo, a partir do momento em que observa aquele espaço, as pessoas ali residentes e as necessidades mais urgentes destes, começando a pensar, então, em uma possível transformação social daqueles indivíduos por meio da educação. Assim, o olhar sobre as configurações sócioespaciais do lugar, foi um fator de grande importância para a idealização deste projeto de escola. Apesar de atualmente a escola contar com alunos residentes da zona urbana, cerca de 70% do seu

alunado são oriundos das comunidades rurais do seu entorno. Assim, “a Escola Nossa Senhora do Carmo é uma instituição nascida da interação entre a vida contemplativa e a população local. O binômio Carmelo/Povo promove a esperança de uma prática transformadora na realidade do homem do campo” (COELHO, 2015, p. 52). A autora ainda destaca a preocupação das monjas com o cotidiano dos camponeses:

Viu-se que alguns lavradores passavam o dia no trabalho, na terra, e chegavam cansados em casa e viam-se diante de duas opções: tomar um banho e ir para a Escola ou tomar um banho, comer alguma coisa e chegar atrasado à Escola. Nessa realidade, muitos vinham sem comer, surgindo, então, a necessidade de batalhar por uma merenda escolar. Foi aí, então, que os integrantes do grupo Amigos do Carmelo se revezavam com a merenda e o Carmelo oferecia um sopão, nas sextas feiras (COELHO, 2015, p. 51)

Assim, percebemos que existia uma preocupação que ia além da alfabetização. Podemos então, encontrar nesta, a práxis pensada e proposta por Paulo Freire. Contudo, como não assemelhar a Pedagogia Libertadora, com as necessidades de construção e consolidação da educação daqueles que por anos sofreram e sofrem com o avanço capitalista? É ao que nos atenta Arroyo (2012, p. 556)

O próprio enunciado de Paulo Freire, pedagogia do oprimido, aponta para essa relação entre experiências de opressão, entre sujeitos que padecem e reagem à opressão e à radicalidade deformadora-formadora desses processos sociais. Não mais uma pedagogia reconceituada, entendida e praticada para educar, politizar e conscientizar os povos oprimidos, mas uma pedagogia do oprimido, de tantos oprimidos por relações sociais, econômicas e culturais, por padrões de trabalho, de propriedade e de apropriação-expropriação e exploração da terra e do trabalho.

Assim, encontramos na Pedagogia do Oprimido, a Geografia Crítica, pois esta surge como uma forma de observar e refletir criticamente sobre os fenômenos que fizeram e fazem surgir tanta desigualdade e segregação. Por meio desta Geografia, compreendemos a lógica de funcionamento do sistema capitalista, os interesses do Estado, analisando como se deu o processo histórico e as relações que resultaram na configuração sócioespacial que temos hoje. Destacando a importância da Pedagogia do Oprimido mediante a situação dos camponeses, Arroyo (2012, p. 560) destaca o valor da terra para estes, a qual, não deve ser vista apenas como meio de plantações, mas sim, como fator constituinte do sujeito que dela se apropria e necessita para sobreviver:

Esses movimentos repolitizam a pedagogia da terra: o que essa pedagogia acrescenta à Pedagogia do Oprimido e à pedagogia do trabalho? Terra é mais do que terra. É o espaço em que o ser humano se defronta primeiro com a natureza, como força e como produtora de vida. Pela agricultura, o ser humano se apropria da terra como produção da vida e de si mesmo, modifica a terra e se modifica. Na agricultura

camponesa, o camponês e toda a sua família produzem alimentos e vida, e se produzem em todas as dimensões como humanos.

Reforçamos este pensamento por meio da Geografia, quando Moreira (1992, p. 4) comenta:

Estrabão (64 a.C.-24 d.C.), o criador da geografia, dizia de sua criatura que “a geografia familiarizava-nos com os ocupantes da terra e dos oceanos, com a vegetação, os frutos e peculiaridades dos vários quadrantes da Terra; e o homem que a cultiva é um homem profundamente interessado no grande problema da vida e da felicidade”. O homem, a terra, a vida e a felicidade, as relações que os enlaçam na totalidade dos modos de vida variáveis no espaço e no tempo é o que de Estrabão até hoje definem a geografia e seu modo de envolvimento.

Por meio destas, compreendemos que a terra possui valor não apenas econômico (que se daria por meio de produções agrícolas), mas um valor social, cultural, a medida em que é por meio dela que o homem produz para o seu sustento, bem como se reproduz, marca e transforma aquele espaço de acordo com seu modo de vida, modo este que estará articulado as suas experiências, a cultura que lhes foi passada por seus antepassados. Assim, compreendemos que o lugar é onde não apenas reside o homem, mas onde ele cria e recria a sua vida e história de vida.

Contudo, é inegável o fato de que a população campesina tem sido oprimida ao longo dos anos pelo capitalismo. Um país que era predominantemente rural até a década de 1970, passa a ter essa população de identidade campesina sendo expropriada de suas terras e a buscar espaço e sobrevivência em um espaço urbano. Acreditamos ser este momento o causador de inúmeros problemas rurais e urbanos, atualmente. Foi atenta a estas transformações, e com um olhar minucioso às necessidades locais, que a Escola Nossa Senhora do Carmo surgiu como alternativa de uma escola que buscava suprir na medida do possível, as carências daquele lugar e daqueles campesinos, buscando fazer nesta, práticas que fizessem o indivíduo se enxergar naquele lugar como agente transformador dele.

Fazendo um recorte no espaço e tempo, iremos aqui abordar brevemente as questões que envolvem o espaço agrário da região onde se localiza a escola objeto de estudo desta pesquisa. Entretanto, quando pesamos em Educação do Campo inicialmente nos vem a mente a luta por terra, pela reforma agrária. Porém, neste momento, iremos deixar um pouco de lado esta questão e nos atentar para outros tipos de conflitos que envolvem a questão agrária especialmente na região rural de Bananeiras/PB, a qual não possui conflitos propriamente ditos pela posse da terra. O que vem acontecendo nesta região é o avanço da construção de inúmeros condomínios.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no censo feito em 2010, Bananeiras contava com 3.555 famílias residentes na zona rural, sendo apenas 2.429 famílias residentes na zona urbana. Assim, de acordo com este, temos um total de 13.183 pessoas morando no campo, e 8.668 residindo na cidade. Isso nos leva a pensar que esta cidade se constitui de sujeitos que carregam, em sua maioria, identidades camponesas. Porém, devido ao seu clima frio, e características históricas, a cidade tem sido vista como um ponto turístico, isso tem gerado um “avalanche” de condomínios pela região, movimento que pode provocar a perda de identidade desses sujeitos, bem como pode alterar significativamente a forma de vida dessas pessoas.

Contudo, podemos enxergar pontos positivos nessa construção de condomínios na cidade, como por exemplo, o aumento da oferta de empregos. No entanto, devemos nos atentar se esses empregos tem sido ofertados para os camponeses que venderam suas terras, seu meio de sobrevivência, ou para outrem. Recentemente, muitas escolas situadas na zona rural foram fechadas e seus alunos foram mandados para as escolas maiores situadas na zona urbana. Assim, vale salientar que diante dos fatos, mudanças significativas têm ocorrido no espaço agrário de Bananeiras.

A Escola Nossa Senhora do Carmo tem atuado nessa região proporcionando uma possibilidade de educação transformadora, a qual, como enfatiza a diretora, Leila Coelho, tem seu processo acontecendo de baixo para cima. Onde primeiro se questiona aos alunos o que eles querem, e a partir disto a prática é pensada e construída com eles e para eles. Considerando tal relevância das características inerentes aos sujeitos do campo, bem como do espaço, no ano de 2018, o corpo diretivo da escola visitou as casas de todos os seus alunos a fim de conhecer e identificar as necessidades mais urgentes dessas comunidades.<sup>9</sup> Após identificadas, a escola, junto com os alunos, pensou em maneiras de resolver, ou ao menos amenizar tais problemas, então criaram projetos em cima destas carências locais. Após finalizados os projetos, foi feita a culminância, onde os governantes locais foram convidados a participar de tal momento.

Este é apenas um exemplo das tantas iniciativas de projetos de cunho social, atrelado as necessidades dos homens e mulheres daquela região, que a escola tem desenvolvido. Com a maioria de seus alunos oriundos da zona rural, compreendemos que mesmo a escola abrigo alunos das cidades, a característica marcante da escola é o cuidado, o olhar

---

<sup>9</sup> Atualmente a escola conta com alunos de 18 comunidades rurais do entorno, bem como, do centro urbano de Bananeiras e Solânea.

preocupado com a formação dessas crianças e adolescentes do campo, haja vista a prioridade de matrículas estarem destinadas a esse grupo.

A prioridade da escolha dos alunos se dá, preferencialmente, para as crianças camponesas, mas são acolhidas aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, oriundas da cidade, onde a estrutura familiar é bastante fragmentada, com todas as consequências daí advindas, como conflitos entre pais, irmãos, carências afetivas e até agredidas fisicamente, bem como crianças vítimas de bullying (COELHO 2015, p. 63).

Assim, percebemos que esta escola é para todos e todas, sem se limitar a atender apenas a um grupo específico, contudo, esta atenta as necessidades dos grupos mais vulneráveis da região. Portanto, mediante o exposto, é perceptível que a Escola Nossa Senhora do Carmo possui grandes laços de aproximação com a educação do campo, dentro de uma práxis libertadora, e, ainda possui aproximações com a educação geográfica, pois compreende o seu espaço, os sujeitos, e as imposições do capitalismo, buscando então, práticas que desmontem esse sistema engessado.

### **CAPÍTULO 3 – ESCOLA NOSSA SENHORA DO CARMO: conhecendo e explorando a aprendizagem geográfica dentro de uma perspectiva progressista**

*Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” (Rubem Alves).*

#### **3.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E APRECIÇÃO DE UMA GEOGRAFIA PROGRESSISTA**

Atualmente, a Escola Nossa Senhora do Carmo possui 283 alunos, destes, 7 possuem o laudo de portadores de necessidades especiais.<sup>10</sup> O corpo docente conta com 18 tutores (9 no turno da manhã e 9 no turno da tarde), um/uma especialista para cada disciplina e alguns tutores são também os especialistas. A escolha destes é feita por meio de entrevistas. Coelho (2015, p. 63) enfatiza que “para tanto, privilegia-se aqueles que moram no seu entorno. Busca-se valorizar, ainda, o professor que tenha experiência e/ou afinidade com projetos sociais.” O currículo do docente também é avaliado, com intuito de perceber se os mesmos possuem qualificações para atuar enquanto docentes.

A escola possui uma organização centrada em uma gestão democrática. E, para isto, conta com comitês, colegiados, conselhos e assembleias, almejando integrar pais, alunos, e todos os funcionários da escola nas decisões a serem tomadas. Fazem parte do conselho escolar, o corpo diretivo, estudantes, professores, funcionários e pais. É neste conselho onde se reflete as práticas vividas na escola, dando espaço de fala aos diversos sujeitos que a faz, sendo assim, o processo educacional pode ser visto, comentado e refletido a partir dos diversos ângulos da escola.

O conselho de classe é formado pelos professores e corpo diretivo, a fim de avaliar o processo de ensino-aprendizagem da escola:

É da competência do conselho de classe avaliar o processo ensino-aprendizagem desenvolvido pela Escola e a proposição de ações para a sua melhoria, bem como a

---

<sup>10</sup> São alunos com autismo, hiperativismo, déficit de atenção, paralisia cerebral, síndrome de down, esquizofrenia e cardiopata. Vale ressaltar que alguns possuem mais de uma característica destas.

análise da prática docente, no que se refere à metodologia, aos conteúdos programáticos e à totalidade das atividades pedagógicas realizadas (COELHO, 2015, p. 67)

Os comitês, formados pelos alunos, surgem com a finalidade de integrar os mesmos a todo processo de funcionamento da escola. Assim, existem diversos comitês, com diversas responsabilidades cada, “propiciando autonomia, gerando posicionamento crítico e melhorando a autoestima” (COELHO, 2015, p. 69). São eles, de recepção de eventos, sarau, jardim, fiscalização da merenda e de economia solidária. O colegiado é composto por um representante de cada espaço, os quais se reúnem para avaliar o funcionamento da escola como num todo. Cada espaço possui um caderno intitulado: Nós: parabenizamos, criticamos e propomos. Onde refletem sobre os acontecimentos, as práticas, e toda vivência da/na escola.

A prática educativa e produtora de conhecimento na Escola Nossa Senhora do Carmo, se dá por meio da transdisciplinaridade, pois, compreendendo que existe a todo momento a interação entre os sujeitos, os espaços, tudo que o compõe, e compreendendo que toda essa relação se dá de forma mútua, interligada, não se poderia pensar em aulas mecanizadas, pensadas apenas pelos professores, e com disciplinas vistas de maneira individual. Assim, a transdisciplinaridade envolve essa dinâmica de interação entre o todo, pois

Nesta prática, não existem fronteiras entre as disciplinas, e este olhar múltiplo, permite ao educando uma interação de saberes, entre as inúmeras faces de compreensão do mundo, e um movimento de reflexão e cooperação para que se chegue ao objetivo principal que é o conhecimento (BARBOSA; ARAÚJO; FERREIRA. 2016, p.2)

Assim, a prática transdisciplinar visa colaborar com a construção de uma educação em sua totalidade, na formação de sujeitos que percebam seu papel diante do espaço em que vive e diante dos demais sujeitos com o qual se relacionam. Entretanto, mediante tal perspectiva e observando a atual configuração de mundo, podemos perceber neste método um cunho transformador, pois almeja a possibilidade de formação de cidadãos críticos mediante seu contexto espacial e social, o que vai na contramão do atual sistema.

A realidade da vida, não é fragmentada, nem dividida em disciplinas, e uma educação de qualidade requer um ensino que envolva a compreensão do ser, da vida, da cultura, em suas relações e inter-relações. Dessa maneira, a escola assume um papel fundamental de preparar o educando para a vida em sociedade (BARBOSA; ARAÚJO; FERREIRA, 2016, p. 02).

Alinhando a transdisciplinaridade à pedagogia libertadora, a escola vem estruturando sua prática educacional e gerando bons frutos. Na edição da prova Brasil (séries iniciais) do ano de 2017, a escola obteve um ótimo desempenho. Em Língua Portuguesa a mesma perdeu

apenas para as Escolas Federais do Brasil, e em Matemática ficou a frente das Escolas Estaduais da Paraíba (Figura 01). A mesma também foi reconhecida pelo MEC como instituição de referência do Brasil (Figura 02).

Médias de Proficiência						
	5º Ano		9º Ano		3ª Série	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Escolas Federais do Brasil	247.24	258.49	309.05	326.79		
Escolas Estaduais do Brasil	217.62	227.00	254.32	252.58		
Escolas Municipais do Brasil	207.14	216.58	248.10	246.56		
Total Brasil	214.54	224.10	258.35	258.36		
Escolas Estaduais do seu Estado	189.93	198.09	234.92	233.01		
Escolas Municipais do seu Estado	188.88	199.30	239.03	235.54		
Total Estado	198.25	207.92	245.72	244.39		
Escolas Estaduais do seu Município	149.07	176.66	231.08	222.02	235.02	235.59
Escolas Municipais do seu Município	190.91	202.32	227.43	224.83		
Total Município	187.92	200.49	228.32	224.15	235.02	235.59

	5º Ano		9º Ano		3ª Série	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Sua Escola	225.73	214.67				

Figura 01: Quadro de desempenho das escolas brasileiras na Prova Brasil do ano de 2017.

Fonte: Amanda Nágilla Silva Albuquerque, 2019.



Figura 02: Certificado de reconhecimento do MEC, que fica exposto nas dependências da escola.

Fonte: Amanda Nágilla Silva Albuquerque, 2019.



Considerando o exposto e os eventuais reconhecimentos, abordaremos agora como ocorre o processo de ensino-aprendizagem nesta escola, a fim de levar aos leitores um exemplo, um pouco de uma prática transformadora e libertadora que vem alcançando bons resultados, bem como, iremos salientar a contribuição deste modelo de escola com bases assentadas na construção do sujeito e formação para a cidadania, para a disciplina geográfica, a qual, dentro da sua perspectiva crítica, enseja também o reconhecimento do indivíduo enquanto agente parte transformadora do espaço. É importante salientar que esta pesquisa manteve seu foco voltado para os anos finais do ensino fundamental. O público alvo desta, foi composto de alunos e alunas a partir de 10 anos de idade, pois, acredita-se que estes teriam mais habilidades para responder os questionários e refletir sobre a dinâmica da escola, assim como estariam mais familiarizados com alguns conceitos.

Ao início do ano letivo na Escola Nossa Senhora do Carmo, os alunos preenchem uma ficha de interesse (figura 03), onde colocam quais são as suas curiosidades, o que eles pretendem estudar, o porquê e o que já sabem a respeito do tema escolhido. Com isso, percebemos claramente que a escola se propõe a ouvir seus educandos. Neste momento, eles passam a ter voz, pois terão todo seu roteiro de aprendizagem montado com base na sua proposta.


 <b>ESCOLA NOSSA SENHORA DO CARMO</b> Sítio Monte Carmelo – Morro da Graça Bananeiras –PB	
Projeto: Mediador: Participantes:	
O que quero aprender?	
Por que quero aprender sobre isso?	
O que já sei?	
E o que quero saber?	

Figura 03: Ficha de interesse proposta aos educandos, pela ENSC.  
 Fonte: Amanda Nágilla Silva Albuquerque, 2019.

Os alunos decidem o que querem estudar e como, se em grupo ou individualmente. Os tutores também são escolhidos a partir dos tutorandos. Após decidido o tema do projeto, o tutor/tutora auxilia na elaboração de roteiros de aprendizagens (Figuras 04 e 05) que servirão para a construção do projeto, bem como para a produção de conhecimentos de forma transdisciplinar.

ESCOLA NOSSA SENHORA DO CARMO  
ROTEIRO DE APRENDIZAGEM

TRIMESTRE: 1º  
TUTORANDO(A): Alice Ramiro dos Santos  
PROJETO: Lugares Antigos  
PERÍODO: 07/03/2019 a 22/03/2019

Nº DO ROTEIRO: 03  
NUCLEAÇÃO: IV  
TUTOR(A): Elidiana Oliveira

TUTORIA:

Objetivo Geral: Reconhecer como um ser histórico e desenvolver noções e conceitos de patrimônio pessoal (sua vida), família (suas origens, seus pais, avós, tios), rua (vizinhos, lugares), cidade etc.

O que quero aprender e como?

	Quando?	Visto do tutor
Analisar e validar o roteiro de aprendizagem.		
Ler um texto sobre "memória e identidade", anotar as palavras desconhecidas e pesquisar os seus significados, bem como identificar palavras sinônimas, antônimas, homônimas e parônimas.	07/03	Elidiana
Conceituar o que é memória e identidade com base no texto lido e dizer qual a relação entre ambas.	07/03	Elidiana
Assistir vídeos sobre "Histórias de objetos", no acervo da escola e no site <a href="http://www.escolamobile.com.br/projeto-memoria-e-identidade">http://www.escolamobile.com.br/projeto-memoria-e-identidade</a> .	11/03	Elidiana
Gravar um vídeo contando a história do objeto de uso pessoal ou coletivo, registrado por escrito no roteiro anterior. CASA	11/03	
Assistir os vídeos gravados e debater sobre as imagens com o grupo do projeto resgatando as memórias afetivas.	12/03	
Assistir filme sobre "memórias" do acervo da escola e anotar as principais reflexões no caderno.	11/03	Elidiana
Ler uma entrevista relacionada a memória e identidade em contexto digital, observando os sentidos globais (temas abordados, perfil do entrevistado e do entrevistador e seu ponto de vista sobre o conteúdo abordado) e a multissemiose no paratexto (elementos que acompanham o texto, tais como frases em destaque, imagens, título).		Elidiana
Analisar a entrevista lida para descobrir sua organização e composição.	12-18/03	
Planejar uma entrevista em formato audiovisual, desde a decisão sobre quem entrevistar até a elaboração de roteiro de perguntas.		
Realizar e registrar uma entrevista em formato audiovisual com os familiares para saber as histórias orais que eles possam contar.	13/03	
Pesquisar o que são lugares de memórias.		
Registrar lembranças marcantes da rua, dos vizinhos e da Escola.	14/03	
Localizar a Igreja Matriz de Bananeiras no google maps e traçar rotas identificando a função dos números encontrados, e em seguida, descobrir o valor posicional dos algarismos.	18-19/03	
Observar um bem material da cidade (Igreja Matriz) e descrever através do desenho/escrita alguns aspectos, bem como registrar fotografias desse patrimônio e/ou gravar vídeos/áudios.	14/03	
Se reunir com grupo do projeto para elaboração do desenvolvimento.	19/03	
Encontro de mediação do projeto.	21/03	
Revisar assuntos do roteiro.		
<b>Roteiro complementar:</b>		
Oficina de Educação Física.	11-18/03	Elidiana
Oficina de Inglês.	11-18/03	Elidiana
Oficinas. CINEMA, DANÇA E TEATRO.	08-15-22/03	
Avaliação do roteiro.	20/03	

**Figura 04:** Roteiro de aprendizagem da aluna Alice Ramiro dos Santos. Produzido com auxílio da tutora Elidiana Oliveira.

Fonte: Amanda Nágilla Silva Albuquerque, 2019.



Neste roteiro, que faz parte dos estudos necessários para o projeto intitulado: Lugares antigos, podemos observar a diversidade de temas trabalhados a partir dele. Vale salientar que ao elaborar esses roteiros junto ao aluno, o tutor deve levar os educandos e educandas a desenvolverem as habilidades e competências proposta pela Base Nacional Comum Curricular. Assim, em um tema que quando visto por si só, levaria a estudos apenas históricos, nesta perspectiva transdisciplinar e libertária, a aluna foi levada a compreender a integração dos fatos na composição do passado e do presente, bem como, aproveitou-se o momento de leitura dos textos sobre o tema, para se trabalhar questões de gramática e ortografia. A duração de um roteiro para o outro dura em média 15 dias, no entanto, só se é construído um novo roteiro quando o anterior é cumprido.

ESCOLA NOSSA SENHORA DO CARMO ROTEIRO DE APRENDIZAGEM		
TRIMESTRE: I	Nº DO ROTEIRO: 02	NUCLEAÇÃO: IV
TUTORANDO(A): Tayslla Kelly da Silva		TUTOR(A): Natália da Silva
PROJETO: O que eu quero ser?		
PERÍODO: 11.02.2019 a 01.03.2019		
TUTORIA:		
Objetivo Geral: Pesquisar todas as características e atribuições das profissões: Policial.		
O que quero aprender e como?	Quando?	Visto do tutor
Validação do roteiro e socialização do projeto de pesquisa.		
Assistir os vídeos: De origem humilde, jovem estuda medicina para ajudar famílias no AM / De catador de lixo a auditor fiscal da RF, Quem foi Carolina de Jesus?, de histórias de vida que mudaram a partir da educação e perceber a importância da educação para conquista de uma profissão.	11-02-19	Visto Natália
Rever conceitos de quando usar m e n antes de consoantes, acentuação gráfica, uso da vírgula, e em seguida produzir um texto narrativo (obedecendo as características do mesmo) sobre o tema acima empregando o uso correto do m, n, vírgula e acentuação, paragrafação coesão e coerência;	12-02-19	Visto Natália
Pesquisar as categorias policiais a partir do texto "Polícia - Instituição se divide em diferentes tipos e funções", disponível no site educação uol;	13-02-19	
Pesquisar a história, atribuições e cargos da Polícia Civil e registrar seu aprendizado em uma tabela.	14-02-19	Visto Natália
Pesquisar a história, atribuições e modalidades da Polícia Militar e registrar seu aprendizado em uma tabela;	18-02-19	Visto Natália
Pesquisar a história, atribuições e áreas de atuação da Polícia Federal e registrar seu aprendizado em uma tabela;	19-02-19	Visto Natália
Identificar quais os pré-requisitos para torna-se um policial em cada categoria;	20-02-19	Visto Natália
Pesquisar na internet dados estatísticos sobre as diferentes forças policiais, fazendo tratamento dos dados e organizando em gráficos ou tabelas com o número total de policiais atuantes no Estado da Paraíba;	21-02-19	Visto Natália
Organizar os estados presentes na tabela do texto "Os estados com maior déficit de policiais por habitante", disponível no site exame abril, de acordo com sua respectiva região, representando em um mapa. Pesquisar quais regiões são mais populosas acrescentando a informação no mapa;	25-02-19	Visto Natália
Pesquisar o salário do policial militar da Paraíba de acordo com sua patente e calcular a média aritmética;	26-02-19	Visto Natália
<b>Roteiro complementar</b>		
Rever como calcular a média aritmética;	27-02-19	
Fazer atividades com escrita de palavras com n, m		
Carnaval na escola.	01/03	
<b>Ações colegiadas</b>		
• Discussão sobre os instrumentos e construção dos combinados (pátio).	11/02	
• Reunião do comitê para definição dos representantes e construção do plano de ação.	15/02	
• Colegiado: apresentação do plano de ação de cada comitê.	22/02	
• Encontro do grupo de projeto para construção do texto para mediação do projeto.	25/02	
• Encontro com o mediador do projeto.	26/02	

Figura 05: Roteiro de aprendizagem da aluna Tayslla Kelly da Silva. Produzido com ajuda da tutora Natália Oliveira.

Fonte: Amanda Nágilla Silva Albuquerque, 2019.

Neste roteiro, o projeto intitula-se: O que quero ser? Dentro deste projeto, existiam diversos roteiros de aprendizagem que traziam características, história, desafios, todo um contexto de diversas profissões. Foi possível constatar a presença do estudo de tabelas e gráficos com informações diversas. Assim, percebemos na prática a transdisciplinaridade presente em cada roteiro analisado. Vale salientar que os educandos tinham sempre um cuidado com seus roteiros e mostravam grande interesse por sua pesquisa, bem como em mostrar o que tinham desenvolvido até então. No verso desses roteiros, existe uma página onde pais, tutorandos e tutores “conversam”. Quando cumprido o roteiro, o tutorando, o tutor, e os pais dão um parecer sobre aquele período de estudos. Após, a supervisora analisa cada roteiro, e quando observa que os pais, o tutor, ou os tutorandos não avaliaram com riqueza de detalhes, ela chama-os para conversar.

Consideramos então que trabalhar dentro desta proposta é um desafio diário para os docentes, pois os alunos vão produzindo e adquirindo conhecimento a partir das curiosidades que vão surgindo neste processo de construção dos projetos. Não há uma aula pronta ou um conteúdo específico comum a todos e que precisa ser estudado naquele dia. Contudo, percebemos uma troca de saberes entre tutores e tutorandos. Pois compreendendo que ninguém é detentor de todo saber, os tutores passam a dialogar e considerar que muito tem a aprender com seus alunos. Quando o aluno não compreende determinado assunto, ele pode marcar uma aula com o especialista da área com a qual ele está tendo dificuldade.

Foi possível constatar uma grande diversidade de projetos, com temas diversos. Em todos eles continham objetivo geral, objetivos específicos, justificativa metodologia, desenvolvimento e considerações finais. Cada etapa desta era corrigida pelo tutor e reescrita pelo tutorando até se tornar um material com escrita coerente e sem erros ortográficos. Abaixo, iremos colocar imagens de alguns projetos e partes destes. Abaixo, trazemos exemplos de temas de alguns projetos que já foram desenvolvidos pelos alunos e alunas da Escola Nossa Senhora do Carmo. Nas figuras 06 e 07 esta a capa e introdução do projeto intitulado “A força dos ventos”. Nas figuras 08 e 09 esta a capa e o objetivo geral e específico do projeto “Aprender sobre convulsão”. Nas figuras 10 e 11 temos a capa e os objetivos do projeto “As diferenças não nos separem, somos todos seres humanos.” Por meio desses exemplos, observamos que os trabalhos desenvolvidos caminham por uma grande diversidade de temas.

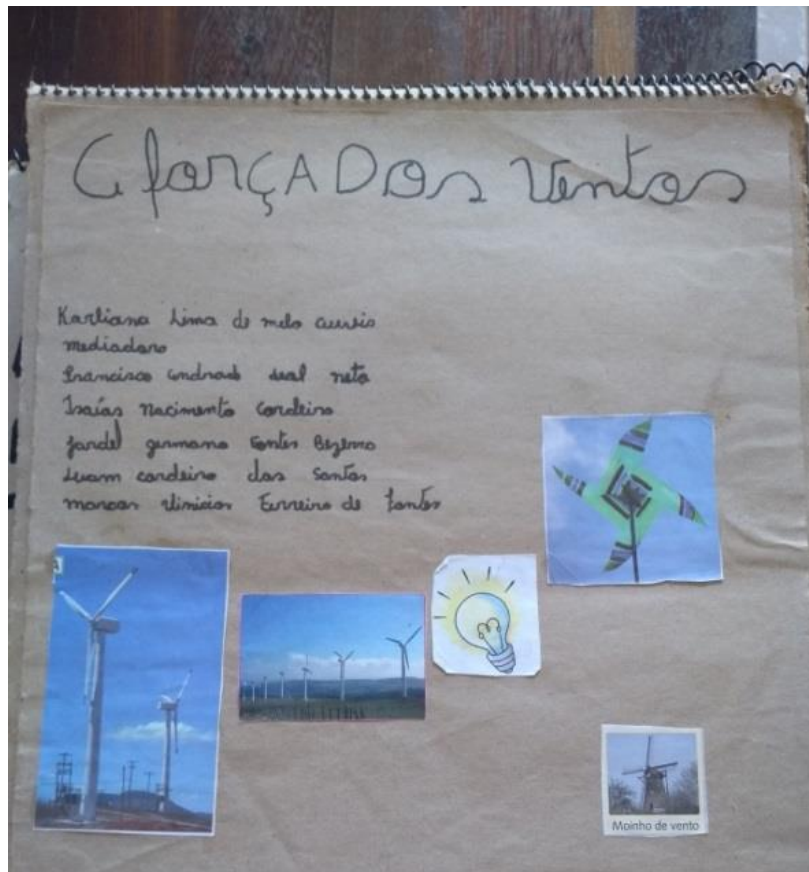


Figura 06: Imagem da capa do projeto: A força dos ventos.  
Fonte: Amanda Nágilla Silva Albuquerque, 2019.

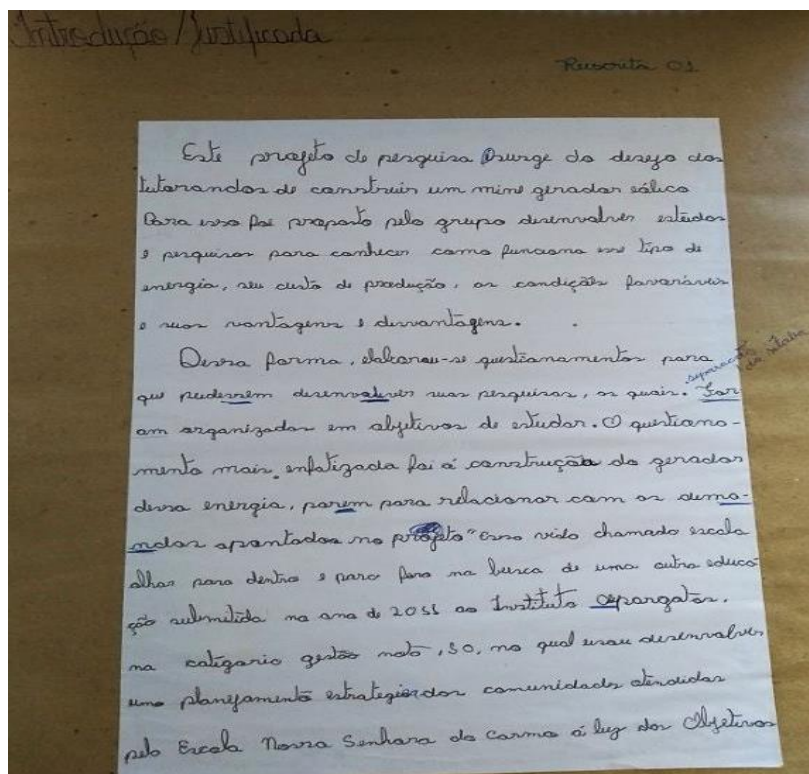


Figura 07: Imagem da justificativa do projeto: A força dos ventos.  
Fonte: Amanda Nágilla Silva Albuquerque, 2019.



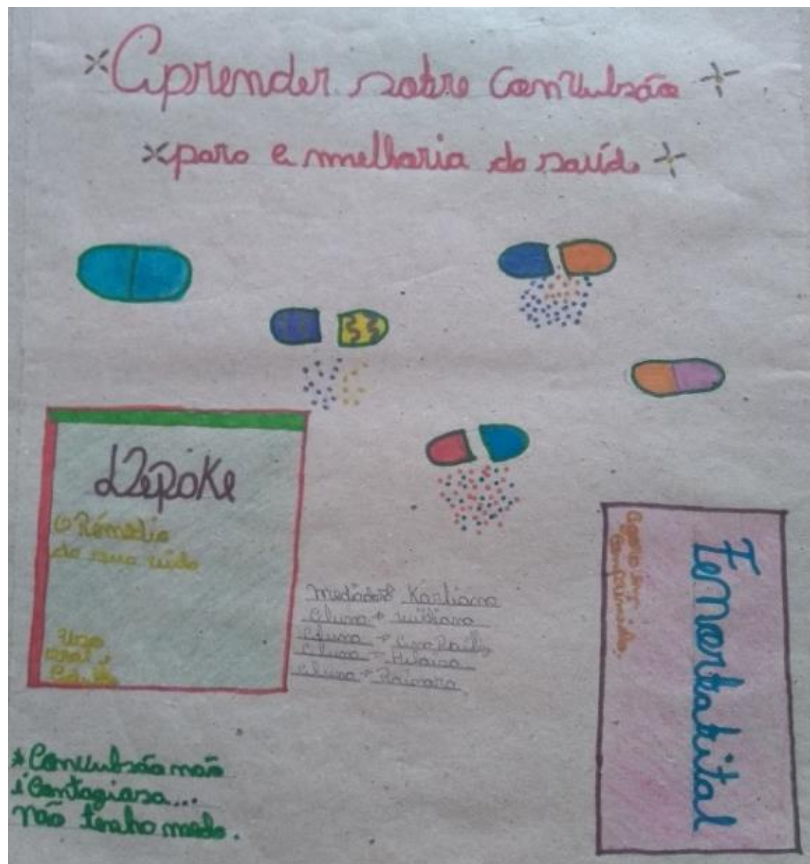


Figura 08: Imagens da capa do projeto: Aprender sobre convulsão para a melhoria da saúde.  
Fonte: Amanda Nágilla Silva Albuquerque, 2019.

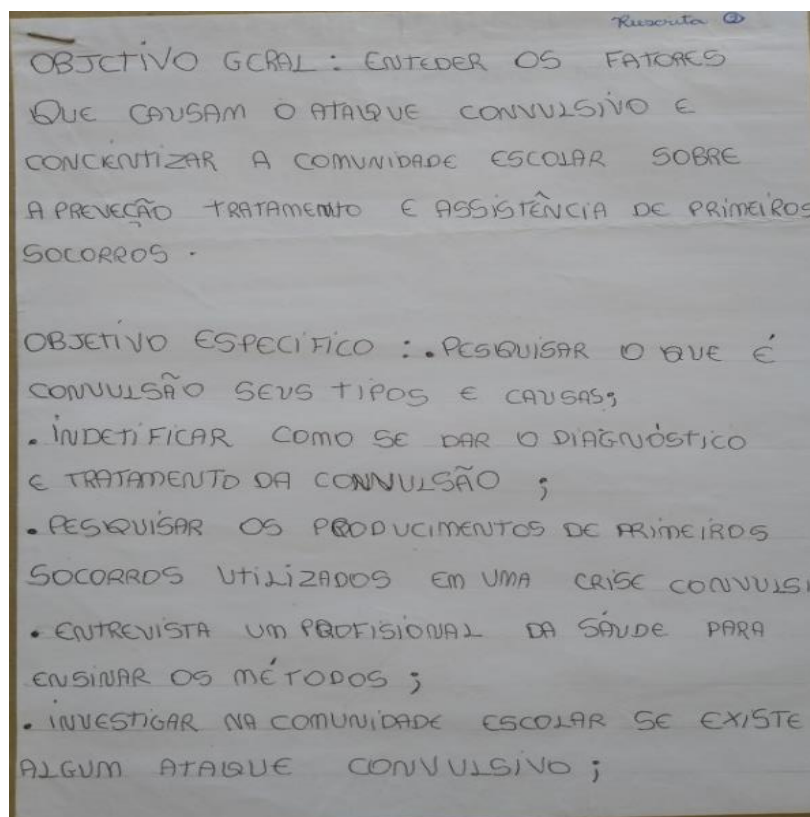


Figura 09: Imagem dos objetivos do projeto: Aprender sobre convulsão para a melhoria da saúde.  
Fonte: Amanda Nágilla Silva Albuquerque, 2019.

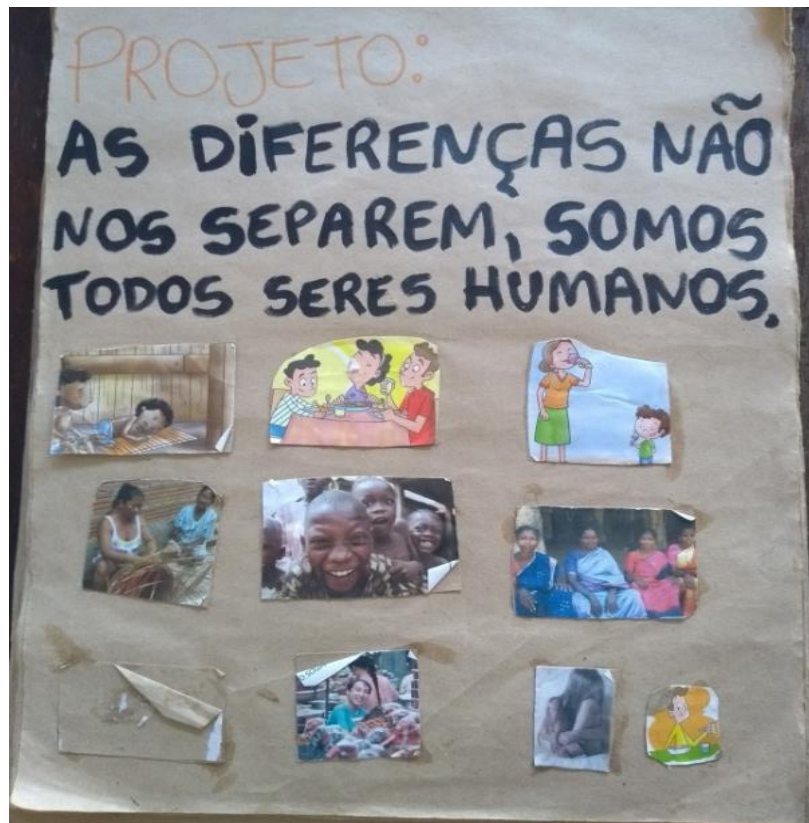


Figura 10: Capa do projeto intitulado: As diferenças não nos separem, somos todos seres humanos.  
Fonte: Amanda Nágilla Silva Albuquerque, 2019.

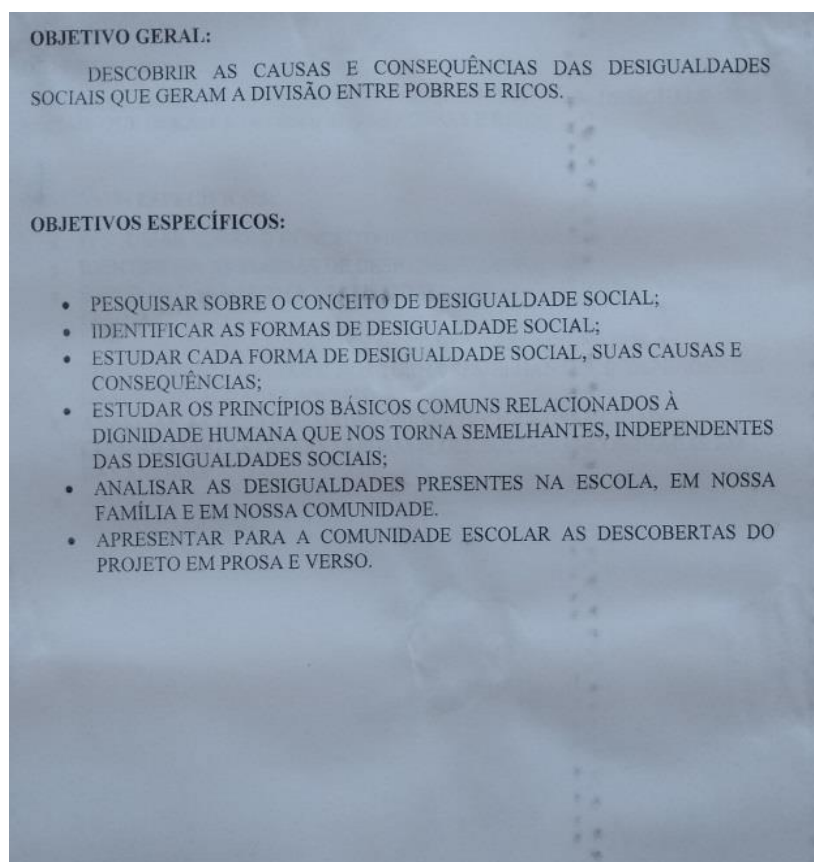


Figura 11: Objetivos do projeto intitulado: As diferenças não nos separem, somos todos seres humanos.  
Fonte: Amanda Nágilla Silva Albuquerque, 2019.

Esses projetos contam com uma riqueza de informações das mais variadas áreas. Neles, além de encontrarmos o conteúdo escrito sobre o tema, também foi possível encontrar construções de mapas, gráficos, tabelas e questionários. Vale salientar que a escola conta com notebooks para auxiliar nas pesquisas dos alunos, porém em quantidade ainda não suficiente para todos. Contudo, observou-se que a maior parte destas pesquisas estavam voltadas para a sua comunidade. Em um determinado momento do período de vivência na escola, os alunos e alunas que estão em processo de montagem de seu projeto sobre as profissões, foram ao PSF (Programa Saúde da Família) local entrevistar uma médica, bem como os envolvidos no projeto lugares antigos fizeram uma visita a igreja da cidade.

Tal ação nos remete ao que Aigner (2003, p. 72) define sobre a forma de contribuição do ensino da Geografia, enfatizando a importância da relação entre escola e comunidade, a partir da colaboração entre ambas as partes na construção da cidadania.

Enfim, o ensino da geografia, deve contribuir de forma efetiva com a promoção de valores éticos voltados para a autonomia, liberdade, cidadania e solidariedade. Para tanto, deve estimular o envolvimento e a participação da comunidade nas atividades pedagógicas escolares, visando ampliar e democratizar o acesso ao conhecimento. E, dessa forma, passo a passo estaremos, professores e comunidade, recriando uma escola efetivamente mais justa e cidadã, que transforma a sociedade e qualifica a condição de existência humana.

Assim, nesta perspectiva de escola o aluno atua como criador, ou seja, deixa de ser mero receptor dos conteúdos, pois ele passa a buscar, investigar fenômenos a partir de sua inquietude diante deste. Pois, como comenta Freire (2005, p. 67) “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” A necessidade deste olhar atento ao mundo que nos cerca, para a produção do conhecimento e uso deste para contribuir com um mundo melhor, menos desigual, mais fraterno e solidário, nos leva também a considerar a necessidade de um olhar mais geográfico, bem como da proximidade desta prática libertadora, transformadora com a ciência geográfica. Pois esta prática esta permeada pelo diálogo entre os que fazem a escola, pela busca por uma transformação social, pela proposta de uma educação para a cidadania. Moraes (2007, p. 126) enfatiza o poder da Geografia crítica quando diz que esta “manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate a situação existente”.

Portanto, podemos compreender que a Escola Nossa Senhora do Carmo caminha em direção oposta ao sistema vigente, acreditando que a educação deve ser fundamentada no respeito as características particulares dos sujeitos inseridos nela, bem como valoriza o ato de



ouvir, acreditando que os conteúdos curriculares so podem ser úteis ao sujeito quando este, dele se apropria e o transforma em conhecimento concreto e aplicável a sua realidade. Assim, esta escola vem estimulando a consciência crítica dos jovens de baixa renda na cidade de Bananeiras. Sobre o termo “crítica” empregado também na Geografia, Moraes (2005, p. 112) compreende que

O designativo de crítica diz respeito, principalmente, a uma postura frente à realidade, frente a ordem constituída. São os autores que se posicionam por uma transformação da realidade social, pensando o seu saber como uma arma desse processo.

Considerando os projetos que vêm sendo desenvolvidos pelos educandos da escola Nossa Senhora do Carmo, bem como a iniciativa dos gestores destas, de visitar as comunidades e observar os principais problemas encontrados nelas, enxergamos a criticidade geográfica de forma viva, ativa diante do meio em que esta escola esta inserida. Pois, além da percepção a escola busca estimular nos educandos para a construção de projetos que melhorem e/ou minimizem os problemas enfrentados pela sua comunidade. Assim, esta proposta tem estimulado os educandos a saírem de sua zona de conforto, a se inquietar diante dos problemas, e estes, tem buscado se inserir significativamente no espaço. Isto é evidenciado na escolha e aplicação dos projetos.

### **3.2 VISÃO DOS TUTORES E EDUCANDOS SOBRE A EDUCAÇÃO SUGERIDA**

Para a realização desta pesquisa, foi aplicado questionário com os educandos e com os tutores destes. Para tal, escolhemos os educandos a partir da faixa etária de 10 anos, pois, considerou-se que estes possuíam mais habilidades, bem como mais vivência escolar, necessárias para contribuir com respostas mais significativas e completas a respeito da geografia e da prática proposta pela escola. A mesma possui 133 alunos na faixa etária desejada para esta pesquisa. Porém, foram aplicados somente 85 questionários, não conseguindo chegar a atingir os 100% devido ao tempo demandado para tal. Com relação aos tutores, inicialmente foi planejado uma entrevista, mas, mediante grande movimento na escola, haja vista os professores estarem sempre orientando as diversas pesquisas, percebeu-se que para não interferir no trabalho destes, seria mais viável que eles respondessem a entrevista como um questionário. Assim, iremos a partir daqui, fazer uma análise de como esta proposta tem sido vista e vivenciada pelos tutores e educandos, abordadas nesta sequência.

Vale ressaltar que não pedimos a identificação dos participantes destes questionários, acreditando que assim, eles poderiam sentir mais liberdade para contribuir com as respostas. Contudo, serão aqui identificados a partir de números. Dos 9 tutores, apenas 2 eram do sexo masculino, assim, notamos fortemente a presença da mulher nesta escola. Em relação à formação acadêmica, encontramos tutores em sua maioria com o curso superior em Pedagogia, no entanto, também encontramos tutores com graduação em Língua Portuguesa, Química, Geografia, e Ciências Agrárias. Destes, apenas 3 ressaltaram possuir alguma pós-graduação. Iremos destacar algumas perguntas e as falas que mais nos chamaram. Uma das indagações feita aos tutores, foi: O que acha do modelo educacional proposto pela escola?

**Tutor(a) 4:** Acredito no potencial transformador da escola, quando através de sua proposta educativa busca promover o desenvolvimento integral das pessoas, por meio de uma educação que favorece a partilha de saberes, a integração, a autonomia, a responsabilidade e o protagonismo.

**Tutor(a) 5:** É transformador, desafiador, e de qualidade e resultados surpreendentes.

**Tutor(a) 7:** A proposta da escola proporciona enxergar cada aluno em suas individualidades, bem como desenvolver sua autonomia e responsabilidade. Trabalha o ser como um todo, não apenas o cognitivo.

Assim, percebemos nas palavras das tutoras e dos tutores, a visão de que a escola promove de fato, uma educação transformadora, ensejando a formação do sujeito para além das capacidades cognitivas. Perguntadas se já tinham conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola, a maioria falou ter conhecimento mediante apenas leituras. Contudo, um destes resalta a importância da inserção na prática para poder de fato conhecer tal perspectiva de ensino-aprendizagem, e a oportunidade que tiveram em conhecer a Escola da Ponte em Portugal, e o Projeto Âncora em São Paulo.

**Tutor(a) 3:** Durante o período de transição da mudança de metodologia, passei a conhecer a Escola da Ponte e o Projeto Âncora em São Paulo.

**Tutor(a) 4:** Vivenciei na escola a oportunidade de conhecer propostas diferentes na educação, como a Escola da Ponte, antes tinha apenas ouvido falar em estudos no curso de Pedagogia.

**Tutor(a) 6:** Conhecia vagamente, por meio de leituras. Mas, para conhecer melhor só fazendo a inserção na prática.

Indagados sobre os maiores desafios em trabalhar dentro desta perspectiva, responderam:

**Tutor(a) 3:** Esquecer o que é tradicional e trabalhar o novo.

**Tutor(a) 4:** Um dos maiores desafios é a mediação pedagógica, numa experiência transdisciplinar, a qual não vivenciamos em nenhum outro momento. Aprendemos diariamente ao descobrir com os educandos respostas para os questionamentos que surgem durante o desenvolvimento dos projetos.

**Tutor(a) 6:** Sinto dificuldade em alinhar os conteúdos da grade curricular às curiosidades dos educandos.

**Tutor(a) 7:** A construção dos roteiros de aprendizagem de forma transdisciplinar. Cada dia, trimestre, ano, é sempre desafiador, pois nada está pronto e acabado, sempre estamos em processo de construção

Por meio destas respostas, compreendemos quão grande é o desafio do tutor em trabalhar a partir da curiosidade dos alunos e dentro de uma proposta transdisciplinar, algo que raramente nos é ensinado nos cursos de licenciatura. Mediante tal dificuldade, questionamos posteriormente se os tutores e tutoras buscavam qualificar-se para atender melhor a esta proposta de ensino-aprendizagem, e se afirmativo, de qual maneira.

**Tutor(a) 1:** Sim. Através da formação que a escola oferece e mediante leituras.

**Tutor(a) 2:** Sim. Realizando leituras diversas, participando das formações oferecidas pela escola e compartilhando saberes com os colegas.

**Tutor(a) 4:** Na escola, sempre buscamos realizar círculos de estudos com temas que nascem do chão da escola. Também procuro realizar leituras relacionadas a esta prática. Pretendo também fazer mestrado para aprofundar meus conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Após, questionamos aos docentes o grau de importância que a Geografia tem para eles. Estes, em sua maioria destacaram que a geografia é tão importante quanto as demais disciplinas. Inclusive, atribuem a relevância desta para o conhecimento do nosso território.

**Tutor(a) 3:** A geografia é muito importante. Inclusive devemos conhecer mais a geografia do nosso território. Conhecemos outras realidades, mas não conhecemos a nossa. O nosso município é rico em diversidade.

**Tutor(a) 4:** Na perspectiva de educação da ENSC, não tratamos o conhecimento geográfico de forma isolada, a relação com o que os estudantes querem aprender se da de forma transdisciplinar, sendo assim, a Geografia é de suma importância nas práticas contextualizadas ao cotidiano.

**Tutor(a) 7:** Na escola não trabalhamos as disciplinas isoladamente, mas de forma transdisciplinar. Assim, o estudo da Geografia, como das demais, possuem a mesma importância.

Haja vista a maioria ter formações diversas, questionamos aos tutores(as) se possuíssem dificuldades em auxiliar os educandos na construção do saber geográfico.

**Tutor(a) 1:** Um pouco. Pois pelo fato de não ser da área, encontro dificuldades na construção dos roteiros e nas orientações diárias.

**Tutor(a) 4:** Sinto dificuldade sim de mediar conhecimentos do saber geográfico, mas sempre busco estudar e pedir ajuda a outros tutores, para desenvolver de maneira satisfatória os aspectos necessários para a aprendizagem dos educandos.

**Tutor(a) 5:** Não. Quando se contextualiza com a realidade do aluno, a construção do saber geográfico passa a ser a compreensão do mundo em que vivemos.

**Tutor(a) 7:** Um pouco. Para a construção dos roteiros de aprendizagens, preciso pesquisar e estudar alguns assuntos, como também peço ajuda aos meus colegas de trabalho

Contudo, notamos que mesmo alguns possuindo dificuldade em trabalhar com conteúdos relacionados a Geografia, estes, buscam estudar, e pedem ajuda dos colegas para eu possam auxiliar de maneira efetiva os seus educandos. Assim, percebemos claramente que nesta escola, o professor não só ensina, mas também aprende. Assim, este processo passa a existir a partir de uma troca mútua de saberes entre docentes e alunos. Por fim, indagamos a estes tutores e tutoras como se sentem fazendo parte desta escola.

**Tutor(a) 1:** Esperançoso. Pois a proposta metodológica da escola proporciona ao tutor a capacidade de acreditar no ser humano, e também de sonhar que é possível uma educação melhor e mais humana.

**Tutor(a) 2:** Me sinto realizado como pessoa e profissional, pois participamos diretamente no processo de transformação humana, educativa, formando cidadãos de fato, e não tão somente pessoas qualificadas para o mercado de trabalho. Não sou um transmissor de conhecimentos, sou parte integrante dessa transformação, onde tutor e tutorando se completam.

**Tutor(a) 5:** Me sinto desafiada a expandir constantemente o conhecimento para criar conexões na transversalidade, desconstruir o sistema engessado imposto, e fazer o caminho inverso na busca da melhor aprendizagem para o tutorando. Mostrar alternativas diversas para que ele escolha o caminho que melhor lhe fará compreender o mundo e as relações existentes nele.

**Tutor(a) 6:** O meu sentimento é de gratidão em fazer parte desta proposta linda de ensino, onde não só trabalha o ensino em si, mas também a individualidade do aluno enquanto ser humano, e respeitando suas particularidades.

Portanto, em uma análise geral do perfil dos docentes desta escola, percebemos nestes, acima de tudo, a força de vontade em contribuir significativamente na vida de seus educandos, contribuir não só com conhecimentos escolares, mas sim na formação destes enquanto cidadãos. Estes compreendem o quão desafiador é trabalhar dentro desta perspectiva, entretanto, não se aquietam e buscam qualificar-se para melhor atender as necessidades dos seus alunos e romper a lógica de uma educação bancária.

Contudo, esta pesquisa não teria sentido se não ouvíssemos os sujeitos em formação nesta escola. Assim, iremos fazer uma breve análise de como os educandos se sentem dentro desta escola, bem como a visão que os mesmos possuem com relação a importância da Geografia. Assim como feito com os tutores, os alunos serão identificados nesta pesquisa, por meio de números. Inicialmente, fizemos uma identificação sobre as características básicas desses alunos, como idade, local de residência e há quanto tempo esta na escola, dados que serão mostrados nos gráficos 01 e 02 a seguir.

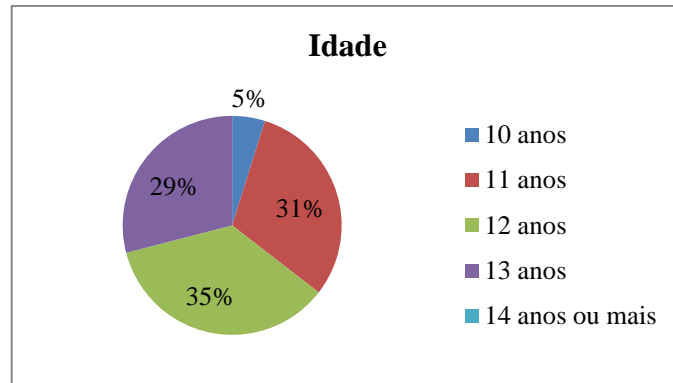


Gráfico 01: Média de idade dos alunos e alunas que responderam ao questionário.

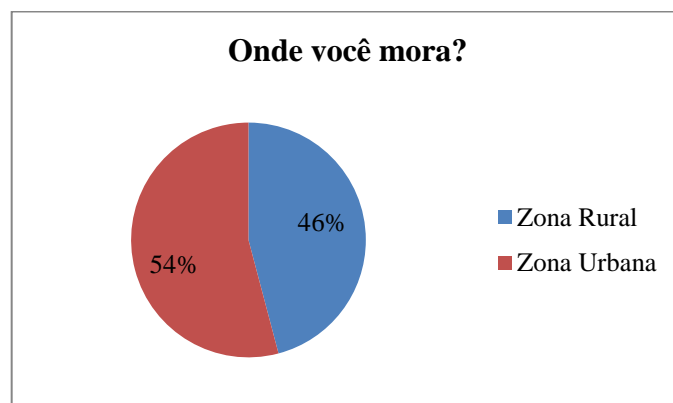


Gráfico 02: Onde reside a maioria dos alunos e alunas que responderam ao questionário.

Com relação a este resultado, devemos lembrar que embora a escola possua em sua maior parte alunos oriundos da zona rural, a mesma também contém alunos da zona urbana. Assim, o fato de não obtermos neste questionário a realidade vivenciada pela escola, se deve ao fato, primeiramente de que nem todos os alunos participaram desta pesquisa, bem como, hoje, a região enfrenta uma “confusão” mediante o que é considerado urbano e rural, mediante o crescimento de pequenas comunidades devido a chegada de condomínios.

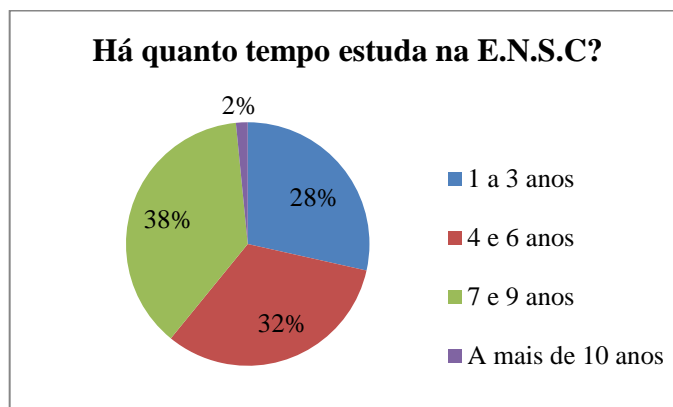


Gráfico 03: representação da média de anos que os alunos frequentam a escola.

Com este, podemos compreender que uma parcela significativa dos estudantes entrevistados está em processo de adaptação a esta nova prática, estando entre há 4 e 6 anos na escola.

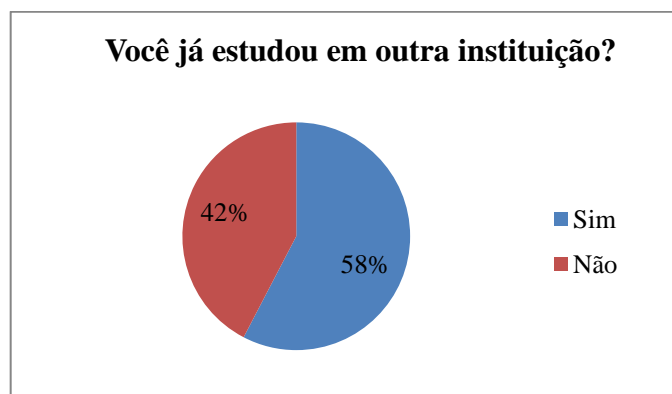


Gráfico 04: os alunos que já tiveram experiências em outras escolas.

No gráfico 04, ratificamos o exposto no gráfico anterior. A maioria dos educandos já tiveram experiências em outras escolas. Acreditamos que a maior parte destes estão em processo de adaptação a esta proposta. Aos educandos que responderam sim, pedimos para comentar como foi sua experiência em outras escolas:

**Educando(a) 20:** No começo foi difícil para me adaptar aqui, mas depois eu vi que essa forma nos ajuda bastante, principalmente a ter autonomia.

**Educando(a) 46:** Lá a aprendizagem era das tradicionais, nós ficávamos sentados nas cadeiras fazendo algumas atividades que a professora passava na lousa.

**Educando(a) 51:** Foram boas, mas aprendi mais na ENSC.

**Educando(a) 55:** Foi legal, mas nem tanto, porque eu não podia escolher o que eu queria estudar, por isso gosto mais daqui.

Mediante as justificativas, percebemos que os educandos desta escola compreendem a questão da autonomia como sendo parte fundamental no seu processo de aprendizagem, compreendem que tal adaptação a esta nova proposta é um desafio, mas também relatam aprender mais desta forma do que nas outras.



Gráfico 05: quantidade de educandos que gostam e que não gostam de estudar na ENSC.

Justificando a resposta, entre a maioria que respondeu gostar da escola:

**Educando(a) 03:** Por causa da maneira de ensino e os cuidados que tem com os alunos.

**Educando(a) 12:** Porque aqui se você tiver dúvida, pode falar que todos vão te ajudar.

**Educando (a) 25:** Aqui você ganha autonomia e amadurece mais.

**Educando(a) 26:** A forma de ensinar é muito boa, e resolve tudo no diálogo.

**Educando(a) 36:** Em relação a outras escolas, a aprendizagem aqui é mais ampla.

**Educando(a) 54:** Aqui na ENSC eu aprendo de uma forma diferente. E aqui eu consigo ajudar as pessoas.

O sentimento de fraternidade, respeito e companheirismo, é claramente notado nas justificativas desses alunos. Assim, podemos dizer que a escola tem promovido a restauração da humanização proposta por Paulo Freire, bem como a responsabilidade por meio da autonomia. Também relatam a possibilidade de aprender assuntos que vão além do currículo. Os que responderam não gostar, justificaram afinidade com o método tradicional, mencionando preferir o professor dando aula na lousa, e aplicando provas. Isto nos faz lembrar das palavras de Freire (1996, p 18) quando este comenta que “o medo da liberdade é o medo de assumí-las.”

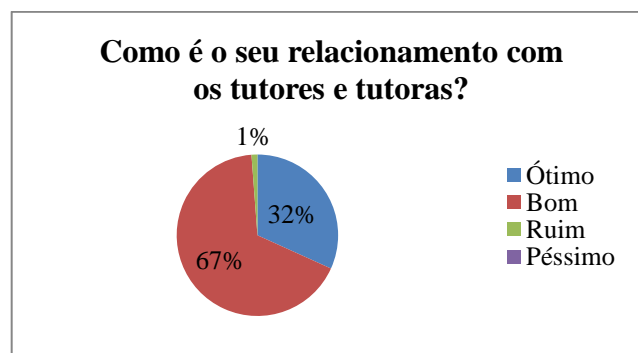


Gráfico 06: Representa o nível de afinidade dos educandos com os tutores.



Justificando ser bom ou ótimo, disseram:

**Educando(a) 06:** Eles têm uma atenção especial como se fossem nossos pais e irmãos.

**Educando(a) 10:** Eu não desrespeito nenhum tutor e eles são legais comigo.

**Educando(a) 25:** Nós temos um bom diálogo. Eles te compreendem de uma maneira inexplicável.

**Educando(a) 29:** Ótimo. Pois nessa escola nós trabalhamos juntos, cada um ajudando o outro.

**Educando(a) 46:** Acho que para conseguir uma boa convivência no espaço da sala, precisamos ser amigos dos tutores.

No gráfico 06, os educandos relatam o sentimento fraterno que permeia sua relação com os tutores. Enfatizam a importância do diálogo e respeito para uma boa convivência em sala de aula.

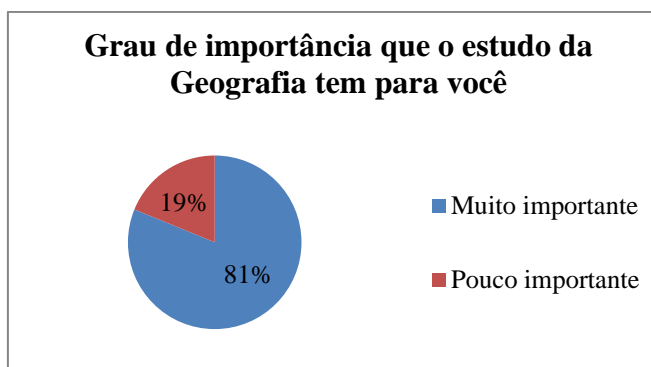


Gráfico 07: Representa a importância que a Geografia tem para os educandos.

Entre os que consideraram ser uma disciplina muito importante, justificaram suas respostas dizendo:

**Educando(a) 23:** Por que estudar Geografia é uma forma de compreender o mundo em que vivemos.

**Educando(a) 29:** Muito importante porque os tutores sempre nos ensinam que conhecimento nunca é demais.

**Educando(a) 32:** É bom porque a gente fica mais ciente do que está acontecendo.

**Educando(a) 33:** Por que nós aprendemos sobre mapas, planetas, relevo, e muitas outras coisas.

Entre os que consideraram pouco importante, disseram não ter afinidade com a matéria.

**Educando(a) 14:** Eu não gosto de Geografia porque tem que estudar o relevo.

**Educando(a) 24:** Por que não é uma matéria que chama minha atenção.

Em relação aos conhecimentos geográficos, a maioria dos alunos que responderam ao questionário compreendem que a mesma possui um alto grau de importância por seus estudos estarem relacionados ao meio ambiente e às questões sociais e econômicas atuais. Porém, é possível notar que alguns ainda compreendem a Geografia como sendo uma disciplina enfadonha, sem conseguir ainda compreender a importância desta ciência.

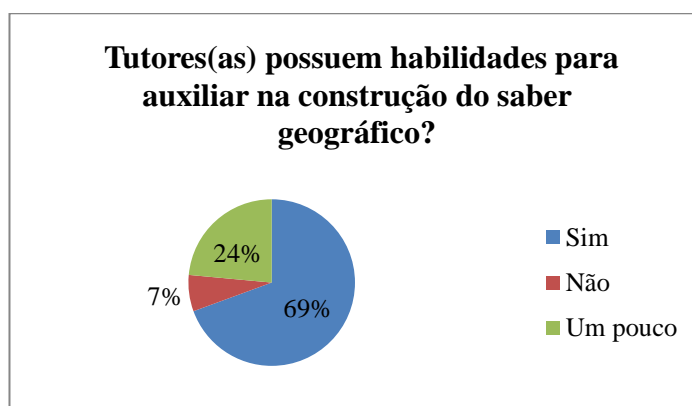


Gráfico 08: Representa o percentual de educandos que consideram se seu tutor/a possui habilidade na construção do saber geográfico.

O gráfico 08 nos leva a refletir sobre os desafios dos tutores desta escola em trabalhar dentro de uma proposta transdisciplinar. A maioria dos alunos consideraram que seus tutores possuem habilidades para colaborar com a construção do saber geográfico, porém, uma parcela significativa considerou que ainda existem lacunas para essa colaboração acontecer de maneira mais efetiva. Podemos comentar que tal questão se deve a formação dos licenciados não serem voltadas para uma proposta transdisciplinar. Assim, consideramos de suma relevância as formações oferecidas pela escola aos tutores, como forma de auxílio a estes profissionais. Posteriormente, indagamos aos alunos e alunas o que achavam do modelo educacional proposto pela escola.

**Educando(a) 3:** Gosto bastante. Estudamos o que queremos e temos autonomia para sair do espaço e estudar nos outros lugares da escola. E podemos fazer grupos de pesquisas com outras turmas.

**Educando(a) 20:** Com esse modo aprendemos a aprofundar mais nossos estudos e com isso adquirir mais conhecimentos.

**Educando(a) 25:** Muito bom. Parece que você aprende muito mais nessa metodologia do que nas outras.

**Educando(a) 29:** Muito bom, pois aqui nós precisamos ter autonomia, responsabilidade, participação e integração.

A autonomia sobre o seu processo de aprendizagem é o fator mais destacado pelos alunos e alunas como ponto positivo dentro desta escola. Por meio dos depoimentos destes, vemos que esta metodologia tem despertado o sentimento de compromisso e responsabilidade com suas atividades escolares, bem como, tem proporcionado um ambiente permeado por relações mais fraternas, pois, compreendem que a escola só funciona a partir do momento em que existe uma interação pacífica, respeitosa e colaboradora entre todas as suas partes integradoras.

Também perguntamos a eles(as) se consideravam ser os principais agentes do processo de ensino-aprendizagem. Obtivemos respostas onde os alunos reconheceram-se enquanto os principais agentes, no entanto, alguns compreendem que a prática funciona mediada pela interação entre todos os sujeitos que estão nela inseridos.

**Educando(a) 10:** Eu acho que são os alunos, porque os alunos que pesquisam e procuram as atividades.

**Educando(a) 24:** Sim. Pois a partir do nosso conhecimento surge todo o estudo.

**Educando(a) 29:** Sim. Pois como nós precisamos ter autonomia, responsabilidade, participação e etc, também podemos decidir o que nós vamos estudar, como vamos estudar, e onde vamos estudar.

**Educando(a) 31:** Não só depende de mim, como dos tutores também.

**Educando(a) 46:** Acho que sim. Mas o tutor também faz parte, pois ele faz o nosso roteiro e media nossos projetos.

**Educando(a) 51:** A gente que tem que ter responsabilidade com nossas pesquisas, porque ninguém vai fazer isso para nós.

Mediante estas, percebemos que os educandos já começaram a sentir que para que o processo aconteça é necessária sua participação plena, acompanhada da orientação dos tutores. Assim, acreditamos que a escola tem estimulado o sentimento de responsabilidade e coletividade mediante sua prática educativa. Por fim, questionamos a estes de quais formas buscavam trabalhar com os conteúdos relacionados à Geografia, os quais mencionaram os meios por onde fazem suas pesquisas, que acontecem por meio do uso de livros, pesquisas na internet. Vale ressaltar que no decorrer das pesquisas, os alunos utilizam metodologias diversas, como aplicação de questionários e visitas a campo, que acontecem mediante surge a necessidade no projeto.

Com esta pesquisa, percebemos que a Escola Nossa Senhora do Carmo enfrenta grandes desafios para se manter dentro desta proposta educativa, pois, além de questões de ordem econômica, a mesma precisa romper com metodologias que são ensinadas e estão enraizadas nos cursos de licenciaturas, para isto, busca qualificar seu corpo docente para atender a esta proposta transdisciplinar e oferecer aos seus educandos uma escola com novas perspectivas e possibilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a educação como a base estrutural para uma sociedade mais igualitária, bem como compreendo o poder desta, trouxemos ao longo desta pesquisa perspectivas para uma possível educação transformadora, mais humana, cuja essência se dê a partir da humanização, do resgate a solidariedade entre as pessoas, do respeito e da importância da coletividade entre as pessoas. Não queremos aqui oferecer tal proposta metodológica proporcionada pela Escola Nossa Senhora do Carmo como a solução para os problemas educacionais e sociais do Brasil. Contudo, desejamos, com este, trazer a esperança de novas propostas metodológicas para aqueles que acreditam e lutam por uma educação de qualidade para todos e todas.

Mediante o atual cenário político e educacional do Brasil, lutar por uma educação mais justa, humana e atenta para as necessidades dos diferentes grupos sociais, se tornou uma tarefa completamente absurda aos olhos dos que querem manter essa ordem injusta e esse sistema explorador e desumano, por outro lado, para os que realmente acreditam na educação, ler e escrever sobre esta, tem sido desafiador, e ate muitas vezes frustrante. Depois de tantos anos de luta, de avanços, mesmo que pequenos, mas significativos para a educação, é dilacerador, ver que começa a existir no país, em pleno século XXI o discurso de combate a ideologias imaginárias, o combate a práticas irreais dentro das escolas, enquanto os principais problemas - que não são poucos - existentes dentro desta instituição são negligenciados. Tudo como tentativa de alienar ainda mais o povo brasileiro, pois não há arma mais poderosa para mudar essa ordem injusta do que a educação, portanto é por meio desta que o governo tem tentado manter cada dia mais subordinado um povo que ainda tanto padece mediante tanta injustiça e exploração.

Em um mundo dominado pelo capital, ir contra o sistema e buscar reparar as injustiças sociais é coisa de indolente. É assim que tem sido vista a classe docente no Brasil. Os espaços de produção acadêmica têm sido taxados como locais de balbúrdia. Com o país em crise econômica, a saída que encontraram foi cortar verbas da educação, enxugar os privilégios que eles acreditam que tenha a classe docente. Claramente, se percebe que essas pessoas, as quais tomam essa decisão não conhecem a realidade de nossas escolas, muito menos a realidade dos docentes nem dos discentes, ou talvez tenha noção das dificuldades encontradas neste espaço sim, porém, preferem manter a lógica capitalista em pleno funcionamento, pois, assim, com um povo quieto e desinformado, estes servirão como seus subordinados.

Assim, destacamos o caráter de transformação social que pode ser atribuído a Escola Nossa Senhora do Carmo, haja vista, esta ser uma instituição com objetivo primeiro a formação humana, e poderíamos então dizer, uma escola que tem atuado no desmonte do capitalismo. Considerando as dificuldades financeiras enfrentadas por esta, percebemos quão delicado e grandioso é o seu trabalho, a partir do momento em que mesmo com recursos mínimos, a escola tem proporcionado uma educação de qualidade e já é reconhecida em diversos países. Contudo, em um contexto local, a escola ainda não é tão valorizada. Vale salientar que a região onde a mesma esta localizada, vem passando por um processo de transformação com relação ao seu espaço rural, que é construção de inúmeros condomínios.

Recentemente, o município fechou escolas localizadas na zona rural e passou estes alunos para as escolas maiores localizadas na cidade. Vale nos questionarmos de que forma essa mudança foi feita, com qual finalidade, se houve um cuidado para com a recepção desses campesinos nessas escolas maiores, a situação do deslocamento destes para elas, ou seja, os impactos gerais do fechamento desses espaços. Deixamos aqui um questionamento que poderá ser investigado por pesquisas futuras.

Concluimos essa monografia com a esperança de que essa nuvem negra que paira sobre a educação do nosso país se desfaça. E que a disciplina geográfica possa em um futuro breve exercer seu poderio a favor de uma transformação da nossa sociedade. Que apesar de todas as dificuldades encontradas na profissão docente, tenhamos força e coragem para seguir resistindo. Por fim, repetimos a fala de Paulo Freire, como justificativa para apesar de tanto descontentamento, ainda lutar por uma educação melhor e mais humana, porque “sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo”.

## REFERÊNCIAS

AIGNER, Carlos Henrique de Oliveira. Educação Popular em Porto Alegre, Geografia e Cidadania. In: \_\_\_\_\_ REGO, Nelson; PIRES, Cláudia; LINDAU, Heloísa (Org.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1991.

ARROYO, Miguel G. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, Roseli Salete; et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BARBOSA, Flávia Aparecida dos Santos; FREITAS, Fernando Jorge Correia de. A didática e sua contribuição no processo de formação do professor. **Revista saberes da FAP**. Ed. Especial, jan, 2016. p. 1-13.

BARBOSA, Franciane Ribeiro; ARAÚJO, Francilma Ribeiro Alves de; FERREIRA, Nailson Kleoton Viana. A prática pedagógica sob a ótica transdisciplinar: um espaço de integração de saberes. In: **Conferência Internacional: saberes para uma cidadania planetária**, 2016. Fortaleza. Anais...Fortaleza, 2016. p. 1-12.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 14 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. **III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Luziânia/GO, 2007.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: \_\_\_\_\_CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

COELHO, Leila Rocha Sarmento. **Essa vida chamada escola: o olhar para dentro e para fora nos caminhos de uma outra educação possível**. 225 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação Popular) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ESCOLA PROJETO ÂNCORA. **Quem somos?** Disponível em: <<https://www.projetoancora.org.br/quem-somos>>. Acesso em 21 jan. 2019.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA JR, Amarílio. **História da educação brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helana Célia de Almeida. **Rumos da Educação do Campo**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2012. p. 35-49.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTISCA. **Censo 2010**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/bananeiras/pesquisa/23/22469?detalhes=true>> Acesso em 25 abr. 2019.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2010.

LACOSTE, Yves. **A Geografia**: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra. São Paulo: Papyrus, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2005.

LOVATO, Antonio; FRANZIM, Raquel. **O ser e o agir transformador**: para mudar a conversa sobre a educação. São Paulo, 2017. Disponível em: <[https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/09/Livro\\_Ser\\_Agir\\_Transformador-Escolas-Transformadoras.pdf](https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/09/Livro_Ser_Agir_Transformador-Escolas-Transformadoras.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2019.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 1999.

MACHADO, Nilson José. **Ensaio transversais**: cidadania e educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

MARQUES, Maria Rosa A., DAIBEM, Ana Maria L. O processo de desalienação na escola. **Mimesis**, Bauru, v. 18, n. 1, p. 127-142, 1997. Disponível em: <[https://secure.usc.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis\\_v18\\_n1\\_1997\\_art\\_11.pdf](https://secure.usc.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v18_n1_1997_art_11.pdf)> Acesso em: 12 mai. 2019.



MENEZES, J; ASSIS, A. As escolas nos moldes humanistas e as avaliações externas. In: **ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTADANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 2015, Juiz de Fora. Anais eletrônicos. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/ebapem2015/files/2015/10/gd8\\_janile\\_menezes.pdf](http://www.ufjf.br/ebapem2015/files/2015/10/gd8_janile_menezes.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; et al. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **SciELO**, São Paulo v.1, n.1, p. 83-93, 1997. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Vol 2. Porto Alegre: Penso, 2011.

ROSSI, Rafael; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini di. Paulo Freire e educação do campo: da invasão à ocupação cultural para a liberdade. **Campo-Território: revista de geografia agrária**, v. 9, n. 17, p. 652-671, abr. 2014.

SPAGOLLA, Rosimeire de Paula. **Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Paraná: UENP, 2008.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Quem somos?** Disponível em: <<http://www.umbrasil.org.br/maristas-no-mundo/quem-somos/>>. Acesso em 14 mar. 2019.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A** – Questionário aplicado com os educandos da Escola Nossa Senhora do Carmo.



**UEPB**

**CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO  
CAMPUS III - GUARABIRA  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

**QUESTIONÁRIO  
(Educandos)**

1. Sexo  
 Feminino     Masculino
  
2. Idade  
 10 anos     11 anos     12 anos     13 anos     14 anos ou mais
  
3. Onde você mora?  
 Na zona rural                       Na zona urbana
  
4. Há quanto tempo você estuda na Escola N.S. do Carmo?  
 Entre 1 a 3 anos  
 Entre 4 e 6 anos  
 Entre 7 e 9 anos  
 A mais de 10 anos
  
5. Você já estudou em outra instituição?  
 Sim     Não

\*Se a resposta for **sim**, comente como foi sua experiência com as outras formas de aprendizagem.

---

---

---

6. Você gosta de estudar na Escola N.S do Carmo?  
 Sim     Não

Justifique sua resposta

---

---

---

7. Como é o seu relacionamento com os tutores e tutoras da escola?

- Ótimo       Ruim  
 Bom       Péssimo

Justifique sua resposta

---

---

---

8. Marque o grau de importância que o estudo da Geografia tem para você:

- Muito importante  
 Pouco importante  
 Sem importância alguma

Justifique sua resposta

---

---

---

9. Você considera que os tutores e tutoras dessa escola possuem habilidades para auxiliar na construção do saber geográfico?

- Sim    Não    Um pouco

Justifique sua resposta

---

---

---

10. O que você acha do modelo educacional proposto pela escola?

---

---

---

11. Você, enquanto estudante desta instituição, considera que é o principal agente do processo de aprendizagem? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

12. De que maneira você costuma trabalhar com os conteúdos que estão relacionados à Geografia?

---

---

---

---

**APÊNDICE B** – Roteiro da entrevista feita com os tutores e tutoras da Escola Nossa Senhora do Carmo.



**UEPB**

**CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO  
CAMPUS III - GUARABIRA  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

#### *TUTORES*

1. Sexo:
2. Idade:
3. Formação acadêmica:
4. Tempo de trabalho na E.N.S.C:
5. O que acha do modelo educacional proposto na escola?
6. Já tinha conhecimento desta proposta antes de trabalhar na E.N.S.C?
7. Quais os maiores desafios em trabalhar dentro desta perspectiva?
8. Busca qualificar-se para atender melhor a esta proposta de ensino-aprendizagem? Se afirmativo, de que maneira?
9. Na sua opinião, qual o grau de importância do ensino da Geografia?
10. Você possui dificuldade para auxiliar os alunos na construção do saber geográfico? Justifique.
10. Como se sente enquanto tutor/tutora desta escola? Justifique.