

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

EDUARDA MARIA DE SOUZA FERNANDES

IDENTIDADE E ESTIGMA DAS CRIANÇAS SEM-TETO: UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA A PARTIR DA PROPOSTA DIALÓGICA

BAURU
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

EDUARDA MARIA DE SOUZA FERNANDES

IDENTIDADE E ESTIGMA DAS CRIANÇAS SEM-TETO: UMA PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA A PARTIR DA PROPOSTA DIALÓGICA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques e Coorientadora Profa. Dr. Maria da Graça de Mello Magnoni

BAURU
2020

F363i Fernandes, Eduarda Maria de Souza.
 Identidade e estigma das crianças sem-teto : uma prática pedagógica em História a partir da proposta dialógica / Eduarda Maria de Souza Fernandes, 2020
 165 f. + 1 CD-ROM.

 Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020
 Orientador: Antonio Francisco Marques
 Coorientadora: Maria da Graça de Mello Magnoni

 1. Educação popular. 2. Movimento social. 3. Ensino. 4. Identidade social. 5. Estigma. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE EDUARDA MARIA DE SOUZA FERNANDES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 20 dias do mês de fevereiro do ano de 2020, às 10:00 horas, no(a) Anfiteatro do prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES - Orientador(a) do(a) Depto. de Educação / UNESP/Bauru, Prof. Dr. FRANCISCO JOSÉ CARVALHO MAZZEU do(a) Departamento de Didática / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO do(a) Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de EDUARDA MARIA DE SOUZA FERNANDES, intitulada **"IDENTIDADE E ESTIGMA DAS CRIANÇAS SEM-TETO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA A PARTIR DA PROPOSTA DIALÓGICA" E PRODUTO EDUCACIONAL "O RECONHECIMENTO DOS "OUTROS": COLETIVOS POPULARES, EDUCAÇÃO E CIDADANIA"**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES

Prof. Dr. FRANCISCO JOSÉ CARVALHO MAZZEU

Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO

“Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina” (FREIRE, 1985)

“... só serei verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, forem igualmente livres, de modo que quanto mais numerosos forem os homens livres que me rodeiam, quanto mais profunda e maior for a sua liberdade, quanto mais vasta, mais profunda e maior será a minha liberdade...” (BAKUNIN, 2010)

DEDICATÓRIA

Às famílias brasileiras das camadas populares, que se organizam, que lutam, que reivindicam seus direitos e constroem, cotidianamente, novas formas de ser, agir e de sentir.

Àqueles que não temem o enfrentamento, o encontro com o povo, o diálogo e o saber que resulta dele.

Aos que acreditam na importância da humanidade e do diálogo no ato de ensinar e que persistem na luta, por uma educação capaz de romper as barreiras da opressão.

Aos professores que insistem em resistir no chão de cada escola pública desse país, e não abandonam a ação de esperar por uma sociedade democrática, justa, igualitária e inclusiva.

Aos alunos e alunas que me ensinaram com suas vidas, a poesia de sermos muitos e muitas.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de lembrar de todos aqueles que contribuíram nesse meu caminhar!

Ao meu pai que dedicou sua infância ao trabalho e valorou ao estudo a sua capacidade transformadora; à minha mãe, professora alfabetizadora que carregou em seu percurso profissional os estigmas de ser uma professora “de sítio” e “da vila” e nunca se esqueceu que as crianças desejam e sonham. Os amo eternamente.

À minha família pelo longo período de ausência nos momentos em que estava escrevendo esta dissertação. Em especial, agradeço ao meu companheiro Márcio, por entender a importância desse momento, que muitas vezes me viu atravessar longos dias escrevendo. As minhas filhas Bettina, idealista e cuidadora das dores do mundo, e Jordana, que não anda com os pés no chão. Com vocês não me esqueço de lutar e sonhar. Os amo incondicionalmente.

Às minhas companheiras de docência Mariana, Juliana, Inara e Tássia pelo carinho e disponibilidade com o trabalho compartilhado e colaborativo. Vocês são exemplos de que a educação só existe onde há solidariedade.

Aos meus alunos, filhos de cortadores de cana, oriundos de ocupações urbanas, assentados que construíram minha identidade docente e que me ajudaram e ajudam a enxergar a importância da humanidade e do diálogo no ato de ensinar; aos alunos e alunas da Escola Estadual Prof. Walter Barretto Melchert, em especial aos meus alunos dos 8º anos de 2019, pelo lindo trabalho que criamos juntos e pelos projetos que nos deram asas.

Aos meus orientadores, professor Antonio Francisco Marques, por me dar a oportunidade de crescer enquanto docente, pela sua humanidade, carinho e generosidade em todos os momentos que marcaram esse caminhar acadêmico e pessoal, farei por outros o que fez por mim, e professora Maria da Graça de Mello Magnoni, pela imensa colaboração e gentileza em me ajudar nesse processo acadêmico, estruturando meus estudos e me fazendo acreditar que a escrita é a voz que temos que assumir perante as invisibilidades da docência.

Ao Ayrton Guerrero Mendes, da equipe Técnica do Departamento de Rádio e TV da UNESP/Bauru pela imensa colaboração com as entrevistas e gravação de depoimentos, que compõe o produto educacional fruto dessa pesquisa.

Aos amigos e amigas do Mestrado em Ensino da UNESP que estiveram juntos comigo nesta caminhada, Marco Antonio, Neia, Francis e Susana, pessoas que

construí um laço fraterno de amizade e que desejo levar para toda a vida. Obrigada pelo carinho e amizade.

A todos e todas que abriram os caminhos para a realização desta pesquisa e que me fizeram crer, assim como Chimamanda Adichie, que a escolha pela escrita significa a rejeição do silêncio, e que este não é característico do lugar que desejo ocupar como mulher, feminista, pesquisadora e professora de História.

Pensei em escrever muitas coisas aqui, mas foi tanto conhecimento, tanta experiência, que não cabe aqui nessa página de agradecimentos. Realmente, o verdadeiro aprendizado não cabe no Lattes.

FERNANDES, E. M. S. **Identidade e Estigma das crianças sem-teto**: uma prática pedagógica em História a partir da proposta dialógica. 2020. 165 fs. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita”. – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru, 2020.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as contribuições do método de Paulo Freire na contribuição à formação da identidade social de crianças moradoras de ocupações urbanas ligadas ao Movimento Social de Luta dos Trabalhadores (MSLT) e suas colaborações para minimizar os estigmas sofridos por esses alunos no espaço escolar, bem como analisar os documentos curriculares oficiais para identificar se a estrutura escolar reproduz um núcleo segregador no que diz respeito ao direito ao conhecimento de estudantes ligados aos movimentos sociais. As crianças acampadas enfrentam a discriminação dentro da instituição de ensino, dificultando a construção de sua identidade social, prejudicando a sua permanência na escola e a apropriação dos conteúdos do saber sistematizado. Um currículo universal, aberto ao diálogo com os grupos vulneráveis e suas diversidades, pode permitir as crianças acampadas a incorporação de todo o conhecimento e a herança cultural à qual todos os seres humanos têm direito, superando a segregação e o silenciamento imposto por um modelo educacional que não os reconhecem. A pesquisa caracteriza-se pela pesquisa participante de cunho qualitativo e envolveu o levantamento bibliográfico sobre o tema e a análise documental do currículo Oficial do Estado de São Paulo. A escolha do método contemplou uma ligação direta com o tema pesquisado e com os valores e visão de mundo dos pesquisadores. A temática da pesquisa envolve questões de conflito e interesses econômicos e sociais, que ao adentrarem na escola, por meio de orientações e materiais de ensino, tornam-se instrumentos ideológicos que tomam maior proporção no ambiente vivo que é a sala de aula. Revelou-se o caráter neoliberal do currículo paulista, ajustado aos interesses do mercado, favorecendo a homogeneidade e impossibilitando a reflexão sobre as diversas realidades sociais, econômicas e culturais. O estudo evidenciou que o ocultamento de grupos sociais ligados aos movimentos de ocupação urbana no currículo é intencional. Mostrou que o desenvolvimento de uma prática pedagógica dialógica e libertadora favorece o fortalecimento das identidades sociais e a superação dos estigmas através da articulação entre os conteúdos curriculares, o contexto social, o método e os fins e objetivos da Educação, colaborando para o reconhecimento dos que estão às margens do currículo, para que possamos construir uma escola participativa, democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Identidade Social. Estigma. Movimentos Sociais. Ensino de História. Currículo de História.

FERNANDES, E. M. S. **Identity and Stigma of homeless children**: a pedagogical practice in History based on the dialogical proposal. 2020. 165 fs. Dissertation (Master in Teaching for Basic Education) - Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita". – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru, 2020

ABSTRACT

The present research aims to analyze the contributions of Paulo Freire's method in contributing to the formation of the social identity of children living in urban occupations linked to the Workers' Struggle Social Movement and its collaborations to minimize the stigmas suffered by these students in the school space, as well as to analyze the official curriculum documents to identify whether the school structure reproduces a segregating nucleus regarding students linked to social movements' rights to knowledge. The camped children face discrimination within the educational institution, making it difficult to build their social identity, impairing their permanence in school and their appropriation of the systematized knowledge content. A universal curriculum that includes and dialogues with vulnerable groups and their diversity can allow children in camps to incorporate all the knowledge and cultural heritage to which all human beings are entitled, overcoming the segregation and the silencing imposed by an educational model that doesn't recognize them. This research is characterized by a participatory research of qualitative nature and involved a bibliographic survey on the subject and a document analysis of the official curriculum of the State of São Paulo. The choice of this method included a direct link with the researched theme and with the researchers' values and worldview. The research theme involves conflict issues and economic and social interests that, through guidance and teaching materials present inside schools, can become ideological instruments that take on greater proportions in the living environment that is the classroom. The São Paulo curriculum revealed itself as of a neoliberal character, adjusted to market interests, favoring homogeneity and making it impossible to reflect on the various social, economic and cultural realities. This study showed that the concealment of social groups linked to urban occupation movements in the curriculum is intentional. It showed that the development of a dialogical and liberating pedagogical practice favors the strengthening of social identities and the overcoming of stigmas through the articulation between the curricular contents, the social context, the method and the aims and objectives of Education, collaborating for the recognition of those who are on the margins of the curriculum, so that we can build a participatory, democratic and inclusive school.

Keywords: Social Identity. Stigma. Social Movements. History Teaching. History Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fachada da Escola e Entrada administrativa.....	31
Figura 2. Entrada de alunos, rua lateral.....	31
Figura 3. Vista da escola a partir da entrada administrativa.....	33
Figura 4. Corredor principal.....	33
Figura 5. Corredor de salas de aula, lado direito.....	34
Figura 6. Corredor de salas de aula, lado esquerdo.....	34
Figura 7. Sala de Aula (a).....	35
Figura 8. Sala de Aula (b).....	35
Figura 9. Sala de Leitura, vista de frente.....	36
Figura 10. Disposição do Acervo.....	37
Figura 11. Disposição das carteiras e acervo.....	37
Figura 12. Vista de frente do refeitório e, ao fundo, a Sala dos Professores.....	38
Figura 13. Refeitório e pátio no canto superior direito.....	38
Figura 14. Quadra de Esportes.....	39
Figura 15. Área de acesso entre a quadra de esportes e o prédio principal.....	40
Figura 16. Área livre.....	40
Figura 17. Relação dos conteúdos do Ensino Fundamental - História (Rede Estadual Paulista de Ensino).....	84
Figura 18. Relação dos conteúdos do Ensino Médio - História (Rede Estadual Paulista de Ensino).....	85
Figura 19. Orientações Didáticas “A Revolução Industrial Inglesa”.....	100
Figura 20. Orientações Didáticas “A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”.....	101
Figura 21. Sequência Didática “Cidadania e Reforma Urbana – O reconhecimento dos “outros”: a aplicação da proposta.....	104
Figura 22. Diferentes aspectos da prática pedagógica.....	110
Figura 23. Chegada no acampamento Crystal.....	115
Figura 24. Preparando a entrevista com morador do acampamento Crystal.....	115

Figura 25. Alunos pesquisadores em trabalho de campo no acampamento Crystal.....	116
Figura 26. Família reunida para o café da manhã no acampamento Crystal.....	116
Figura 27. Mutirão para construção de moradia em alvenaria no acampamento Crystal.....	117
Figura 28. Cultivo de hortaliças no acampamento Crystal.....	117
Figura 29. Morador oferecendo aos pesquisadores um dos produtos cultivados em seu lote no acampamento Crystal.....	118
Figura 30. Mecânico autônomo no acampamento Crystal.....	118
Figura 31. Recepção pelos líderes Anajete e Enéias no acampamento Morada Nova.....	119
Figura 32. Em trabalho de campo no acampamento Morada Nova.....	119
Figura 33. Crianças indo para à escola no acampamento Morada Nova.....	120
Figura 34. Anúncio de serviços no acampamento Morada Nova.....	120
Figura 35. Criação de patos no Acampamento Morada Nova.....	121
Figura 36. Encerramento do trabalho de campo no barracão de assembleias coletivas no Morada Nova.....	122
Figura 37. Morador do Acampamento Morada Nova.....	122
Figura 38. Moradia em lona e placas de MDF no Acampamento Morada Nova.....	130
Figura 39. Moradia em lona e alvenaria no Acampamento Morada Nova.....	131
Figura 40. Apresentação do produto.....	134
Figura 41. Tela Sobre – Objeto Digital de Aprendizagem: o reconhecimento dos “outros”: coletivos populares, educação e cidadania.....	135
Figura 42. Tela Saiba Mais – Objeto Digital de Aprendizagem: o reconhecimento dos “outros”: coletivos populares, educação e cidadania.....	135
Figura 43. Tela Referencial Teórico – Objeto Digital de Aprendizagem: o reconhecimento dos “outros”: coletivos populares, educação e cidadania.....	136
Figura 44. Tela Professores e Universitários – Objeto Digital de Aprendizagem: o reconhecimento dos “outros”: coletivos populares, educação e cidadania.....	137
Figura 45. Tela Sequência Didática – Cidadania e Reforma Urbana.....	137
Figura 46. Tela Sequência Didática – Cidadania e Reforma Urbana (continuação).....	138

Figura 47. Tela Materiais Utilizados na Sequência Didática – Objeto Digital de Aprendizagem: o reconhecimento dos “outros”: coletivos populares, educação e cidadania.....	138
Figura 48. Tela Metodologia – Sugestão de roteiro para a aplicação da Metodologia Estudo do Meio.....	139
Figura 49. Tela Metodologia – Sugestão de roteiro para a aplicação da Metodologia Estudo do Meio (continuação).....	139
Figura 50. Tela Resultados – Objeto Digital de Aprendizagem: o reconhecimento dos “outros”: coletivos populares, educação e cidadania.....	140
Figura 51. Tela Fotos – foto acompanhada de texto escrito e legenda.....	140
Figura 52. Tela Testes seus Conhecimentos.....	141
Figura 53. Tela Testes seus Conhecimentos (continuação).....	142
Figura 54. Feedback de resposta certa.....	142
Figura 55. Tela Feedback final do quiz (1).....	143
Figura 56. Tela Feedback final do quiz (2).....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Palavras-chave em base de dados sem filtros.....	28
Quadro 2. Palavras-chave em base de dados com filtros.....	29
Quadro 3. Alunos matriculados no ano de 2019.....	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LADEPPE	Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas e Produtos Educaçãois
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MSLT	Movimento Social de Luta dos Trabalhadores
MST	Movimento Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODA	Objeto Digital de Aprendizagem
OMC	Organização Mundial do Comércio
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
SAPE	Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria de Estado de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Sumário

INTRODUÇÃO	17
1 METODOLOGIA	27
1. 1 Caracterização da escola.....	30
1. 2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	41
1. 3 Procedimentos da Pesquisa.....	43
2 IDENTIDADE, ESTIGMA E TERRITORIALIDADE – O LUGAR E O NÃO LUGAR.....	49
2.1 Conceitos de identidade: flexibilidade, fragmentação e multiplicidade	50
2. 2 Estigmas e segregação – seus não lugares.....	57
2. 3 Identidade social e as redes de interdependência – estabelecidos e outsiders	63
3 A DIALÉTICA DO CURRÍCULO: A PRODUÇÃO DOS AUSENTES	66
3. 1 Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008-2019) e suas concepções político-pedagógicas no contexto da reforma de rede pública estadual de São Paulo.....	67
3. 2 Dos princípios norteadores	72
3. 3 O Currículo de História do Estado de São Paulo (2008-2019)	79
4 A DIALÉTICA DO CURRÍCULO: AS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOS PRESENTES – A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO POPULAR	87
4. 1 A Educação Popular e o processo de emancipação do sujeito	89
4. 2 A Prática Pedagógica Dialógica no Ensino de História	94
4. 3 O desenvolvimento do método nas aulas de História: Cidadania e Reforma Urbana – O reconhecimento dos “outros”	98
4. 4 Cidadania e Reforma Urbana – O reconhecimento dos “outros”: a aplicação da proposta.....	102
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	110
5. 1 Análise e discussão dos resultados – A proposta da pedagogia libertadora.....	111

6 PRODUTO EDUCACIONAL – OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM: O RECONHECIMENTO DOS “OUTROS”: COLETIVOS POPULARES, EDUCAÇÃO E CIDADANIA	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS.....	148

INTRODUÇÃO

Filha de professores, escolhi seguir o mesmo caminho. Iniciei o magistério em 1990, juntamente com o Colegial, hoje Ensino Médio. Cheguei a ter outros sonhos, mas para uma menina pobre, de cidade pequena do interior, filha de professores, fazer o magistério era uma maneira de ingressar rápido no mercado de trabalho. Havia possibilidades de ser professora substituta, de “ir ganhando um dinheirinho”, como dizia meu pai. E assim, iniciei o meu percurso para tornar-me professora. Depois, faria uma faculdade de Pedagogia, Letras, História ou qualquer outra licenciatura. E assim, segui. Concluí o magistério e segui para a licenciatura em História.

A História sempre me desacomodou. Lembro-me de quando minha professora de História do antigo Colegial adentrou na sala de aula com um livro sobre a violência nas grandes cidades embaixo de um braço e um vinil do Chico Buarque embaixo do outro. A aula transcorreu entre audições de relatos de luta de moradores da periferia da cidade de São Paulo e do preconceito que enfrentavam em seu cotidiano, intercalados pela música do compositor em questão.

A aula me pressionava na cadeira, borboletas batiam asas em meu estômago. Nascia ali um desejo de mudança, de transformar um mundo desigual e conservador. Afirmava-se ali o desejo de me tornar professora e seguir os passos de meus pais.

A desacomodação se enraizou em mim ali, naquele momento, e foi decisiva para minha escolha profissional. Ser professora de História me traria substância para realizar meu sonho de construir e participar de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Escolha feita, iniciei em 1995 o curso de licenciatura em História na Universidade do Sagrado Coração – USC, Bauru/SP. Consegui estabelecer relações entre meu desejo de transformar o mundo e o conhecimento científico. O saber histórico proporcionado pelos meus professores universitários e minha experiência como aluna pesquisadora sobre praças públicas enquanto espaços de luta e poder me ofereceram substrato para lutar contra as desigualdades impostas por uma sociedade patriarcal e elitizada e me tornar o que sou hoje como pessoa e como profissional.

Traduzia-se em mim o clamor de Santos (2003, p. 56): “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. A necessidade de uma igualdade que reconhecesse as diferenças e de uma diferença que não reproduzisse uma desigualdade é a tônica que procuro cotidianamente em minha prática docente.

Professora de Educação Básica da rede pública há vinte anos, iniciei minha carreira docente como professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental em 1999, na prefeitura do município de Agudos. Em 2006, exonerei o cargo na prefeitura para ingressar na rede pública estadual como professora de História, atuando inicialmente na região da Vila Menck, em Carapicuíba, região metropolitana da cidade de São Paulo.

Foi nesse ano que percebi que em algumas situações eu estava preparada para intervir e em outras, infelizmente, não. Percebi a escola como um espaço de luta, reprodutor de uma ideologia hegemônica. Afinal, a escola articula o encontro de múltiplas culturas e se torna um espaço conflituoso, pois conduz ao monoculturalismo, reduzindo a cultura popular e convergindo para a cultura e para as ideologias dominantes, levando também a uma construção de identidades padronizadas, criando cenários que reforçam os estigmas de alguns grupos.

Grignon (1995, p. 181) defende que a escola ampara a “[...] interiorizar a ideia de superioridade dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais [...]”. Optei pela educação pública, esse era o meu lugar no mundo. Optei por tentar causar em meus alunos o incômodo que a História pode suscitar, o questionamento sobre o mundo, tão necessário como motor de transformação. Um ano depois, já no interior do Estado, atuei em Avaí e em Agudos até me remover para a cidade de Bauru em 2012.

Durante meu percurso, lecionei em escolas que atendiam alunos nordestinos em ocupação irregular na região metropolitana da cidade de São Paulo, para alunos filhos de cortadores de cana no interior do Oeste Paulista, onde estes representavam 78% da clientela escolar em regiões periféricas da cidade do interior do estado de São Paulo cujos alunos apresentavam autoimagens destruídas, mergulhadas em estigmas e preconceitos, para alunos assentados beneficiários da reforma agrária e para alunos acampados, filhos de militantes de movimentos sociais que lutam por moradia.

Nessa trajetória docente, a desacomodação continuou me acompanhando. Encontrei muitas inquietações sobre a educação dos desprotegidos e, como educadora, senti a necessidade de garantir aos alunos oriundos dos segmentos sociais vulneráveis uma educação escolar que correspondesse às suas necessidades concretas, além da oferta de um ensino que promovesse o desenvolvimento da cidadania de maneira livre e crítica. Surgia sempre a reflexão sobre quem somos, quem são os alunos, quais suas histórias de vida, suas identidades e como a escola

pode contribuir para a superação de imagens sociais destruídas pelo conservadorismo dos currículos escolares.

Ao longo dos anos, a experiência da docência foi tornando-se confusa e difícil. A introdução do currículo prescrito na rede estadual em 2008 trouxe-me novas indagações, tanto quanto à função da escola, quanto à minha prática profissional, e principalmente quanto ao uso dos materiais que viabilizam o currículo prescrito paulista. O traço definidor do ensino passou a ser as competências. Funcionalidade passou a ser a meta da educação nas escolas paulistas. Esse ensino por competências, que ignora o pensamento clássico, as experiências inovadoras no ensino, que se afasta de uma aprendizagem relevante, significativa, integrada, aplicável e motivadora, não me atendia, como não continua a atender à minha realidade escolar e profissional. Meus alunos tão culturalmente diversos não se encaixam nesse modelo de ensino que favorece a homogeneidade. Formar cidadãos críticos não é mais a finalidade – como fazer a cidadania tornar-se competência? – já que a finalidade agora está ligada ao conhecimento prático para fazer as coisas ou resolver situações.

E a história de vida de meus alunos acampados? Suas lutas e anseios? Onde estão esses alunos nos materiais curriculares? Como esse currículo ajuda esses alunos a saberem-se de si? Sairão da escola sabendo-se? Por que não são reconhecidos no ambiente escolar? Por que são tratados como “baderneiros”, “vagabundos”, filhos de “gente que só sabe resolver as coisas com barraco”? Por que faltam à aula? O currículo oficial e suas competências não me respondiam.

Em sala de aula, o currículo oficial não favorecia a motivação, a tomada de consciência de temas do mundo globalizado, a adoção de reconhecimento das experiências sociais e culturais dos grupos populares em todos os conteúdos com base no respeito e na tolerância às diferenças, a aprendizagem a partir de princípios de reconhecimento da individualidade e da autonomia. Ademais, o controle centralizador e burocrático do Estado no ensino, na maioria das vezes, coloca em xeque nossas responsabilidades éticas e políticas e nos encaminha para a busca de um diálogo frente às diversas situações de conflito no interior da escola.

Soma-se a isso a crescente emergência de se atender às perspectivas de uma educação neotecnista, de caráter meritocrático, fundamentada nos princípios da competitividade. Nesse quadro, os estudantes são aprovados ano após ano sem ter composto uma formação de senso crítico de si e do mundo, concluindo o Ensino Médio para brevemente tornarem-se mão de obra barata no mercado de trabalho,

colaborando com o ciclo reprodutivo do saber, realidade, esta, bem distante, contra os princípios de construção de uma sociedade libertadora, centrada em atender ao jogo da oferta e da procura, sem um projeto que de fato envolvesse os alunos de forma democrática.

Esse cenário educativo atrelado à lógica empresarial e às leis do mercado estão no contraponto do que entendo por Educação, processo que leva à humanização a partir do diálogo aberto e criador de alternativas para a autotransformação das pessoas, da sociedade e de uma nova ordem social.

Na docência, sempre defendi e acreditei em um trabalho educativo que comporte a articulação dos seguintes aspectos: primeiro, a necessidade de se produzir um ensino que apreenda a *realidade* dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento; segundo, que é preciso tomar o que acontece em nosso *contexto* docente a partir de uma prática de pesquisadora; terceiro, preocupar-se com o *conteúdo*, aquilo que precisa ser ensinado aos alunos da escola pública para garantir a formação humana em todas as dimensões: intelectual, cultural, ética, social, política, cidadã, identitária; quarto, *como fazer*, ou seja, ensinar a partir de uma metodologia que considere os interesses da maioria da população, no sentido de tornar possível uma escola articulada aos interesses concretos do povo.

Meu mundo, a escola, é meu descontentamento com o mundo, como já escreveu Paulo Freire. Nesse meu mundo, as falas de meus alunos se revelam e ecoam, poucos os ouvem: “Falto porque tenho que cuidar do barraco quando meus pais saem para fazer bico. Se eu venho para escola, nós perdemos o lugar”, “se as meninas souberem que sou de lá, não vão mais querer ficar comigo”; “não sei dizer onde moro”, “minha mãe briga mesmo, briga para ter onde morar e briga na escola”.

Isso implicava em assumir-me enquanto pesquisadora, e a universidade poderia me oferecer amparo teórico e prático para me ajudar a encontrar caminhos para aprimorar minha prática pedagógica quanto ao ensino e à aprendizagem, dar vida a um currículo distante da realidade social de meus alunos e, principalmente, elaborar uma prática que me fizesse sair da espontaneidade da percepção da realidade e me encaminhasse para um domínio crítico da realidade enquanto objeto compreensível. Quando se busca uma educação que tome a consciência enquanto mola propulsora de transformação do homem e do mundo, a ação-reflexão sobre a prática é inerente.

Frente à essa necessidade, em 2016, cursei como aluna especial duas disciplinas no Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação

Básica, “Ensino de Sociologia: estudos sobre sociedade, política, cultura e educação na contemporaneidade” e “Educação Básica: Um Desafio Conceitual, Político e Pedagógico”, que me forneceram alicerces para a pesquisa. As disciplinas foram importantes, pois passei a entender que a transformação da prática exige conhecimento teórico e esse começou a ser reconstruído a partir do estudo dos teóricos críticos da Educação, em especial sobre as propostas de Educação Popular, que tratam de uma prática educativa situada dentro dos conflitos históricos produzidos pelas sociedades e que questionam a ordem de quem ensina e aprende, que diz respeito ao destino da sociedade que queremos construir. Isso vinha ao encontro dos meus anseios e da minha realidade docente.

Aos poucos fui me descobrindo como uma educadora na busca pela luta a favor da igualdade, da justiça social e do reconhecimento do diferente. O diálogo, a participação e a pesquisa foram transformando-se em ferramentas indispensáveis para a minha prática docente, já que meu ambiente escolar se traduzia em um forte processo de mercantilização imposto pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo e por várias vozes sociais que se voltavam e ainda se voltam contra a democracia e a liberdade, que impunham e ainda impõem o autoritarismo e a manipulação ideológica reproduzida na lógica da educação do mercado.

Assim, a motivação central pelo meu tema é a análise das possibilidades de existência e de práticas de uma educação de cunho popular, dentro do sistema regular de ensino estabelecido no âmbito da rede pública de educação, considerando suas limitações estabelecidas por todo um conjunto de disputas de interesses ideológicos que ocorrem permanentemente nos espaços escolares.

Além da motivação pessoal, há outras questões para o desenvolvimento e importância desta pesquisa, dentre as quais se destaca o fato de que, apesar de existirem consideráveis produções acadêmicas que tratam de educação popular e libertadora e seu embate em relação aos métodos de educação tradicional, poucas produções concentram-se nas práticas e experiências da Educação Popular, bem como nos fatores que dificultam sua aplicação no sistema regular de ensino.

A presente pesquisa é fruto de toda essa trajetória e de minhas inquietações. Concentra-se no estudo da formação da identidade das crianças acampadas ligadas aos movimentos sociais de luta por moradia, na superação dos estigmas que sofrem no interior da instituição escolar, e de como o currículo, núcleo estruturante da escola, legitima ou não as experiências e os saberes dos movimentos populares, reconhecendo os alunos ligados aos movimentos sociais como sujeitos coletivos de

memórias, histórias e culturas. Assim, justifica-se a necessidade de uma opção pedagógica que produza um ensino que tome a realidade vivida como ponto de partida e de uma opção filosófica cujo conteúdo político-pedagógico permita o desenvolvimento da consciência das crianças ligadas aos movimentos sociais e das demais crianças atendidas na escola, pois é a consciência que estabelece a maneira pelo o qual o ser humano interpreta e vivencia o mundo.

A pesquisa aqui apresentada entende que a práxis pedagógica exige a ação prática a partir da reflexão sobre o mundo quando se pretende uma educação humanizadora e conscientizadora. Freire (2016, p. 55) anuncia que “a educação como prática de liberdade é um exercício contínuo de conhecimento a partir de um questionamento crítico da realidade”.

Pensando na proposição urgente de se aclarar a consciência, base de uma educação libertadora, precisamos garantir aos alunos acampados, oriundos dos segmentos sociais marginalizados, uma educação escolar que corresponda às suas necessidades concretas, além da oferta de um ensino que promova o desenvolvimento da cidadania de maneira livre e crítica. Um ensino que reconfigure as identidades sociais e cultura escolar, conforme aborda Arroyo (2015), e que aponte para uma educação básica que reafirme as identidades coletivas, trazendo novas indagações na construção dos currículos e do ensino. A escola, sendo uma instituição social e cultural, precisa abrir espaços para mapear o que as crianças acampadas e suas famílias esperam da mesma, que é o espaço disponível para suas narrativas, para que se possam abrir caminhos na construção de um ensino que garanta a esses sujeitos o direito de saber de si e a lutar pela cidadania.

No bojo dessas colocações concentra-se o problema de nossa pesquisa: o desafio de uma prática pedagógica construída a partir da dialogicidade possibilita a construção da identidade social e a diminuição dos estigmas dentro de uma escola com um currículo monoculturalista e construtor de identidades padronizadas?

A partir desse contexto, colocam-se as hipóteses de nossa pesquisa. Primeira: o ocultamento das crianças acampadas no currículo e no material didático é intencional e não permite que esses sujeitos saibam de si mesmos. Segunda: os conteúdos escolares desenvolvidos a partir de uma proposta pedagógica que tome o aluno como sujeito favorece o vínculo com o contexto escolar possibilitando a transformação e o entendimento desse espaço e suas possíveis formas de convivência.

O ensino de História tem por objetivo fazer com que o aluno compreenda o tempo presente, percebendo-se enquanto agente social de transformação de sua realidade. Dessa forma, a História, enquanto disciplina escolar, contribui para a formação de um cidadão que venha a adquirir uma posição crítica em relação à sociedade em que vive, bem como o despertar da consciência para uma atuação cidadã e transformadora da realidade, aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade democrática (BITTENCOURT, 1998).

Correspondendo ao ensino de História, o objetivo geral da pesquisa é desenvolver uma prática pedagógica dialógica a partir do ensino de História, pautada na proposta da Educação Libertadora com o objetivo de promover o conhecimento e o reconhecimento das múltiplas identidades presentes na Escola, na intenção de contribuir com o fortalecimento da identidade social das crianças, em especial das crianças moradoras de ocupações urbanas ligadas ao Movimento Social de Luta dos Trabalhadores (MSLT), registrada no formato de Objeto Digital de Aprendizagem (ODA) direcionado aos alunos e professores da Educação Básica.

Os objetivos específicos, necessários para alcançar o objetivo geral, visam:

- considerar o processo histórico como referência para as análises e discussões sobre os movimentos sociais urbanos, buscando nos contextos econômico, social, político e cultural, nacionais e locais, as causas e consequências para as atuais ocupações pelo MSLT e sua atuação na cidade de Bauru;
- estudar os conteúdos propostos no currículo escolar, com destaque aos relacionados aos movimentos sociais, a partir do contexto mais próximo das crianças, trazendo para o centro do ensino de História as problemáticas que atingem as crianças acampadas nos espaços das ocupações e no ambiente escolar;
- oportunizar aos alunos experiências que lhes permitam o contato com a realidade dos acampamentos e a participação no desenvolvimento dos conteúdos, dos recursos didáticos e das práticas pedagógicas;
- colaborar, a partir da prática pedagógica cotidiana pautada nos princípios da Educação Popular, com o fortalecimento da identidade social das crianças moradoras dos acampamentos, bem como das demais crianças da escola pública provenientes da classe trabalhadora;
- elaborar e aplicar uma sequência didática voltada ao ensino de História e/ou Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e socializá-la no

formato de objeto digital de aprendizagem para os alunos e professores das áreas de Ciências Humanas e demais interessados.

Trata-se de uma pesquisa participante pautada em Brandão (1985) e Demo (2008), com abordagem qualitativa em Chizzotti (2003) e Minayo (2002). A organização metodológica de toda a pesquisa foi baseada em Gil (1991; 2008). Para a coleta de dados realizaram-se entrevistas estruturadas, fotografias e registros em sala de aula, documentados em diário de campo apoiando-se em Minayo (1992).

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica embasada na literatura referente à temática de nossa pesquisa. Trazer para o centro do ensino a problemática dos acampamentos e de como seus alunos são vistos e sentidos no interior da escola é, segundo Bittencourt (2009, p. 122), formar cidadãos permitindo a reflexão a partir do estabelecimento de relações sociais, políticas e culturais; é desenvolver o pensamento crítico pelo desenvolvimento de capacidades de “*observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado”, corroborando para as finalidades do ensino de História.

Implica, ainda, conforme Ianni (2011), considerar a dimensão social da realidade e a ideia de que tudo é movimento na realidade social; fazer a crítica ao senso comum, às noções estereotipadas e aos esquematismos que acabam naturalizando os fatos, dando-lhes aparência de prontos, acabados e certos, e considerar trabalhar os fatos sociais como movimento é uma maneira de recuperar a historicidade do social, superando, assim, os estereótipos e preconceitos.

Recorremos também à Pesquisa Documental em Sampiere (2013) para obtermos dados sobre os sujeitos da pesquisa e suas relações no interior da escola. Foram consultados os documentos oficiais da escola, os documentos institucionais que regem o trabalho pedagógico nas escolas públicas estaduais (DELORS, 2001; SÃO PAULO, 2012; 2014a; 2014b) e documentos legais que norteiam a Educação Básica no Brasil.

Na intenção de organizar e desenvolver uma prática pedagógica que considera e articula os conhecimentos socialmente construídos, portanto de extrema relevância no processo educativo individual e social, aos conhecimentos obtidos das práticas sociais cotidianas das crianças, da comunidade escolar e do seu entorno, buscamos propostas de conteúdos e metodologias integradoras, referenciadas em Archela (2008), Bittencourt (2009) e Pontuschka (2009), de diferentes identidades dos que frequentam as escolas, possibilitando a incorporação da cultura, dos saberes e

dos anseios dos alunos acampados ao currículo, permitindo a construção de sua identidade, a superação dos estigmas e a possibilidade de transformar a realidade em que se vive.

Os alunos acampados e suas histórias de luta serão considerados dentro de uma perspectiva interdisciplinar que abará vários campos das Ciências Sociais, favorecendo ao docente-pesquisador trabalhar conceitos, noções, interpretações e categorias a partir dos dados da realidade que está em questão. A interdisciplinaridade é vista aqui para além de uma convergência de disciplinas, mas alicerçada na reunião de várias disciplinas a partir de um mesmo objeto e de uma situação-problema no sentido de Freire (2008), na qual o projeto pedagógico brota da tomada de consciência, da liberdade e da intervenção no mundo.

O trabalho intelectual que se faz em sala de aula ao se discutir um tema implica necessariamente uma crítica do conhecimento prévio que o aluno tem e – por que não? – uma crítica do conhecimento que o próprio professor tem, construindo novas noções, conceitos e interpretações. A reflexão científica das Ciências Sociais, não somente essa, mas fundamentalmente essa, é resgatar o real como movimento, pois isso significa resgatar o real como vida, como atividade, como relações.

A seção “Identidade, estigma e territorialidade – o lugar e o não lugar” discute os conceitos de identidade e seu processo de construção e significados para compreensão de como as identidades sociais são formadas e redefinidas a partir de Bauman (2001; 2005), Castells (1999), Hall (2015), Silva (2005) e Woodward (2005). Por meio de Goffman (1988; 2011) e Machado (2016), aborda a formação dos estigmas sofridos no interior da escola e recorre a Bourdieu (2008) e a Elias e Scotson (2000) para a análise das situações de segregação e estigmatização relacionadas ao lugar que ocupam e que dificultam a reafirmação de suas identidades.

Na próxima seção, “A Dialética do Currículo: a produção dos ausentes”, são propostas indagações sobre as concepções políticas e pedagógicas gerais do Currículo Oficial do Estado de São Paulo apoiadas em Apple (1982), Sacristán (2000), no Documento São Paulo (2007a; 2012; 2014a; 20014b) e Silva (1999). É analisado o Currículo de História do Estado de São Paulo e seus impactos no ensino de História com base em Bittencourt (1998; 2009) e São Paulo (2012) para demonstrar as culturas negadas e ausentes, bem como o caráter excludente do currículo implantado na rede de ensino pública estadual, a partir de Arroyo (2013) e Freire (2018).

A seção seguinte, “A dialética do Currículo: as possibilidades de formação dos presentes – a proposta da Educação Popular”, demonstra as possibilidades do

desenvolvimento de uma prática pedagógica frente à exclusão e à produção dos ausentes apontados anteriormente. Compõe essa seção a apresentação dos pressupostos da Educação Popular em Andrade (2015), Brandão (2006) e Freire (2006; 2016; 2018), da colaboração dos movimentos sociais organizados, conforme abordado por Caldart (2004) e Gohn (2001), para o reconhecimento e identidade de luta dos que lutam por seus direitos de cidadão, e uma proposta pedagógica através do desenvolvimento da proposta da pedagogia libertadora voltada para o ensino de História a partir dos pressupostos da Educação Popular em Andrade (2015), Brandão (2006) e Freire (2018).

A seção “Análise e discussão dos resultados” pronuncia os resultados e discussões da pesquisa baseados em Vale (2018) e Vale e Magnoni (2012) a partir da articulação de quatro dimensões: o conteúdo disciplinar, o método de ensino, o contexto e as finalidades e objetivos da Educação.

Na penúltima seção apresentamos o produto educacional “O reconhecimento dos ‘outros’: coletivos populares, educação e cidadania”, exigência para a obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, curso de Mestrado Profissional da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Bauru/SP.

O produto desenvolvido pelo Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas e Produtos Educacionais (LADEPPE) da Faculdade de Ciências (FC) da UNESP, campus de Bauru, refere-se a um ODA direcionado a alunos e professores da Educação Básica, preferencialmente ao 8º ano do Ensino Fundamental, com atividades para os alunos e orientações para o professor. Hospeda a sequência didática desenvolvida em sala de aula a partir da aplicação do método de Paulo Freire e de entrevistas e fotos produzidas pelos alunos da professora pesquisadora a partir do trabalho de campo nos acampamentos Crystal e Morada Nova.

Finalizamos essa seção parafraseando Paulo Freire: *Não há educação sem sonho!* Não há vida que se sustente sem que nela esteja plantada a semente da justiça e da igualdade. *A Educação é um ato político!* A nós professores resta resistir, buscar nas pedagogias críticas um método de ensino capaz de desenvolver a conscientização por meio do diálogo, da liberdade e do conteúdo crítico, já que a escola é muito mais que um instrumento do Estado, nela se constroem saberes fundamentais para a emancipação e transformação social.

1 METODOLOGIA

Esta seção foi elaborada com a intenção de apresentar o percurso metodológico para a realização da pesquisa e está subdividida em três partes, a saber: caracterização da escola, caracterização dos sujeitos da pesquisa e procedimentos da pesquisa.

Convém explicitar que após delimitado o tema, realizado o levantamento bibliográfico e a montagem metodológica da pesquisa, esta foi submetida ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, sendo aprovada de acordo com o protocolo de número 13866519.0.0000.5398 e intitulada “Estigma e identidade social das crianças assentadas: proposição de um ensino libertador”. No entanto, com o decorrer da pesquisa e o aprofundamento teórico e diante dos resultados apresentados, fez-se necessário alterar o título da mesma para “Identidade e estigma das crianças sem-teto: uma prática pedagógica em História a partir da proposta dialógica”.

Trata-se de uma pesquisa participante com abordagem qualitativa e com coleta de dados realizada por meio de entrevistas estruturadas, fotografias e registros realizados em sala de aula pela professora pesquisadora, estes documentados em diário de campo, conforme descrito no item “1.3 Procedimentos da Pesquisa”. Parte da coleta de dados foi realizada em trabalho de campo, através da metodologia do Estudo do Meio, com o auxílio das professoras das áreas de Geografia, Arte e Ciências que também ministram aulas nas salas escolhidas para participar dessa pesquisa.

Sobre a revisão de literatura, foram realizadas buscas em três bases de dados, sendo elas: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/MEC e o Portal de Teses e Dissertações da Capes – Plataforma Sucupira; o C@tedra - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; e o Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Inicialmente, a partir dos descritores “Identidade”, “Movimentos Sociais Urbanos” e “Ensino de História” foram realizadas as buscas sem nenhum filtro e com uso de aspas, com o objetivo de afunilar e delimitar os resultados. Foram selecionados os trabalhos referentes ao campo educacional. Os resultados dessas buscas estão expostos no Quadro 1.

Quadro 1. Palavras-chave em base de dados sem filtros.

Palavras-Chave	Biblioteca Eletrônica		
	Capes ¹	C@tedra	SciELO
Identidade	185	23	48
Ensino de História	1749	109	150
Movimentos Sociais Urbanos	50	02	05
TOTAL	1984	134	203

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os resultados trouxeram uma quantidade significativa de trabalhos relacionados a diferentes áreas. Especificamente sobre a área educacional encontramos trabalhos desde a Educação Infantil até a Graduação. No entanto, nos pautamos em selecionar os trabalhos que tivessem relação com o objeto de nossa pesquisa.

Com o objetivo de aproximar as buscas da pesquisa em questão, em um segundo momento realizamos a pesquisa com filtros, limitando os resultados para os últimos cinco anos e partindo da junção dos descritores “Identidade AND Ensino de História” e “Movimentos Sociais AND Ensino de História”.

No Portal de Periódicos Capes/MEC realizamos a busca de trabalhos dos últimos cinco anos utilizando os filtros “História e Arqueologia” e “Educação”. A partir da junção dos descritores, a pesquisa retornou um resultado para “Identidade AND Ensino de História” e não houve retorno para “Movimentos Sociais Urbanos AND Ensino de História”. O Portal Capes/MEC mostrou 77 resultados para o descritor “Identidade”, oito para “Movimentos Sociais Urbanos” e 30 para “Ensino de História”.

Na biblioteca SciELO foram aplicados os filtros por áreas temáticas: Ciências Sociais Aplicadas; Educação e Pesquisa Educacional; e multidisciplinar. Para os descritores “Identidade AND Ensino de História” e “Movimentos Sociais Urbanos AND Ensino de História” a busca não retornou resultados. Utilizamos os mesmos filtros para as palavras-chave “Identidade”, cuja pesquisa retornou 16 resultados, para “Ensino de História” a busca apontou três resultados, e para “Movimentos Sociais Urbanos” não houve retorno. Os dados referentes à essas buscas podem ser visualizados no Quadro 2.

¹ Busca realizada no Portal de Teses e Dissertações da Capes – Plataforma Sucupira.

Quadro 2. Palavras-chave em base de dados com filtros.

Palavras-Chave	Biblioteca Eletrônica	
	Capes ²	SciELO
Identidade	77	16
Ensino de História	30	03
Movimentos Sociais Urbanos	08	00
Identidade AND Ensino de História	01	00
Movimentos Sociais AND Ensino de História	00	00
TOTAL	116	19

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após a aplicação dos filtros verificou-se que há poucos trabalhos sobre “identidade” e “movimentos sociais urbanos” relacionados ao “ensino de História” ou até mesmo ao campo educacional, fato que justifica a realização desta pesquisa. Seleccionamos 11 desses trabalhos que alicerçaram nossa investigação e forneceram ideias e fundamentos teóricos que nos auxiliaram a tomar decisões relativas ao nosso objeto de estudo.

Para realização da pesquisa na escola, alunos e pais foram informados sobre seus objetivos e procedimentos e orientados a ler e assinar os Termos de Assentimento ou Consentimento Livre e Esclarecido (TALE/TCLE), elaborados pela pesquisadora de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466 de 2012 e 510 de 2016, disponíveis nos Apêndices A e B.

Após a aplicação das questões éticas foi realizada a aplicação da sequência didática descrita nos subcapítulos “4.3 O desenvolvimento do método nas aulas de História: Cidadania e Reforma Urbana – O reconhecimento dos “outros” e “4.4 Cidadania e Reforma Urbana – O reconhecimento dos “outros”: a aplicação da proposta”, do Capítulo 4: “A dialética do Currículo: as possibilidades para a formação dos presentes – a proposta de Educação Popular”.

Apresentamos a seguir a caracterização da escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Cabe ressaltar que a pesquisadora é professora titular de cargo da disciplina de História na referida escola e que a escolha do tema está articulada com

² Busca realizada no Portal de Periódicos Capes/MEC.

seu contexto docente, fator que corrobora a escolha da escola onde se deu a pesquisa.

1. 1 Caracterização da escola

A necessidade em buscar respostas às questões empiricamente levantadas durante o exercício da atividade docente e a problemas colocados no interior da escola de atuação da pesquisadora constituíram-se fatores decisivos na escolha da unidade escolar em que foi aplicada a pesquisa. Ademais, a escola em questão reúne condições humanas para responder se uma prática pedagógica construída a partir da dialogicidade possibilita a construção da identidade social e a diminuição dos estigmas dentro de uma escola com um currículo monoculturalista e construtor de identidades padronizadas, problema de nossa pesquisa. Dessa forma, apresentamos a seguir as características da escola escolhida, seus recursos humanos e físicos.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual (EE) Professor Walter Barretto Melchert, localizada em Bauru, cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo. A Unidade Escolar localiza-se na periferia da cidade e todo seu entorno é de mata, próximo à Ferrovia e à Rodovia Bauru-Jaú e ao Distrito Industrial I e II. A escola, inaugurada em 05/11/1983, Resolução SE 286, funciona de segunda a sexta-feira nos períodos matutino, vespertino e noturno, atendendo alunos dos segmentos: Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

No total são 775 alunos distribuídos da seguinte maneira: período matutino 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e 1ª série do Ensino Médio (348), vespertino 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (309) e noturno 1ª a 3ª série do Ensino Médio (118).

A Figura 1 mostra a fachada da escola e a Figura 2, o portão de entrada de alunos.

Figura 1. Fachada da Escola e Entrada administrativa.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 2. Entrada de alunos, rua lateral.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A escola atende alunos oriundos do bairro e adjacências: bairro Aimorés, assentamento Aimorés (Horto Florestal), Bairro Santa Terezinha, Parque São Judas Tadeu, Vila Industrial II e acampamentos Crystal e Morada Nova.

Aos alunos que distam mais que 2km, a Prefeitura Municipal oferece ônibus para o transporte escolar. São constituintes de famílias das classes C, D e E, de acordo as Classes Sociais por Faixas de Salário-Mínimo determinadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e parte dos alunos integram o Projeto Presença, conhecido como Bolsa-Família. O perfil socioeconômico dos alunos demonstra que aqueles que residem no bairro da escola possuem melhores condições de alimentação, vestuário, cuidados com a higiene e saúde.

Os que habitam nas adjacências apresentam outro perfil. Há alunos moradores do assentamento Aimorés (Horto Florestal), beneficiários da Reforma Agrária com certificado de concessão de uso, e alunos dos acampamentos Morada Nova e Crystal que não contam com saneamento básico, asfalto, iluminação pública adequada, coleta regular de lixo, rede e tratamento do esgoto, limpeza urbana e áreas de lazer. O Morada Nova enfrenta a falta de água e áreas sem energia elétrica.

Os alunos moradores dos acampamentos Crystal e Morada Nova representam juntos 23% do alunado. São alunos cujos pais participam do MSLT, movimento social urbano de luta por moradia. Já os alunos moradores do assentamento Aimorés (Horto Florestal) somam 4% do corpo discente. Assim sendo, a escola atende 27% de alunos cujos pais são participantes de movimentos sociais urbanos e rurais, ou seja, que lutam para terem seus direitos de cidadãos garantidos.

A escola tem em seu quadro docente 53 professores: 24 Categoria A³ (sendo dois deles afastados para Vice Direção e Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Finais – 6º ao 9º ano e Ensino Médio); oito OFA⁴ (sendo uma afastada para a Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º ano); 16 Categoria O⁵; e cinco Categoria V⁶. O quadro administrativo é composto: um diretor, Categoria A; um Gerente de Organização Escolar e três Agentes de Organização Escolar. Quanto aos Colegiado Escolar, a escola conta com a atuação de Conselho de Escola, Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Mestres (APM). Há seis merendeiras: duas no matutino, três no vespertino e uma no noturno.

A escola não conta com Professor Mediador e com o Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE).

Na Figura 3 podemos observar o corredor principal da escola a partir da entrada administrativa.

³ Efetivos, titulares de cargo contratados por meio de concurso público.

⁴ Docentes estáveis. São professores que tinham aulas atribuídas em (02/06/07) data da LC 1.010/2007.

⁵ Docente candidato à admissão após a publicação da LC 1.093/2009, professor contratado, com aulas (Temporário).

⁶ Docentes contratados como eventuais, sem aulas atribuídas. (Após lei 1093/2009).

Figura 3. Vista da escola a partir da entrada administrativa.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Conforme demonstrado nas Figura 4, 5 e 6, o prédio da escola apresenta um amplo corredor principal, com salas de aulas dispostas nos lados direito e esquerdo. O lado direito conta com sete salas de aula e no lado esquerdo funcionam quatro salas de aula, a Sala de Leitura e Sala de Informática.

Figura 4. Corredor principal.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 5. Corredor de salas de aula, lado direito.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 6. Corredor de salas de aula, lado esquerdo.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

As salas são projetadas para 35 alunos, sendo pequenas para o número de alunos matriculados, pois há salas com 41 alunos. Todas as salas dispõem de quadro branco, armário em alvenaria, onde são acondicionados os livros didáticos, painel decorativo, cortinas e ventiladores funcionando, como podemos notar nas Figura 7 e 8.

Figura 7. Sala de Aula (a).



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 8. Sala de Aula (b).



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

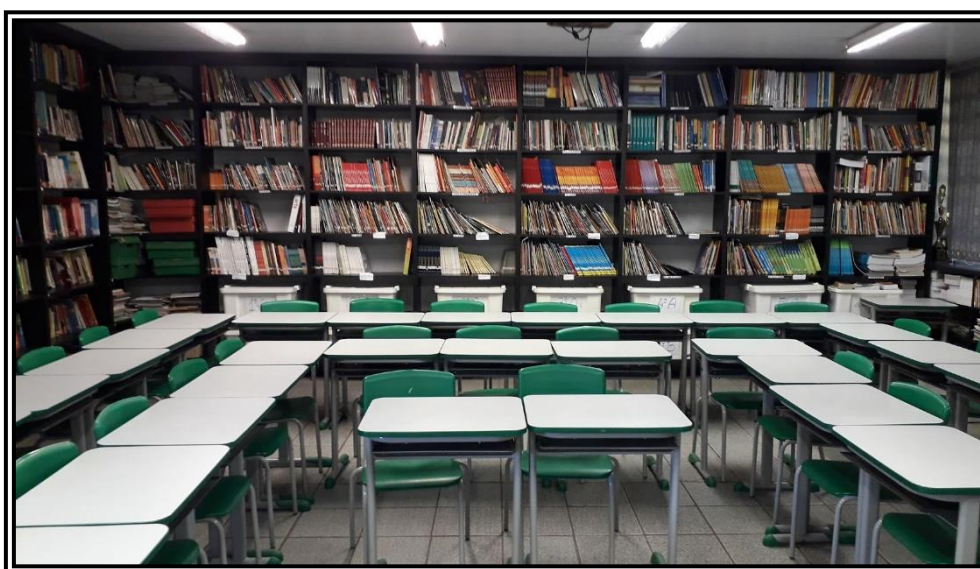
O espaço físico é bem conservado e auxilia o processo de aprendizagem. Há quadra de esportes, pátio, banheiros femininos e masculinos, área para merenda, Sala de Informática, Sala de Leitura, Sala de TV, Sala dos Professores, Cozinha dos Professores, Cozinha (Merenda) e dez Salas de Aula. O espaço administrativo dispõe de três ambientes: Secretaria, Sala de Vice Direção e Coordenação Pedagógica e Sala da Direção.

A Sala de Leitura⁷, representada nas Figuras 9, 10 e 11, funciona nos três períodos e atende às necessidades pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental e Médio. As atividades desenvolvidas nesse ambiente visam aprofundar ou complementar o currículo e aplicar atividades vinculadas à proposta pedagógica da escola.

A sala conta com um kit multimídia, um ponto de acesso à internet e acervo de livros para alunos e professores. É usada para atividades pedagógicas, reuniões de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e dos demais colegiados da escola. A sala não é aberta à comunidade e não pode ser usada por alunos desacompanhados pelos professores ou pela equipe gestora da unidade.

Também são planejadas e executadas atividades para a formação de leitores pelas duas professoras da Sala de Leitura em parceria com os professores regentes de turma e disciplina.

Figura 9. Sala de Leitura, vista de frente.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

⁷ O funcionamento da Sala de Leitura obedece a Resolução SE 76, de 28-12-2017. Asseguram aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino da escola o acesso a livros, revistas, jornais, folhetos informativos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e quaisquer outras mídias e recursos complementares. É um ambiente de incentivo à leitura como principal fonte de informação e cultura, lazer e entretenimento, comunicação, inclusão, socialização e formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos.

Figura 10. Disposição do Acervo.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 11. Disposição das carteiras e acervo.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Do lado direito do corredor principal há o refeitório, a Sala dos Professores, os banheiros masculino e feminino, a cozinha dos professores e a Sala de TV. No refeitório é servida a merenda aos alunos, ao final dos períodos vespertino e matutino, são distribuídas frutas ao menos duas vezes na semana. Para o período matutino é servido café da manhã antes do horário de entrada dos alunos.

A Figura 12 mostra o refeitório com a Sala dos Professores ao fundo.

Figura 12. Vista de frente do refeitório e, ao fundo, a Sala dos Professores.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A Figura 13 mostra a área da merenda com o pátio principal na parte superior direita.

Figura 13. Refeitório e pátio no canto superior direito.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

No pátio concentra-se um maior número de alunos durante a entrada das aulas e do recreio. Possui livre circulação interna, acesso ao bebedouro e à mesa de pingue pongue. Ocasionalmente é utilizado para exposição de trabalhos desenvolvidos por alunos e professores. O acesso à quadra de esportes é realizado pelo pátio.

Na quadra de esportes são desenvolvidas as atividades corporais e lúdicas previstas no currículo. Utilizada principalmente pelo professor de Educação Física,

também é palco de gincanas, apresentações diversas e campeonatos esportivos desenvolvidos pelo Grêmio Estudantil em parceria com a equipe gestora e professores da unidade. Com o encerramento das atividades do Programa Escola da Família⁸ em fevereiro de 2019, a quadra está fechada para uso aos finais de semana, porém não impede que a entrada de membros da comunidade aconteça.

Na Figura 14 vemos a Quadra de Esportes e, na Figura 15, o acesso à mesma pelo pátio do prédio principal.

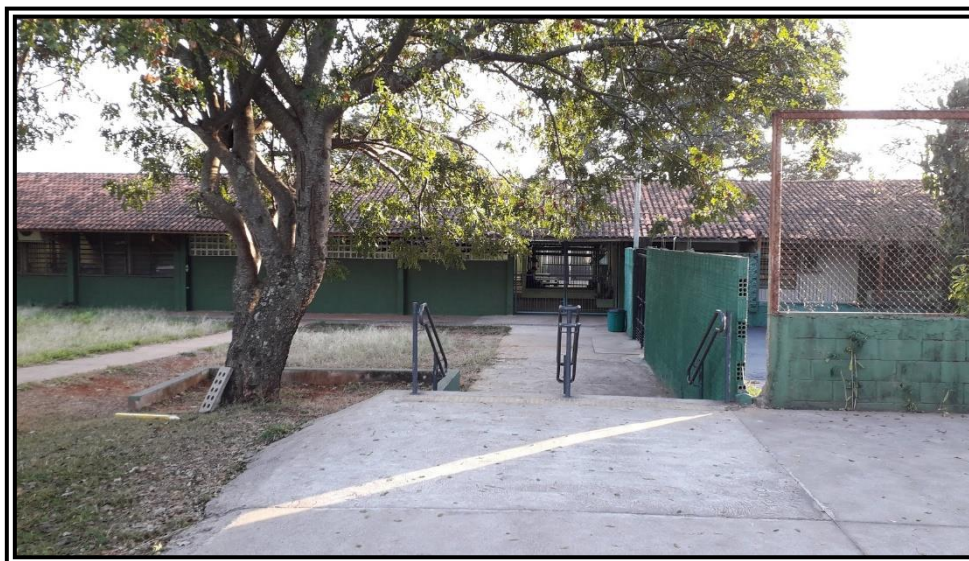
Figura 14. Quadra de Esportes.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

⁸ O Programa Escola da Família foi instituído pelo Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004. Tem por objetivo promover políticas públicas e ações voluntárias voltadas à aprendizagem dos alunos e ao fortalecimento de atitudes e comportamentos do indivíduo para a cultura cidadã, a paz e a harmonia na convivência social, com vistas ao desenvolvimento dos sentidos de consciência, responsabilidade e participação comunitária. Prevê a abertura da escola aos finais de semana e o desenvolvimento de atividades dentro de cinco eixos norteadores: aprendizagem, cultura, saúde, esporte, e trabalho, ampliando os horizontes cultural, lúdico, esportivo e de qualificação profissional aos diferentes segmentos da comunidade, conforme Resolução SE 3, de 23-1-2019.

Figura 15. Área de acesso entre a quadra de esportes e o prédio principal.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A escola tem áreas livres que os alunos podem usar durante as aulas de Educação Física, desenvolvendo atividades lúdicas ou recreativas. Esses espaços são mantidos com recursos próprios da unidade escolar, pois as verbas para manutenções, como poda de mato, por exemplo, são insuficientes. A Figura 16 expõe esses espaços.

Figura 16. Área livre.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A escola é térrea e necessita de poucos ambientes adaptados. Há rampas de acesso para o atendimento da comunidade na Secretaria, para a quadra e para as

instalações do corredor esquerdo, próximo a Sala de Leitura. No entanto, a escola, até o momento, não possui banheiros adaptados para deficientes físicos.

A seguir, apresentamos a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

1. 2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Realizada a apresentação da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, passamos à caracterização dos alunos sujeitos da pesquisa. A pesquisa foi aplicada em duas turmas de 8º ano, perfazendo um total de 74 alunos com idades entre 13 e 14 anos. Nos 8º anos se concentra um número considerável de crianças moradoras dos acampamentos Crystal e Morada Nova. No 8º ano A são 8 alunos e no 8º ano B, 11. Alunos esses que enfrentam no interior da escola os estigmas sofridos pelo grupo social ao qual pertencem, têm suas identidades forjadas e estão sujeitos a um currículo monocultural e padronizado de acordo com a lógica hegemônica.

Os acampamentos de luta de trabalhadores urbanos têm sido um importante instrumento e estratégia de luta pela conquista da moradia. O termo “acampamento” é tomado pelos movimentos de luta por moradia na cidade de Bauru tendo como referência o Movimento Sem Terra (MST), atribuindo-lhe o mesmo sentido. De acordo com Caldart (2004, p. 176), os acampamentos podem ser considerados como cidades “de barracos de lona”, em uma referência ao material e ao tipo de habitação que são utilizados nessa manifestação social. Ainda segundo a mesma autora, os acampamentos podem ser construídos na área que se pretende transformar em assentamento. Cada um deles demanda estratégias de sobrevivência diferentes, mas todos visam explicitar a luta, pressionar governos e mobilizar a opinião pública sobre a questão da terra. Turatti (2005) caracteriza o acampamento como um momento de transição ou de passagem durante o qual o acampado rompe com sua identidade, mas ainda não alcança o novo lugar pretendido (o de assentado), lugar este que permitiria um enraizamento definitivo.

A experiência de luta pela conquista de moradia e pelo avanço de seus direitos chega à escola através dos filhos dos militantes ligados ao movimento social MSLT, que luta pelo acesso à moradia. Porém, as suas experiências estão ocultas nas práticas escolares, e é urgente dar visibilidade aos seus rostos, suas vivências e suas origens. A escola não pode ignorar essa realidade e precisa buscar um ensino que os reconheça.

Castells (1983) sustenta que o alvo de demandas e pressões dos movimentos sociais urbanos seria o Estado, por este ser o instrumento político e jurídico que

garante as desigualdades sociais, mas também os agentes urbanos (capital financeiro, imobiliário, entidades empresariais, patronais e instituições públicas ou privadas, empresas ligadas ao setor imobiliário e técnicos ligados ao planejamento urbano) que legitimam o Estado e que apoiam as ações coercitivas que geram a exclusão em múltiplas escalas (VASCONCELOS, 2011).

Mais do que a luta pela expropriação dos meios de produção, tais movimentos também adotam a luta por acesso ao consumo e a bens e serviços. Desse modo, a luta passa a reivindicar também objetivos reformistas, serviços e infraestruturas, a defesa de direitos humanos e difusos, de políticas sociais. Mesmo assim, muitos movimentos ainda permanecem centrados na transformação da ordem, com seus programas de forte caráter revolucionário e de profunda transformação social (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2011, p. 339).

Contudo, esperam da escola não só a aquisição dos instrumentos necessários para participarem de nossa sociedade escolarizada e letrada, mas também como meio de libertação e de luta por outras reivindicações sociais, pois permite que a classe popular se aproprie de um dos meios de controle e alienação da classe dominadora. Freire (1987) já nos dizia que quando o povo, os trabalhadores, lutam por escola, pressionam a instituição a reconhecer que a educação acontece para além de seus muros, portanto a necessidade de estabelecerem um diálogo mais próximo com a comunidade do seu entorno.

A literatura aponta o que podemos aprender com os movimentos sociais. Para Gohn (2010), a questão urbana no Brasil é resultante das péssimas condições de vida e de direitos sociais nas cidades brasileiras, o que levou a uma retomada da ação política no espaço urbano nas últimas décadas (ibidem, p. 45). Sendo assim, a escola precisa identificar quais são os projetos das comunidades que a frequentam e quais os seus espaços de luta para colaborar com a construção da identidade social dessas crianças e diminuir o preconceito que elas enfrentam no interior da escola e possibilitar o vislumbre de um futuro melhor.

Dentro desse contexto escolar e de acordo com as características dos sujeitos da pesquisa, tornou-se lógica a aplicação de uma pesquisa colaborativa, a chamada pesquisa-participante. De caráter crítico, essa metodologia permite visibilizar histórias – negligenciadas em favor de perspectivas tradicionais – e consente aos sujeitos envolvidos identificar seus problemas, analisá-los e buscar soluções que os ajudem a melhorar ou até mesmo transformar sua realidade.

Considerando que a pesquisa-participante se caracteriza pelo envolvimento entre os pesquisadores e os pesquisados durante o processo de pesquisa (GIL, 2008) e tem entre seus objetivos que os “indivíduos objetos”, os invisíveis e silenciados, venham a se tornar sujeitos críticos, autônomos e emancipados a partir da apropriação de suas histórias e culturas, apresentamos no próximo subitem desse capítulo a metodologia utilizada nessa pesquisa.

1. 3 Procedimentos da Pesquisa

***Toda realidade está aí,
 submetida a nossa intervenção nela
 Paulo Freire***

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-participante, ferramenta metodológica qualitativa das Ciências Sociais que se situa entre as práticas de investigação que evidenciam a presença do sujeito-pesquisador nas problematizações construídas em sua pesquisa.

O presente estudo possuiu abordagem qualitativa:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Para Minayo (2002, p. 21), a pesquisa qualitativa empenha-se “com um nível de realidade que não pode ser quantificado” e trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. São fenômenos que dependem da sensibilidade do pesquisador e não podem ser reduzidos à operacionalização.

De acordo com Demo (2008), a pesquisa participante orienta-se por uma direção social contra hegemônica, incidindo em um compromisso histórico com as demandas de grupos e comunidades populares. Abrange uma dimensão ontológica crítica no processo de produção de conhecimento, na medida em que busca denunciar e anunciar as contradições da sociedade capitalista e suas formas históricas de desigualdade social, tornando conhecida a versão dos sujeitos comuns e abrindo espaço para que estes participem dessa produção, valendo-se do direito que têm sobre ela para fortalecer as suas demandas, reivindicações e cultura. A esse respeito, destaca Demo (2008, p. 8) que a

Pesquisa Participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados.

A pesquisa-participante proposta neste trabalho tem seu ponto de partida situado na realidade social vivenciada pelas crianças ligadas ao movimento de luta por moradia urbana, as relações por elas estabelecidas no interior da escola e da urgência em modificar os cenários de suas vidas e destinos, tanto escolares quanto comunitários. Concentra-se na combinação entre a investigação social, o trabalho educativo e o agir e incorpora o olhar do oprimido na construção do trabalho mais democrático e inclusivo. Nas palavras de Brandão (1985), é necessário superar a ideia de “conhecer para explicar” na intenção de “compreender para servir”.

Assim, recorreremos inicialmente à Pesquisa Documental, entendida por Sampiere (2013, p. 440) como fonte que nos “ajuda a entender o fenômeno central do estudo”, para obtermos dados sobre os sujeitos da pesquisa e suas relações no interior da escola.

Foram consultados o Plano Gestão dos Quadriênios 2015-2018 e 2019-2022, as fichas de matrículas dos alunos, os Planos de Ensino Anuais de 2018 e 2019 e os documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico nas escolas públicas estaduais, a saber, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo – Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias, História (2012-2019) – e os materiais que o viabilizam: Caderno do Professor e Caderno do Aluno (2014-2018).

No que tange a análise e a investigação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, foram analisados principalmente os materiais do 8º ano do Ensino Fundamental para a disciplina de História: Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias, História (SÃO PAULO, 2012) e os materiais de apoio ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo: Caderno do Aluno, História, Ensino Fundamental Anos Finais (SÃO PAULO, 2014a) e Caderno do Professor, História, Ensino Fundamental Anos Finais (SÃO PAULO, 2014b).

A Pesquisa Documental nos forneceu o número exato de alunos moradores dos acampamentos Crystal e Morada Nova atendidos na escola: 178 alunos (23%), e ainda nos revelou 31 alunos (4%) assentados no Bairro Aimorés (Horto Florestal), beneficiários da Reforma Agrária com certificado de concessão de uso da terra, conforme observa-se no Quadro 3, abaixo.

Quadro 3. Alunos matriculados no ano de 2019.

Local de origem				
	Acampamentos Morada Nova e Crystal	Assentamento Aimorés	Moradores dos bairros próximos a escola	Total de alunos matriculados
Matutino	67	12	269	348
Vespertino	89	13	207	309
Noturno	22	6	90	118
TOTAL	178	31	566	775

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados revelaram que quase um terço de alunos matriculados na escola participam de movimentos sociais urbanos de luta por moradia ou de movimentos que lutam por reforma agrária. Em contraposição aos dados, esses alunos estão invisibilizados e silenciados nos documentos que orientam a prática pedagógica da escola. Não são mencionados no Plano Gestor, não são considerados nos diferentes materiais que compõem o currículo e não são reconhecidos pelos colegas e professores.

A análise documental dos documentos oficiais curriculares nos apontou que os conteúdos didáticos e as atividades não revelam sobre a realidade dos alunos acampados e, não revelando-a, os saberes não lhes pertencem. Os alunos moradores dos acampamentos são concebidos como receptores, não como sujeitos de suas histórias, mas sim assujeitados. A escola, não os reconhecendo como sujeitos, faz com que se adaptem e se moldem aos padrões hegemônicos, dificultando o direito de saberem de si, de sua cultura, de seus projetos e processos de lutas e conquistas de direitos, dificultando a formação de sua identidade.

A partir dessa análise inicial, partimos para organização metodológica de nossa pesquisa. Segundo Gil (2008, p. 31), pesquisas no âmbito das Ciências Sociais, envolvem “planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação do relatório”. Pautados em Gil (1991), iniciamos a montagem metodológica da pesquisa. Foram estabelecidas as bases teóricas, a formulação do problema, das hipóteses e dos objetivos, a escolha da técnica de coleta de dados e a elaboração do cronograma com atividades a serem desenvolvidas durante o percurso.

Partindo desses pressupostos, realizamos um estudo preliminar sobre os alunos moradores dos acampamentos Crystal e Morada Nova (número de alunos matriculados na escola e em quais anos escolares, frequência escolar, índices de retenção e evasão, rendimento escolar, visita exploratória ao acampamento Morada

Nova, levantamento de como se sentem e o que esperam da escola, quais são suas aspirações futuras), bem como das relações que os mesmos estabeleciam com os demais alunos da escola, funcionários, professores e vice-versa.

A partir do levantamento das representações do cotidiano escolar no qual os sujeitos da pesquisa estavam envolvidos, realizamos a análise crítica dos problemas, onde consideramos as condições que esses alunos dispunham para estudar e frequentar regularmente a escola e os motivos que os levavam a não revelar onde moravam.

Encerrada a montagem metodológica da pesquisa, iniciamos o processo de coleta de dados. Por tratar-se de uma pesquisa em ensino, elaboramos uma proposta metodológica⁹ para ser trabalhada em sala de aula em formato de sequência didática, a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire. A proposta foi realizada em duas turmas de 8º ano, tendo como participantes um total de 74 alunos com idade entre 13 e 14 anos. Destes, 19 eram moradores dos acampamentos Crystal e Morada Nova.

A proposta metodológica desenvolvida em sala de aula constitui-se de várias fases. Na fase exploratória realizou-se uma visita aos acampamentos Crystal e Morada Nova com o objetivo de estudar as condições de vida dos moradores do local. Com base em Minayo (1992), entendemos que os acampamentos são espaços que representam uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que sustentam nosso objeto de investigação.

Escolhemos para a fase exploratória o desenvolvimento da metodologia Estudo do Meio. Calvente (1998, p. 90) aponta que a metodologia contribui para a compreensão do meio e tem por objetivo fazer com que os alunos compreendam a realidade que os cerca, uma vez que “[...] é a partir do meio que se pode perceber a obra dos homens no tempo e no espaço e se perceber como sujeito”.

Para Bittencourt (2009, p. 273), o Estudo do Meio “é uma prática pedagógica que se caracteriza pela interdisciplinaridade”, além de permitir transformar situações do cotidiano em objeto de estudo e análise, o estudo das realidades próximas aos alunos e o favorecimento do desenvolvimento intelectual, pois exige a observação, a organização e a análise de registros orais e visuais, a concretização do trabalho em equipe e a integração entre os participantes.

⁹ Descrita nos subitens “O desenvolvimento do método nas aulas de História: Cidadania e Reforma Urbana – O reconhecimento dos outros” e “Cidadania e Reforma Urbana – O reconhecimento dos “outros”: a aplicação da proposta”, do Capítulo 4 dessa dissertação.

Segundo Pontuschka (2009, p. 173), o Estudo do Meio, colabora para que o aluno construa conhecimentos que não estão nos livros didáticos. Destaca que “[...] é uma metodologia [...] que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação”. Contribui, ainda, o fato de que a pesquisa de campo é “reveladora da vida”, ou seja, por meio dela podemos saber como as pessoas de um determinado lugar vivem, organizam e compreendem suas necessidades, seus desejos, suas lutas e suas vitórias e fracassos. A autora pontua também que, durante o trabalho de campo, professores e alunos podem mergulhar no espaço pesquisado, estabelecendo um diálogo entre o espaço e eles mesmos, na condição de aluno-pesquisador.

Primeiramente, entramos em contato com os líderes comunitários de ambos os acampamentos e, em seguida, apresentamos a proposta de estudo, uma vez que Minayo (2002) aponta para a necessidade de os grupos estudados serem esclarecidos sobre o que será investigado. Após esse momento marcamos o Estudo do Meio, pautados pelas contribuições de Archela (2008) e Pontuschka (2009), conforme o Apêndice C.

Para a realização dos Estudo do Meio, os alunos foram organizados em dois grandes grupos: o primeiro grupo composto por 16 alunos e o segundo grupo subdividido em quatro grupos com dez alunos e um grupo com nove alunos. Dos 74 alunos participantes dessa pesquisa, nove não participaram da visita aos acampamentos.

O primeiro grupo, acompanhado pela professora pesquisadora, realizou entrevistas estruturadas conforme o Apêndice D. Não houve seleção prévia dos entrevistados. A entrevista teve como foco a história de vida dos entrevistados. Segundo Minayo (1992, p. 58), a história de vida usada como estratégia quando se pretende compreender a realidade tem como função principal “retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições fornecidas por pessoas, grupos ou organizações”. Os registros das falas dos atores sociais que participaram da investigação foram gravados.

O segundo grupo, responsável pela documentação do cotidiano vivido pelos moradores dos acampamentos, usou a fotografia como registro do universo pesquisado. Esse grupo foi acompanhado pelas professoras de Arte, de Geografia e de Ciências, que se colocaram como parceiras da professora pesquisadora para essa atividade.

Após o Estudo do Meio realizou-se a organização dos dados coletados. Pontuschka (2009) enfatiza que esse momento que acontece após o trabalho de campo é o da construção do conhecimento, pois os alunos farão a sistematização dos dados coletados. Segundo a autora, é o momento de “pensar coletivamente”, no qual os alunos estabelecem os nexos, os significados, as contradições e os aspectos pouco conhecidos do espaço estudado.

Nas demais fases da coleta de dados usou-se como registro dos dados o diário de campo, entendido aqui como “um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando” (MINAYO, 1992, p. 63). A professora pesquisadora fez uso sistemático do mesmo, anotou suas observações pessoais das aulas desenvolvidas, os comentários dos alunos, os avanços das discussões e as percepções dos alunos durante os trabalhos em grupo.

Ao final do trabalho em sala de aula foram reunidos os resultados do levantamento bibliográfico apresentado no início desse capítulo, os registros da pesquisa documental e da coleta de dados (entrevistas, fotos e diário de bordo). A partir da análise e da organização de todos esses registros organizamos os próximos capítulos que participam desse estudo: discussão conceitual sobre a formação da identidade social para que se compreenda como a identidade dos alunos moradores dos acampamentos, que se encontram em posições desvalorizadas ou estigmatizadas pelo processo de dominação, podem dar lugar à construção de uma identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade; análise do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, seus princípios norteadores e suas intencionalidades; apresentação de proposta metodológica pautada nos princípios da Educação Popular em Paulo Freire; a análise e a discussão dos resultados da pesquisa; e considerações finais.

No próximo capítulo apresentamos os conceitos de identidade e seu processo de construção de significados para compreendermos como as identidades sociais são formadas e redefinidas podendo colaborar com o surgimento de novos processos de transformação social que possibilitem a superação dos estigmas dos grupos com identidades sociais segregadas.

2 IDENTIDADE, ESTIGMA E TERRITORIALIDADE – O LUGAR E O NÃO LUGAR

Nas últimas décadas, os estudos em torno da questão das identidades têm tomado um lugar de evidência em debates em diversos campos do conhecimento e, notadamente, em produções científicas que discutem o ambiente escolar enquanto um importante meio de formação de identidade. Por muito tempo, os estudos sobre identidade concentraram-se numa hipótese antitética existente entre a identidade social e a identidade pessoal. Marcada pela mudança sociocultural a qual o indivíduo ocupa na sociedade contemporânea, a noção de identidade apresenta-se, hoje, extensamente discutida na teoria social.

As concepções sobre a identidade desvelam para o movimento de relação das pessoas nos diversos ambientes sociais nos quais buscam construir uma cadeia de sentidos de si mesmos e do outro. Esse processo de conhecimento não se reduz, contudo, apenas a um conjunto de crenças e representações sobre si mesmo e do outro, mas, também, pelo ambiente social no qual estão inseridos, que se convergem na produção da identidade. Afinal, quando nos perguntamos “quem somos”, “quem eu sou”, “o que eu poderia ser”, “quem eu quero ser”, a resposta vai muito além de um conhecimento estático: nossa identidade se engendra em infinitas possibilidades proporcionadas pela experiência social. Woodward (2005, p. 17) examina que “[...] os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais podem falar.”

Nesse aspecto, a escola, enquanto instituição social, adquire um importante significado no processo de construção da identidade, pois nesse espaço se produzem saberes, experiências, inter-relações e comunicações. As relações escolares são organizadas dentro de modelos culturais pré-estabelecidos, investidas de afetos e representações acerca do conjunto de relações e práticas que tem uma referência em comum, de tal forma que sejam acessíveis aos atores sociais.

A escola é como fio condutor que une, orienta e exhibe todo um conjunto de referências acerca da construção da identidade dos seus participantes. As escolas são comunidades de vida e de destino cujos membros vivem juntos e em uma ligação absoluta (BAUMAN, 2005). Além do exposto, elas também podem ser consideradas como um espaço comunicacional, de reprodução e de divulgação de diferentes fontes culturais, presentes na sociedade em que estiver inserida.

Se julgarmos que as identidades estão vinculadas às instituições e à cultura, a escola estará sempre presente no processo identitário dos alunos acampados, bem como de todos os outros, funcionando como um espaço em que a experiência

particular do sujeito se confrontaria com o mundo social. Nessa perspectiva, Gomes (2003) aponta que, para uma melhor compreensão da construção das diversas identidades dos alunos acampados, deve-se considerar a importância de suas articulações com a cultura e a com a educação. Uma articulação que se dá nos processos educativos escolares e não-escolares.

Para discutir a colaboração da educação escolar na construção da identidade de alunos acampados, apresentamos algumas considerações sobre a formação da identidade, colocando-a no âmbito cultural e nas relações que o indivíduo estabelece com seu meio e como isso vem alterando-se ao longo do processo histórico.

Em vista disso, nos apoiaremos em Castells (1999, p. 23), para o qual a identidade é vista como um “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Desse modo, faz-se necessário apontar e discutir alguns conceitos sobre a formação das identidades construídos historicamente, abordados no tópico a seguir.

2.1 Conceitos de identidade: flexibilidade, fragmentação e multiplicidade

Tratar das questões sobre identidade implica esclarecer conceitos basilares, bem como tecer uma rede teórica que possa fornecer uma compreensão mais generosa dos dinamismos que estão envolvidos na construção da identidade. Para essa discussão selecionamos os trabalhos de Bauman (2001; 2005), Castells (1999), Hall (2015), Silva (2005) e Woodward (2005).

Hall (2015) distingue três concepções diferentes de identidade: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. Expressa que aquele “sujeito do Iluminismo” centrado, unificado desde seu nascimento, dotado das capacidades de razão, consciência e ação, apresenta uma visão individualista do indivíduo e de sua identidade, fator que não corresponde mais com as transformações do mundo moderno que passam a não mais incorporar as identidades externas ao mundo da cultura. Assim, a ideia de “sujeito sociológico”, que se forma nas relações com o outro, seus valores e símbolos revelados em uma dada cultura, preenche o espaço entre o mundo pessoal e o público, ganha força e espaço. De acordo com esse autor,

[...] a identidade é formada na “interação” entre o “eu” e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “seu real”, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2015, p. 11).

Essa mudança na concepção do sujeito, antes visto como unificado e estável e agora como fragmentado e composto de várias identidades, faz com que o processo de identificação se torne cada vez mais provisório e variável. Nesse bojo de transformações produz-se o “sujeito pós-moderno”, definido historicamente e que adota diferentes identidades em diferentes momentos, tornando, assim, as identidades contraditórias. Hall (2015, p. 12) ainda afirma que

[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente”.

Ainda de acordo com o autor supracitado, essas transformações mudam nossas identidades pessoais, desestabilizando a ideia que temos de sujeitos únicos e constituindo, então, uma crise de identidade. “Identidade” e “crise de identidade” são palavras usadas atualmente como característica das sociedades contemporâneas provocadas pela globalização e pelos processos associados ao mundo global, mas são também resultantes da sociedade moderna cuja concepção de sujeito moderno consolida e sustenta a ideia das identidades fragmentadas.

Em uma modernidade líquida (BAUMAN, 2001) que invade todos os campos da modernidade que anteriormente eram sólidos, isso mostra a fragilidade da sociedade à medida que avançamos; e, em um mundo instável, a sociedade do risco (BECK, 2003) passa a ser uma combinação entre o global e o local, ou “global”, como define o autor. Nesse novo formato de sociedade, ligado ao pensamento modernista, não há mais uma distinção entre natureza e cultura, deixando de reconhecer que estamos construindo, agindo e vivendo em um mundo cujas características estão além dessas distinções, trazendo ambivalências. Os autores aqui citados evidenciam uma grande transformação na sociedade atual. Assim, as identidades nessa nova era também se tornam diferentes das identidades sólidas.

Bauman (2001) acrescenta que o sujeito pós-moderno não tem identidade fixa, essencial ou permanente devido ao fato de estar sujeito a formações e transformações contínuas em relação às formas em que os sistemas culturais o condicionam. Ou seja, o mundo exterior é que estaria mudando, fragmentando o indivíduo, obrigando-o a assumir várias identidades. O ambiente em que vivemos agora é considerado provisório e variável.

A identidade deixa de ser uma categoria fechada, tornando-se instável e deixando de ser determinada por grupos particulares. Essa definição nos permite projetar em nós mesmos as identidades culturais à medida que internalizamos

significados e valores daquilo que compõe nossas relações sociais. O que se transforma é o mundo exterior, e esse mundo fragmenta o indivíduo, fazendo com que ele assuma várias identidades. Demonstramos que esse processo pelo qual projetamos nossa identidade é provisório e variável e, sendo assim, não neutro, pois demonstra o modo como vemos e nos posicionamos socialmente. Nesse sentido, Bauman (BAUMAN, 2005, p. 17) enuncia que as identidades

[...] não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade.

Woodward (2005) discute que a compreensão de como a identidade funciona pressupõe conceitualizá-la e dividi-la em diferentes dimensões. Uma delas é *identidade e representação*, apontando a relação entre identidade e diferença com a discussão sobre representação, entre cultura e significado. Trata também de que forma a identidade se adentra no “[...] circuito da cultura: aquele em que o foco se desloca dos sistemas de representação para as identidades produzidas por aqueles sistemas” (WOODWARD, 2005, p. 17).

A outra dimensão são os *sistemas classificatórios*. É a consideração de que a identidade é relacional: sua existência só é possível quando há um fator externo a se contrapor, outra identidade da qual se diferenciar: “As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença [...] a identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (WOODWARD, 2005, p. 39-40).

Na dimensão *identidade e subjetividade*, aponta que a subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos, ou seja, nosso eu mais profundo. No entanto, nossa subjetividade está alocada dentro de um contexto social, onde a linguagem e a cultura dão significados a nossa vida no que se refere à identidade que adotamos. De acordo com Woodward (2005, p. 55), “As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades.

Defendendo o mesmo paradigma, Silva (2005) ainda considera a identidade e a diferença dentro de um mesmo patamar: a identidade, em uma visão simplista, pode remeter a uma autoafirmação. Da mesma forma, a diferença é uma afirmação sobre aquilo que o outro é; assim, somente se fazem afirmações identitárias quando a diferença existe, derivando disso o fato de que a identidade é uma produção discursiva. Nessa perspectiva, é possível se afirmar que a identidade se constrói a partir da negação de outras identidades, ou seja, das diferenças. Para Silva (2005, p.

2), a identidade é um produto da diferença, e não o contrário: “na origem está a diferença – compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação”.

Afirmar uma identidade ou marcar uma diferença é um processo de produção simbólica e discursiva, definindo-se como uma relação social e, portanto, estando sujeito a vetores de forças, a relações de poder. Assim, elas não são simplesmente definidas, mas impostas.

Desse modo, a afirmação da identidade e da diferença é um objeto de disputa entre grupos sociais simetricamente situados relativamente ao poder, estando envolvida uma disputa mais ampla pelos recursos simbólicos e materiais da sociedade. Na demarcação de uma identidade como forma de se opor a outra identidade na relação de poder, o indivíduo estabelece classificações que tendem à hierarquização dos grupos (HALL, 2015; SILVA, 2005). Ao hierarquizar, o indivíduo torna sua identidade normal, ou seja, atribui à essa identidade todas as características positivas possíveis, avaliando, deste modo, as demais identidades como negativas. A identidade normalizada não é vista como uma identidade dentro do conjunto de várias outras, mas como ‘a identidade’.

Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais (SILVA, 2005). As características presentes no conceito de identidade podem ser associadas à definição de comunidades imaginadas de Hall (2015). Embora sejam utilizadas através de uma perspectiva de identidades nacionais, não excluem as características de identidades culturais. Segundo Hall (2015, p. 48), as identidades nacionais não pertencem à natureza essencial do indivíduo, sendo, portanto, não essencialistas “[...], mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Mais forte do que o pertencimento a uma certa nação ou a um certo grupo é a ideia de como ele foi criado, baseado em um sistema de representação cultural.

Dessa forma, Hall (2015) argumenta que a identidade nacional é formada por uma série de elementos discursivos que marcam a diferença em termos de características físicas, língua, religião, costume, tradições e sentimentos de ‘lugar’ como marcas simbólicas que diferenciam socialmente um grupo de outro. Apesar das diferenças internas de um povo, a nação, por meio desses elementos discursivos, busca unificar esse povo em uma mesma identidade cultural.

Entretanto, essa unificação pode afetar a singularidade cultural de um determinado grupo, tornando-o marginalizado. Segundo Woodward (2005), os movimentos sociais surgiram neste contexto, sendo definidos por uma política de identidade que visa afirmar a identidade cultural dos grupos marginalizados e

oprimidos por meio da mobilização política. Essa política tem como base reafirmar a singularidade cultural de um determinado grupo, assim como realizar uma análise da opressão do mesmo. Para tanto, a política de identidade dos novos movimentos sociais busca na história as raízes da opressão e da marginalização, fazendo da identidade um produto da história.

Pensar a identidade de alunos acampados oriundos dos movimentos sociais, aqui entendidos como “[...] ações coletivas com um determinado propósito cujo resultado, tanto em caso de sucesso como de fracasso, transforma os valores e instituições da sociedade” (CASTELLS, 1999, p. 20), de luta por moradia, implica buscar compreender os valores por detrás da lógica de pensamento e de sua vida cultural. Saberes, costumes e cosmovisão integram os laços identitários e reafirmam as suas experiências sociais. De acordo com Castells (1999, p. 22),

Entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo [...] No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras formas de significado.

Compreendemos neste trabalho que é no espaço do acampamento, no processo de resistência e luta pela moradia, que o indivíduo reconstrói sua identidade. Desse modo, a análise do conceito de identidade poderá ser útil para compreender a formação do sujeito coletivo no interior do processo de luta pela moradia.

O processo de luta por moradia vem sendo moldado “[...] pelas tensões conflitantes da globalização e da identidade” (CASTELLS, 1999, p. 17). Nesse movimento histórico conflitante, são as contradições e relações de poder que tecem os fios que a história desenrola. Castells (1999) sustenta que a inauguração da sociedade contemporânea, organizada em rede, é resultado da reestruturação tecno-econômica do capitalismo e que, em meio a esse contexto reestruturado globalmente, desponta uma força histórica da maior importância: a identidade. Santos (2006) corrobora que as identidades surgem como movimentos de resistência às opressões e se afirmam no conflito de lutas e/ou movimentos específicos e na transitoriedade histórica.

Para Castells (1999, p. 22), o termo que define a organização social que se segue ao capitalismo industrial é sociedade em rede, na qual identidade tanto pode ser “[...] fonte de significado e experiência de um povo[...] ” e, portanto, um local de referência, quanto processo de construção de significados por parte dos indivíduos, atuando, nessa perspectiva, como local de formação e projeção de identidades.

Por fazer uso de uma base formada por diversos atributos culturais, as identidades são tanto múltiplas quanto coletivas. A multiplicidade diz respeito às vias de expressão das identidades (de gênero, de raça, territorial, linguística). O caráter coletivo está ligado à necessidade de compartilhamento e validação dos códigos por um grupo.

Considerando que a construção social da identidade ocorre em um contexto marcado pelas relações de poder, Castells (1999) dividiu o conceito de identidade em três formas quanto ao resultado de cada uma delas na constituição da sociedade: a) identidade legitimadora; b) identidade de resistência; e c) identidade de projeto. A identidade legitimadora dá origem à sociedade civil construída pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação. Ela está presente em atores estruturados e organizados. A identidade de resistência, por sua vez, leva à formação de comunidades. Essa identidade é criada por atores que se encontram em posições desvalorizadas ou estigmatizadas pelo processo de dominação, dando origem a formas de resistência coletiva diante das opressões sofridas.

Entretanto, o tipo de identidade mais importante e que norteia este trabalho é a **identidade de projeto**, que é a construção de uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade através da transformação de toda a estrutura social. Castells (1999, p. 24) coloque que

[...] quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar toda a transformação de toda a estrutura social".

Essa identidade produz sujeitos que se tornarão atores sociais coletivos, onde o indivíduo se reconhece em si mesmo, compreendendo todas as potencialidades na sua experiência. A construção dessa identidade possibilita a constituição de um novo projeto de vida que colabora com a transformação da sociedade. A escola é a concretização do pensamento de Castells, já que é a instituição capaz de instrumentalizar os sujeitos através da cultura e do conhecimento, tornando-os capazes de intervir no mundo e de transformá-lo.

Retomando o conceito de identidade de Castells (1999), acrescentamos que as identidades não são estáticas, ou seja, podem sofrer mudanças na sua estrutura, e, em cada um de seus processos de construção, chega-se a um determinado resultado no que diz respeito à formação da sociedade. Conforme assinala Castells (1999), a identidade legitimadora origina uma sociedade civil. Uma identidade que começa

como resistência pode se transformar em projeto ou mesmo tornar-se dominante na instituição da sociedade, transformando-se, assim, em identidade legitimadora. A identidade de projeto produz sujeitos, entendidos aqui como o desejo de ser de um indivíduo, de criar sua própria história. Segundo Castells (1999), as identidades se constituem fontes de significado de um processo de individuação. Nesse caso,

A construção da identidade consiste em um projeto de vida diferente, talvez com base em uma identidade oprimida, porém expandindo-se no sentido da transformação da sociedade como um prolongamento desse projeto de identidade" (CASTELLS, 1999, p. 26).

Nesse sentido, os significados são definidos como sendo a identificação simbólica de um ator social acerca da finalidade da sua ação. A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pelas instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e relações de cunho religioso. Sendo assim, toda identidade é construída.

Parece-nos haver um consenso teórico quanto ao fato do indivíduo ser constantemente desestabilizado pelos efeitos do mundo pós-moderno marcado pela globalização, pela subjetividade, pela substituição do pensamento coletivo pelo individual e pela fragmentação. No entanto, a identidade não existe fora da realidade, como aponta Castells (1999) ao afirmar que a identidade de projeto forma sujeitos coletivos conscientes e capazes de delinear uma nova sociedade civil, ou que a identidade se dá no campo da linguagem, como aponta Silva (2005) quando aborda que o indivíduo não se constitui fora do discurso, mas *no* e *pelo* discurso, e, assim sendo, toda significação social se constitui pela práxis da linguagem, que se dá em diferentes contextos e comunidades sociais, ou quando relaciona-a ao conceito de *diferença*, também derivada da linguagem.

No âmago dessa contradição do mundo pós-moderno, podemos apontar, ainda, os limites da fragmentação da identidade cultural baseados em Woodward (2005). A autora expressa que é possível definir que os movimentos sociais lutam para reafirmar, no âmbito da sociedade, identidades marginalizadas, contrapondo-se às negações sociais da identidade dominante, ou seja, reafirmando valores negados pelos padrões socioculturais. Desse modo, a identidade mostra-se como um fator de luta, de conflito, o modo como determinado grupo quer ser representado.

Em síntese, podemos concluir que a identidade é constituída através da historicidade dos sentidos sociais e culturais que envolvem o indivíduo. A identidade constrói-se na relação dialética entre indivíduo e sociedade. Podemos sustentar que é na experiência da vivência de luta por moradia que os sujeitos dessa pesquisa

constroem e reconstroem suas identidades, possibilitando a construção de um novo projeto de vida e a reconstrução de uma nova sociedade civil. A escola, enquanto instituição social, cujos objetivos incluem ensinar o aluno a “ler o mundo” para transformá-lo (FREIRE, 2018), torna-se importante no processo de construção das identidades, podendo colaborar com esse processo, pois fornece a instrumentalização a partir da cultura e do conhecimento para a transformação social.

Considerando que a escola pode colaborar com a constituição de identidades e tornar os indivíduos capazes de intervir no mundo e transformá-lo, no próximo tópico discutimos sobre a formação dos estigmas que os alunos segregados socialmente sofrem no interior da escola e como isso pode afetar a reafirmação de suas identidades.

2. 2 Estigmas e segregação – seus não lugares

Neste subitem apresentamos um estudo sobre o processo de formação dos estigmas que os alunos moradores de acampamento urbanos sofrem socialmente e no interior da escola. Entendemos que a escola, enquanto instituição social, deve ser democrática, tanto em suas práticas quanto em seu acesso, e deve garantir instrumentos básicos de participação social.

Goffman (1988) define o estigma como um atributo depreciativo e recebido por um indivíduo na relação social cotidiana, que afasta aqueles que o encontra, impossibilitando ao outro a percepção de seus atributos. Aqueles que portam um estigma terão dificuldades de se relacionar com os outros, pois “os normais” (não estigmatizados) os consideram como indivíduos desprovidos de atributos, e isso é algo definidor de seu caráter. Para o autor “[...] um estigma, é então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo” (GOFFMAN, 1988, p. 13), e, ainda

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações (...) e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (GOFFMAN, 1988, p. 15).

O estigmatizado, por ter seus atributos desqualificados, fica sujeito a todo tipo de violência e discriminações, podendo permanecer indiferente ao seu fracasso ou tentar corrigir o seu defeito, ou ainda romper com a realidade, atribuindo um outro caráter a sua identidade social (GOFFMAN, 1988).

Dessa forma, muitos chegam aos bancos escolares em uma situação de encobrimento, classificados por Goffman (1988) como sujeitos *desacreditáveis*.

O *desacreditável* é aquele com um estigma que não está imediatamente aparente e nem se tem dele um conhecimento prévio, fazendo com que escondam sua verdadeira identidade social. Goffman (1988, p. 51) coloca também que

Exibi-lo ou ocultá-lo; contá-lo ou não contá-lo; revelá-lo ou escondê-lo; mentir ou não mentir; e, em cada caso, para quem, como, quando e onde. (...) Ao invés de encarar o preconceito, esconde informações sobre sua identidade social verdadeira, recebendo e aceitando um tratamento baseado em falsas suposições a seu respeito.

Estudos apontam que no ambiente escolar também são identificadas situações de estigmatização chamadas de *fenômeno caótico ressonante*, definido por Machado (2016, p. 56) como “[...] um determinado fenômeno social discriminatório, elaborado pelo senso comum e transferido do meio social para o interior do ambiente escolar”.

Uma das questões que temos a observar nessa pesquisa é como os indivíduos que estão envolvidos nos processos de ocupações urbanas sentem-se em relação à sua identidade social e à apropriação deste novo espaço. Ao considerar a localização das ocupações, muitas vezes observa-se que estes não estão em espaços que oferecem uma boa distribuição e diversificação de bens e serviços aos indivíduos ou que não possuem estrutura e planejamento suficiente para possibilitar a instalação desses meios de serviços.

A segregação social e espacial dificulta o acesso dos indivíduos menos favorecidos aos bens e recursos distribuídos no espaço, pois aqueles que já são detentores de condições favoráveis desejam se apropriar desses recursos e manter sua localização e seu espaço físico e social.

Há também as relações estabelecidas com os agentes que já ocupavam esse espaço previamente. Isso porque com a chegada dos indivíduos ao espaço das ocupações, os agentes do lugar podem sentir-se ameaçados pela mobilidade espacial, pois ocorre uma transformação social e cultural, ressignificando o lugar.

Conforme Bourdieu (2008) trata sobre dos elementos sociais, econômicos e simbólicos exigidos para se inserir em um determinado espaço, é possível supor que nos bairros onde estão localizados os acampamentos há uma associação de desejáveis e indesejáveis que se torna mais evidente com a chegada dos novos moradores ao espaço. Na “associação dos desejáveis”, os habitantes antigos têm elementos e condições reconhecidas e acordadas entre si que os fazem sentir pertencentes aquele lugar e distinguir qualquer novo indivíduo que não tenha

incorporado as devidas condições para ser inserido neste espaço. Os “indesejáveis”, por conseguinte, sentem os efeitos de não possuírem esses elementos e de não serem reconhecidos como sendo “do lugar”, e se veem como excluídos socialmente e deslocados dentro do espaço, que, agora, tornou-se o seu próprio *lugar*.

É nesse sentido que a desigualdade presente no espaço (físico e social) pode gerar uma resistência às formas de socialização e interação com o outro devido às diferentes condições de posse do capital (econômico, social, simbólico), e também devido a diferenciais de origem em relação ao próprio espaço da cidade. A ocorrência ou não dessa resistência pode ser observada através do cotidiano dos indivíduos em um determinado lugar.

Além dos aspectos econômicos e sociais, os moradores originais de um espaço geralmente possuem um padrão e costumes de vida adquiridos ao longo do tempo por sua apropriação legítima do espaço. O conhecimento sobre as pessoas do local, as experiências vividas e compartilhadas entre eles e as atitudes de cada um já fazem parte do seu convívio há tempo.

A chegada de moradores novos ao local pode causar um estranhamento aos antigos, pois é como se a rotina fosse modificada e transferida para um cenário diferente ao que já estava habituado. Novas pessoas, novos costumes, novos estilos e padrões de vida são anexados à uma realidade diferente e, pelo tempo, caracterizados como pertencentes ao lugar.

Apesar disso, mesmo quando há significativas diferenças socioeconômicas, podem ocorrer tentativas de interação social, às vezes engendradas devido à interdependência existente entre indivíduos de diferentes classes sociais para a sua reprodução social (como a dependência existente, sobretudo, no contexto da divisão do trabalho, como entre patrões e empregados).

Além da relação “necessária”, a interação também se dá a partir da tentativa de conhecer o outro, seus costumes e padrões, e de entender essa diferença. Esse conhecimento sobre o outro vem a partir da observação de seu cotidiano, onde é possível colher informações baseando-se em sua conduta e até mesmo em sua aparência, como nos apresenta Goffman (2011, p. 23) quando trata da interação social entre os indivíduos, dizendo que esta é chamada de “interação face a face”, pois se trata da “[...] influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”.

Quando se obtém informações baseadas no que se pode observar do indivíduo, atribui-se a ele características segundo experiências já vividas e determinadas por

outro grupo. Assim, podemos supor que, ao receber em seu bairro um conjunto habitacional, os moradores do lugar observam os costumes dos moradores novos e sua aparência e, pautados no que viram ou com o que conviveram, impõem a eles características prévias e definições sem ao menos conhecê-los. Dentre essas características podemos destacar, por exemplo, encarar os indivíduos como marginalizados e adeptos de ações violentas, devido a categorias de percepção previamente estabelecidas sobre as comunidades de origem, às aparências e às características das pessoas.

Sobre essa observação, Goffman (2011, p. 19) afirma que [...] é com base nesta informação inicial que o indivíduo começa a definir a situação e a planejar linhas de ação, em resposta”, nos levando a entender que essa observação inicial de dedução sobre o outro pode ocasionar uma espécie de preconceito, pois o indivíduo enxerga no outro características diferentes da suas e/ou de seu grupo social.

Quando moradores originais de um espaço não veem nos novatos as características de seu grupo social, também não os veem aptos a se adaptarem a elas. Sobre essa relação, Elias e Scotson (2000, p. 65), também relatam o mesmo no caso da comunidade que foi seu objeto de estudo, dizendo que, “em regra, tais comunidades esperam que os novatos se adaptem a suas normas e crenças; esperam que eles se submetam a suas formas de controle e demonstrem, de modo geral, a disposição de “se enquadrar”.

Assim, os moradores locais podem utilizar-se de *representações de desempenhos* (GOFFMAN, 2011) diárias para fortalecerem seu status e seu papel na comunidade como uma forma de defesa, reafirmando sua apropriação do espaço devido ao tempo de moradia e tendo a função de evitar a perda do seu domínio no espaço, mas, como citado acima, isso resulta em uma forma de preconceito ao novato.

Ou seja, entre as fontes de preconceito, não encontramos apenas as características sociais e econômicas, mas também o lugar ao qual as pessoas apresentam alguma relação de pertinência, como a origem espacial dos indivíduos e famílias, os lugares em que circulam para trabalho, estudos, lazer, compras, entre outros. Entre esses lugares, certamente o lugar de moradia (ou as origens do lugar de moradia, no caso dos que se mudam) é o que apresenta um peso maior na atribuição de significados aos indivíduos.

Os novatos no local são vistos como estranhos por possuírem costumes do cotidiano diferentes dos demais. Seus atributos apresentados nas ações cotidianas possibilitam aos originários do local presumir a “identidade social” deste grupo, citada

por Goffman (1988), em que os indivíduos são alocados devido aos atributos e aspectos naturais e comuns dos membros pertencentes às categorias. Este autor coloca que

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" - para usar um termo melhor do que "status social", já que nele se incluem atributos como "honestidade", da mesma forma que atributos estruturais, como "ocupação". (GOFFMAN, 1988, p. 5).

Essa identidade social dos indivíduos do grupo é construída a partir de um processo social no que há uma combinação dos elementos individuais (personalidade e caráter inerentes ao indivíduo), culturais e sociais que também são afetados pelas mudanças ocorridas nas estruturas sociais. Dentro desse processo, podemos observar como existe uma fragmentação da identidade do indivíduo, pois este recebe influências culturais e próprias do ambiente em forma de “pertencimento” dessas várias influências, sendo composto por várias identidades. Assim, vemos essa construção conceitual na temática da reconstrução da identidade em Hall (2015) quando este diz que o sujeito/indivíduo se torna fragmentado devido às suas identidades culturais e às mudanças nas estruturas sociais.

Quando novos grupos populacionais chegam a determinados bairros em uma cidade, devido à realidade diferenciada dos grupos há um “choque” dessas identidades sociais definidas, o que pode gerar o preconceito, o “ver o outro como estranho”, diferente, como se qualquer manifestação “contrária à minha fosse anormal”. Tal estranhamento nas identidades sociais pode gerar estigmas aos integrantes do outro grupo, capazes de afetar a sua imagem. Sobre isso, Goffman (1988, p. 6) afirma que

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.

Alguém pode ser estigmatizado por ser diferente dos demais do grupo. Assim, o estigma é aquilo que é conferido ao indivíduo, atributos e estereótipos que podem ser diferentes dos que realmente lhe pertencem (que fazem parte dele verdadeiramente). Atribuir certas características aos indivíduos e torná-los, diante da sociedade, diferentes dos demais, sendo vistos em alguns momentos como “anormais” (que não é normal), pode gerar uma espécie de preconceito para com aqueles indivíduos.

A partir dessa perspectiva pode-se inferir que aqueles vistos como “anormais” tornavam-se vítimas do estigma, e este se configura como um mecanismo de exclusão. Dessa maneira podem ser criados padrões de comportamento na expectativa de serem aceitos por um determinado grupo. A alteração da identidade está posta, assume-se outra identidade para ser aceito. E na escola? Como essas relações são evidenciadas?

No caso da escola por nós pesquisada percebemos ações discriminatórias cometidas contra os alunos moradores de dois acampamentos urbanos, conforme descrito no capítulo anterior. Os moradores dos acampamentos são trabalhadores que veem nos movimentos sociais a possibilidade de alcançar o direito à moradia. São oriundos do MSLT, movimento social que luta por moradia na cidade de Bauru.

Na ideia já estabelecida tanto da comunidade escolar quanto dos moradores do bairro onde a escola está localizada, essas pessoas não são merecedoras de estarem ali, de participarem da mesma escola que seus filhos, pois, segundo Machado (2016), são dotados de uma inferioridade intrínseca, que legitimaria, assim, o fato de serem excluídos e estigmatizados em determinados momentos. Além disso, atribuem aos alunos e a seus familiares advindos dos acampamentos a responsabilidade pelos conflitos dentro da escola, culpando esse grupo social pela desordem causada na ocupação da terra onde se formaram os acampamentos, o que trouxe muita insegurança ao bairro.

Dessa forma, muitas vezes os alunos são tratados por pejorativos: *baderneiros, filhos daquele bando de vagabundos, aquela gente barraqueira, gente que não trabalha e quer as coisas de mão beijada do governo, invasores*. A eles são atribuídas desqualificações, imoralidades e incapacidades, elementos formulados ideologicamente pelo grupo dominante. Também são encarados como briguentos, sujos, estranhos e fedidos.

A identidade negativa atribuída ao grupo dos estigmatizados lhes dá um sentimento de inferioridade que, somado à discriminação sofrida, pode gerar conflitos

violentos durante os contatos com outros indivíduos e dificultar a formação de suas identidades, pois precisam camuflar quem são, onde vivem e como vivem para serem aceitos no grupo.

Para compreender melhor como os acampados e o bairro onde se localiza a escola pesquisada se relacionam, aprofundaremos a seguir a problemática trazendo à luz os estudos de Elias e Scotson (2000) sobre os *estabelecidos* e *outsiders*, que abordam como em agrupamentos sociais da mesma condição socioeconômica surgem situações de segregação, estigmatização, inferiorização e discriminação.

2. 3 Identidade social e as redes de interdependência – estabelecidos e outsiders

Quando observamos a formação de acampamentos próximos a bairros já estabelecidos vemos que, além de ser possível vincular com as colocações de Bourdieu (2008) sobre as desigualdades existentes na apropriação do espaço, há uma relação estabelecida entre os moradores locais dessa comunidade e os recém-chegados. Nesse sentido, o estudo de Elias e Scotson (2000) sobre *estabelecidos* e *outsiders* parece interessante para observar as relações entre esses grupos distintos.

Nesse caso, os estabelecidos caracterizam o grupo de moradores de um conjunto habitacional constituído pelos habitantes antigos daquele lugar. Estes sentiam-se superiores aos moradores recentes e negavam-se a manter contato social com eles a não ser pelo que fosse estritamente necessário. Já os outsiders eram considerados como os *de fora* por serem recém-chegados ao local e, por isso, eram menosprezados, rejeitados e estigmatizados pelos estabelecidos, que os consideravam inferiores e faziam com que os mesmos se sentissem assim. Em nossa pesquisa, os *outsiders* são os acampados e, os *estabelecidos*, os moradores do bairro habitacional no entorno da escola que, por pertencerem a um movimento social de luta por moradia urbana, carregam os preconceitos de classe – estigmas historicamente construídos na sociedade brasileira.

As famílias fixadas no lugar desde a sua origem têm uma relação de afetividade e pertencimento com o local, o que pode levá-los a desprezar, muitas vezes, os moradores recentes dos acampamentos. Os moradores recém-chegados precisam de tempo para se habituarem ao local e, neste processo, passam, em algum momento, pelo estranhamento por estarem em um lugar diferente de sua origem. Isso pode ocorrer como consequência da falta de uma reforma urbana no espaço da cidade, o que pode acabar fortalecendo o grupo estabelecido e estigmatizando o outro.

Assim como nas observações de Elias e Scotson (2000), é possível supor que há nos bairros certo desprezo para com aqueles que fazem parte dos acampamentos, mesmo as diferenças econômicas e sociais não sendo tão expressivas entre os moradores antigos e os recém-chegados. Isso se torna claro quando escutamos muitas vezes a expressão “o pessoal sem-terra” referindo-se aos moradores dos acampamentos e atribuindo, com essa expressão, um significado de marginalização.

Podemos inferir que esse desprezo dos moradores antigos para com os acampados é uma “manifestação de desumanização” (FREIRE, 2018, p. 43) e está relacionada à falta de consciência de classe, de reconhecer-se dentro do tecido social devido à construção de uma ideologia que faz com que os oprimidos participem das engrenagens de toda estrutura dominadora, antepondo a gregarização à uma convivência harmoniosa (FREIRE, 2018).

Encontramos aqui a importância de uma pedagogia libertadora, capaz de fazer com que os oprimidos se reconheçam como *hospedeiros* da opressão, ou, em outras palavras, a pertinência de uma prática pedagógica capaz de fazer com que o oprimido se torne independente do opressor que habita em si. Nas palavras de Freire (2018, p. 43), “[...] é a pedagogia do oprimido que instrumentalizará para esta descoberta crítica”.

Voltando ao estudo de Elias e Scotson (2000), podemos supor que, ao se deparar com um grupo social diferente, os estabelecidos sentem um estranhamento com a presença dos outsiders ao considerar que são indivíduos com ações e habilidades cotidianas distintas, fazendo com que a presença dos outsiders no seu lugar de moradia seja percebida como uma ameaça à ordem e às relações sociais já estabelecidas, com a introdução de outros valores e regras diferentes que podem modificar a rotina do lugar. Também fazem surgir discursos, novas relações de poder e, conseqüentemente, novos estigmas.

Sobre a estigmatização entre estabelecidos e outsiders, Elias e Scotson (2000) analisam que esta se dá dentro de uma construção social associada a um tipo específico de idealização coletiva criada pelo grupo estabelecido, refletindo e justificando o preconceito que seus membros sentem perante os que compõem o grupo de outsiders. Assim, nessa concepção, “[...] o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desanimá-lo” (ELIAS, SCOTSON, 2000, p. 24).

Baseando-nos em Elias e Scotson (2000) podemos perceber que os outsiders acabam sendo submetidos aos mecanismos de dominação impostos pelos já

estabelecidos, pois representam uma ameaça à ordem e às relações sociais cotidianas já instaladas, trazem outros valores e outras regras que podem transformar os hábitos e costumes do lugar. Desse modo, os outsiders são estigmatizados, inferiorizados e excluídos, já que não formam “um grupo social” dotado de uma certa estrutura social.

Além de ser um tipo de ameaça à apropriação do lugar, a presença de outsiders pode representar uma “emenda” aos elos afetivos dos moradores originais. Pelo tempo de convívio, os moradores desenvolvem e criam laços de afetividade entre si e, nesse caso, a introdução de outros no espaço de convívio já constituído pode ser encarada como uma ameaça de ruptura destes laços.

Esses laços afetivos são construídos a partir das ações coletivas da comunidade e seriam responsáveis por prender os indivíduos uns aos outros dentro do grupo ou sociedade por uma solidariedade social. Vemos esses conceitos em Durkheim (2004) quando nos apresenta a solidariedade orgânica presente nas sociedades capitalistas e desenvolvidas, nas quais os indivíduos têm uma preocupação com os seus interesses individuais mais acentuada, mas onde há um encontro desses interesses se complementando e buscando estar próximo aos que agem e pensam da mesma maneira. Assim, a coesão estabelecida nesse grupo pauta-se nos valores das regras de condutas onde há os direitos e deveres, criando uma interdependência entre os indivíduos, por isso, unindo-os.

Nesse sentido, a escola, enquanto instituição democrática, pode buscar alternativas que contribuam para a diminuição dos estigmas, tornando-se um espaço onde os laços afetivos podem ser construídos por meio da afirmação e da reafirmação das identidades sociais coletivas. Para isso, torna-se necessário que a escola instrumentalize o educando ao despertar de sua consciência por meio do desenvolvimento de uma prática pedagógica humanista e libertadora, uma prática que permita aos oprimidos o desnude do mundo para se comprometer, na prática, com sua transformação e, assim, estar permanentemente em processo de libertação.

Exposto isso e buscando respostas para a questão de nossa pesquisa – o desafio de uma prática pedagógica construída a partir da dialogicidade possibilita a construção da identidade social e a diminuição dos estigmas dentro de uma escola com um currículo monoculturalista e construtor de identidades padronizadas? – fez-se necessária uma análise dos pressupostos teóricos do currículo prescrito e desenvolvido nas escolas públicas estaduais e as suas intencionalidades, que é apresentado no próximo capítulo.

3 A DIALÉTICA DO CURRÍCULO: A PRODUÇÃO DOS AUSENTES

No Brasil, a discussão sobre currículo tem sido desenvolvida nos últimos anos com influência dos estudos culturais. Destacamos a análise de Silva (2001), que defende que a cultura seja vista numa concepção não-essencialista, caracterizando-se como produção de sentido, como prática que envolve relações de poder e que produz identidades sociais. O autor afirma, ainda, influenciado pelas teorias críticas, que “[...] o conteúdo do currículo é uma construção social” (SILVA, 1999, p. 136). Assim sendo, produz processos de seleção, inclusão e exclusão, legitimando determinados grupos e ideias. O Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008-2019) propõe a construção de um conhecimento conectado à vida. Ao longo desse capítulo, propomos uma reflexão de como essa construção social pode acontecer através dos conteúdos do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008-2019) e sobre a possível articulação entre os saberes cotidianos dos alunos e o conhecimento científico proposto pelo currículo prescrito paulista.

Toda discussão educacional implica indagar sobre o currículo. Sacristán (2000, p. 15) define o currículo como uma práxis, “[...] uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem”. O autor ainda acrescenta que o currículo é o elemento central da compreensão da prática pedagógica, apresentando componentes políticos, pedagógicos, administrativos, de controle sobre o sistema escolar, entre outros.

O currículo é também uma atividade produtiva, compreende aquilo que alunos e professores fazem e o que ele nos faz. Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz, é um conjunto de experiências e práticas. De acordo com Silva (1995, p. 194-195),

Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. E essas formas dependem de relações específicas de poder. Flagrá-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamentalmente política.

O currículo ocupa, então, um lugar estratégico nas reformas educacionais impostas pelos diferentes governos e é considerado um elemento de intervenção, uma vez que não é neutro e, por isso, apresenta determinada visão de mundo. Dessa forma coloca-se como espaço de constante luta e resistência entre os diferentes grupos e classes sociais, uma vez que “[...] as políticas curriculares, como texto, como discurso

são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder” (SILVA, 2001, p. 11).

Partindo desse pressuposto, da não-neutralidade do currículo, bem como da não-neutralidade de uma pesquisa acadêmica, é que alicerçamos a análise sobre o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, em especial sobre o currículo da disciplina de História. Nos apoiaremos em Apple (1982) para nortear as nossas reflexões a respeito do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e, em consequente, o Currículo de História.

De acordo com Apple (1982, p. 16-17),

Aqui, a ação básica implica problematizar as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que se possa desmascarar se conteúdo ideológico latente. É preciso levar muito a sério as questões acerca da tradição seletiva, como as seguintes: A que pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que organizado e transmitido dessa forma? E para esse grupo determinado? O mero ato de formular essas questões não basta, no entanto. É também necessário que se procure vincular essas investigações a concepções diversas de poder social e econômico e de ideologias. Desse modo, pode ter início uma apreciação mais concreta das ligações entre o poder econômico e político e o conhecimento que é tornado acessível (e o que não é tornado acessível) aos estudantes.

Apresentamos a seguir as concepções do currículo que norteiam o trabalho pedagógico das escolas estaduais paulistas para que possamos demonstrar através da pesquisa as culturas negadas e ausentes, bem como o caráter excludente e intencional do currículo implantado na rede de ensino pública estadual. Apresentamos, então, a seguir, as concepções políticas e pedagógicas gerais do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, os princípios que norteiam sua construção e, por fim, o Currículo de História.

3. 1 Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008-2019) e suas concepções político-pedagógicas no contexto da reforma de rede pública estadual de São Paulo

O Currículo Oficial Paulista insere-se no contexto da reforma da rede pública paulista, seguindo a tendência de âmbito federal, com características gerenciais para administração pública educacional paulista de práticas gerenciais do mundo privado, como eficiência, eficácia, produtividade, avaliação e controle de resultados e controle de gastos, conforme aponta Junquilha (2002). A seguir, demonstramos as concepções desse currículo e possíveis inferências da reforma da rede pública paulista cumprindo um papel político, de poder e de controle intencional para a construção e hegemonia de um modelo de sociedade.

O currículo se revela em várias fases de desenvolvimento¹⁰. Trataremos aqui do currículo prescrito, aquele que revela um roteiro para o trabalho docente, “[...] orientação do que deve ser o seu conteúdo [...] servem como ponto de partida para a elaboração de materiais e controle do sistema” (SACRISTÁN, 2000, p 104). É pelo currículo prescrito que se revela o interesse político em controlar o sistema educacional. Conforme aponta Sacristán (2000, p. 108),

A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordem social e econômica da sociedade.

Em 2007, o governo paulista, por meio da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), inaugura o Programa “São Paulo Faz Escola” no bojo da reforma curricular didático-pedagógica elaborada e implementada para a rede estadual de ensino. Engloba os conteúdos curriculares e as expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. O objetivo do Programa, segundo o site da SEE-SP, é a implantação de um currículo único para as cinco mil escolas estaduais paulistas com o recebimento de materiais para que todos os alunos tenham acesso aos mesmos conteúdos.

A nova proposta curricular passou a vigorar nas escolas estaduais da rede de São Paulo em 2008, efetivada pelo governo estadual paulista por meio da SEE-SP no mandato do governador José Serra, com diretrizes que deveriam ser seguidas por todas as escolas. A proposta integra uma reforma curricular divulgada a partir do Plano de Metas de melhoria da educação pública estadual, de 2007, pela SEE-SP, sob a coordenação da então Secretária de Educação, Maria Helena Guimarães Castro. Publicada no Diário Oficial em 21 de agosto de 2007, a “nova agenda”, como foi intitulado esse plano, foi regulada a partir de um diagnóstico da educação do Estado realizado pela SEE-SP em julho de 2007, ordenado nos últimos censos escolares e nas avaliações de aprendizagem, quando foi verificado um desempenho escolar insuficiente das crianças e jovens. No mesmo ano, o governo do Estado anunciava as “10 metas para a Educação Paulista”:

- 1 - Todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados;
- 2 - Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série;
- 3 - Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
- 4 - Programas de recuperação nos ciclos finais (2ª, 4ª e 8ª) do Ensino Fundamental e (3ª) do Ensino Médio;

¹⁰ Não é nosso objetivo realizar um estudo sobre o significado das fases na objetivação do significado do Currículo, nem analisar as práticas que se originam de cada uma delas, ainda que todas elas apresentem elementos que intervêm na prática pedagógica.

- 5 - Melhorar 10% as notas em avaliações nacionais e estaduais;
 - 6 - Atendimento a 100% dos jovens e adultos do Ensino Médio com currículo profissionalizante;
 - 7 - Implantação do Ensino Fundamental de nove anos;
 - 8 - Utilização da estrutura de tecnologia da informação e da Rede do Saber para programas de formação continuada de professores na própria escola;
 - 9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar;
 - 10 - Programa de obras e infraestrutura das escolas.
- (BONATELLI, 2007, p. 13).

Por meio de tais metas definiam-se as prioridades para a Educação Básica pública. Juntamente com as “10 metas para a Educação Paulista”, a SEE-SP estabeleceu ações para serem executadas para que as metas fossem atingidas: Ensino Fundamental de 9 anos; implantação dos programas “Ler e Escrever” (Ensino Fundamental 1º ao 5º ano) e “São Paulo Faz Escola” (Ensino Fundamental 6º ao 9º ano e Ensino Médio); reorganização da progressão continuada; currículo; expectativas de aprendizagem; Educação de Jovens e Adultos; política de municipalização; sistema de avaliação externa; gestão de resultados; e política de bonificação docente (SÃO PAULO, 2007a).

O programa “São Paulo Faz Escola” teve como propósito a implantação imediata de um currículo único para todas as escolas paulistas objetivando a melhoria na qualidade da educação ofertada pelo Estado. Chegou à escola em 2008 como um projeto piloto para, posteriormente, implantar o Currículo Oficial em 2010, criando-se, assim, uma base curricular comum para toda a rede de ensino estadual.

O Currículo Oficial implantado em 2010 traz as metas para cada nível de ensino e as competências e habilidades exigidas para cada disciplina e ano/série. Está dividido em quatro grandes áreas: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências, Física, Química e Biologia); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, educação Física e Inglês) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) (SÃO PAULO, 2010).

Outros documentos básicos na implantação do currículo foram seus materiais viabilizadores: *Caderno Gestor* (três volumes, destinado aos diretores, vice-diretores e professores coordenadores pedagógicos), *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*. Os dois últimos foram elaborados com sequências didáticas denominadas “Situações de Aprendizagem”.

O material destinado ao professor traz orientações e propostas de atividades, conteúdos e estratégias de aprendizagem que o professor deve trabalhar em sala de aula. Apresenta, ainda, um “passo a passo” detalhado de como o professor deve

preparar e atuar em cada aula. Os conteúdos são apresentados em forma de competências e habilidades a serem desenvolvidos e alcançados pelos alunos a cada aula. São apresentadas, também, cargas horárias necessárias para o desenvolvimento de cada atividade e propostas de avaliação e recuperação da aprendizagem.

Quanto o Caderno do Aluno, distribuído a todos os estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, o mesmo é elaborado por disciplina e composto por “Situações de Aprendizagem”, com pequenos textos, imagens, gráficos, tabelas, atividades, lições de casa, atividades de avaliação e recuperação, exercícios de múltipla escolha, indicações de aprofundamento de estudos e espaços para que o aluno desenvolva as atividades propostas no próprio material.

A partir da produção desse conjunto de materiais, a SEE-SP entende que estabeleceu um currículo comprometido com a construção do saber, com a diversificação do ensino e com a melhoria da qualidade do fazer pedagógico que as escolas estaduais devem ofertar a todos (SÃO PAULO, 2014). No entanto, esse conjunto de materiais é uma forma de controlar o conhecimento por meios dos materiais didáticos, favorecendo uma padronização dos materiais e uma abordagem homogênea da aprendizagem e do conhecimento (SACRISTÁN, 2000).

No bojo da reforma educacional, o currículo é transformado em veículo para alcançar índices de aprendizagem que são medidos em sistema de avaliação externa. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹¹ ganha aqui vida e importância. Isso fica claro no documento “Matrizes de referência para a avaliação SARESP”, criado pela SEE-SP em 2009 e dirigido aos professores e gestores, que explicita o pensamento de Paulo Renato de Souza, Secretário do Estado de Educação:

Ao consolidarmos a estruturação do currículo oficial da educação básica de São Paulo (...) conforme orientações do Caderno do Professor (...) cabe a Secretaria tornar mais clara a vinculação do Saresp ao currículo. Vamos fazê-lo apresentando a todos vocês, documentos como o presente que lhes permitirão melhor compreender a vinculação entre currículo e avaliação e, principalmente, compreender a reformulação feita na fundamentação conceitual e na metodologia do SARESP para que ele pudesse estar de fato a serviço de mais e melhores aprendizagens para nossas crianças e jovens e mais condições de trabalho para toda a equipe escolar (SÃO PAULO, 2009, p. 4).

¹¹ O SARESP é uma avaliação externa aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade a produção de diagnóstico da aprendizagem escolar, visando orientar ações pedagógicas para a melhoria da qualidade educacional e integram a integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

De acordo com Maria Inês Finni, coordenadora geral do projeto até 2007, a SEE-SP não tinha um currículo definido para as escolas públicas estaduais. Cada escola desenvolvia um determinado currículo baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹² e nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares da Educação definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que era, muitas vezes, elaborado a partir do livro didático. De acordo com Finni, “[...] não havia parâmetros de equidade sistêmica entre elas (escolas), desde que na prática, cada qual praticava seu próprio currículo” (SEE, 2009, p. 8).

Podemos inferir que a criação de um currículo prescrito para as escolas paulistas esteve a serviço das exigências de conteúdos padronizados para todas as escolas estaduais paulistas. A opção por um currículo único e de base comum e suas vinculações com a avaliação externa SARESP estão explicitadas nas “Matrizes de referência para a avaliação SARESP”:

Houve a necessidade de se diagnosticar criticamente a existência dos muitos currículos, implícitos ou não, praticados nas escolas da rede estadual, e de se tornar uma firme decisão em favor do estabelecimento de um currículo mínimo e comum a todas as escolas, de forma explícita, para todo o sistema, em cujo contorno e definição deveriam estar configuradas e indicadas as base dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos na escola e, com elas, a indicação das expectativas de aprendizagem para cada ano/série e ciclo, possíveis de serem avaliadas ao fim de cada um deles, com transparência e eficácia (SÃO PAULO, 2009, p.8).

A concepção de um currículo para toda a rede estadual atrelado ao SARESP definiu o que o sistema deveria avaliar aquilo que o aluno deveria aprender e aquilo que o professor deveria ensinar durante todo o ano escolar, com o objetivo de alcançar metas para o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)¹³.

A avaliação nesses moldes vem contribuindo para reforçar a imposição do currículo imposto pela SEE-SP. O controle de qualidade por meio da avaliação externa SARESP está a serviço de indicadores internacionais (Organização para a

¹² Os PCNs elaborados pelo Governo Federal abrangiam a rede pública e a rede privada de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos. São referências didáticas de base nacional comum que norteiam a revisão ou elaboração das propostas curriculares das escolas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio de todo o país. Seu objetivo é o de garantir a todos o direito os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Não apresenta caráter obrigatório. Não eram obrigatórios, mas serviram como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais. Tinha por objetivo o desenvolvimento de uma cidadania democrática.

¹³ O IDESP é um indicador de qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP fornece um diagnóstico da qualidade da escola, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano.

Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional – FMI, o G8¹⁴, a Organização Mundial do Comércio – OMC) que nunca são submetidos a debate público, e são feitas mediante provas objetivas padronizadas e fortemente direcionadas a modelos e filosofias neoliberais, com o objetivo de formar e conscientizar os alunos para a competição por postos de trabalho no mercado capitalista (SANTOMÉ, 2013).

3. 2 Dos princípios norteadores

A criação do Programa “São Paulo Faz Escola”, conforme a SEE-SP, visa reformar e introduzir uma nova concepção de currículo e de educação para a educação pública paulista. No documento oficial da Secretaria do Estado de São Paulo intitulado “Currículo” lê-se na parte inicial, comum a todas as áreas do conhecimento, uma apresentação do currículo oficial da rede. Nessas páginas estão descritas a concepção de currículo e de educação escolar proposta pela SEE-SP para as escolas públicas paulistas.

De acordo com o preconizado pela SEE-SP, o currículo está organizado por competências e habilidades que visam capacitar os alunos a enfrentar os conflitos sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo:

Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. [...] o currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares (SÃO PAULO, 2012, p. 7).

Para a SEE-SP, uma educação de qualidade deve garantir não só a inclusão de crianças e jovens na escola por meio da universalização do ensino, mas também propiciar a universalização da aprendizagem a todos aqueles que estão frequentando as unidades escolares. O foco da educação, para a SEE-SP, passa a ser a garantia de acesso à aprendizagem dos alunos, conforme o discurso do documento, diminuindo as distâncias entre os conhecimentos e informações disponíveis e existentes no mundo contemporâneo e essas crianças e adolescentes, reduzindo as diferenças sociais, culturais e econômicas (SÃO PAULO, 2012).

A análise do Currículo do Estado de São Paulo mostra a proposição de uma política educacional que se enquadra nas incitações do mundo contemporâneo da

¹⁴ Corresponde ao grupo dos 8 países mais ricos e influentes do mundo, fazem parte os Estados Unidos, Japão, Alemanha, Canadá, França, Itália, Reino Unido e Rússia

globalização e está alinhado ao Relatório Delors, de autoria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ratificado pelo Banco Mundial, coordenado por Jacques Delors, o qual aponta os caminhos para a educação no século XXI ligados às aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 2001).

O currículo paulista se constrói sob a égide desse panorama no que diz respeito às habilidades instrumentais:

A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Todavia, essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais (SÃO PAULO, 2012, p. 8).

Partindo da constatação de que vivemos em uma sociedade da informação, o currículo paulista busca uma padronização das ações pedagógicas e curriculares em âmbito estadual para homogeneizar o acesso igualitário à informação e à educação a todos os estudantes da rede pública paulista, garantindo, assim, a inclusão das camadas mais pobres da sociedade brasileira, que até bem pouco tempo não tinham efetivo acesso à escola (SÃO PAULO, 2012).

Desse modo, diz o documento, a escola deve ser um espaço de construção de identidade, autonomia, debate, cidadania e de preparação para o mercado de trabalho e, para isso o indivíduo deve acessar e compreender as múltiplas linguagens, tecnologias e códigos do cotidiano.

O currículo oficial das escolas estaduais paulista está assentando nos seguintes princípios: “a escola que também aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixos de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2012, p. 10). Esses princípios visam contribuir para a compreensão sobre as concepções de aprendizagem, ensino e currículo presentes no programa.

O princípio “**a escola que também aprende**” está ligado às tecnologias, à maneira como estas vêm imprimindo um ritmo acelerado de informação e conhecimentos à sociedade. Sendo assim, as escolas devem acompanhar esse ritmo,

tornando-se instituições que também aprendem esses novos conhecimentos de acordo com os avanços de seu tempo.

A articulação desses conhecimentos ao seu tempo atribui importância à tecnologia adentrar o portão da escola e atuar como facilitadora de aprendizagens na relação entre a equipe gestora e os professores com os alunos. Nesse sentido, a escola deixa de ser aquela instituição que ensina para transformar-se em instituição que aprende a ensinar (SÃO PAULO, 2012).

De acordo com o discurso do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, essa concepção aponta que ninguém é detentor absoluto do conhecimento e que os conhecimentos produzidos coletivamente são maiores que o conhecimento individual, sendo esse o ponto de partida para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Assim, a troca de saberes e o conhecimento compartilhado podem ser mais efetivos na produção da aprendizagem, e, a tecnologia, o fator de aproximação de diferentes gerações na efetivação da aprendizagem. Nesse sentido, o coletivo da escola ganha força.

Outro ponto a ser destacado nesse princípio é que, em uma escola que também aprende, a equipe gestora deve assumir um papel fundamental como agentes de formação, devem pôr em prática tudo aquilo que recomendam que os professores realizem com seus alunos.

Diante da realidade da maioria das escolas públicas estaduais paulistas, como a falta de professores e funcionários, a falta de execução de reformas de manutenção, salas superlotadas, falta de equipamentos tecnológicos, má remuneração, entre outros, indagamos: será que a escola tem possibilitado aos alunos um espaço participativo, formativo e tecnológico? Será que a escola representa uma instituição que aprende a ensinar, como assegura o texto de sua política pública?

Outro princípio, **“o currículo como espaço de cultura”**, propõe o fim da dicotomia entre conhecimento científico e conhecimento cultural, entendendo que todo currículo é a expressão de todo o conhecimento cultural, artístico, científico e humanístico de seu tempo, e que as atividades que ocorrem “fora” do ambiente tradicional precisam ser vistas como item do currículo também, preservando memórias, histórias de vida, saberes e fazeres que os alunos trazem de suas famílias, bairros e grupos sociais diversos. É na articulação entre cultura e conhecimento que se conecta o currículo à vida, promovendo aprendizagens mais significativas (SÃO PAULO, 2012).

A proposta de não separar as atividades culturais desenvolvidas pela escola (visitas a museus, exposições, peças teatrais, cinema, exibição de filmes) daquelas de cunho científico ligadas às diferentes áreas do conhecimento justifica-se, segundo o documento, pelo fato de que “todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar” (SÃO PAULO, 2012, p. 11).

O documento oficial menciona a importância de a cultura estar presente dentro da escola, garantindo a formação do estudante para a vida. O documento, todavia, não explicita o conceito de cultura que orienta tal reflexão.

Aqui cabe mais uma indagação. Os saberes do cotidiano dos alunos, tão valorizados no texto curricular, são considerados nas avaliações externas como o SARESP, por exemplo? Parece-nos que não. Sacristán (2011) registra que as avaliações externas proporcionam o debate sobre o sistema educacional, mas que não servem para abordar as relações didáticas e os métodos empregados, além de não considerarem as realidades diversas, pois favorecem a homogeneidade.

O próximo princípio, “**as competências como referências**”, traz como eixo norteador o ensino pautado no desenvolvimento de competências, defendendo que, para ser democrática, a escola precisa ser acessível a todos e considerar a heterogeneidade dos alunos. A escolha pelas competências encontra-se amparada pela LDBEN, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e pelos PCNs. De acordo com o documento, “é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender” (SÃO PAULO, 2012, p.13). Assim, esse princípio tem a função de articular os temas e conteúdos aprendidos na escola com a preparação para a cidadania e para o mundo do trabalho.

Competências, de acordo como o currículo, “[...] se caracterizam como modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contexto de problemas, de tarefas ou de atividades” (SÃO PAULO, 2012, p. 12)

O documento elucida, ainda, que o Currículo Oficial “[...] se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia, etc.), e para atuar numa sociedade que depende deles” (SÃO PAULO, 2012, p. 12), e que isso se dará por meio de um ensino pautado no desenvolvimento de competências, articulado a vários fatores, como “[...] aspectos curriculares e da atividade docente, cognição, afetividade e sociabilidade” (SÃO PAULO, 2012, p. 12). Para isso, um novo paradigma docente

deverá ser construído, uma vez que o docente terá que indicar não mais o que vai ensinar, e sim o que o aluno vai aprender.

Sacristán (2011), ao analisar a utilidade das competências em educação, aponta entre várias teses que as “competências” são uma nova linguagem, que é necessário avaliar sua validade e que o conceito de competência é confuso e difícil de relacionar a algo, pois aparenta ser uma espécie de conhecimento prático para “fazer as coisas” e resolver situações, tornando-se uma linguagem dominante e excludente. Este autor aponta que,

Agora, há um entendimento de que a competência signifique o que interessa, fazendo uma leitura de educação ligada a uma visão de mundo, em que ser educado represente um saber fazer ou capacidade para operar e realizar algo em que se torne mais competente. Com essa linguagem não se questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos, humanistas, avessos as desigualdades, intelectualmente formados, sábios. (...) essa nova linguagem ajuda e compromete o educando na construção de um novo conhecimento do mundo e em sua transformação? (SACRISTÁN, 2011, p. 36).

Podemos dizer, segundo Sacristán (2011), que está se configurando um modelo pedagógico alimentado por indicadores, ajustado a um mercado de trabalho imprevisível, tentando diferenciar objetivo de conteúdo de competências e desvalorizando o papel dos educadores e a da cultura juvenil, além de ignorar o pensamento clássico, as experiências inovadoras no ensino e os novos recursos tecnológicos. Afinal, o que diz essa proposta sobre a aprendizagem relevante, significativa, integrada, aplicável e motivadora?

Há perguntas necessárias para essa mudança de paradigma: o docente tem clareza de que, ao utilizar “competências”, está optando por um discurso, por uma forma de entender ou ocultar os problemas? Que a essência das “competências” são os relatórios dos sistemas educacionais que tratam de temas de interesse de seus patrocinadores, como o Banco Mundial, por exemplo? Tem conhecimento que as “competências” não podem ser entendidas como algo que se tem ou não tem, pois representam estados em evolução? Sabem quantas são e quais são as competências, principalmente as básicas, pois se são básicas devem servir a todos e se servem a todos se configuram como um valor universal? Os professores sabem quando um aluno domina uma “competência”? Há um modelo pedagógico organizado a partir das “competências”? Sabem colocar em prática um ensino por “competências”? Entendemos que a resposta para todas essas questões é não.

O seguinte princípio preconizado no currículo pela SEE-SP, “**a prioridade da competência da leitura e da escrita**”, parte da nossa vivência em uma sociedade altamente letrada e considera que a escola deve ser o espaço para garantir e aprimorar o desenvolvimento dessa competência, e não para apenas ensinar a ler, mas interpretar, fazer inferências, ler o mundo e constituir-se cidadão (SÃO PAULO, 2012, p. 10).

Segundo o currículo oficial, as práticas de leitura e escrita contribuem para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e o auxiliam no desenvolvimento da consciência sobre em qual mundo estão inseridos, permitindo aos sujeitos uma nova inserção na sociedade de forma mais autônoma e, com isso, auxilia nos processos de transformação das relações sociais nas quais estão inseridos (SÃO PAULO, 2012).

A competência leitora perpassa todas as disciplinas, pois aqui considera-se que o domínio da linguagem representa um elemento essencial para a conquista da autonomia, a porta de acesso às informações, possibilitando a comunicação de ideias, a expressão de sentimentos e o diálogo, saberes necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada, garantindo, dessa forma, a preparação para a vida, como é o norte do trabalho do currículo organizado por competências (SÃO PAULO, 2012).

Nesse sentido, inferimos que o desenvolvimento das capacidades de leitura (decodificação, compreensão, apreciação e réplica) são fundamentais para contextualizar a linguagem nas várias situações do cotidiano e do mundo do trabalho, sendo de suma importância e significância para a vida.

Dessa forma, indagamos se o “currículo em ação” materializado no Caderno do Aluno e no Caderno do Professor possibilitam tal condição de leitura crítica de mundo. Os professores das disciplinas correspondentes às outras áreas do conhecimento além da área de Linguagens possuem conhecimentos específicos para o adequado tratamento didático com a leitura? Se os possuem, porque os índices das avaliações externas – como o SARESP – são pífios?

O penúltimo princípio, “**articulação das competências para aprender**”, pretende lançar luz à ação pedagógica do professor articulada à da escola. Nessa articulação, as situações de aprendizagem de conceitos e métodos podem ser mobilizadas para que o aluno enfrente o mundo. Tal princípio pode ser entendido como a educação para a vida, para além dos limites da escola. O documento considera que a escola não é mais a única fonte de informação e conhecimento, mas

que cabe a ela preparar o aluno para viver em uma sociedade produtora veloz de informação.

Esclarece, também, que o conteúdo não deve estar em detrimento das competências, pois estas são mais gerais e os conteúdos mais específicos, garantindo uma formação de qualidade que possibilite aos jovens atuarem como sujeitos que exercerem sua cidadania no mundo adulto:

Vale insistir que essa preparação não exige maior quantidade de ensino (ou de conteúdos), mas sim melhor qualidade de aprendizagem. É preciso deixar claro que isso não significa que os conteúdos do ensino não sejam importantes; ao contrário, são tão importantes que a eles está dedicado este trabalho de elaboração do Currículo do ensino oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012, p. 18).

Um processo educacional articulado por competências e com finalidades pedagógicas revertido em situações do cotidiano demora para ser, de fato, implementado. Será que a lógica quantitativa e utilitarista que rege a lógica das políticas públicas paulistas, pautadas por avaliações institucionais que não consideram a realidade da instituição avaliada, podem dar conta de um processo pedagógico tão moroso e complexo como o de um projeto educacional por habilidades e competências?

O último princípio, “**articulação com o mundo do trabalho**”, está articulado com a LDBEN 9394/96, com as normas das DCNEB e com as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). No entanto, não menciona a formação específica no sentido de desenvolver especialidades nem a formação profissional, mas a garante aos alunos da rede pública estadual o acesso às competências e habilidades que assegurem a formação dos jovens para a cidadania e para a atuação ao mercado de trabalho (SÃO PAULO, 2012).

Conforme declarado no Currículo Oficial, o trabalho é a prática social humana que melhor consegue encadear os conhecimentos, competências e habilidades aprendidas por meio do currículo com as atividades práticas do cotidiano e da realidade, e é por meio do trabalho que as pessoas colocam em prática aquilo que aprendem (SÃO PAULO, 2012).

No documento também é expressa a preocupação com a articulação e com a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, imprimindo dois sentidos e valores do mundo do trabalho: o primeiro, “[...] como valor que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade”, e o segundo “[...] como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas” (SÃO PAULO, 2012, p. 23).

Posto isso, é nítido relacionar o motivo pelo qual o Currículo Oficial tende a reafirmar a sua condição de uma educação profissionalizante que tem na escola um estágio de preparação para o mundo do trabalho. Tal preparação para o mercado de trabalho, em si, não deve ser algo passível de crítica. Porém, fazer valer tal preceito como norteador da política curricular sem considerar a complexidade do processo educacional é propor um sistema educacional utilitarista, pois esse torna secundária a formação cidadã do alunado. Afinal de contas, as políticas públicas não devem visar interesses públicos de bem-estar social ou estarem afinadas com os interesses privados em prol do coletivo?

O Currículo Oficial tem se mostrado como um modelo intervencionista e burocrático de querer melhorar a prática na aparência de forma simples e econômica, além de desprofissionalizar o professor, que se configura como um mero executor, provocando, a longo prazo, o desarme cultural, técnico e ideológico dos docentes.

A implantação desse modelo está contribuindo para a produção de capital humano, mas não para a formação de cidadãos. Concordamos com Santomé (2013) quando este atesta que os modelos educacionais pautados nos modelos neoliberais estão cooperando para deixar em segundo plano a finalidade clássica da Educação, como o aumento dos níveis de justiça e igualdade, a eliminação das formas de discriminação e marginalização, a democracia, a cidadania, entre outras pautas.

3. 3 O Currículo de História do Estado de São Paulo (2008-2019)

Como já dito anteriormente, reconhecemos a inexistência de neutralidade nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como no processo de construção de conhecimento. Apresentaremos aqui um breve histórico do contexto de produção do Currículo de História do Estado de São Paulo (2008-2019).

Os currículos de História começaram a ser debatidos nos anos 1980 por Estados e Municípios e pelo Governo Federal na segunda metade da década de 1990 através da publicação dos PCNs. A História, enquanto disciplina escolar, se desenrola há tempos e está cercada de conflitos no que tange a escolha de seus conteúdos e métodos. Nos últimos anos, podemos destacar o surgimento de várias propostas que se preocupam em alinhar o ensino de História às demandas da sociedade atual, tecnológica e consumista.

O currículo paulista de História vem sendo discutido e elaborado pela SEE-SP desde os anos 1980. Seu início está alinhado à grande reforma curricular nacional em curso durante o período de redemocratização do Brasil, cujo objetivo era o de

substituir o ensino de Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica pelas disciplinas de História e Geografia (BITTENCOURT, 2009).

Martins (1996), em sua tese de mestrado intitulada “A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos”, mostra as dificuldades da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) em elaborar uma proposta para o ensino de História no Estado de São Paulo dentro de uma sociedade que buscava se redemocratizar. Seu estudo revela o caráter vulnerável em relação à construção de um novo currículo e na efetivação de projetos e reformas educacionais para a disciplina História. Evidencia, também, como as políticas públicas educacionais ficam reféns dos interesses políticos, do clientelismo e da manipulação, atendendo aos interesses de um Estado demagogo e populista.

Depois da instituição das disciplinas de História e Geografia, assistimos, principalmente a partir dos anos 1990, a uma variedade de reformulações curriculares oficiais, tanto em âmbito nacional quanto internacional, desde países que integram o Mercosul à Espanha e Portugal, que adotam a mesma terminologia quanto à estrutura organizacional dos documentos oficiais curriculares (BITTENCOURT, 2009).

De acordo com Bittencourt (2009, p. 102-103), as reformulações curriculares de História iniciadas na década de 1980 “[...] pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento [...] no processo democrático”, voltando-se para os interesses internacionais das políticas liberais.

Observa-se que as propostas curriculares de História que foram construídas no Brasil a partir de 1980 preocuparam-se em apresentar os textos curriculares introduzindo fundamentação histórica, busca de legitimidade junto aos professores para a implantação curricular, ausência de rol de conteúdos obrigatórios, dando maior autonomia ao professor e redefinição de seu papel, apresentação dos pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico, fundamentação pedagógica construtivista, aceitação do conhecimento prévio do aluno a partir de sua vivência e, por fim, a introdução dos estudos da História desde o início do Ensino Fundamental (BITTENCOURT, 2009).

Nesse contexto é que surgem os PCNs, pois o governo federal, perfilado ao modelo liberal de educação, comprometeu-se em reformar toda a estrutura curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, para atender as novas conjecturas educacionais. Assim, os PCNs foram empreendidos a partir das contribuições da

psicologia da aprendizagem piagetiana, por isso, construtivista, que norteava também as reformulações curriculares dos países integrantes do Mercosul (BITTENCOURT, 2009).

A partir dos anos 1990 vemos que os currículos nacionais de História incorporam em sua organização a nova configuração mundial do capitalismo, cujo modelo econômico submete todos os países à lógica do mercado, criando formas de exclusão e dominação do capital. Essa “nova ordem mundial” traz novos valores, uma outra concepção de Estado e o fortalecimento das empresas privadas e das financeiras. Estamos diante da lógica do lucro, da tecnologia, da privatização, onde os países de economia hegemônica impõem suas metas aos demais países. Bittencourt (2009, p. 101) ainda destaca que

Cabe aos Estados mais pobres ou emergentes, criar mecanismos para a entrada de “capital estrangeiro”, “quebrar barreiras alfandegárias para os produtos estrangeiros”, fazer empréstimos junto às instituições financeiras internacionais e depois “pagar em dia os juros das dívidas externas”.

Nesse contexto, cabe a escola e a sociedade educarem para a subserviência à lógica do mercado e à competição, exigente de “conhecimento”, pois

[...] criou-se uma “sociedade do conhecimento”, que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho (BITTENCOURT, 2009, p. 102).

Santomé (2013) também destaca que detrás das pressões mercantilistas nas reformulações curriculares está o controle autoritário da educação, a “despolitização do pensamento” e o avanço das ideologias neoliberais que dificultam o acesso dos grupos sociais com menor nível cultural e maiores dificuldade à cultura e às informações relevantes, fortalecendo as políticas demagógicas e populistas no exercício e na manutenção do poder pelos grupos hegemônicos.

Apesar do exposto, podemos depreender que a propostas curriculares concebidas a partir dos PCNs romperam com a ideia de aprendizagem centrada exclusivamente no ensino e passaram a considerar a relação entre o ensino e a aprendizagem, representando avanços no ensino de História.

Mas, afinal, para que estudar História? Qual a sua finalidade? O Currículo não responde, mas a apresenta um tanto vagamente, em uma tentativa de esvaziar o debate sobre a importância do ensino da História, desvalorizando também o ofício do historiador:

A disciplina de História, então, deve funcionar como instrumento capaz de levar o aluno a perceber-se como parte de um amplo meio social. Assim, mesmo partindo das relações mais imediatas, por meio do estudo da História, o aluno poderá compreender as determinações sociais, temporais e espaciais presentes na sociedade. Por isso, recomenda-se que o desenvolvimento de capacidades de leitura, reflexão e escrita – objetivo central deste programa curricular – parta de situações cotidianas, para avaliar as influências históricas (portanto, sociais e culturais) que condicionam as formas de convivência coletiva. A História funcionaria, assim, como uma espécie de espelho do tempo, mostrando imagens que, embora intangíveis, vão sendo desenhadas pela curiosidade de cada observador em busca de conhecimento (SÃO PAULO, 2012, p. 36).

Segundo Bittencourt (2009, p. 121), a História, enquanto disciplina escolar, serviu para reconhecer “[...] um passado que explicasse a formação do estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico”. Assim, ainda de acordo com esta autora, um dos objetivos centrais do ensino de História está relacionado a construção das identidades, pois

A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola (...) A contribuição da história tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do cidadão político (BITTENCOURT, 2009, p. 121).

Uma vez que a textualidade do documento não explicita objetivamente porque aprendemos História, diante da proposital lacuna podemos indagar então: quais fundamentos traz o currículo de História?

O texto de apresentação do currículo de História aponta que um dos desafios para quem trabalha com História “[...] consiste em extrair conhecimento de vestígios e fragmentos de humanidade que sobreviveram à passagem do tempo e de outras distâncias” (SÃO PAULO, 2012, p. 28), necessitando, assim, ser construída a partir do presente e constantemente reelaborada (SÃO PAULO, 2012).

O currículo de História converge com os PCNs no que tange ao desenvolvimento da cidadania como participação social e política, ao fortalecimento de atitudes de solidariedade, cooperação e justiça entre todos, ao reconhecimento do diálogo na tomada de decisões e a valorização da pluralidade tanto do patrimônio sociocultural brasileiro quanto dos diferentes integrantes da sociedade (SÃO PAULO, 2012).

Consequente ao exposto, atribui-se ao professor a responsabilidade de encaminhar os alunos ao exercício da cidadania e à formação de sua consciência crítica por meio de uma formação sócio histórica a partir de suas experiências do dia a dia.

A leitura do documento evidencia também um ensino de História centrado no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, colocando a História como uma disciplina coadjuvante à Língua Portuguesa, uma vez que as competências e habilidades de leitura e escrita são mais expressivas que o objeto de estudo relacionado ao aprendizado da História. Nas aulas de História, são as práticas de leitura e escrita as protagonistas em detrimento do “fazer História” e do “tempo”, um dos seus objetos de estudo:

A disciplina de História, então, deve funcionar como instrumento capaz de levar o aluno a perceber-se como parte de um amplo meio social. Assim, mesmo partindo das relações mais imediatas, por meio do estudo da História, o aluno poderá compreender as determinações sociais, temporais e espaciais presentes na sociedade. Por isso, recomenda-se que o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita – objetivo central desse programa curricular - parta de situações cotidianas, para avaliar as influências históricas (portanto, sociais e culturais) que condicionam as formas de convivência coletiva. A História funcionaria, assim, como uma espécie de espelho do tempo, mostrando imagens que, embora intangíveis, vão sendo desenhadas pela curiosidade de cada observador em busca do conhecimento (SÃO PAULO, 2012, p. 36, grifo nosso).

Em relação ao ensino de História, nota-se uma clara escolha em enfatizar no programa curricular os “conteúdos mais importantes” (SÃO PAULO, 2012, p. 29), entretanto, destaca-se a necessidade de consenso, pois examina que “[...] cada um julga a seu modo o que é mais (ou menos) importante” (SÃO PAULO, 2012, p. 29), e anuncia que é “[...] impossível trabalhar a História em sua imaginária totalidade [...] o que implica conceber a arquitetura curricular a partir de escolhas e do encadeamento conceitual daquilo que se decidiu manter [...]” (SÃO PAULO, 2012, p. 29). Portanto, cabe aqui perguntar: o que e quem é mais importante na História? A partir da análise de quais grupos, com quais interesses e intenções?

Para nos ajudar com essas questões apresentamos os recortes temáticos que foram estabelecidos no currículo. Apontamos que não há mudanças consideráveis quanto aos conteúdos tradicionalmente tratados pela disciplina de História, pois, segundo o texto de apresentação, as mudanças referem-se a forma e ao tratamento didático de cada conteúdo. A relação dos conteúdos de História do Ensino Fundamental e do Ensino Médio podem ser visualizadas nas Figuras 17 e 18.

Figura 17. Relação dos conteúdos do Ensino Fundamental - História (Rede Estadual Paulista de Ensino).

	5ª Série/6º Ano	6ª Série/7º Ano	7ª Série/8º Ano	8ª Série/9º Ano
Volume 1	– Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história – As linguagens das fontes históricas – A vida na Pré-história e a escrita – Os suportes e os instrumentos da Escrita – Civilizações do Oriente Próximo – África, o berço da humanidade – Heranças culturais da China e trocas culturais em diferentes épocas	– O Feudalismo – As Cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais – Renascimento Comercial e Urbano – Renascimento Cultural e Científico – Formação das Monarquias Nacionais Europeias Modernas (Portugal, Espanha, Inglaterra e França) – Os fundamentos teóricos do Absolutismo e as práticas das Monarquias Absolutistas – Reforma e Contrarreforma – Expansão Marítima nos séculos XV e XVI	– O Iluminismo – A colonização inglesa e a Independência dos Estados Unidos da América (EUA) – A colonização espanhola e a Independência da América espanhola – A Revolução Industrial inglesa – Revolução Francesa e expansão napoleônica – A família real no Brasil – A Independência do Brasil – Primeiro Reinado no Brasil	– Imperialismo e Neo-colonialismo no século XIX – Primeira Guerra Mundial (1914-1918) – Revolução Russa e stalinismo – A República no Brasil – Nazifascismo – Crise de 1929 – Segunda Guerra Mundial – O Período Vargas
Volume 2	– A vida na Grécia Antiga – A vida na Roma Antiga – O fim do Império Romano – As civilizações do Islã (sociedade e cultura) – Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval	– As sociedades maia, asteca e inca – Conquista espanhola na América – Sociedades indígenas no território brasileiro – O encontro dos portugueses com os povos indígenas – Tráfico negreiro e escravidão africano no Brasil – Ocupação holandesa no Brasil – Mineração e vida urbana – Crise do Sistema Colonial	– Período Regencial no Brasil – Movimentos sociais e políticos na Europa no século XIX – O liberalismo e o nacionalismo – A expansão territorial dos EUA no século XIX – Segundo Reinado no Brasil – Economia cafeeira – Escravidão e abolicionismo – Industrialização, urbanização e imigração – Proclamação da República	– Os nacionalismos na África e na Ásia e as lutas pela independência – Guerra Fria – Populismo e ditadura militar no Brasil – Redemocratização no Brasil – Os Estados Unidos da América após a Segunda Guerra Mundial – Fim da Guerra Fria e Nova Ordem Mundial

Fonte: SÃO PAULO (2014b, p. 62).

Figura 18. Relação dos conteúdos do Ensino Médio - História (Rede Estadual Paulista de Ensino).

	1ª série	2ª série	3ª série
Volume 1	• Pré-história – Pré-história sul-americana, brasileira e regional • O Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades – Egito e Mesopotâmia – Hebreus, fenícios e persas • Civilização grega – A constituição da cidadania clássica e o regime democrático ateniense – Os excluídos do regime democrático • Democracia e escravidão no mundo antigo e no mundo contemporâneo • O Império de Alexandre e a fusão cultural do Oriente com o Ocidente	• Renascimento • Reforma e Contrarreforma • Formação dos Estados Absolutistas Europeus • Encontros entre europeus e as civilizações da África, da Ásia e da América • Sistemas coloniais europeus – A América Colonial • Revolução Inglesa • Iluminismo • Independência dos Estados Unidos da América	• Imperialismos, Gobineau e o racismo • Primeira Guerra Mundial • Revolução Russa • Nazismo e racismo • A crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais • A Guerra Civil Espanhola • Segunda Guerra Mundial • O Período Vargas – Olga Benário e Luís Carlos Prestes
Volume 2	• A civilização romana e as migrações bárbaras • Império Bizantino e o mundo árabe • Os Francos e o Império de Carlos Magno • Sociedade Feudal – Características sociais, econômicas, políticas e culturais • Renascimento comercial e urbano e formação das monarquias nacionais • Expansão europeia nos séculos XV e XVI – Características econômicas, políticas, culturais e religiosas • Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV • A vida na América antes da conquista europeia – As sociedades maia, inca e asteca	• Revolução Francesa e Império Napoleônico • Processos de independência e formação territorial na América Latina • A Revolução Industrial inglesa • A luta por direitos sociais no século XIX – Socialismo, comunismo e anarquismo • Estados Unidos da América no século XIX – Expansão para o oeste e guerra civil • Segundo Reinado no Brasil – Abolição da escravidão e imigração europeia para o Brasil • O imaginário republicano	• O mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria • Movimentos sociais e políticos na América Latina e no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 – Revolução Cubana – Movimento operário no Brasil • Golpes militares no Brasil e na América Latina – Tortura e direitos humanos • As manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970 • O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira – O Movimento das “Diretas Já” – A questão agrária na Nova República • O neoliberalismo no Brasil

Fonte: SÃO PAULO (2014c, p. 69).

Analisando os quadros nas figuras acima podemos verificar que os conteúdos e temas da disciplina de História tanto para o Ensino Fundamental Anos Finais quanto para o Ensino Médio devem ser iniciados por meio de uma noção cronológica de tempo, ou seja, pela Pré-História, trazendo uma concepção curricular de organização linear e de teor burocrático-tecnista que visa à formação para o mercado de trabalho, reforçando, ainda, uma visão eurocêntrica do ensino de História e mantendo o conceito de civilização em detrimento do conceito de cultura, principalmente no 6º ano

do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio, reforçando, também, uma perspectiva evolucionista em contradição aos avanços e domínios tecnológicos.

Percebemos por meio da análise dos quadros de conteúdos que todos os tópicos discriminados na estrutura curricular do Estado de São Paulo fazem a clara menção do ensino de História por meio de conteúdos e não por eixos temáticos. Isso deflagra uma dificuldade de romper com os períodos históricos tradicionais, bem como de introduzir uma história social em substituição a história política.

A escolha por um ensino de História desvinculado do contexto deixa temas escolares ausentes principalmente para as camadas populares, público da escola pública. A história social, os coletivos sociais, os expropriados da terra, os povos latino-americanos, os sem-terra, os sem-teto e seus movimentos de luta, suas identidades, seus saberes e sua cultura não têm espaço nem lugar no currículo de História do Estado de São Paulo.

Podemos inferir um aspecto excludente e intencional no currículo de História, uma vez que se apresenta com uma estrutura fechada, declarando, assim, que nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e experiências têm vez no currículo. Arroyo (2013) diz que as grades curriculares têm cumprido com seus conteúdos a função de proteger os conhecimentos comuns, únicos, e de não permitir a entrada de conhecimentos do senso comum, a riqueza das diferentes experiências sociais e a diversidade de sujeitos políticos e culturais.

No início desse capítulo, propomos uma reflexão sobre a possível articulação entre os saberes cotidianos dos alunos e o conhecimento científico proposta pelo currículo prescrito paulista. Constatamos que o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008-2019) não atende à proposta de articulação entre o conhecimento científico e o cultural, deixando ausente as experiências sociais, políticas e culturais, os saberes e as identidades das classes populares. Sabendo dessas ausências, torna-se uma obrigação do educador desenvolver uma metodologia para desfazer as ausências do currículo.

Em contraposição ao currículo conservador e produtor de ausências da educação paulista expomos no próximo capítulo uma proposta para um ensino de História pautado na Educação Popular e na compreensão das particularidades de cada grupo como parte essencial do todo que respeita as diferenças dos “outros sujeitos”, suas identidades e seus saberes para a construção de uma escola realmente democrática.

4 A DIALÉTICA DO CURRÍCULO: AS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOS PRESENTES – A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO POPULAR

E, enquanto até na mão escondido rincão da sociedade capitalista tudo está construído e calculado para servir aos interesses da burguesia, o pedagogo pequeno-burguês acredita que é capaz de salvar as almas das crianças porque, nas poucas horas em que elas passam na escola, ele se esforça por ocultar-lhes o mundo por detrás de uma espessa cortina de fumaça. Os interesses da burguesia não estão por acaso presentes nos textos que a criança lê, na moral que lhe inculta, na história que lhe é ensinada?

A única finalidade da chamada “neutralidade escolar” é subtrair a criança da verdadeira realidade social: a realidade das lutas de classe e da exploração capitalista; capciosa “neutralidade escolar” que durante muito tempo, serviu à burguesia para dissimular melhor seus fundamentos, e defender, assim, os seus interesses.

Aníbal Ponce

A conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática de desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação.

Paulo Freire.

A escola, impregnada de valores conservadores e ideologicamente tecnicistas, existe para manter o conjunto de padrões dominantes, para legitimar a dominação e para impedir que ocorram mudanças no fluxo da alienação das massas e do estado de ignorância dos saberes. Sendo assim, podemos dizer que a escola capitalista está a serviço do governo, que busca na instituição um veículo ideológico para garantir o sistema de exploração social (FREIRE, 2018).

Nessa educação fundada em moldes estritamente capitalistas, onde se prioriza a eficiência e a excelência da qualidade de ensino, nada se debate quanto às diferenças sociais e à miséria. A pobreza, os pobres, suas vivências, saberes e culturas não têm encontrado espaço nos projetos curriculares. Esse espaço sempre esteve e continua sendo ocupado pelas concepções de mundo dos grupos hegemônicos, com suas ideologias de estímulo à competitividade e à meritocracia, transformando sujeitos em objetos e medindo-os de acordo com seus parâmetros de eficiência. Propagam que os “pobres” não prosperam porque não se esforçaram o

suficiente, não se dedicaram a ser mais, ignorando a falta de acesso às informações, à uma educação crítica e a não compreensão de suas condições de opressão.

Freire (2018) denuncia esses moldes e aclara que a escola e seus currículos precisam ganhar nova significação, pois as escolas têm negado a educação enquanto um processo de busca fazendo com que os oprimidos internalizem a visão de seus opressores, suas falas, conceitos e estereótipos. Freire também afirma que tal perspectiva não crítica traz ao oprimido o sonho de se tornar opressor em uma relação destrutiva que precisa ser suplantado. Para isso, a educação deve permitir o acesso à instrumentos críticos de empoderamento, através dos quais os grupos oprimidos se libertem, e, se libertando, libertem todos ao seu redor. A serviço do capital e das ideologias neoliberais, as reformas curriculares não seguem esse caminho.

Uma das finalidades das mudanças curriculares é a de preparar os alunos para serem cidadãos críticos, solidários e democráticos em uma sociedade também solidária e democrática. Para isso, se exige que a seleção dos conteúdos do currículo, as formas de avaliação e as experiências em sala de aula promovam a construção dos conhecimentos necessários para ser um bom cidadão (SANTOMÉ, 1995).

A escola que emprega nessa direção necessariamente organiza suas práticas para que os alunos tomem decisões, debatam, critiquem, defendam e rebatem opiniões. As limitações para essa participação ativa e tomada de decisões é a ética, instrumento que rege a situação democrática.

No entanto, a implantação do Currículo Oficial pela SEE-SP reafirmou a “produção dos ausentes” nas práticas escolares, apagou rostos e silenciou vozes, uma vez que não conseguiu propor conteúdos e práticas que melhor amparassem o desenvolvimento da conscientização e, conseqüentemente, a emancipação dos indivíduos, reafirmando sua posição neoliberal e acarretando o que Santomé (1995) denuncia como o silenciamento das vozes e a deformação dos currículos devido à forte presença das culturas hegemônicas, dificultando, ou até mesmo impedindo, a formação da identidades de determinados grupos. Este autor coloca que

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser sileciadas, quando não esteriotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

O desafio que se coloca é a busca de um currículo que recupere as culturas negadas e ausentes através de “[...] uma concepção de currículo que destaca seu aspecto político de contestação, de possibilidade de diferente e divergentes construções e produções” (SILVA, 1995, p. 194).

A busca desse sentido político do currículo visa à superação de uma educação que pretende silenciar, invisibilizar, as inquietações humanas para que nada pareça diferente, evitando, assim, que a curiosidade seja instigada e fazendo com que tudo pareça análogo e, assim, que as histórias e as identidades culturais desapareçam sobre a falácia da igualdade.

O Currículo Oficial da SEE-SP, excludente, estabelecido para a manutenção do *status quo* de seus lugares sociais de poder, negado e ausente à determinados sujeitos sociais, não prezou pela igualdade de direitos, pela igualdade de justiça, mas sim pelo dever de frustrar as particularidades de cada sujeito enquanto único. Dessa forma, esses sujeitos tornam-se incapazes de garantir sua autonomia e de reconhecer suas identidades e diferenças, deixando de articular o que é universal, a igualdade de direitos. Arroyo (2013) denuncia que o “conhecimento” que está posto nos currículos com essas intencionalidades tem negado aos oprimidos o direito a conhecer-se, de saber de si e de seus coletivos e, por isso, é urgente buscar produzir “outras pedagogias”.

A produção de “outras pedagogias” diz respeito à busca do reconhecimento do direito de saber-se. Sendo assim, é preciso resistir e produzir “outras pedagogias” (ARROYO, 2014) que reconheçam os oprimidos enquanto sujeitos de conhecimento e de processos de humanização e emancipação. E como podemos garantir aos ocultados pelo currículo o direito de saber-se?

A Educação Popular é apontada por nós como um caminho possível a ser seguido, uma vez que está centrada na ação educativa vista como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos. Buscamos em Paulo Freire e em sua pedagogia da Prática da Liberdade e do Oprimido o caminho para a reeducação da sensibilidade pedagógica, capaz de alcançar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes e de conhecimentos. Aqui nos interessa em como se educam, em como se socializam e em como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais e políticos que são.

4. 1 A Educação Popular e o processo de emancipação do sujeito

*Quem anda nos trilhos é trem de ferro, sou água
que corre entre as pedras: liberdade caça jeito
Manoel de Barros*

Vivemos tempos de mudanças, de transformações rápidas, da tecnologia, da sociedade de consumo e da informação. Vivemos a sociedade do conhecimento, onde a informação e o conhecimento têm maior relevância e são mais necessários para seu

funcionamento e sua manutenção. Vivemos o tempo do estancamento do pensamento crítico e do avanço do conservadorismo em diferentes âmbitos. Vemos surgir nesses novos tempos de aparentes oportunidades novas discriminações, novas desigualdades, entre outras exclusões. Esse contexto tem a Educação como instrumento de domesticação condicionada pelos métodos liberais de finalidade reprodutivista. A escola é espelho desse “novo tempo”, produz e legitima a desigualdade ao invés de atenuá-la e contribuir com a emancipação das classes populares.

Considerando a Educação Popular como prática social capaz de contribuir para a superação de situações alienantes e injustas através do acesso ao conhecimento científico e cultural, entendemos o desenvolvimento de práticas pedagógicas multiculturais como garantia aos excluídos e ausentes, permitindo a conquista de seus lugares enquanto sujeitos históricos e não apenas expectadores da história.

Aos ausentes, antes de tudo, é preciso afirmar suas presenças na sociedade, desocultar seus rostos, suas memórias, suas lutas e identidades coletivas. É preciso devolvê-los a esperança e a capacidade de indignação diante das injustiças através de uma educação popular, aberta ao diálogo, em que grupos oprimidos passem a lutar por seus espaços, valorizando suas histórias e seus coletivos e reagindo a tantos ocultamentos, pois são eles sujeitos de histórias, de valores e conhecimento e, por isso, merecem e exigem reconhecimento.

A Educação Popular apresenta um projeto pedagógico que se opõe claramente aos projetos sobre influência neotecnista com uma educação direcionada ao povo, construída coletivamente por ele e com ele. Essa pedagogia do diálogo nega o modelo das classes dominantes que aliena os sujeitos de sua própria condição de existência.

Na escola pública, diante da institucionalização das práticas pedagógicas, há que se buscar possibilidades para desenvolver o ideário da Educação Popular, dar visibilidades aos que a compõem. Entendemos como ideário da Educação Popular aquele que indica que a modalidade política pedagógica possui as seguintes diretrizes, conforme preconiza Brandão (2006, p. 73):

- 1) educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização etc.; 2) a educação popular realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo estes últimos a razão e prática e, os primeiros, uma prática de serviço, sem sentido em si mesma; 3) a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa o seu trabalho político – em qualquer nível ou modo em que ele seja realizado, de um grupo de mulheres a uma frente armada de luta – e constrói o seu próprio conhecimento.

Assim, a Educação Popular, entendida como prática política e pedagógica emancipatória, envolve a interpretação crítica da realidade (dimensão gnosiológica), o posicionamento frente a realidade (dimensão política) e as ações, tanto individuais quanto coletivas, direcionadas à transformação da realidade (dimensão prática). Dessa forma, a emancipação não pode ocorrer fora do campo político-pedagógico (CARRILLO, 2013). Em consequência, o trabalho educativo deve compreender um processo de organização e luta dos alunos para a superação da sua condição de oprimido, como assinala Brandão (2006, p. 75): “[...] a *educação popular* emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação”. Nesse sentido, Carrillo (2013, p. 18) acrescenta:

“A educação popular não é uma variante ou extensão da democratização da escola, e sim uma concepção emancipadora que busca transformar a ordem social e o próprio sistema educacional.

A Educação Popular representa a superação do silenciamento e do estranhamento dos sujeitos, antes marginalizados e excluídos, dos processos de participação social. Para Andrade (2015), estamos diante de um processo de silenciamento dos demais, de se fazer calar os diferentes, os grupos marginalizados que, assim, sem voz, são incapazes de expressar sua história e cultura. Nesse sentido: “[...] partimos do pressuposto de que sem palavras, sem comunicação, sem interação, sem o diálogo – a educação intercultural – torna-se ausente ou inviável [...]” (ANDRADE, 2015, p.11).

Na escola, ao se ocultar a história e a cultura dos alunos, alcança-se um caráter de distanciamento, de adequação aos padrões hegemônicos que ditam as regras de como se comportar, o que é certo, o que é errado, o que é bonito ou feio, dificultando a formação das identidades. Assim, o ato do ocultamento é um método de apagar ou renegar o “outro”. As tentativas históricas de ocultá-los encontram resistências desses alunos, de suas famílias, de sua comunidade, inclusive dos próprios educadores. Nesse sentido, uma educação de cunho popular vem a garantir o reconhecimento das diversas identidades e, diante disso, a possibilidade de lutarem contra suas próprias exclusões, por isso, tem papel essencial no combate às desigualdades.

No entanto, toda essa diversidade nos espaços escolares não se dá de forma simples, uma vez que neste âmbito ocorre uma constante disputa com toda uma cultura homogênea tradicional, tornando o fazer educativo infértil e imóvel. É em contraposição a esse imbróglio que a Educação Popular objetiva uma escola reflexiva, capaz de democratizar as oportunidades e estimular o respeito às diferenças.

Vale lembrar, também, que a cultura não é um elemento engessado, mas híbrido, que se transforma continuamente a partir da inter-relação com elementos de outras culturas. Esse processo de construção e reconstrução é contínuo. As relações culturais são elementos de poder usados para delimitar os grupos dominantes e os grupos oprimidos. Através dela se delimitam os saberes oficiais e os saberes populares, frequentemente desmerecidos e inferiorizados.

A partir do exposto é preciso tornar mais forte o caráter emancipador da Educação Popular, buscando práticas pedagógicas que permitam a formação da consciência crítica. Paulo Freire nos apresenta alguns caminhos para o desenvolvimento de pensamentos emancipadores a partir do diálogo, visto aqui enquanto um movimento necessário para a constituição da consciência em um movimento dialético (FREIRE, 2018). Demonstramos aqui alguns critérios pedagógicos considerados pelo educador na direção da educação emancipadora:

A curiosidade. É preciso pensar de forma crítica, pois não é possível conhecer sem desejá-lo, não é possível conhecer se não há envolvimento com aquilo que se aprende. Conhecer incorre em uma atitude de problematização da realidade e sua interpretação, um processo de aproximação crítica da própria realidade (FREIRE, 2006).

Colocar-se frente à realidade. A curiosidade é importante, mas tão quanto é o posicionamento crítico frente às conjunturas históricas que nos desafiam e nos acomodam. Essa criticidade, chamada de *engajamento histórico*, é assumir-se enquanto sujeito histórico, reconhecer-se, indagar-se (FREIRE, 2016).

Pensar para transformar. O reconhecimento da realidade não basta, perceber seus limites e as possibilidades de transformá-la exige lucidez e vontade de fazê-lo: “Se na realidade não estou no mundo para me adaptar a ele, e sim para transformá-lo, não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo [...]” (FREIRE, 2000a, p. 43). Em Freire, ainda, “[...] transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2018, p. 51).

Pensar criticamente. O pensamento crítico se forma a partir do diálogo, que gera comunicação e, por consequência, aprendizagem. O diálogo “que implica um pensar crítico” começa na busca do conteúdo programático (FREIRE, 2018). No entanto, o *pensar crítico* não é sinônimo de conteúdo crítico, mas uma maneira de pensar o mundo por conta própria, como aponta Freire (2000a, p. 44):

[...] o educador progressista (...) não apenas deve ensinar muito bem a sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social,

política e histórica em que é uma presença. [...] ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção de seus educandos, mas não esconde sua opção política na neutralidade impossível de seu quefazer [...] jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade.

Freire destaca que os conteúdos programáticos também devem estar associados à leitura crítica do mundo:

Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestam, nem o exercício de “pensar certo” desligado dos ensino dos conteúdos (FREIRE, 2000b, p. 29).

O pensar crítico não é sinônimo de intelectualidade. Freire (2018) salienta que o pensar crítico envolve os sujeitos em todo o seu ser, são os valores e as atitudes para posicionar-se e transformar a realidade. O mesmo autor insiste em toda a sua obra que é necessário reivindicar valores e visões de mundo coerentes com um projeto transformador para o anúncio de uma nova realidade, distante da cultura hegemônica neoliberal subordinada à lógica de mercado.

Experienciar coletivamente. Para Freire (2018), a educação serve para formar pessoas autônomas e críticas a partir do diálogo e da ação transformadora da sua realidade. A construção do pensamento se dá a partir do diálogo, de um processo dialético entre as pessoas que compartilham o interesse de transformar a realidade em função de um futuro emancipador.

Reflexão. É exigida uma atitude autocrítica frente à realidade. Através da reflexão dos desafios que lhes são apresentados, o homem cria sua cultura “[...] a partir das relações que estabelece com seu mundo, ao criar, recriar, decidir, [...] acrescenta-lhe algo do qual é autor” (FREIRE, 2016, p. 67).

Coerência entre pensar e atuar. A partir do diálogo, o pensamento crítico ganha sentido na medida que possibilita orientar as práticas transformadoras, chamadas por Freire de *práxis*: “[...] ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2018, p. 93). Ainda sobre a *práxis*, Freire (1998, p. 77) acrescenta:

[...] toda leitura é sempre a partir de minha prática, do contexto em que me encontro, e não do discurso abstrato do emissor. O aprendizado comum, que liga teoria e *práxis*, só se dá a partir da realidade coletivamente refletida (FREIRE, 1998, p. 77).

A teoria deve estar atrelada à prática para que o pensamento crítico possibilite a autonomia solidária do sujeito e, desse modo, se alcance a emancipação.

Entendemos, a partir da exposição acima, que podemos resgatar em Paulo Freire as ideias-força para embasar e referenciar uma prática de Educação Popular mesmo diante do engessamento e dos interesses impostos pelo arcaico currículo prescrito da SEE-SP, que reproduz, de forma generalizada, os saberes. Resgatar a cultura e a dialogicidade no ato educativo é o caminho para que os coletivos populares se reconheçam enquanto sujeitos de conhecimento, de valores, de culturas em processo de emancipação (ARROYO, 2014). Demonstraremos, a seguir, uma proposta metodológica voltada para o ensino de História a partir dos pressupostos da Educação Popular.

4. 2 A Prática Pedagógica Dialógica no Ensino de História

Nessa seção será apresentada uma proposta metodológica de ensino capaz de contribuir com o processo educativo em sala de aula de forma a valorizar a criticidade, o diálogo e as relações que o homem trava com o mundo e, assim, contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora.

Nosso ponto de partida é “o método enquanto caminho do conhecimento” (FREIRE, 1985, p. 97). Ao escolher o método se faz necessário inquirir “*em favor de que*”, “*contra que*”, “*em favor de quem*” e “*contra quem*” conhecer, pois a educação é de natureza política, não é algo neutro a serviço da humanidade (FREIRE, 1985). Fazer essas perguntas é assumir a Educação como ato político, é procurar romper com uma docência que tenta impor a cultura dos opressores sem qualquer compreensão e reação dos oprimidos e com uma educação reprodutivista em nossas escolas engessadas.

Dessa forma, as orientações a seguir fazem parte da proposta em promover transformações na leitura dos alunos a respeito dos movimentos sociais e sua luta por moradia, seus direitos e suas conquistas. Refere-se ao relato das experiências cotidianas no ensino de História planejado e desenvolvido tendo como referência o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire e elaborado a partir do conhecimento da realidade vivida e experimentada em condições muito próximas às enfrentadas pelas crianças com as quais convivo no espaço escolar, marcadas, caladas e sofridas em decorrência da pobreza e de suas consequências.

Pretende ser uma sugestão de trabalho para professores que, assim como nós, tenham a necessidade de interpelar o tema na perspectiva das relações que o homem estabelece com o mundo de forma crítica e reflexiva. Dirige-se também aos professores que, diante da institucionalização curricular onde o professor, na maioria

das vezes, é colocado como mero reprodutor dos materiais oficiais que viabilizam o currículo, onde o espaço-tempo escolar fragmentado e tacanho não possibilita a atividade intelectual e autônoma do docente, busca a reinvenção de sua prática educativa propiciando meios ao educando de pensar o autêntico, de analisar e debater sobre sua realidade, de investigar e pesquisar, fatores esses essencialmente ligados à criticidade e ao desenvolvimento de um pensamento democrático.

Nossa proposta é uma tentativa de abrir espaços para narrativas de histórias apagadas nos currículos e passa pela possibilidade de reconhecer os educandos que estudam em escolas públicas, muitas vezes considerados como estranhos no interior da escola, onde suas experiências e de seus coletivos são ignoradas e desconsideradas à nobreza do conhecimento, da cultura e das ciências.

Considerando que o ensino de História pode facilitar ao aluno “[...] reconhecer a existência da história crítica e da história interiorizada e a viver conscientemente as especificidades de cada uma delas” (BITTENCOURT, 1998, p. 27), propomos trazer luz aos alunos ligados ao MSLT. Segundo Bittencourt (1998), estudar outros sujeitos e outros lugares possibilita a formação da identidade coletiva dos cidadãos comuns ao passo que instaura o conhecimento sobre o *outro*. E tornar-se cidadão, como preconiza o ensino de História, implica em compreender que identidade e diferença são complementares ao exercício da cidadania e às possibilidades de atuação política e intelectual no mundo da globalização.

A discussão e reflexão sobre os movimentos sociais de luta por moradia no interior da escola não é tarefa fácil: enfrenta o preconceito, a intolerância e a necessidade de dar visibilidade aos rostos apagados. No interior da escola, convivemos com sujeitos sociais ausentes do currículo e com a negação do direito a conhecer-se, a saber de si e de seus coletivos. É preciso, então, reafirmar as identidades marginalizadas para que os alunos oriundos dos movimentos sociais possam saber de si e reafirmar sua identidade de luta e seu reconhecimento enquanto cidadãos.

Arroyo (2013) aponta que o cotidiano da escola exige que o corpo docente e a comunidade escolar busquem conhecer cada vez mais sobre os educandos e saber como é que o currículo ajuda a saberem-se e a conhecerem-se. Desvela a urgência “[...] por entender mais como eles se sabem, o que pensam de suas formas de viver, de ser criança, adolescente, jovens ou adultos” (ARROYO, 2013, p. 261).

Gohn (2001) afirma que a aprendizagem se dá no campo político. A participação nos movimentos sociais favorece a aproximação e o contato com a

política, possibilitando que os participantes entendam como funcionam os aparelhos burocráticos de decisão de poder institucional, contribuindo com o desenvolvimento da cidadania de todos os alunos. Além disso, pode oportunizar uma maior compreensão sobre a situação na qual seus integrantes se encontram e permitir a reflexão e a elaboração de alternativas de superação desses quadros. Este autor coloca que

A educação se apresenta como forma de aprendizagem aos participantes dos movimentos e associações; como efeito pedagógico multiplicador das ações coletivas junto à sociedade civil e à sociedade política; e como demandas específicas na área educacional, dentro e fora da instituição escolar. Tudo isto podemos resumir com a frase: os movimentos sociais, das diferentes camadas sociais, com suas demandas, organizações, práticas e estruturas, possuem um caráter educativo, assimilável aos seus participantes e à sociedade mais ampla. Os resultados deste processo traduzem-se em modos e formas de construção da cidadania político-social brasileira (GOHN, 2001, p. 111).

A aprendizagem política possibilita, ainda, o questionamento e a mudança quando o assunto são favores ou direitos. A luta popular oportuniza que os indivíduos avancem na discussão e tomem para si a necessidade de lutar por direitos e não por tutela. Permite que a emancipação, a autonomia, a cidadania e a democracia sejam pensadas e discutidas. Através de novas relações com o Estado, os movimentos sociais permitiram uma reflexão e uma possível conscientização sobre a educação enquanto direito e se configuram como espaços-tempo de aprendizagem para os sujeitos e também para as instituições e para os bens coletivos de consumo que eles reivindicam.

Além da aprendizagem política, Arroyo (2000, p. 9) entende, ainda, que os movimentos sociais são produtores de saberes sobre si mesmos e sobre o mundo. Os sujeitos que deles participam “[...] vão sendo munidos de interpretações e de referenciais para entender o mundo afora, para se entender como coletivo nessa globalidade. São munidos de saberes, valores, estratégias de como enfrentá-lo”. Este autor afirma também que

Os movimentos sociais têm seu modo de conhecer a realidade. Podemos captar neles modos diferenciados de conhecer a questão urbana, a questão agrária, o emprego e desemprego, e até modos de conhecer a escola, a educação, a saúde, o transporte, a segurança... modos de conhecer a lógica social. Mostram um modo próprio dos sujeitos sociais se conhecerem, de lidar com sua memória coletiva, com seus direitos (ARROYO, 2000, p. 13).

Ou seja, há um processo educativo que constitui maneiras de ser, de aprender e de pensar a si mesmo e ao mundo. Caldart (2004, p. 32-33) exemplifica, em seu estudo, o que nos coloca Arroyo:

Ser Sem Terra hoje significa mais, ou não significa o mesmo, do que ser trabalhador rural ou camponês que não possui terra para cultivar, muito embora não seja possível entender a identidade Sem Terra sem compreender sua raiz na cultura camponesa e nas questões do campo. (...) Os sem-terra assentados podem até ser considerados uma nova forma de campesinato, como defende o pesquisador Bernardo Mançano Fernandes (1998, 1999), mas jamais serão os mesmos camponeses de antes. Por isso, continuam chamando-se e sendo chamados de Sem Terra, e participam do MST; porque essa é a nova identidade que, enraizada nas suas próprias tradições culturais de trabalhador da terra, recriou sua identidade porque a vinculou com uma luta social, com uma classe e com um projeto de futuro.

Caldart (2004) aborda também a Pedagogia do MST e compreende que o movimento social é um sujeito educativo:

A identidade Sem Terra transforma o jeito de ser da educadora. Ao mesmo tempo que revaloriza a sua atuação social, coloca novos parâmetros para que reflita sobre ela. Não se trata de educar segundo seus objetivos e percepções individuais, por vezes isolada de seu próprio tempo e espaço de ação. Trata-se de colocar o seu ofício a serviço de uma causa social, de um projeto humano e histórico, o que produz novos significados, mas também novas exigências para seu trabalho e sua formação. Nesse sentido, a própria trajetória histórica que produziu a identidade das professoras Sem Terra aos poucos a desdobra em novos personagens da mesma cena: elas são as professoras e os professores de assentamento ou acampamento; são também as educadoras e os educadores do MST, de crianças, de jovens e de adultos; são ainda as educadoras e os educadores da Reforma Agrária (...) (CALDART, 2004, p. 297).

Quando falamos de processos educativos nos movimentos sociais estamos falando de relações interpessoais, da construção de coletivos, de aprendizagem política, de mudança nas relações entre sociedade civil e Estado, na criação e ampliação de direitos sociais paralelamente a uma saída das práticas de tutela e clientelismo, de outra visão sobre o ser humano, agora tomando-o como ser inteiro, total e em constante construção, de outra visão da escola e suas relações, entre outros.

Entretanto, optamos por considerar essas características como possibilidades e não como elementos necessariamente presentes e efetivos nos movimentos sociais. Como nos alerta Cardoso (1994), entendemos que os movimentos populares não são nem vilões nem heróis na história. São, porém, espaços-tempo que podem permitir tanto vivências de ruptura e questionamentos quanto experiências de conformismo e alienação. Compreendemos que, além das virtualidades educativas – para usar um termo de Arroyo (2000) – que esses autores nos ajudam tão bem a apreender, há também o lado da conservação da alienação que também deve ser visto e apurado. Deve ser dito, ainda, que, quando Paulo Freire fala sobre o oprimido trazer em si o opressor, ele parece estar se referindo exatamente a essas situações em que a luta popular acaba reverberando as desigualdades e a exploração.

A partir das considerações até aqui percorridas e acreditando na possibilidade de construção de uma prática pedagógica capaz de afirmar novas identidades coletivas e de identidades de garantidores de direitos mesmo diante de pedagogias reguladoras e subordinadas as políticas públicas que servem à manutenção de um padrão de poder exercido pelo Estado, apresentaremos a seguir uma sugestão para o ensino de História a partir das premissas da Educação Popular, mais especificamente da proposta de uma pedagogia libertadora, destacando inicialmente o ponto de partida para o desenvolvimento da proposta da pedagogia libertadora e, em seguida, a descrição de sua aplicação.

4. 3 O desenvolvimento do método nas aulas de História: Cidadania e Reforma Urbana – O reconhecimento dos “outros”

Nessa etapa será apresentada a proposta da pedagogia libertadora para ação pedagógica desenvolvida em formato de sequência didática a partir do tema central “o reconhecimento dos outros”, tomando como referência a proposta da pedagogia libertadora, entendida dentro de sua significação real, que implica “[...] reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação” (FREIRE, 2013, p. 12) e, conseqüentemente, uma pedagogia “[...] que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2018, p. 43).

Nas palavras de Brandão (1981, p. 108), a pedagogia libertadora

É o sonho e o método de Paulo Freire, é a reflexão desta prática popular, tornada possível também através da participação do educador: com o seu saber que subverte a intenção de domínio da educação opressora; com os seus recursos colocados a serviço da educação do oprimido.

Não trataremos aqui de um método de alfabetização, pois trata-se de uma proposta voltada ao 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, mas de um pensar a prática envolvida na conquista do diálogo enquanto princípio básico para aprender e ensinar, pois é a partir do diálogo que nasce a ideia de conscientização, “[...] um processo de transformação no modo de pensar” (BRANDÃO, 1981, p. 108), resultado de um esforço coletivo e do trabalho político para um novo entendimento de mundo através da crítica e do comprometimento, buscando sua superação.

Brandão (1981, p. 106) aponta que os programas oficiais ocultam o mundo que se vive, “[...] a realidade social aparece como um fetiche: um mundo dado, irreal [...] acabado e sem conflito”, conforme explicitado no Capítulo 3 dessa pesquisa. O

Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008-2019) não reconhece a história intelectual e cultural das experiências acumuladas e dos significados construídos pelos militantes dos movimentos sociais que lutam por moradia. Vimos também que suas memórias, suas experiências e suas trajetórias não estão nas histórias que os livros contam, nem nos materiais oficiais, nem nas ciências que terão que aprender na escola. Dessa forma, construir um diálogo entre o currículo e o trabalho de construção da identidade coletiva desses grupos tornou-se um desafio.

Antes da apresentação da proposta desenvolvida é importante ressaltar que está em curso nas escolas estaduais paulista um verdadeiro aparato de coação do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e, principalmente, da prática docente, que incluiu: a observação da aula do professor pelo professor coordenador, orientações e reuniões pedagógicas chamadas ATPC, conferência dos materiais dos alunos com o currículo e o diário de classe do professor, visitas de professores coordenadores representantes da Diretoria de Ensino – unidades administrativas subordinadas à SEE-SP – em reuniões de planejamento e replanejamento, e investigação junto aos alunos sobre as práticas que os docentes realizam em sala de aula. Esse mecanismo é revestido por um discurso de parceria para a melhoria da qualidade de ensino ofertada pela escola, mas o que se verifica na prática é o cerceamento da autonomia e da liberdade de cátedra do docente e da equipe gestora da escola. Sendo assim, o professor precisa utilizar os materiais disponibilizados pela SEE-SP para não sofrer retaliações.

Tendo em vista que a metodologia desse estudo é a pesquisa participante, a proposta foi desenvolvida pela professora pesquisadora no início do 2º bimestre letivo de 2019 com os alunos de duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, totalizando 74 alunos com idade entre 13 e 14 anos, buscando a contextualização crítica do conhecimento. Procuramos garantir aos alunos o diálogo entre o conteúdo programático que está proposto de forma institucional no currículo oficial do Estado de São Paulo para a disciplina de História e a realidade vivida pelos alunos da escola.

Partimos de dois conteúdos/temas previstos no currículo: “*A Revolução Industrial Inglesa*” (SÃO PAULO, 2012, p. 48) e “*A Revolução Francesa e a expansão napoleônica*” (SÃO PAULO, 2012, p. 50), que são trabalhados na Situação de Aprendizagem 4 – “*A Revolução Industrial Inglesa*” (SÃO PAULO, 2014), prevista como última sequência didática do 1º bimestre letivo, e na Situação de Aprendizagem 5 – “*A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*” (São Paulo, 2014), prevista como primeira sequência didática do 2º bimestre letivo.

Na introdução do Caderno do Professor, para iniciar o trabalho com a Situação de Aprendizagem 4 – “A Revolução Industrial Inglesa” (SÃO PAULO, 2014) as orientações ao docente (Figura 19) são as seguintes:

Os alunos poderão refletir sobre as relações passado-presente e, principalmente, sobre as permanências na dinâmica do processo histórico. A Revolução Industrial trouxe transformações significativas à sociedade (...) (SÃO PAULO, 2014a, p. 27).

Assim, os conhecimentos desenvolvidos na escola podem proporcionar uma discussão ética e também propostas de intervenção solidária na realidade, com o objetivo de garantir o respeito aos valores humanos (SÃO PAULO, 2014a, p. 27).

Figura 19. Orientações Didáticas “A Revolução Industrial Inglesa”.

Conteúdos e temas: Revolução Industrial, relações de trabalho, capitalismo, burguesia, proletariado, classe operária e divisão do trabalho. Competências e habilidades: autonomia na busca, seleção e organização de imagens, posturas de colaboração, de solidariedade, de tolerância e de respeito a si próprio e aos outros no trabalho em equipe. Sugestão de estratégias: aulas expositivas, pesquisa e montagem de painel. Sugestão de recursos: livros, jornais, revistas, <i>sites</i> e papel <i>kraft</i>. Sugestão de avaliação: na avaliação individual, a pesquisa de imagens e sua seleção devem ser consideradas. Na atividade do grupo devem ser consideradas as competências atitudinais (como a colaboração e a solidariedade) na produção do painel, a organização, a criatividade e a diversidade de imagens e suas legendas.

Fonte: São Paulo (2014, p. 27).

Para iniciar o trabalho com a Situação de Aprendizagem 5 – “A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” (SÃO PAULO, 2014), o Caderno do Professor traz as orientações presentes na Figura 20 e também as seguintes:

Com esta Situação de Aprendizagem, você pode encaminhar as reflexões dos alunos para a percepção das relações passado-presente e das permanências e rupturas na dinâmica do processo histórico, além de contribuir para que eles compreendam a importância daquele documento como componente essencial do longo processo de construção da atual concepção de cidadania (SÃO PAULO, 2014, p. 35).

Figura 20. Orientações Didáticas “A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”.

Conteúdos e temas: sociedade estamental, burguesia, nobreza, Antigo Regime, Iluminismo, revolução burguesa, Constituição, Assembleia Constituinte, sufrágio censitário, sufrágio universal, cidadania, direitos humanos e Liberalismo.

Competências e habilidades: compreensão e interpretação de texto, estabelecimento de relações entre dados e informações contidas em documentos históricos, construção argumentativa e conceitual.

Sugestão de estratégias: análise documental.

Sugestão de recursos: documento histórico.

Sugestão de avaliação: observação da participação dos alunos nas discussões.

Fonte: São Paulo (2014, p. 35).

Para discutir os temas são sugeridas as seguintes atividades: aulas expositivas e dialogadas; leituras e análise de textos e imagens; debates; exposição e reflexão de exercícios. As atividades previstas nos materiais oficiais serviram para que realidade dos alunos fosse problematizada e as discussões girassem em torno de assuntos relacionados ao direito à moradia, à propriedade, ao uso do espaço urbano e à incessante luta dos movimentos sociais urbanos.

Encontramos nessas orientações o mote para problematizarmos a realidade vivida pelos alunos, tanto em relação aos problemas urbanos decorrentes da mercantilização imposta pelo sistema capitalista quanto e à necessária luta pela conquista de direitos sociais para a obtenção da cidadania.

Na Escola Estadual Professor Walter Barretto Melchert, a porcentagem de alunos moradores dos acampamentos no entorno da escola é significativa. Esses alunos não revelam quem são e nem onde moram, vivendo no anonimato por vários fatores. Convivem com as exposições orais dos colegas, por vezes de funcionários e até de professores, que apresentam concepções de mundo preconceituosas e um conhecimento distorcido da realidade no que tange aos movimentos sociais urbanos, defendendo a criminalização dos movimentos e dos acampamentos de trabalhadores sem-teto.

Diante do exposto, tratou-se de aprimorar o trabalho pedagógico nas aulas de História, disciplina que essencialmente discute o exercício pleno da cidadania, as diferentes formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade que se vive, favorecendo a formação de estudantes capazes de discernir os limites e possibilidades de atuação na realidade histórica na qual está inserido (SÃO PAULO, 2012). Para isso,

[...] torna-se necessário desenvolver a capacidade de usar criticamente fontes de informação variadas, o que possibilitará o questionamento responsável da realidade, levando à formulação de problemas e ao encaminhamento de soluções adequadas e decididas coletivamente. [...] ela (História) continua sendo janela indispensável que se oferece para observação, análise, avaliação e crítica das práticas sociais [...] sem excluir o presente (SÃO PAULO, 2012, p. 30).

Desse modo, se faz necessário adequar alguns conteúdos para que os estudantes tenham um “[...] entendimento mais adequado de sua realidade social a partir da transformação de suas experiências *vividas* em experiências *compreendidas*” (SÃO PAULO, 2012, p. 33). Assim, a seguir apresentamos uma proposta para atender aos apontamentos realizados.

Para Freire (2006, p. 78), a educação precisa estar relacionada à leitura do contexto de mundo, onde estudantes e docentes façam parte, estimulando as diversas identidades culturais, superando as padronizações de conteúdo típicas de uma prática pedagógica dominante. A educação do diálogo é essencial à democratização da sociedade e a uma prática humanizadora.

Apontado o desenvolvimento da proposta de uma pedagogia libertadora, apresentamos, a seguir, a descrição como foi desenvolvida a proposta nas aulas de História pela professora pesquisadora.

4. 4 Cidadania e Reforma Urbana – O reconhecimento dos “outros”: a aplicação da proposta

Como aproveitar todo aquele currículo que não tínhamos feito e, no entanto, tínhamos que seguir? E como aplicar isso de tal maneira que aquele pessoal não tivesse sono, não começasse a bocejar, não começasse a rir ou fazer bagunça?

Paulo Freire

Para alcançarmos o objetivo de nossa pesquisa de desenvolver uma prática pedagógica dialógica a partir do ensino de História pautada na proposta da Educação Libertadora com o objetivo de promover o conhecimento e o reconhecimento das múltiplas identidades presentes na Escola, na intenção de contribuir com o fortalecimento da identidade social das crianças, em especial das crianças moradoras de ocupações urbanas ligadas ao MSLT, registrada no formato de ODA direcionado aos alunos e professores da Educação Básica, e aplicarmos a prática pedagógica proposta neste trabalho, que trata do ensino de uma História cidadã e crítica à luz da prática do diálogo e de uma pedagogia libertadora, realizou-se o planejamento de uma sequência didática. Nesse planejamento foram detalhados o objetivo, o material e as atividades que viriam a ser desenvolvidas durante as aulas de História.

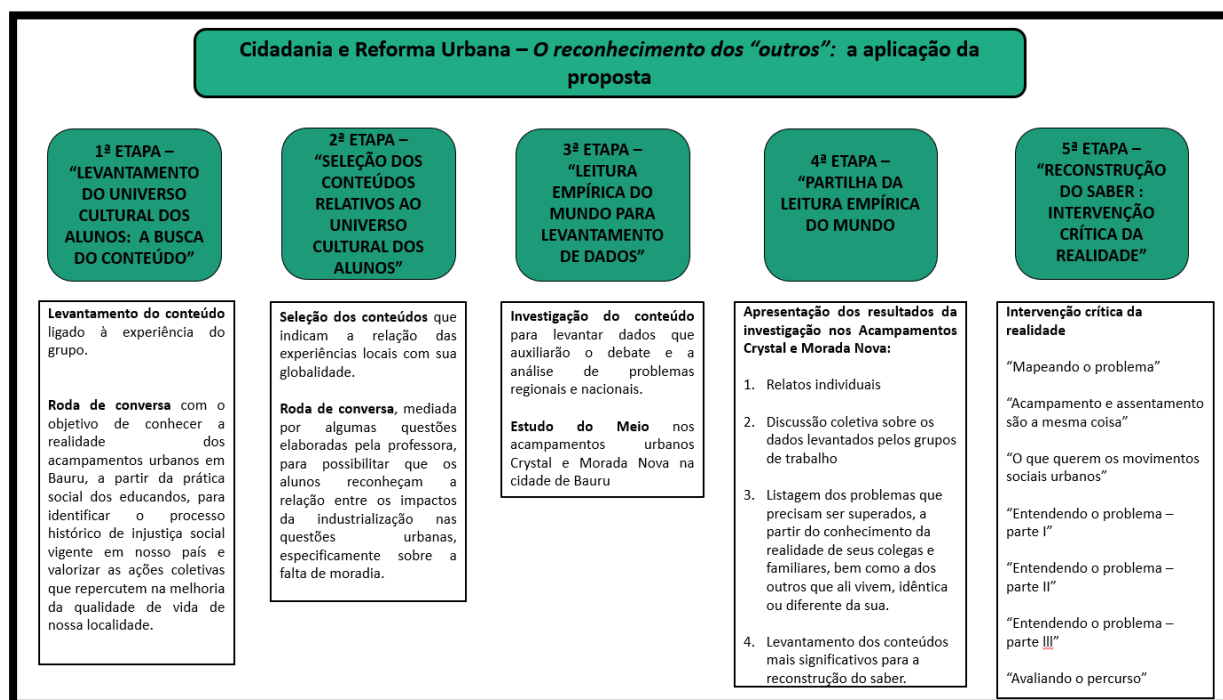
Reiteramos que a metodologia desse estudo é a pesquisa participante, sendo desenvolvida pela professora pesquisadora no início do 2º bimestre letivo de 2019 com os alunos de duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, totalizando 74 alunos com idade entre 13 e 14 anos e buscando a contextualização crítica do conhecimento durante 16 momentos distribuídos em quatro semanas. Todo o processo de aplicação do método foi concluído em 15 aulas de 50 minutos e uma manhã referente ao trabalho de campo.

Convém mencionar que a proposta aqui descrita representa uma prática pedagógica que se desenvolverá a partir dos conteúdos estabelecidos pelo currículo, havendo uma preocupação em não transmitir mecanicamente esse conteúdo ao aluno, e uma inquietação em partir do “saber de experiência feito” (FREIRE, 2011, p. 98). Ademais, é preciso esclarecer que partir dos saberes do educando não implica girar em torno desse saber, mas “[...] pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer” (FREIRE, 2011, p. 98), para superá-lo.

O que se verá a seguir não é um roteiro a ser seguido sistematicamente. De acordo com Brandão (1981, p. 27), “[...] o método aponta regras *de* fazer, mas em coisa alguma ele deve impor [...] formas sobre *como* fazer”. Dessa forma, procuramos engendrar outros procedimentos do trabalho pedagógico, inclusive quanto ao nome de cada etapa do método Paulo Freire.

A partir do diálogo enquanto princípio básico para a conscientização, a sequência didática foi organizada da seguinte forma (Figura 21).

Figura 21. Sequência Didática “Cidadania e Reforma Urbana – O reconhecimento dos “outros”: a aplicação da proposta.



Fonte: Elaborada pelos autores.

A **Primeira Etapa: Levantamento do universo cultural dos alunos: a busca do conteúdo** – marcada pela busca do Conteúdo Programático, nos fornece pistas sobre a realidade social dos alunos (FREIRE, 2018). Foi realizada em **02 aulas**.

As **aulas 01 e 02** foram assinaladas pela prática do diálogo com os alunos pela qual lhes foi explicado sobre a finalidade do método que seria utilizado para nortear o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na sala de aula para o estudo dos conteúdos/temas trabalhados na Situação de Aprendizagem 4 – “A Revolução Industrial Inglesa” (SÃO PAULO, 2014) e Situação de Aprendizagem 5 – “A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” (SÃO PAULO, 2014), durante as quatro semanas para a qual foi planejado. Explicamos aos alunos que o método busca, através do diálogo, o desenvolvimento do pensar crítico para a transformação da realidade, pois, conforme destacado por Freire (2016, p. 9) “[...] conhecer é agir sobre a realidade conhecida”.

Elucidamos que nosso objetivo era conhecer a realidade dos acampamentos urbanos em nossa cidade para reconhecer o processo histórico de injustiça social vigente em nosso país e valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria da qualidade de vida de nossa localidade para, durante o processo e ao final dele, estabelecer relações com os conteúdos previstos no currículo. Nos ensina Freire

(1998, p. 77) que “[...] o ponto de partida não é o saber do educador, mas sim a prática social de educando”.

Em seguida realizamos uma **roda de conversa** para o levantamento do universo cultural dos alunos para as próximas etapas. Durante a roda de conversa, os alunos que moram nos acampamentos foram contando algumas experiências vividas e os alunos do entorno da escola foram realizando algumas inferências e revelando ideias de seu imaginário e das pessoas com quem convivem.

A partir desse diálogo surgiram questionamentos, dúvidas e distorções sobre algumas situações que precisavam ser trabalhadas conceitualmente, a saber: *diferença entre acampamento e assentamento, pobreza, sem-terra, sem teto, desigualdade, invasão, industrialização, movimentos sociais urbanos, justiça social, cidadania*.

O levantamento do universo cultural dos alunos teve como objetivo nos indicar caminhos para a organização de uma sequência didática que permitisse aos alunos o conhecimento da realidade para, a partir dela, despertar a compreensão de questões globais de forma crítica através de uma ação articulada e voltada para a superação dos preconceitos e para o desenvolvimento de atitudes cidadãs.

A **Segunda Etapa**: “*Seleção dos conteúdos relativos ao universo cultural dos alunos*”, foi desenvolvida na **aula 03**, onde nos dedicamos em selecionar, entre os conteúdos levantados na fase anterior, aqueles que melhor indicam o teor programático que, de acordo com Freire (2016, p. 80), “[...] implica uma pluralidade maior de inserção dela numa realidade determinada, social, cultural, política”.

Com o objetivo de investigar melhor as relações que os alunos estabeleciam entre os temas selecionados anteriormente e o conteúdo/tema proposto no documento oficial curricular, em roda de conversa fomos dialogando sobre algumas questões: Vocês conhecem os acampamentos de nossa cidade? Por que eles existem? Quem são as pessoas que moram nos acampamentos? Por que estão lá e o que pretendem? Por que nem todas as pessoas têm onde morar? E sobre movimentos sociais urbanos? Vocês sabem quem é considerado sem teto? Por que muitas pessoas não têm onde morar? O que vocês já ouviram sobre a Revolução Industrial? Por que a população migrou para as cidades? Todo brasileiro exercita de forma plena sua cidadania? Deem exemplos. Essas questões surgiram a partir dos questionamentos e apontamentos da etapa anterior. Em outros contextos e realidades, elas podem ser outras.

A **Terceira Etapa**: *“Leitura empírica do mundo para levantamento dos dados”* abre possibilidades para o debate e para a análise de problemas regionais e nacionais a partir da mediação do professor, além de proporcionar a conscientização (FREIRE, 2016).

Escolhemos para essa etapa o desenvolvimento da metodologia Estudo do Meio. O Estudo do Meio (**aula 04**) foi desenvolvido em uma manhã de trabalho e consistiu em um trabalho de campo nos acampamentos Crystal e Morada Nova para levantamento do aspecto de vida dos moradores e dos educandos que moram nesses locais e de sua realidade social, o que permitiu tanto ao educador quanto aos educandos refletirem e sentirem essa realidade.

Os alunos foram separados em dois grandes grupos: um para coletar as impressões sobre a realidade dos acampados por meio de fotos que representassem a imagem do real por meio do olhar do aluno; e outro para realizar entrevistas com moradores dessas duas comunidades e com as lideranças locais. O roteiro de entrevistas foi único a todos e elaborado previamente. Foi solicitado aos alunos como tarefa um registro individual das impressões sobre o trabalho (reflexão individual da realidade estudada) para ser trazido na próxima aula.

Na **Quarta Fase**: *“Partilha da leitura empírica do mundo”*, os alunos puderam compartilhar o que foi experimentado durante o Estudo do Meio – durante as **aulas 05, 06 e 07**. A aula foi iniciada com a apresentação dos relatos individuais das impressões sobre o trabalho realizado durante o Estudo do Meio e consistiu na apresentação dos resultados de investigação para a classe. Iniciou-se com a discussão coletiva sobre os dados coletados individualmente: inicialmente e organizados em roda, os alunos apresentaram os resultados da pesquisa por meio das fotos e compartilharam o conteúdo das entrevistas.

Em seguida, em grupos previamente organizados pela professora, listaram os problemas que precisam ser superados a partir da análise das fotos. Por fim, houve a socialização coletiva dos trabalhos realizados pelo grupo. Como atividade de tarefa foi solicitado que, individualmente, realizassem o registro escrito do trabalho desenvolvido no dia. Essa atividade coletiva permitiu que os alunos estabelecessem novos significados ao espaço estudado.

A **Quinta Etapa**: *“Reconstrução do saber: intervenção crítica da realidade”*, ocorreu em 08 momentos que apoiaram-se em pesquisas em diferentes fontes, com aprofundamento das questões mais relevantes. Aqui é o momento da reconstrução

do saber, ou seja, a intervenção crítica da realidade, momento em que “começa o trabalho efetivo” (FREIRE, 2006, p. 82).

A **aula 08** foi intitulada como “*Mapeando o problema*”. Fundamentou-se na leitura de excertos do texto “*Ocupação de espaços ociosos em Bauru*”, notícia de 02 de abril de 2018 escrita pela jornalista Camila Nakano. Os alunos, reunidos em grupos após a leitura, tiveram como tarefa identificar os grupos sociais que lutam por moradia em Bauru: quem são, onde estão, o que enfrentam e por que enfrentam.

A **aula 09**, “*Acampamento e assentamento são a mesma coisa*”, baseou-se na leitura dos textos “*O que é um assentamento*”, “*Como funciona um assentamento*”, textos disponíveis no site do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e “*Ocupações e acampamentos*” (Apêndice E), de autoria da professora. Essas temáticas foram importantes, pois surgiram como demanda conceitual na aula 02 da Primeira Etapa. Para a atividade, os alunos foram postos em roda, entregues cópias xerografadas e a leitura foi realizada de maneira compartilhada. Durante a leitura, fomos esclarecendo termos desconhecidos, anotando palavras-chave na lousa e destacando conceitos no texto.

À medida que as intervenções ocorriam, os alunos iam estabelecendo relações entre os textos escritos e as entrevistas realizadas nos acampamentos, reconhecendo e relacionando o conceito de assentamento e acampamentos. Após a discussão coletiva foi solicitado que escrevessem uma reflexão pessoal da aula e entregassem para a professora.

A **aulas 10, 11 e 12**, “*O que querem os movimentos sociais urbanos*”, apoiaram-se na exibição do documentário “*Leva*” (2011), dirigido por Juliana Vicente e Luiza Marques, e em trechos da notícia “*O tamanho da tragédia*”, de Janio de Freitas, publicado na Folha de São Paulo em 03/05/2018. Antes da exibição do documentário foi retomado o processo de aprendizagem até o momento e realizada a leitura inicial de trechos da notícia “*O tamanho da tragédia*”, projetada com recurso de datashow.

A escolha do documentário levou em consideração a possibilidade de familiarização com o gênero e o funcionamento da linguagem audiovisual em geral, proporcionando, também, uma postura mais crítica a respeito da representação do mundo em imagens em movimento. Também favoreceu o desenvolvimento das habilidades trabalhadas em Língua Portuguesa e que se apresentam em defasagem nas avaliações internas e externas da escola, pois permitiram o trabalho com a progressão temática, a coesão e a coerência textual.

O documentário retrata o maior movimento de luta por moradia da América Latina, no centro da cidade de São Paulo. Famílias desabrigadas ocupam o edifício Mauá, um dentre muitos ocupados no centro da cidade. O longa-metragem acompanha a vida de moradores da ocupação e revela a organização de siglas que se unem em uma organização para transformar os espaços abandonados em habitáveis. A estruturação do edifício pelos movimentos de luta de moradia irá refletir na reorganização e redescoberta das pessoas como indivíduos através do coletivo. As relações estabelecidas pelo documentário contribuíram para a formação de um posicionamento ético e político diante das imagens.

Na **aula 13**, “*Entendendo o problema – parte I*”, os alunos coletivamente tinham que buscar respostas para as seguintes questões: todos têm direito à moradia? O que é o direito à moradia? Onde está garantido esse direito? Quais políticas públicas são possíveis para se cumprir esse direito? Para essa aula foram estudados trechos da Constituição Federal de 1988: artigos 5º (XXII, XXIII, XXIV), 6º, 182º (§ 1º, § 2º, § 3º), 184º (§ 1º, § 2º, § 3º, § 4º, § 5º), 185º e 186º.

Os alunos receberam cópias xerografadas e foram organizados em roda para acompanhar a leitura em voz alta realizada pela professora. Foram destacadas palavras-chave, anotadas na lousa palavras desconhecidas e redimidas dúvidas apresentadas devido à complexidade da linguagem empregada no texto. O debate foi realizado seguindo um roteiro prévio elaborado pela professora. Ao final, foi solicitada uma produção escrita em dupla que respondesse à questão colocada. Terminada a escrita os alunos foram convidados a proferir a leitura de suas produções. Durante as apresentações das produções escritas pudemos verificar que os alunos identificaram os direitos humanos e o direito à cidadania estabelecidos nos trechos lidos da Carta Magna.

Consideramos esse fator de extrema relevância, pois nosso objetivo não era realizar um discurso mantenedor do status quo, mas sim questionador acerca da aplicabilidade dos direitos estipulados na Constituição Federal de 1988 sob uma perspectiva de alcance social e de efetivo exercício de cidadania, pois esse aprendizado pode se estender às famílias dos alunos de modo que esse conhecimento seja popularizado.

Para a **aula 14**, “*Entendendo o problema – parte II*”, foi apresentada uma publicação no site VivaDecora¹⁵ para que os alunos conhecessem o “Estatuto da

¹⁵ <https://www.vivadecora.com.br/pro/curiosidades/estatuto-da-cidade/>

Cidade”, conjunto de leis para que os municípios possam efetivar uma política cidadã de acesso à moradia.

Para que os alunos pudessem ampliar as questões levantadas na aula anterior foi pedido que listassem os motivos que levaram a população a migrar para as cidades e que, em seguida, buscassem duas imagens em sites que demonstrassem as consequências do processo de urbanização no Brasil. Os trabalhos foram compartilhados através de breve apresentação e expostos na sala de aula.

Na **aula 15**, *“Entendendo o problema – parte III”*, os alunos, em grupos, precisavam identificar as causas da falta de moradia em áreas urbanas articulando-as com o êxodo rural e a urbanização através da análise de excertos e imagens. Os textos selecionados para essa aula foram “O êxodo rural e a urbanização” e “O crescimento das cidades” (Apêndice F).

Essa estratégia permitiu que os alunos relacionassem os impactos da Revolução Industrial na vida das pessoas e das cidades. Realizamos a projeção de várias imagens da vida social e urbana durante a Revolução Industrial Inglesa do século XVIII na intenção de que os alunos percebessem os impactos da industrialização e, através da mediação da professora pesquisadora, foi possível caracterizar as tensões históricas e contemporâneas, salientes à concentração de riquezas em setores privilegiados da sociedade brasileira e às consequências desse processo: a impossibilidade do exercício da cidadania para muitos brasileiros.

O momento da **aula 16**, *“Avaliando o percurso”*, foi de avaliação. Em roda, os alunos puderam apresentar o que foi aprendido durante o processo. Em seguida, os alunos produziram, individualmente, um texto demonstrando seu percurso de aprendizagem. Na escrita do texto foi solicitado que relacionassem os impactos da Revolução Industrial, os problemas urbanos relacionados à moradia e desdobramentos na busca e na conquista por cidadania.

Durante a aplicação da sequência didática, os alunos puderam utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas, bem como dialogar com o mundo e com as diferentes visões que se tem dele. A seguir, apresentaremos a análise e discussão dos resultados alcançados pela pesquisa.

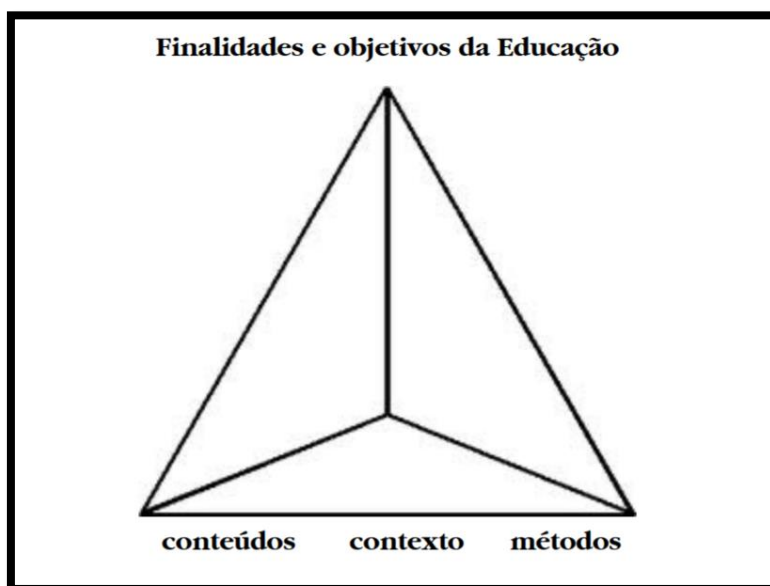
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa seção apresentaremos a discussão dos dados coletados durante a aplicação da proposta da pedagogia libertadora nas aulas de História em duas turmas de 8º ano da Escola Estadual Prof. Walter Barretto Melchert. A discussão dos dados coletados será analisada a partir da articulação de quatro dimensões: o conteúdo disciplinar, o método de ensino, o contexto e as finalidades e objetivos da Educação, segundo Vale (2018).

Considerando a concepção de Educação, produto da prática social, faremos uma reflexão sobre a ação docente desenvolvida nas aulas de História durante a pesquisa aqui apresentada.

Para estruturar a análise e promover a reflexão sobre a prática educativa consideraremos as quatro dimensões educativas e suas intenções pautadas em Vale (2018), que considera “[...] a prática pedagógica é um sistema articulado de ações” (VALE, MAGNONNI, 2012, p. 103), conforme demonstrado na Figura 22, que representa os diferentes aspectos da prática pedagógica:

Figura 22. Diferentes aspectos da prática pedagógica.



Fonte: VALE, MAGNONNI (2012, p. 103).

De acordo com o demonstrado na Figura 22, a prática pedagógica é o resultado da convergência entre os conteúdos, o contexto, os métodos e as finalidades e objetivos da Educação. Para as finalidades e objetivos da Educação convergem os conteúdos, o contexto e os métodos. Relativos ao conteúdo convergem o contexto, os métodos e as finalidades e objetivos da Educação. Já para o contexto, há o encontro entre métodos, finalidades e objetivos da Educação e os conteúdos. Por fim, as

finalidades e objetivos da educação pressupõem os conteúdos, o contexto e os métodos. A partir do exposto podemos afirmar que o processo educativo é complexo, pois o movimento de um acarreta o movimento do outro. É preciso, então, considerar a inter-relação entre todos esses atributos e estar ciente que desconsiderar um deles fatalmente implicará em reducionismo (VALE, MAGNONI, 2012).

Posto isso, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa a partir dessa articulação entre o conteúdo disciplinar, o método de ensino, o contexto e as finalidades e objetivos da Educação.

5. 1 Análise e discussão dos resultados – A proposta da pedagogia libertadora

A proposta da pedagogia libertadora tem seu ponto de partida na ação comunicativa inserida em uma realidade histórico social. Está centrada na construção coletiva do conhecimento, na relação entre educador e educando e entre a teoria e a prática transformadora que resultará na libertação e na emancipação da humanidade no homem. A seguir, apresentamos os resultados da aplicação do método.

Na **Primeira Etapa: Levantamento do universo cultural dos alunos: a busca do conteúdo**, conhecendo empiricamente o **contexto** dos alunos, cuja prática social centra-se na experiência de luta por moradia na cidade de Bauru, selecionamos entre os **conteúdos curriculares** de História aqueles que nos ajudassem na compreensão dessa realidade vivida. Selecionamos o conteúdo “Revolução Industrial”. Explicamos aos alunos o método que iríamos usar para aprender o conteúdo previsto e que este poderia nos ajudar a compreender a formação dos acampamentos urbanos no entorno da escola. Esse primeiro momento causou estranhamento em alguns alunos: *“professora nós vamos estudar as coisas lá do assentamento?”*; *“que legal tem muita gente aqui que mora lá no assentamento”*; *“na apostila, aqui na parte da Revolução Industrial, não fala nada de assentamento”*; *“professora, não é por nada não, lá é acampamento e não assentamento”*; *“nada a ver, é tudo a mesma coisa”*; *“acho que vamos estudar então sobre as crianças que vivem lá, porque aqui (referindo-se a uma imagem da apostila) tem umas crianças”*; *“ela mora lá (apontando a colega)”*; *“Eu não moro não”* (resposta da colega); *“a gente vai lá?”*; *“professora acho que se a gente for lá vai ficar muito atrasado, você falou que a gente já está meio atrasado”*.

Durante esse primeiro momento, alguns alunos que moram nos acampamentos foram se revelando, mas poucos forneceram informação sobre o lugar: *“mora lá quem não tem casa”*; *“lá é tudo normal professora, é um monte de casa, tem gente que*

trabalha, tem gente que está procurando emprego”; “os alunos que vem de lá, vem de ônibus e a pé”; “lá não tem asfalto e falta muita água”.

Constatamos alguns contrapontos proferidos por alunos que moram no entorno da escola: *“lá mora sem-terra”; “gente, desculpa vocês que moram lá, mas lá só tem gente que quer invadir o que é dos outros”; “ah nem todos né!”; “é um bando de gente folgada”; “meu pai disse que lá é muito perigoso e que tem muito zé droguinha”; “só tem gente pobre”; “tudo gente folgada, que não quer trabalhar”; “minha mãe não deixa eu ir lá”; “eu não vou falar nada, porque nem sei onde fica esse lugar”.*

As falas revelam a situação de preconceito vivida pelos moradores dos acampamentos e os estigmas enfrentados por eles tanto no interior da escola quanto fora dela. Atestamos a dificuldade dos alunos que moram nos acampamentos de dizer que são de lá, de assumirem-se enquanto pessoas que não tem onde morar, de contradizer. Durante o levantamento do universo cultural dos alunos percebemos que algumas situações conceituais precisavam ser trabalhadas nas próximas etapas: *diferença entre acampamento e assentamento, pobreza, sem-terra, sem teto, desigualdade, invasão, industrialização, movimentos sociais urbanos, justiça social, cidadania.*

Na **Segunda Etapa: Seleção dos conteúdos relativos ao universo cultural dos alunos**, partimos para a triagem dos conteúdos que melhor nos indicariam o teor programático de nosso trabalho. A roda de conversa versou a partir dos seguintes questionamentos: Vocês conhecem os acampamentos de nossa cidade? Por que eles existem? Quem são as pessoas que moram nos acampamentos? Por que estão lá e o que pretendem? Por que nem todas as pessoas têm onde morar? E sobre movimentos sociais urbanos? Você sabe quem é considerado sem teto? Por que muitas pessoas não têm onde morar? O que vocês já ouviram sobre a Revolução Industrial? Por que a população migrou para as cidades? Todo brasileiro exercita de forma plena sua cidadania? Dê exemplos.

As respostas aos questionamentos demonstraram ideias significativas da realidade investigada. Evidenciou-se que muitos alunos sabem da existência dos acampamentos, mas não sabem o porquê eles se formam na cidade, e poucos sabem o motivo pelo qual as pessoas moram lá e o que por elas é pretendido. Algumas colocações nos chamaram a atenção: *“as pessoas não tem onde morar porque são pobres e não se esforçam para ter as coisas tipo um carro, uma casa, dar boas condições de vida pros filhos”; “eu não sei direito mas minha mãe fala que é por causa das injustiças”; “muitas pessoas não tem dinheiro e não tem trabalho”; “porque são*

pobres mas não é certo invadir terra de quem comprou”; “às vezes elas não tem muitas condições de construir uma casa ou comprar uma ou até alugar”; “porque os políticos roubam muito e não ajudam quem não teve oportunidades na vida”.

Relativo aos movimentos sociais foi perceptível o senso comum dos objetivos desse tipo de organização social. A maioria dos alunos sabem da existência, resumindo a participação a “lutar pelos seus direitos”. Falas referindo-se aos integrantes do movimento como “vagabundos”, “gente que não gosta de trabalhar”, “é melhor estudar para ter um bom emprego”, apareceram em algumas situações. Foram citados o MSLT e o MST como exemplos de movimentos sociais. Somente os alunos moradores dos acampamentos é que conseguiram apresentar respostas mais significativas para esses tópicos. Um aluno apontou que o MSLT é um jeito de ser cidadão. Nesse momento foi perguntado se todo brasileiro exercita de forma plena sua cidadania. Muitos relacionaram cidadania ao voto em eleições.

O debate ficou dividido e algumas argumentações merecem destaque: *“quem trabalha, sim”; “não, tem gente que não liga para as coisas de política”; “não são todos, tem muitas pessoas que aceitam mesmo sabendo dos seus direitos e ficam caladas”; “não, porque tem muita gente excluída”; “mais ou menos, exemplo o grêmio da escola que falam que é para aprender ser cidadão, acho que não é porque nem todos podem participar”; “nem todo brasileiro, mas já vi na televisão muitos protestos em várias cidades contra reforma da previdência”; “claro que não, tem gente que não faz nada e quer que o governo e o prefeito dê as coisas”; “não, morador de rua é um cidadão, porém ele não tem os seus direitos como rede de esgoto, água potável, casa”; “não, tem gente que não cumpre seus deveres e quer tudo de mão beijada do governo”.* Foi nesse questionamento que apareceram as primeiras falas desvelando os alunos moradores dos acampamentos: *“sim, a gente que é pobre para ter as coisas só indo na rua manifestar, uma vez a gente foi lá na Nações (referência à Avenida Nações Unidas) perto do Estadual (referência a um hospital público que está localizado próximo à Avenida Nações Unidas) porque queriam tirar a gente de lá e o Canaã (acampamento localizado na cidade de Barú) também”; “eu acho que sim, quando a gente ocupa o terreno é cidadania”.*

Próximo ao dia dessa aula ocorriam no país grandes manifestações de diferentes coletivos populares e da sociedade civil em defesa da Educação devido às medidas autoritárias e de exclusão tomadas pelo Governo Federal e contra a Reforma da Previdência, também proposta por esse governo. Algumas opiniões fizeram referência ao fato histórico social e o exercício da cidadania: *“acho que sim, tem*

manifestação, eu vi no Facebook a passeata da previdência e da educação, você foi né professora”; “sim, eu também vi a manifestação na televisão dos professores pela educação e acho que isso que é cidadania”.

Ao serem questionados sobre quem são os sem teto, a maioria aponta que são aqueles que não tem moradia, referindo-se a quem não tem casa ou a quem vive na rua: *“é quem não tem um terreno para fazer sua casa e morar com sua família”, “quem não tem casa”, “são pessoas que não tem onde morar”.* Foram apontados pelos alunos a falta de dinheiro e a pobreza entre as principais razões da falta de moradia. Entre os alunos que moram nos acampamentos, as respostas foram de outra natureza: *“as pessoas que não tem uma casa e está lutando por um terreno”; “é quem não tem onde morar e vai para o acampamento”; “quem mora no Crystal é sem teto”; “aqui perto da escola tem um monte de sem teto, eles moram perto da Coca-cola e da linha do tem”; “é os sem-terra”.* Chamou nossa atenção o fato de nenhum desses alunos afirmarem que são moradores de acampamentos.

Demonstraram não saber sobre a Revolução Industrial especificamente, apresentado algumas inferências como: *“será que foi uma mudança nas fábricas?”; “revolução é quando muda tudo na sociedade, né professora; então é a mudança da indústria”; “pode ser, tipo assim, as coisas são feitas de um jeito e começam a serem feitas de outro; e daí as pessoas passam a comprar essas coisas novas”; “já ouvi falar, mas não sei explicar”; “é a revolução tecnológica como os celulares e os computadores que são produtos industriais”.* Sobre o motivo da migração populacional para as cidades destacaram-se os fatores relativos à busca de emprego e melhores condições de vida.

Ao final da segunda etapa reunimos mais subsídios para selecionar os conteúdos que melhor nos indicariam o teor programático das etapas seguintes.

Na **Terceira Etapa “Leitura empírica do mundo para levantamento dos dados”**, a metodologia do Estudo do Meio abriu possibilidades para a problematização entre a os **conteúdos disciplinares** previstos no currículo prescrito e o **contexto** por meio do trabalho em campo nos acampamentos Crystal e Morada Nova para levantamento do aspecto de vida dos moradores e dos educandos que moram nesses locais e de sua realidade social.

Registramos aqui algumas falas de alunos moradores dos acampamentos as quais julgamos serem importantes diante do ocultamento e do preconceito que vivenciam no ambiente escolar: *“nunca ninguém veio conhecer onde eu moro”; “estou tão feliz que meus amigos estão aqui”; “vamos lá professora, quero que conheça a*

minha mãe”; “vou avisar minha avó que todo mundo da escola veio aqui conhecer onde moramos”.

Nas Figuras 23, 24 e 25 vemos o momento de chegada no Acampamento Crystal onde realizou-se o início da coleta de dados pelos alunos pesquisadores.

Figura 23. Chegada no acampamento Crystal.



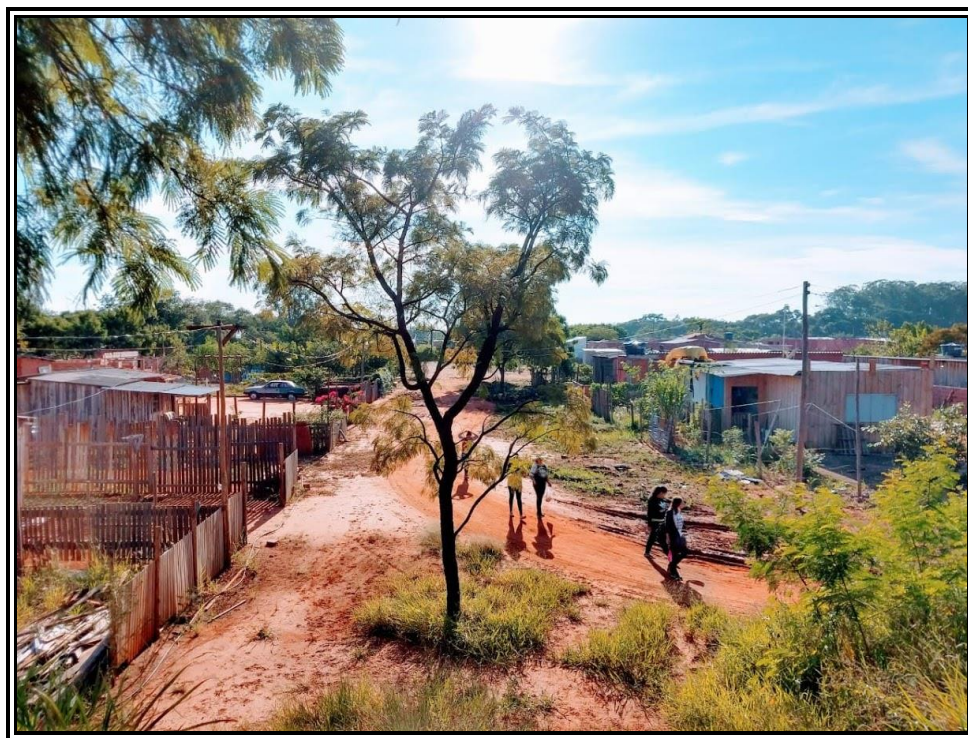
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 24. Preparando a entrevista com morador do acampamento Crystal.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 25. Alunos pesquisadores em trabalho de campo no acampamento Crystal.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Nas Figuras 26 e 27 observamos o cotidiano dos moradores do acampamento Crystal.

Figura 26. Família reunida para o café da manhã no acampamento Crystal.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 27. Mutirão para construção de moradia em alvenaria no acampamento Crystal.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Nas Figuras 28, 29 e 30, presenciamos como são aproveitados os lotes no Acampamento Crystal. Há desde o cultivo de hortaliças e frutas para subsistência familiar até o desenvolvimento de atividades profissionais autônomas.

Figura 28. Cultivo de hortaliças no acampamento Crystal.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 29. Morador oferecendo aos pesquisadores um dos produtos cultivados em seu lote no acampamento Crystal.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 30. Mecânico autônomo no acampamento Crystal.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Registramos, a seguir, o cotidiano do acampamento Morada Nova. Na Figura 31 está o momento em que fomos recebidos pelos líderes do Acampamento Morada Nova. Nas Figuras 32 e 33, os alunos pesquisadores saindo em trabalho de campo e crianças indo para a escola, respectivamente.

Figura 31. Recepção pelos líderes Anajete e Enéias no acampamento Morada Nova.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 32. Em trabalho de campo no acampamento Morada Nova.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 33. Crianças indo para à escola no acampamento Morada Nova.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Na Figura 34 constatamos o uso do lote como forma de complementação de renda. Mas, há moradores que anunciam serviços de costura também. Os moradores revelam que trabalham, mas que o alto custo de vida os obriga a complementar a renda e a buscar o acampamento como alternativa de uma vida melhor.

Figura 34. Anúncio de serviços no acampamento Morada Nova.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Na Figura 35 verificamos uma realidade bastante comum aos moradores do Morada Nova, a criação de animais no espaço de seus lotes. É muito comum no Morada Nova a criação de porcos, galinhas e até coelho. De acordo com os moradores porcos, galinhas e patos são comercializados em feiras populares em bairros da cidade.

Figura 35. Criação de patos no Acampamento Morada Nova.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Na Figura 36 destacamos o final do trabalho de campo, momento em que alunos moradores do Acampamento Morada Nova compartilham com os demais colegas o que sentiram em recebê-los no acampamento: *“hoje é o dia mais feliz da minha vida”*; *“sabe gente, eu nem consigo falar, quero que vocês venham outras vezes aqui”*; *“quero agradecer a professora por trazer meus colegas para conhecer onde a gente mora”*.

Figura 36. Encerramento do trabalho de campo no barracão de assembleias coletivas no Morada Nova.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Na Figura 37, somos chamados por um morador que demonstrou curiosidade em saber quem éramos e o que fazíamos ali: *“achei muito esquisito todo esse movimento e vim ver o que está acontecendo”, “é que ninguém da cidade vem aqui, ninguém se interessa em saber como a gente vive”; “aqui não tem nada, o que a gente tem é a solidão de quem é muito pobre”*. Na imagem a professora acompanhante explicando ao morador o propósito do trabalho.

Figura 37. Morador do Acampamento Morada Nova.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

As entrevistas realizadas revelam ainda que os líderes comunitários participam de movimentos sociais de luta por moradia em nível regional, estadual e nacional. O líder comunitário do acampamento Crystal participava do MST antes de vir para a cidade em busca de trabalho: *“Minha vida sempre foi de muita luta, já participei da direção estadual do MST, meus pais são assentados na região de Getulina, já fazia luta pela reforma agrária, então essa é a trajetória da minha vida, dentro dos acampamentos, do movimentos sem-terra, trabalhando com as famílias, em prol da terra, em prol da moradia”*; *“sempre trabalhei com a questão social, eu dedico a minha vida a essa política de ajudar as pessoas que menos têm, então isso é hoje pra minha vida o que eu sempre vou fazer até morrer”*.

A líder comunitária do Morada Nova também relata: *“morei um tempo em Cabrália, morei um tempo em Paulistânia, aí depois eu entrei no movimento, mas entrei no MST, lá em Cabrália, aí depois nós viemos aqui para Bauru, aí entrou a reforma urbana, agora sou do MSLT e viemos ocupar aqui e moramos aqui”*.

Os moradores revelam o estigma e a segregação por viverem nos acampamentos:

Entrevistado 1: Quem vive aqui sente o preconceito na pele. As pessoas ficam falando que a gente não gosta de trabalhar e isso não é verdade. Meus filhos vão a pé na escola, pois todo mundo sabe que quem chega de ônibus é do acampamento. E eles não gostam que ficam falando.

Entrevistado 3: Tenho 3 filhos. Minha filha não fala de jeito nenhum na escola que ela é acampada. Já falei que é bobeira, mas ela disse que os amigos ficam mexendo com quem é daqui.

Entrevistado 4: Meu filho não liga muito. Mas, teve um dia que ele brigou e a escola chamou para conversar. Escutei uma pessoa falando para a diretora que eu havia chegado e que era para tomar cuidado porque eu dos sem-terra.

Entrevistado 8: No começo quando chegamos aqui, tinha a questão do ônibus, eles falavam para ela (referindo-se a filha) que não queria ela perto porque ela era sem-terra, não queria que ela se sentasse perto deles. Ela sofreu bastante preconceito, mas passa né.

Entrevistado 9: A grande dificuldade de estar aqui, primeiramente é preconceito, primeiro de tudo é o preconceito. Preconceito de classe (...), que chama a gente de tudo que é forma, ladrão, vagabundo, ladrão de terra e na verdade não conhecem o trabalho da gente, não conhecem a realidade da gente, como é feito esse trabalho, que é de uma forma pacífica, uma forma de luta para todos os companheiros que necessitam de uma moradia, tanto de uma reforma agrária, quanto uma reforma urbana.

Entrevistado 10: As crianças da escola não vêm brincar com as crianças daqui. Eu acho que isso é preconceito.

Entrevistado 13: Olha eu sinto que tem muito preconceito sim. Às vezes o preconceito nasce da roda de amigos dentro da escola mesmo, só de saber que a pessoa mora dentro do acampamento. Às vezes a criança está junto, mas ao mesmo tempo está longe, está na mesma sala, mas quando fica

sabendo que o outro é do acampamento, passa a ser excluída por morar aqui dentro. Não estou falando só desse acampamento, vários outros acampamentos são assim. A criança ela é excluída por morar num lugar desse jeito.

Entrevistado 14: Eles gostam da escola, só que às vezes não querem ir, por bullying ou por essa discriminação. Aqui pega muito fogo, as roupas ficam cheirando fumaça e minha filha reclama que algumas crianças falam que ela fede porque é daqui”.

Na fala de um dos entrevistados percebemos a consciência da necessidade de políticas de aproximação e de passagem (ARROYO, 2014), uma política que legitima o pensamento educativo integrador e de pedagogias socioeducativas:

Entrevistado 11: A escola tem que interagir com o movimento e com a periferia, porque a gente é tratado como periferia aqui né, e por isso tem um preconceito muito grande. Mas é um trabalho bom que vocês estão fazendo, que é conhecer a vida da gente aqui, que não é tão diferente do centro da cidade né, só as dificuldades que são maiores aqui. São todos pobres como nós, só vivem um pouco melhor, pois no bairro na cidade tem posto de saúde, escola, transporte e outras coisas que melhoram a vida da gente.

Entrevistado 9: O que a gente espera da escola é que ensine, o mesmo trabalho que vocês estão fazendo, a gente fica contente com isso, de vocês estarem vindo conhecer as nossas realidades e saber o que a gente passa aqui dentro que não é fácil, porque para as nossas crianças viver aqui não é fácil. E cada vez aprendendo e se aprofundando mais na história da reforma urbana, da reforma agrária é que vai acabar com esse preconceito, porque a gente só vai conseguir acabar com esse preconceito através do estudo. Não tem que ensinar só a história do rico, tem que ensinar a história do pobre também. A luta deles não é mais importante que a nossa. A escola tem que ensinar.

Os entrevistados também depositam sonhos em relação ao que a escola pode oferecer aos seus filhos. A escola faz parte da materialidade dos sonhos de uma vida mais digna, “[...] sonhos curtos na precariedade do lugar na cidade, do trabalho incerto, da falta de condições para viver a infância /adolescência com dignidade” (ARROYO, 2014, p. 251):

Entrevistado 3: Eu só de desejo que meus filhos estudem, eu cobro isso deles. Eu não estudei e minha companheira também não. Hoje a gente luta por moradia e pela educação também. Por isso fomos nas passeatas com o pessoal da universidade. Eu quero que meus filhos cheguem lá para ter uma qualidade de vida melhor, para ter mais conhecimento e exigir seus direitos.

Entrevistado 7: É muito importante ter uma ótima educação, (...) eu estou vendo esses ataques aos professores e a escola, os professores sendo praticamente massacrados, estão lá na intenção de ensinar e somos surpreendidos com as pessoas dizendo que os professores não ensinam nada, até pessoas do governo falando isso, falam isso para enfraquecer a escola e vocês. (...) E ficar mais sabido depende da escola, é lá que as pessoas aprendem e é só aprendendo é que vão perceber as situações de humilhação e injustiças que os mais pobres passam nessa vida. A escola precisa ensinar isso, ensinar que os estudos deixam a gente mais forte para buscar nossos direitos.

Entrevistado 9: Eu não a deixo faltar. Vai até embaixo de chuva. Amarra um saquinho de mercado no pé e quando chega na escola, tira. Ela quer estudar na ETEC em Cabralia, então não pode perder nenhuma aula. Eu não tive a oportunidade de estudar, ela vai ter. Vai poder ter uma vida melhor do que a que pude oferecer.

Essa fase foi importante para a construção e/ou a reafirmação da identidade coletiva dos alunos moradores dos acampamentos. Apesar da proposta da pedagogia libertadora não apresentar finalidade quanto à formação da identidade do acampado, verificamos que seu método contribuiu para a diminuição dos estigmas e dos estereótipos negativos sofridos por esses alunos, principalmente no interior da escola. A atividade permitiu que os acampados fossem reconhecidos enquanto humanos, sujeitos de direitos, participantes da história.

Durante a **Quarta Fase “Partilha da leitura empírica do mundo”**, houve a partilha dos dados coletados. Verificamos a revelação dos alunos moradores dos acampamentos e o início da construção do conhecimento compartilhado a partir da experimentação da vivência e do reconhecimento do outro.

Durante a partilha dos dados coletados, as falas revelam uma ressignificação das ideias iniciais apresentadas durante a primeira e a segunda fase:

Eu fiquei muito pensativa com tudo que a gente viu. Às vezes a gente precisa conhecer melhor as coisas antes de sair julgando. Não deve ser fácil morar lá em dia de chuva. Vou respeitar mais quem mora lá, pois eu não iria aguentar.

Precisamos mostrar nosso trabalho para toda a escola. Tem uns meninos aí que precisam parar de dizer que eles são lá dos sem-terra. Eles são adolescentes como nós. Querem estudar, ter um trabalho digno e uma boa casa para morar. Eles lutam por isso.

Estou pensando no que o Eneias falou, que temos que estudar para entender as injustiças que sofremos. Nós daqui do bairro também somos pobres como eles, temos as mesmas dificuldades e achamos que somos melhores porque nossa casa é melhor, porque temos transporte e outras facilidades.

Cheguei em casa e falei para o meu pai que lá não tem nenhum vagabundo não. Eu disse que lá eles trabalham, fazem horta, melhoram suas casas e que a maioria também acorda cedo e vai trabalhar ou estudar. E que tem gente desempregada igual aqui.

Não pensei que fosse encontrar tanta coisa linda. Vi muitos lotes, é assim que fala né, professora? Os lotes tinham canteiros de flores, horta cercadinha. Ganhamos até banana.

Nunca vi o Jesiel tão feliz. Eu quero dar parabéns para ele. Porque se eu fosse ele e morasse onde ele mora eu teria vergonha. Ele me levou na casa dele para tomar água, me mostrou seu quarto e as suas coisas.

A dona Elizabeth que eu entrevistei me ensinou muito. Ela me disse que a gente tem que fazer do sonho da gente uma luta diária. Ela disse que não foi fácil chegar até ali, mas o sonho de ter uma casa foi maior que as dificuldades que enfrentou.

Tem gente que não foi porque a mãe não deixou. Super preconceito. Não vi nenhum bandido lá. Mas, deve ter como tem em todo lugar.

Todo mundo aqui está falando das dificuldades de morar lá, das faltas das coisas, que o prefeito não faz nada. Eu acho que tem outro lado, o da união. A dona Ana explicou que eles se reúnem no barracão e decidem tudo junto como as coisas têm que ser. Se a gente fizesse assim aqui no Grêmio, aposto que a escola ia melhorar muito.

Confesso que eu já não quis me sentar perto de uma pessoa aqui da classe por causa de um monte de besteira que eu pensava, de preconceitos que eu tinha.

Foi a melhor aula de toda a minha vida. Nunca vou me esquecer. A gente precisa sentir a realidade dura para entender que tem que lutar por uma vida melhor.

Quando eu vi as casas metade de lona, metade de madeira fiquei pensando na chuva da semana passada.

Quando você falou que a gente ia lá eu não queria ir e até disse para a minha mãe não assinar a autorização. Ainda bem que ela não me deixou faltar. Aprendi que temos que nos organizar mais para conseguir as coisas, os nossos direitos de casa, de ter lazer.

Quero falar daquele senhor que chamou a gente no final dos estudos lá no Morada. Ele quis tirar uma foto, ali perto do portão de frente da casa dele. Olha que interessante a pessoa ter pedido para tirar a foto, de repente ele se sentiu importante, porque ele falava assim “nossa, ninguém da cidade veio aqui conhecer onde a gente mora” Então olha a riqueza dessa fala “ninguém da cidade vem aqui conhecer onde a gente mora” O que será que ele sente no dia a dia ali de morar nesse bairro mais distante né, nas condições do bairro onde ele está pra ele ter falado isso? Então às vezes a gente não dá tanta importância, mas para ele, ter visto o grupo de escola ali, ter pedido para tirar foto, ter sido fotografado, isso é um impacto muito importante para vida dele né, então foi muito interessante, ainda bem que eu fui nessa aula. Nunca vou me esquecer. Aprendi tanta coisa!

Durante **Quinta Etapa**, **“Reconstrução do saber: intervenção crítica da realidade”**, os registros escritos e orais demonstraram que os alunos conseguiram estabelecer relações entre o **conteúdo disciplinar** previsto e o **contexto** ao longo de toda a etapa. Evidenciou-se também a necessidade de articulação entre as disciplinas para a melhor compreensão da realidade. Nesse sentido, durante a aula intitulada “Mapeando o problema” e “Entendendo o problema – parte II”, vemos as articulações com os conteúdos disciplinares de Geografia relacionados à reforma urbana. A articulação pode ser observada nas seguintes falas:

As pessoas vão morar nos acampamentos porque o aluguel é muito caro e não tem condição financeira de pagar as outras contas, ou ficam sem emprego.

Tem acampamento em vários lugares da cidade. Ficam todos longe igual o Morada. Não tem creche, não tem escola, não tem asfalto, nem energia, não tem água, nem posto de saúde.

A cidade não é organizada, tem terreno que não é usado e fica lá só para o dono ganhar dinheiro e as pessoas não conseguem comprar o terreno. A

prefeitura também não consegue comprar e não faz moradia para quem precisa.

Isso que ele está falando professora não é só para moradia. Esses terrenos parados também atrapalham construir escolas, praças, posto de saúde.

A prefeitura, o governo, não faz um plano para melhorar a vida na cidade, para ocupar os espaços da cidade.

Por isso, eu falo que o movimento (referindo-se ao MSLT) vai lá na prefeitura falar com o Gazeta (prefeito da cidade de Bauru) para tentar resolver isso tem terreno vazio e falta casa.

Durante as aulas “Acampamento e assentamento são as mesmas coisas” e “O que querem os movimentos sociais urbanos” verificamos que os alunos, ao conhecerem a realidade que os cerca, conseguem relacionar os conteúdos com o cotidiano, ajudando-os a construir uma consciência crítica sobre sua própria situação:

Vou explicar como é. Primeiro a gente vai lá e escolhe o lugar da ocupação que tem que ser um lugar que ninguém usa. Daí, a gente levanta a casa com lona e fica lá no acampamento. Depois de um tempo, vai trocando a lona e vai ficando lá. Quando a prefeitura acerta tudo com a gente vira um assentamento.

Tem gente que fica brigando com a gente que é acampado porque se o terreno ficar lá e ninguém usar ele vai ficando com mais valor.

É como se a terra fosse uma mercadoria né professora. A terra é mercadoria.

Então lá no Morada e no Crystal é acampamento porque a prefeitura não acertou os lotes com o INCRA. Enquanto não acerta não pode ter melhoria como asfalto, ônibus (referindo-se ao transporte público), água tratada.

Das três últimas aulas, “Entendendo o problema” partes I, II e III, destacamos as seguintes falas:

Muita gente veio para a cidade, mas não sabia fazer o trabalho da cidade e aí foi ficando sem emprego.

Não tem moradia para todo mundo porque não tem uma boa distribuição de renda.

Na verdade, não poderia ter ninguém sem moradia. Se é um direito humano, é um direito.

O direito de ter moradia está na lei, se ninguém cumpre eu acho certo ter os movimentos sociais para ajuda a lutar pelos direitos.

O terreno está lá, ninguém usa, não cumpre sua função então que dividir e entregar para quem precisa de casa. Não é invasão.

O MSLT procura os terrenos que não cumpre sua função e ocupa para dar moradia pra quem precisa.

Na cidade não tem moradia para todo mundo porque a cidade cresceu muito rápido e sem planejamento e as pessoas mais pobres, sem emprego e sem muito estudo foram ficando cada vez mais pobres e sem conseguir ter sua casa.

Esses problemas na cidade que nem a falta de moradia e poluição está relacionado à indústria, igual na Inglaterra. É a mesma coisa que a política de cercamentos. Todo mundo quis vir para a cidade, o artesão não conhecia o trabalho da indústria, começou a ganhar pouco, não tinha emprego para todos e a pobreza foi aumentando cada vez mais. É que no Brasil essas coisas aconteceram mais agora e não lá no século XVIII.

Na revolução industrial muita gente também ficou sem emprego nas cidades e salários baixos e isso também gerou desigualdade.

Nos dias de hoje as cidades enfrentam os mesmos problemas da época da revolução industrial.

Na última aula da sequência “Avaliando o percurso” percebemos que as falas demonstram a superação do senso comum demonstrada na primeira etapa e a compreensão da realidade vivida dentro de um processo global:

Eu não sabia que o problema da moradia na cidade e os outros problemas também estavam relacionados com a industrialização. Não quero dizer que a industrialização não é boa, porque ela dá emprego para quem precisa. Nunca imaginei que o problema da moradia estivesse relacionado ao crescimento da cidade depois na época da industrialização.

Eu aprendi que as pessoas que moram lá nos acampamentos têm sonhos e são gente. Aprendi também que eles estão naquelas condições porque nunca ninguém se preocupou em fazer uma reforma urbana para organizar melhor os espaços da cidade.

Eu achei muito importante a gente estudar a revolução industrial dessa forma, porque deu para entender que ela mudou a vida nas cidades e o jeito de viver das pessoas, trouxe desenvolvimento e tecnologia, mas isso não foi para todos.

Às vezes lá na assembleia, o pessoal fica falando que tem que ir no prefeito e por pressão para acertar os lotes. Mas, eu acho que nem todo mundo sabe, falando assim dentro da História, porque a gente vive isso, porque não tem casa para todo mundo e porque tem tanta gente pobre e ninguém se importa.

De tudo que eu mais gostei na escola até hoje foi esse jeito de aprender. A revolução industrial aconteceu a tanto tempo, mas eu acho que entendi que ela foi boa e ruim, porque trouxe desenvolvimento tecnológico, mas trouxe a pobreza também, porque o lucro nunca chega para quem trabalha lá. Agora entendi que o pessoal dos acampamentos não faz nada de errado. Eles só buscam um jeito de ter casa e isso está certo porque está na lei. É um direito e tem que ser cumprido. Mas, não só pelo direito não é pela pessoa humana também.

A gente que é pobre devia ficar do lado dos movimentos sociais, porque eles nos ajudam a conquistar nossos direitos.

Analisando o percurso apresentado podemos dizer que houve uma ressignificação do cotidiano, fazendo com que os alunos percebam que são os homens os construtores da história e que são eles que podem mudar o curso dos acontecimentos através da ação para a transformação da realidade.

A análise dos dados nos aponta que o reconhecimento e a valorização da experiência de vida dos alunos é ponto de partida no desenvolvimento de uma prática

pedagógica voltada ao fortalecimento das identidades sociais, identificando-se com as concepções pedagógicas de cunho popular que tomam o homem como parte integrante de seu contexto histórico, de sua relação com a comunidade e com o compromisso coletivo.

A proposta da pedagogia libertadora de Paulo Freire, comprometida com a formação de um sujeito emancipado, parte dos saberes dos sujeitos, da apreensão e decodificação da realidade, da reflexão crítica e do reconhecimento da identidade cultural. A ação consciente dos sujeitos na perspectiva da Educação Popular requer observância na questão da formação das identidades, compreendidas como um processo de construção de significados com base em um atributo cultural e que, formatadas pela base material da vida, trazem em si a marca da história de cada grupo. Esse contexto define a condição de resistência ou de legitimação da estrutura social em que está inserido, ajudando os sujeitos a interpretar seu contexto e transformar sua realidade. A Educação Popular é, antes de tudo, uma opção filosófica e política que tem no sujeito coletivo a força necessária para o processo de construção das identidades sociais e da transformação social.

O Ensino de História a partir da proposta da pedagogia libertadora possibilitou a promoção do conhecimento e o reconhecimento das múltiplas identidades presentes na escola e contribuiu com o fortalecimento da identidade social das crianças acampadas. Trazer para o interior da sala de aula a experiência social dos alunos acampados e compreendê-la dentro do processo histórico permitiu aos alunos acampados perceberem os estigmas sofridos por eles no interior da escola como produtos do processo de dominação instaurado em nossa sociedade injusta e desigual. A vivência aqui relatada possibilitou a construção ou reafirmação de uma nova identidade, fundamental na formação de sujeitos que se entendem e agem como atores sociais coletivos, a partir do reconhecimento de si mesmos.

No entanto, devemos destacar as dificuldades de aplicação da sequência.

A escolha da proposta da pedagogia libertadora para o desenvolvimento dos objetivos desse trabalho nos revelou, por um lado, alguns limites da organização do sistema escolar e, por outro lado, nos indicou caminhos para o desenvolvimento de uma prática pautada na busca do diálogo e do respeito.

Quanto aos limites destacamos a dificuldade de planejamento e execução dessa pedagogia, pois sendo o sistema escolar burocratizado e com pouca autonomia, não há a facilidade de uma ação pedagógica que favoreça a articulação

das disciplinas de diferentes áreas do conhecimento. A busca pela conscientização e pela emancipação dos sujeitos através da ação educativa não pode ser isolada.

Outro limite refere-se ao fato de que nem todos os envolvidos na prática educativa desejam a superação da “educação bancária” e da “contradição educador-educandos” (FREIRE, 2018). Em uma sociedade marcada pelas diferenças sociais, pela competitividade, pelo individualismo e pela concentração de riquezas, é difícil viabilizar os pressupostos da Educação Popular, pois o educador também se mantém alienado e ajusta-se ao projeto de oferta de uma educação pública que tem por objetivo controlar o pensamento e a ação, já que também está acomodado no mundo da opressão.

Por outro lado, a pedagogia libertadora aplicada à aula de História deu voz aos sujeitos ocultos no livro didático e no material escolar. Suas lutas, desejos, sonhos e projetos de sociedade foram clareados. Um dos alunos sujeitos dessa pesquisa, ao final da manhã em que realizamos o Estudo do Meio, quis dar o seguinte depoimento:

Eu achei que ninguém ia vir aqui hoje, achei que a professora estava fazendo a maior besteira do mundo. Pensei até em falar para ela cancelar. E eu estou muito feliz que vocês estão aqui conhecendo esse lugar, a linha do trem e o Filé. Fiquei pensando o que tem de especial aqui, a professora vai ensinar o que aqui? Eu não sei ainda. Mas, sei que estou muito feliz.

Um outro aluno, morador do lugar, também pediu a palavra:

Eu estava com muita vergonha que que vocês vissem minha casa. Agora eu não estou mais. Até a professora Juliana foi lá beber água. Essa foi a aula mais importante da minha vida.

As Figuras 38 e 39 demonstram moradias do Acampamento Morada Nova.

Figura 38. Moradia em lona e placas de MDF no Acampamento Morada Nova.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 39. Moradia em lona e alvenaria no Acampamento Morada Nova.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A educação do diálogo articula saberes e atribui valor as diferentes identidades sociais desafiando a reprodução hegemônica. Está aqui a grande contradição da escola: se, por um lado, ela é a instituição que reproduz o sistema de dominação (ALTHUSSER, 1985) e transmite um conjunto de valores nos padrões dos grupos hegemônicos, por outro, é no seu bojo que ocorrem os processos de conscientização dos grupos oprimidos, de desalienação e de desconstrução das ideologias dominantes.

Outro desafio para o desenvolvimento da pedagogia libertadora foi a falta de espaço-tempo para o planejamento interdisciplinar da sequência didática envolvendo as diferentes áreas do conhecimento. As ATPCs, reuniões pedagógicas destinadas à formação continuada, são, na verdade, reuniões enfadonhas, repletas de descontentamentos e reclamações sobre a não participação dos pais na vida escolar dos filhos, do desânimo dos alunos em aprender, desvelando preconceitos e discriminações principalmente aos alunos mais fragilizados. Há grande dificuldade em transformar esse espaço em momento de estudos de métodos que estimulem a criatividade, o diálogo e a reflexão.

Vale (2018) aponta para a articulação entre o conteúdo disciplinar, o método de ensino, o contexto e as finalidades e objetivos da Educação. Algumas considerações precisam ser postas frente ao desenvolvimento de nossa pesquisa.

Primeiro, há que se instaurar um diálogo democrático dentro da escola sobre o currículo escolar e seus propósitos quanto ao desenvolvimento do estudante enquanto

pessoa humana para que seja possível a articulação de projetos de ensino mais integradores. Na escola pesquisada, a ausência desse diálogo impede o **reconhecimento do contexto** da realidade dos educandos e, conseqüentemente, a opção por **métodos de ensino** que os ajudem a pensar sobre a realidade social com vistas à transformação da mesma.

Segundo, há que se buscar uma prática baseada na ação e na reflexão dos homens sobre a realidade para transformá-la. Dessa maneira, é preciso selecionar entre o rol de **conteúdos do currículo** aqueles que auxiliem na problematização das relações entre os alunos e o mundo. A escola é o lugar da **instrução formal**, do desenvolvimento do pensamento, da formação crítica e, para isso, é necessário buscar no currículo escolar os conteúdos a serem tratados na sala de aula. Vale (2018, p. 123) destaca os **fins da Educação**: “[...] formação do ser humano em função da apropriação significativa da cultura humana na sua integridade”.

Terceiro, há que se lutar pela liberdade de cátedra, pelo direito de escolha de **métodos de ensino** que dialoguem com o **contexto** da escola e com a realidade, lutar por espaços escolares onde o trabalho seja o princípio educativo, onde a atividade planejada execute os **fins e os objetivos da educação**, que é a humanização das pessoas.

6 PRODUTO EDUCACIONAL – OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM: O RECONHECIMENTO DOS “OUTROS”: COLETIVOS POPULARES, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

O Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica” da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru/SP, exige para a obtenção do título de Mestre o desenvolvimento de um produto educacional elaborado a partir das discussões realizadas no decorrer da pesquisa. Este deve estar voltado para a promoção da aprendizagem, podendo também contribuir com o aperfeiçoamento profissional do docente pesquisador e de outros profissionais da Educação, seja ela formal ou não-formal.

O produto educacional intitulado *“O reconhecimento dos ‘outros’: coletivos populares, educação e cidadania”* trata-se de um objeto digital direcionado a alunos e professores da Educação Básica, preferencialmente ao 8º ano do Ensino Fundamental, com atividades para os alunos e orientações para o professor. Constitui-se numa ferramenta interativa tanto para o professor quanto para o aluno.

Aos alunos, o produto hospeda uma atividade com dez sentenças verdadeiras ou falsas para análise sobre o tema revolução Industrial. É apontado para ao visitante o acerto ou o erro. O aluno pode refazer a atividade quantas vezes julgar necessário ou for de seu interesse. Há, ao final, um feedback sobre o desempenho na atividade.

Para o professor ou estudantes da área de licenciaturas o, ODA abriga a sequência didática desenvolvida em sala de aula a partir da aplicação do método Paulo Freire (2018) pela professora pesquisadora, traz entrevistas e fotos produzidas pelos alunos durante o trabalho de campo nos acampamentos Crystal e Morada Nova, e orientações teórico-práticas da metodologia Estudo do Meio a partir dos estudos elaborados de Archela (2008) e Pontuschka (2009), bem como os materiais de estudo utilizados no desenvolvimento da sequência didática.

O material poderá colaborar com professores que abordam a temática e contribuir com as escolas que atendem alunos oriundos de movimentos sociais urbanos que lutam por moradia. Além do exposto, poderá também auxiliar o desenvolvimento da competência 9. *Compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária, empática, que preze pelos valores da convivência humana e que garanta direitos*¹⁶, habilidade esta não prevista na BNCC do Ensino Fundamental, mas

¹⁶ Essa competência é validada por meio de diferentes parâmetros legais, tais como a própria Constituição de 1988, partindo do princípio básico nela assegurado no seu artigo 5º, que diz que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, CRFB, 1988; BRASIL, portaria nº 202, 2018).

acrescida ao do Currículo Paulista que entrará em vigor em 2020 em todo Estado de São Paulo.

O ODA foi desenvolvido em formato digital a partir da ação pedagógica desenvolvida em formato de sequência didática a partir do tema central “reconhecimento dos outros”, tomando como referência a proposta da pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Na tela de apresentação, o usuário tem à sua disposição um menu com botões de acesso, conforme a Figura 40.

Figura 40. Apresentação do produto.



Fonte: LADEPPE.

No botão **Sobre**, o visitante tem acesso aos dados referenciais de produção e elaboração do ODA, conforme a Figura 41.

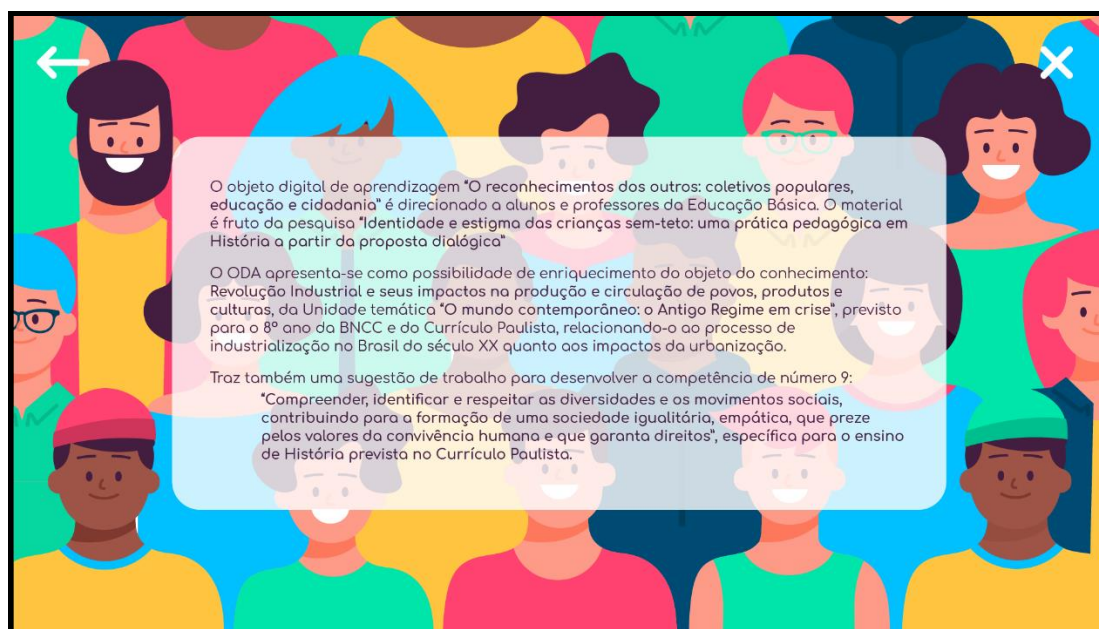
Figura 41. Tela Sobre – Objeto Digital de Aprendizagem: o reconhecimento dos “outros”: coletivos populares, educação e cidadania.



Fonte: LADEPPE.

No **Saiba Mais** há informações sobre o ODA. Essa tela funciona como uma apresentação do conteúdo do produto, conforme a Figura 42.

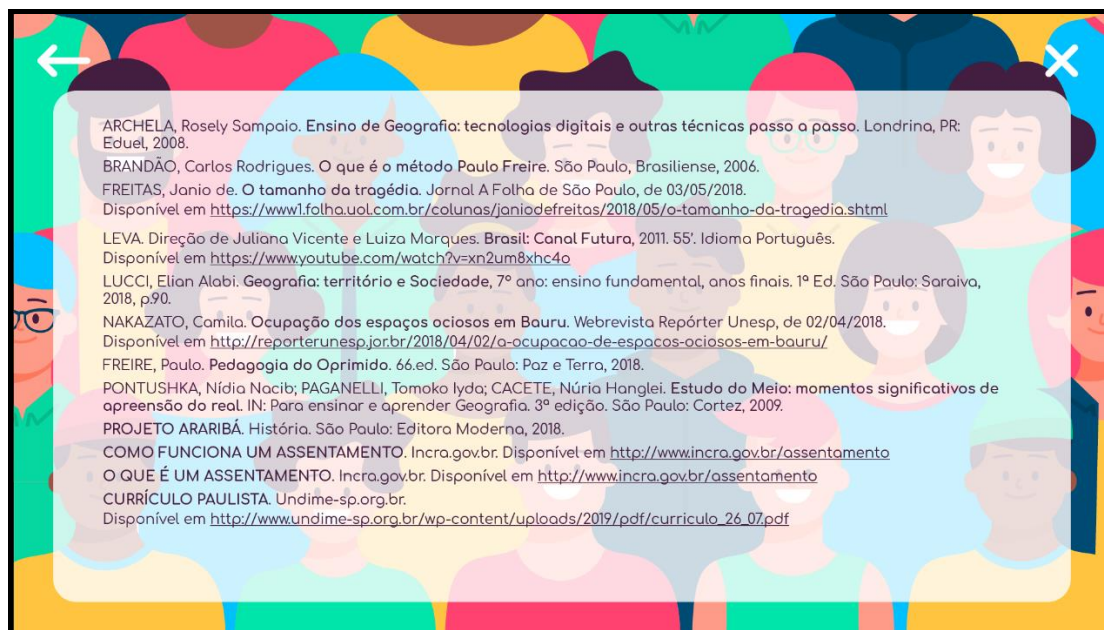
Figura 42. Tela Saiba Mais – Objeto Digital de Aprendizagem: o reconhecimento dos “outros”: coletivos populares, educação e cidadania.



Fonte: LADEPPE.

No botão **Referências** consta o referencial teórico utilizado na elaboração da ODA, conforme a Figura 43.

Figura 43. Tela Referencial Teórico – Objeto Digital de Aprendizagem: o reconhecimento dos “outros”: coletivos populares, educação e cidadania.



Fonte: LADEPPE.

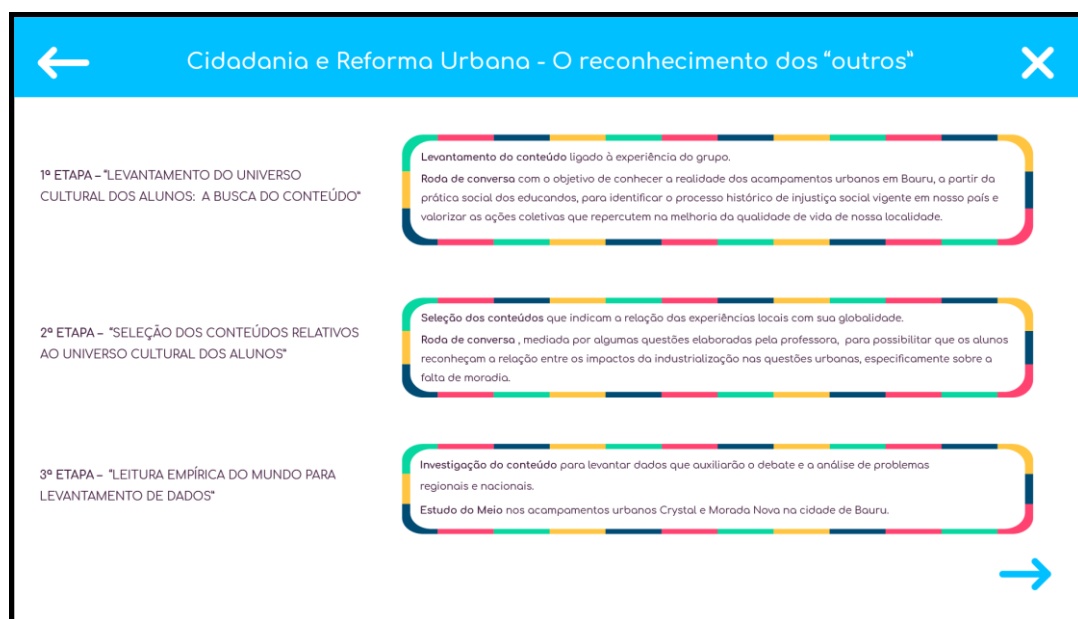
No botão **Professores e Universitários**, o visitante encontra atividades que poderão ser desenvolvidas em outros contextos e realidades, abarcando itens que auxiliam na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem como: demonstração da Sequência Didática “Cidadania e Reforma Urbana – o reconhecimento dos outros”, que apresenta o método Paulo Freire aplicado ao ensino de História; acesso aos materiais utilizados na sequência didática, com links e textos utilizados pela professora pesquisadora; sugestão de roteiro para a aplicação da metodologia Estudo do Meio; resultados, onde o visitante tem acesso aos dados coletados pelos alunos como fotos e entrevistas, conforme as Figuras 44, 45, 46, 47, 48, 49 e 50.

Figura 44. Tela Professores e Universitários – Objeto Digital de Aprendizagem: o reconhecimento dos “outros”: coletivos populares, educação e cidadania.

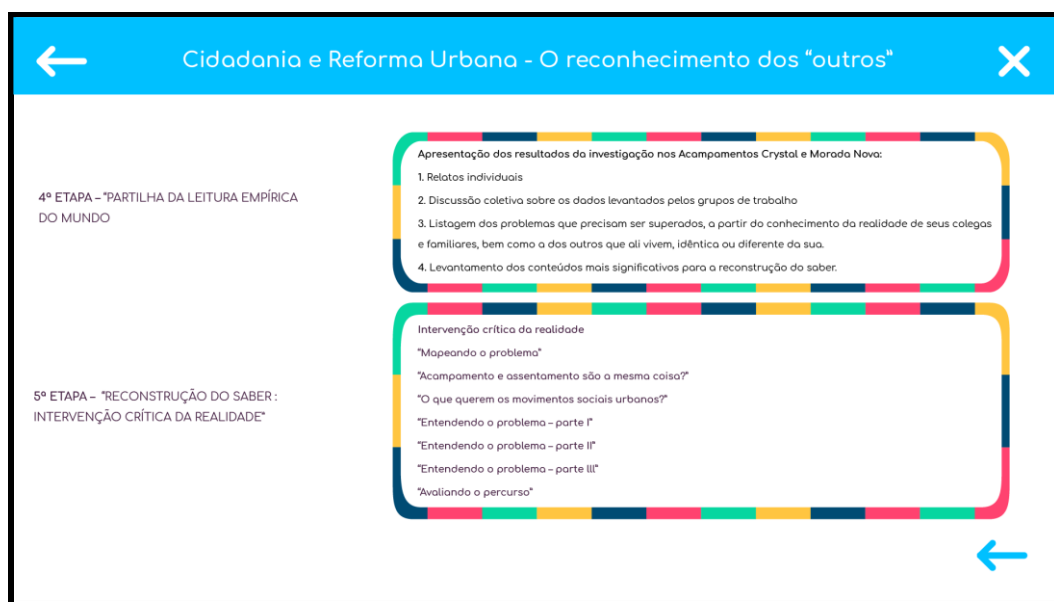


Fonte: LADEPPE.

Figura 45. Tela Sequência Didática – Cidadania e Reforma Urbana.



Fonte: LADEPPE.

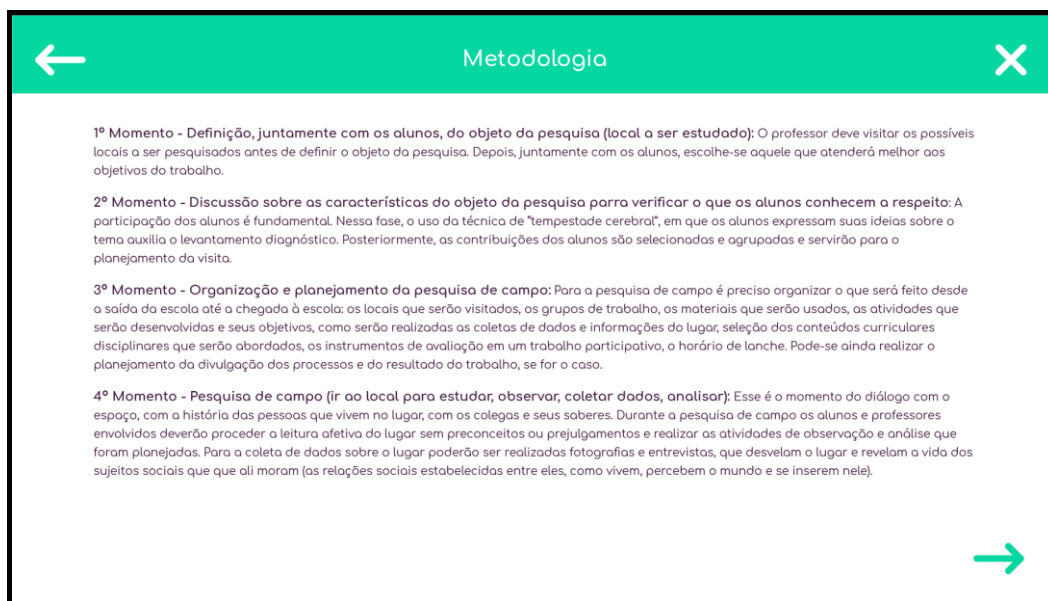
Figura 46. Tela Sequência Didática – Cidadania e Reforma Urbana (continuação).

Fonte: LADEPPE.

Figura 47. Tela Materiais Utilizados na Sequência Didática – Objeto Digital de Aprendizagem: o reconhecimento dos "outros": coletivos populares, educação e cidadania.

Fonte: LADEPPE.

Figura 48. Tela Metodologia – Sugestão de roteiro para a aplicação da Metodologia Estudo do Meio.



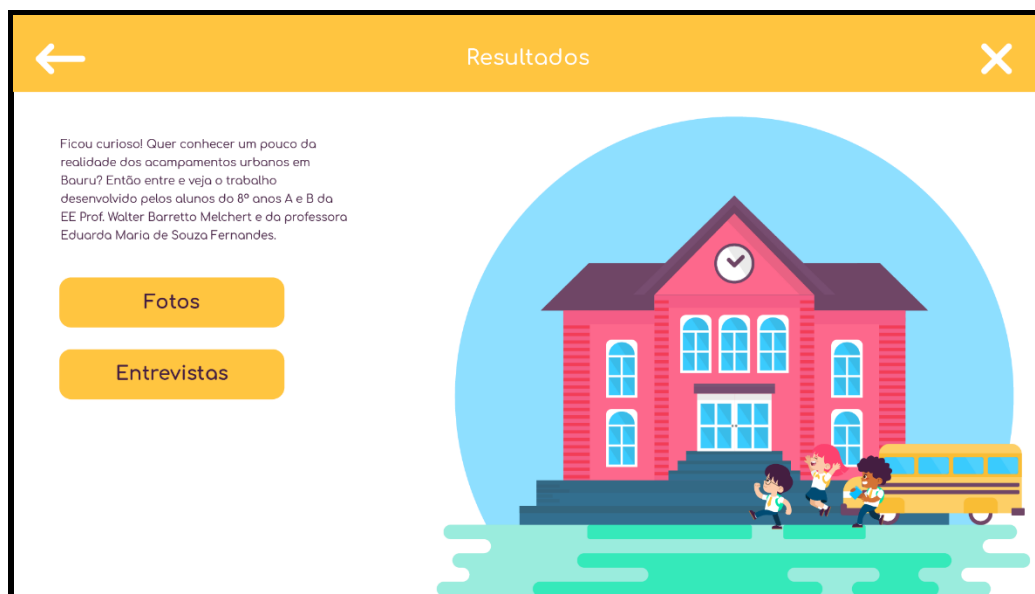
Fonte: LADEPPE.

Figura 49. Tela Metodologia – Sugestão de roteiro para a aplicação da Metodologia Estudo do Meio (continuação).



Fonte: LADEPPE.

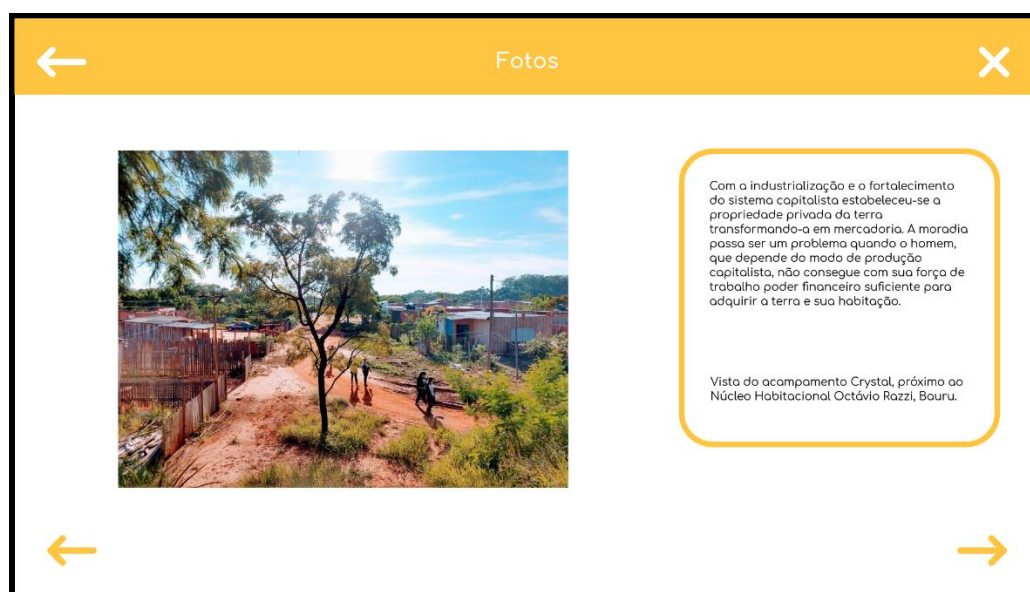
Figura 50. Tela Resultados – Objeto Digital de Aprendizagem: o reconhecimento dos “outros”: coletivos populares, educação e cidadania.



Fonte: LADEPPE.

Ao clicar no botão **Fotos** na tela **Resultados**, o visitante tem acesso às fotos feitas pelos alunos durante o Estudo do Meio nos acampamentos Crystal e Morada Nova. As legendas e o texto que acompanham as fotos foram escritos pelos alunos em sala de aula durante a aplicação da sequência didática, conforme a Figura 51.

Figura 51. Tela Fotos – foto acompanhada de texto escrito e legenda.



Fonte: LADEPPE.

No ODA “O reconhecimento dos “outros”: coletivos populares, educação e cidadania”, o visitante encontra também 21 telas com as fotos escolhidas pelos alunos

para compor o objeto digital. Para isso, o visitante precisa clicar na seta na parte inferior de cada tela.

Ao clicar no botão **Entrevistas** na tela **Resultados**, o visitante pode assistir a cinco entrevistas feitas pelos alunos com os moradores dos acampamentos Crystal e Morada Nova e conhecer o processo de luta por moradia na cidade de Bauru e as condições de vida e moradia no interior dos acampamentos.

Na tela de apresentação o visitante também encontra o botão **Alunos**. Ao fazer essa escolha, o visitante é direcionado para a tela **Teste seus Conhecimentos**, composta por um quiz com 10 sentenças. A cada sentença respondida, o aluno já saberá se acertou ou não a resposta, conforme Figuras 52, 53 e 54.

Figura 52. Tela Testes seus Conhecimentos.

Agora é com você! Coloque em jogo tudo o que foi estudado e responda ao quiz sobre a Revolução Industrial Inglesa do século XVIII.

1. A industrialização na Inglaterra no século XVIII provocou grandes mudanças na vida das pessoas. A concentração de indústrias nas cidades inglesas resultou no êxodo rural e as cidades cresceram rapidamente e de forma desordenada, causando uma série de problemas, como a falta de moradia e de saneamento básico.
✓ ✗
2. As cidades industriais da primeira metade do século XVIII misturavam riqueza e miséria. Enquanto algumas famílias enriqueciam com a indústria, outras sofriam como desemprego, baixos salários e longas jornadas de trabalho.
✓ ✗
3. Durante a Revolução Industrial Inglesa somente homens e mulheres trabalhavam nas fábricas em longas jornadas de trabalho.
✓ ✗
4. No Brasil, a industrialização foi tardia e acompanhada por um intenso processo de urbanização, gerando grave problema habitacional que somado à má distribuição de renda e falta de investimentos públicos em casas populares, levou as pessoas a se organizarem em diferentes movimentos sociais na luta por moradia.
✓ ✗
5. A urbanização no Brasil, devido a modernização da indústria brasileira, possibilitou o crescimento econômico de toda a população urbana que não mais sofreu com a falta de moradia.
✓ ✗

Fonte: LADEPPE.

Figura 53. Tela Testes seus Conhecimentos (continuação).

← **TESTE SEUS CONHECIMENTOS** ✕

6. A Revolução Industrial na Inglaterra gerou uma grande concentração de capital que permitiu o investimento de recursos com o objetivo de acelerar a produção e a circulação de mercadorias
✓ ✕

7. Na Inglaterra, o desenvolvimento industrial trouxe mais empregos e salários cada vez maiores para os trabalhadores, além de jornadas menores de trabalho.
✓ ✕

8. A concentração dos trabalhadores num mesmo espaço, a divisão de tarefas e o surgimento do patrão foram as mudanças fundamentais que marcaram a mecanização da indústria. O trabalhador, no sistema industrial, passou a dominar apenas uma etapa uma do sistema de produção e não todo o processo. ←
✓ ✕

9. O sistema industrial transformou a vida humana e fez surgir uma nova sociedade, com a consolidação de duas classes sociais antagônicas: a burguesia e o proletariado.
✓ ✕

10. A atividade industrial de larga escala não ocorreu impactos ambientais na Inglaterra. A instalação de fábricas não poluiu a água e o ar e também não houve alteração do habitat de muitas espécies.
✓ ✕

CONCLUÍDO

Fonte: LADEPPE.

Figura 54. Feedback de resposta certa.

← **TESTE SEUS CONHECIMENTOS** ✕

Agora é com você! ... século XVIII.

1. A indústria causou...
✓ ✕

2. As cidades enriqueceram...
✓ ✕

3. Durante o trabalho...
✓ ✕

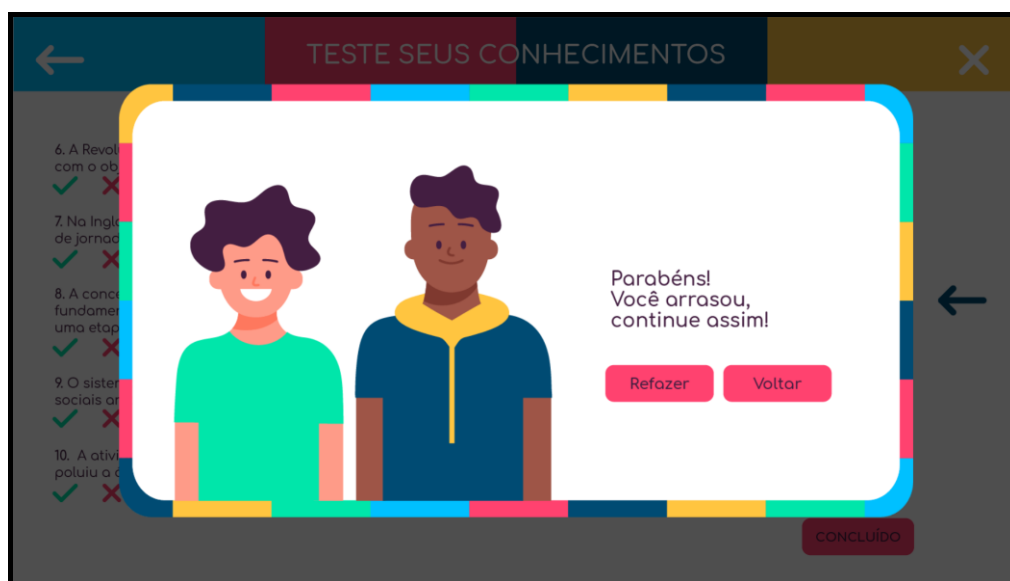
4. No Brasil, a habitação se organizou...
✓ ✕

5. A urbanização da população...
✓ ✕

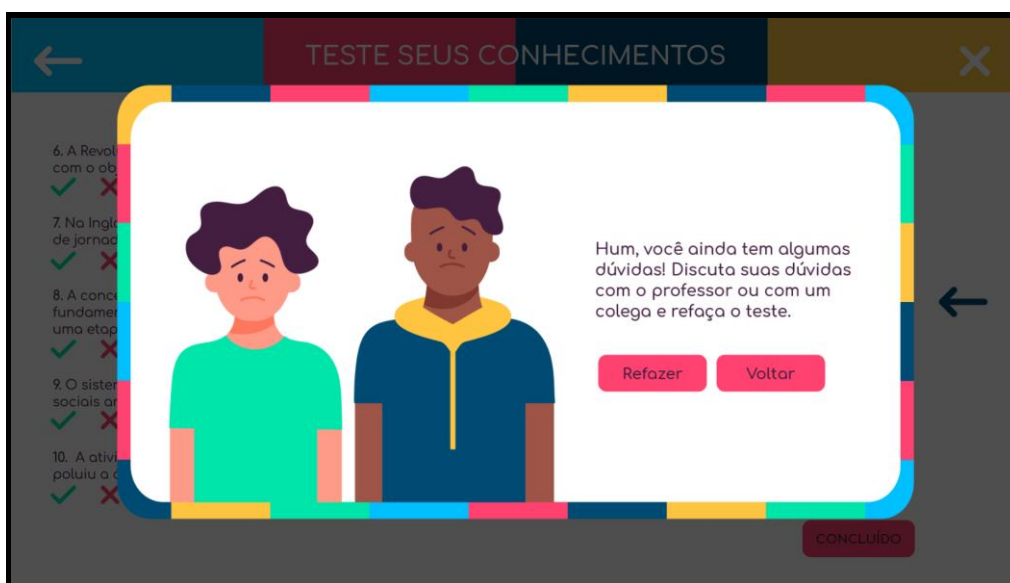
Resposta correta! ✕ →

Fonte: LADEPPE.

Depois de terminar de responder ao quiz, o visitante, ao apertar o botão **Concluído**, recebe um feedback de seu desempenho e pode decidir refazer ou não a atividade, conforme as Figuras 55 e 56.

Figura 55. Tela Feedback final do quiz (1).

Fonte: LADEPPE.

Figura 56. Tela Feedback final do quiz (2).

Fonte: LADEPPE.

O ODA “O reconhecimento dos “outros”: coletivos populares, educação e cidadania” poderá possibilitar aos alunos novas experiências no processo de aprendizagem e oferecer aos professores e universitários de licenciaturas orientações metodológicas para articular os conteúdos programáticos previstos no currículo com com a realidade vivida e experienciada de seus alunos. Além disso, poderá dar visibilidade a conteúdos negligenciados nos diferentes materiais didáticos disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade social constrói-se na relação dialética entre indivíduo e sociedade, está estritamente relacionada ao contexto social e consiste em um projeto de vida com base numa identidade oprimida, disseminando-se no sentido da transformação da sociedade (CASTELLS, 1999). É na experiência que os indivíduos constroem e reconstróem suas identidades, possibilitando a construção de um novo projeto de vida e a reconstrução de uma nova sociedade civil. A escola, enquanto instituição social cujos objetivos incluem ensinar o aluno a “ler o mundo” para transformá-lo (FREIRE, 2018), torna-se importante no processo de construção das identidades, podendo, portanto, colaborar com esse processo, pois fornece a instrumentalização a partir da cultura e do conhecimento para a transformação social.

Muitos alunos chegam à escola em uma situação de encobrimento, escondem quem são, de onde são e por que são. O estigma não estando aparente, os alunos aceitam um tratamento pautado em falsas postulações a seu respeito e, por isso, escondem sua identidade, dando-lhes um sentimento de inferioridade que, além de gerar conflitos, pode dificultar a formação de suas identidades sociais (GOFFMAN, 1988). Outras análises apontam que há situações de estigmatização que são elaboradas pelo senso comum e que chegam ao ambiente escolar transferidas do meio social (MACHADO, 2016).

A escola, enquanto instituição democrática, pode buscar alternativas que contribuam para a diminuição dos estigmas, pois em seu interior os laços afetivos podem ser construídos, afirmando e reafirmando identidades sociais coletivas. Para isso, torna-se necessário o desenvolvimento de uma prática educativa que instrumentalize o educando ao despertar de sua consciência através do desenvolvimento de uma prática pedagógica humanista e libertadora, comprometida com sua transformação e um permanente processo de libertação (FREIRE, 2018).

Paulo Freire, em seu método de educação, elegeu o diálogo como ponto de partida para uma ação educativa capaz de superar uma prática docente que reproduz o sistema de dominação capitalista, onde o real é conhecido e analisado, mas não transformado. Vale (2018, p. 117) também dá destaque essa reprodução ao anunciar que a educação escolar é hoje a forma “hegemônica de educação”. Para Freire, a aprendizagem se dá a partir da realidade coletivamente refletida, da dialogicidade e do contexto em que aluno e professor se encontram.

O currículo prescrito usado como mote pela SEE-SP para universalizar a aprendizagem determina os conteúdos e os métodos a serem seguidos por todos,

com definição dos conteúdos, habilidades e competências que devem ser trabalhadas (SÃO PAULO, 2012). Na organização desse currículo único, o contexto é deixado à margem. Um currículo que trata todos como iguais, aos desavisados, soa como algo democrático e igualitário, mas a igualdade apresentada nos princípios curriculares paulistas descaracteriza os indivíduos, pois não considera suas particularidades.

A prescrição do material com sequências de atividades prontas e o sistema de acompanhamento da aprendizagem por meio de atividades externas compromete o desenvolvimento intelectual da atividade docente, uma vez que sua atuação está restrita a aplicação desses materiais, pois dentro da lógica do sistema educativo paulista, é o bom uso deles que garante o sucesso dos resultados. As avaliações externas passaram a determinar a prática educativa, a representar os resultados da escola, e o uso dos materiais prescritos é o melhor meio de alcançar sucesso nas avaliações.

A imposição de conteúdos programáticos e métodos orientados por uma lógica neoliberal que determina o que se pode e o que se deve fazer colabora para que os envolvidos na prática educativa não percebam os interesses ideológicos que estão envolvidos na instituição das políticas públicas (SACRISTÁN, 2013). Ao receber o material pronto e acabado com as determinações de como deve usá-lo para que os resultados escolares melhorem, os professores se põem no exercício de executá-lo e, como nas escolas não há tempo-espço para essa reflexão, não é percebido como as atividades e procedimentos didáticos reproduzem as estruturas opressivas de poder. É a educação como prática de dominação denunciada por Freire (2018).

Concernente ao currículo de História, constatamos as finalidades neoliberais e suas filosofias. Primeiro, a falta de conteúdo programático nas diferentes situações de aprendizagem que compõem o Caderno do Aluno constata uma reorientação dos conteúdos e atividades voltadas para as habilidades que capacitam para o mercado de trabalho. Essa falta de conteúdos da História, e por que não dizer da área de Ciências Humanas, contribui para aumentar os níveis de injustiça e desigualdade em nossa sociedade e reafirma as diferentes formas de discriminação e marginalização, pois são justamente os conteúdos das Ciências Humanas que discutem assuntos relevantes sobre cidadania, democracia, justiça social, entre outros temas importantes para a formação integral humana.

O rol de conteúdos pertencente aos programas de História legitima a exclusão, pois deixam de destacar os processos complexos de exclusão e desposseimento de determinados grupos populares. A história é tratada sob um viés elitista através de

uma noção linear e progressista do tempo dentro de um processo pedagógico e didático unilateral que não considera a dialogicidade, impossibilitando, assim, uma aprendizagem mais significativa. Os movimentos de luta no campo, nas cidades, por direitos humanos, entre outros, não são abordados de maneira que esses coletivos se reconheçam. Em contraponto, são representados de maneira inferiorizante, revelando a manutenção das relações de dominação e subordinação.

O ensino de História, tendo como objetivo a compreensão pelo aluno do tempo presente e sua percepção enquanto agente social de transformação da realidade e contribuindo, assim, para a formação de um cidadão crítico (BITTENCOURT, 2009), faz justamente ao contrário, uma vez que forja a realidade vivida e coloca os princípios econômicos como motor do processo histórico.

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008-2019) se revela controlador, competitivo, define conteúdos e submete a educação às demandas do mercado de trabalho a fim de tornar possível a lógica burguesa do sistema educacional escolar. O sistema educacional, mercantil e utilitário definido para as escolas paulistas tem como missão preparar mão de obra para o mercado de trabalho e, assim, aumentar a rentabilidade do capital. Para isso, imobilizam os processos de ensinar e aprender, pois igualam as relações de ensino, uma vez que desconsideram o contexto particular de cada escola e suas especificidades.

O sistema de educação escolar, à serviço da classe dominante, reflete seus valores (VALE, 2018). É necessário fugir desse mecanismo e propor um “[...] diálogo democrático sobre os currículos, conteúdos programáticos e métodos de ensino orientado por fins e valores” (VALE, 2018, p. 118) como caminho para uma prática pedagógica que leve o aluno à consciência e a humanização.

O desenvolvimento de uma prática dialógica e libertadora pode representar um caminho na contramão de uma educação alienante, acrítica, preocupada em fornecer números, produtividade, o alcance de metas, ou seja, voltada aos interesses do mercado, sem valorar o humano.

A pesquisa mostrou que a prática pedagógica dialógica e libertadora promove o fortalecimento das identidades sociais e o enfrentamento aos estigmas impostos pelo meio social refletidos na escola, posto que um método preocupado com a essência do ser humano permite que os sujeitos se reconheçam, se assumam, digam quem são e por que são, desvela seus rostos ocultos pelo preconceito. A escola, através da articulação dos conteúdos e do estudo da realidade social, pode construir uma nova identidade de sujeito, verter a constituição de um novo projeto de vida capaz

de instrumentalizar os sujeitos tornando-os capazes de intervir no mundo e de transformá-lo.

Que possamos ir além das políticas públicas e das teorias pedagógicas que disputam os territórios curriculares na defesa do aprendizado socialmente construído pela humanidade e transportado para os currículos, pois “[...] nesse reducionismo do pensar pedagógico o viver como humanos não é nem equacionado nem como precedendo o aprender” (ARROYO, 2014, p. 253). À escola e aos professores cabe garantir o direito público à educação cidadã, ao apresto para a participação cidadã, ativa e consciente. Não há como formar cidadãos se não lhes for garantido como premissa serem humanos. A humanização é precedente a cidadania.

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”

Paulo Freire

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRADE, Marcelo (Org.). *Diferenças silenciadas pesquisas em educação, preconceito e discriminações*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.

APPLE, Michel. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ARCHELA, Rosely Sampaio. *Ensino de Geografia: tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo*. Londrina, PR: Eduep, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzales. *Os movimentos sociais e a construção de outros currículos*. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

_____, Miguel Gonzales. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____, Miguel Gonzales. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Miguel Gonzales. *Pedagogias em movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais?* In: Encontro Nacional da ANPED, 23^a., 2000, Caxambu, MG.

BAKUNIN, Mikhail. *Revolução e liberdade*, São Paulo; Hedra. Coleção: Estudos Libertários, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BECK U, Giddens A, Lash S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora Unesp; 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Ed. Contexto, 1998.

BONATELLI, Circe. As dez metas para a educação. Revista Espaço Aberto, nº 84, 2007. Disponível em:
<<http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2007/espaco84out/index.html>>. Acesso em 24/09/2019.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos do Lugar. In: BOURDIEU, P. *Miséria do mundo*. Petrópolis: 7ª ed. Vozes, 2008, p. 159-166.

_____, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 2006.

_____, Carlos Rodrigues. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo, Brasiliense, 1985

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALVENTE, M. del. C. MC. H. O conhecimento, o meio e o ensino de Geografia. IN: CARVALHO, M. S. de (org). *Para quem ensina Geografia*. Londrina: UEL, 1998, p.83-102.

CARDOSO, Ruth. A trajetória dos movimentos sociais. In: DAGNINO, E. *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 81-90.

CARRILLO, Alfonso Torres. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipatória. IN: Streck, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Tereza (Orgs.). *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____, Manuel. *Cidade, Democracia e Socialismo: a experiência das associações de vizinhos de Madri*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CHAUÍ, Madalena. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHARLOT, Bernard Jean Jacques. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista portuguesa de Educação, Portugal: Universidade do Minho Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>>. Acesso em: 12 out. 2018.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: Ministério da Educação e do Desporto: UNESCO, 2001.

DEMO, P. *Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos*. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 66.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.

_____, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. *À Sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

_____, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada Vida*. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 9. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____, Paulo. Educação. O sonho possível. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O educador: vida e morte*. 6 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Janio de. *O tamanho da tragédia*. Jornal A Folha de São Paulo, de 03/05/2018,

disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/janiodefrees/2018/05/o-tamanho-da-tragedia.shtml>

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

_____, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. In: *A representação do eu na vida cotidiana*. Vozes, 2011.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

_____, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, vol. 29, 2003. p.167-182.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu Da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4.ed. Vozes, Petrópolis, 2005.

_____, Stuart. A identidade cultural na Pós-Modernidade. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IANNI, Octávio. *O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 327-339, set.-dez., 2011.

JUNQUILHO, Gelson Silva. Nem “burocrata” nem “orgânico”: o gerente “caboclo” e os desafios do Plano Diretor de Reforma do Estado no Brasil do Real. In: *Encontro de Estudos Organizacionais*, 2002, Recife. Anais. Recife: Observatório da Realidade Organizacional: PROPAD/UFPE : ANPAD, 2002. 1 CD.

KAZTMAN, Ruben. *Territorio y cohesión social en las grandes ciudades de América Latina*. In: Encontro Nacional da ANPOCS, p. 1-20, out./2012, 20 p.

LUCCI, Elian Alabi. *Geografia: território e Sociedade*, 7º ano: ensino fundamental, anos finais. 1ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

MACHADO, V., NAPOLI, P.H. *Estigma e discriminação no ambiente escolar: uma proposta para a construção da práxis docente no ensino de sociologia*. Revista Imagens da Educação, v. 6, n. 2, p. 53-66, 2016.

MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. 1996. 113f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251319>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. *Manifesto do Partido Comunista*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. *Estado, Classes e Movimento Social*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

NAKAZATO, Camila. *Ocupação dos espaços ociosos em Bauru*. Webrevista Repórter Unesp, de 02/04/2018, disponível em <http://reporterunesp.jor.br/2018/04/02/a-ocupacao-de-espacos-ociosos-em-bauru/>

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1983.

PONTUSHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. Estudo do Meio: momentos significativos de apreensão do real. IN: *Para ensinar e aprender Geografia*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. Segregação residencial e políticas públicas: análise do espaço social da cidade na região do território. IN: NETO, E.R. e BÓGUS, C.M. (orgs) *Saúde nos aglomerados urbanos: uma visão integrada*. Brasília, Organização Panamericana de Saúde, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. IN: SACRISTÁN, José Gimeno (et.al). *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____, José Gimeno. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____, José Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, Justiça e Inclusão. IN: SACRISTÁN, José Gimeno (org). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um estudo sobre as ciências revisitado*. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

_____, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, Tomas Tadeu (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÃO PAULO (ESTADO). Caderno do Programa de Qualidade da Escola. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007a.

_____. Secretaria da educação de São Paulo cria nova agenda para educação pública. Diário Oficial, São Paulo, v. 117, n. 157, ago. 2007b.

_____. *Matrizes de referência para a avaliação SARESP: documento básico*. Secretaria da educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

_____. *Programa de Qualidade da Escola – Nota Técnica*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

_____. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2012.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do aluno: História, Ensino Fundamental - 8º ano, volume 1. São Paulo: SE, 2014a.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do professor: História, Ensino Fundamental - 8º ano, volume 1. São Paulo: SE, 2014b.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do professor: História, Ensino Médio - 1º ano, volume 1. São Paulo: SE, 2014c.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Tomaz Tadeu Da (org.). In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Vozes, Petrópolis, 2005.

_____, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TURATTI, Maria Cecília Manzoli. *Os filhos da lona preta: identidade e cotidiano em assentamentos do MST*. São Paulo: Editora Alameda, 2005.

VALE, José Misael Ferreira do. *Estudos de Educação Escolar: elaborados no contexto da pedagogia histórico-crítica*. Bauru: Clube de Autores, 2018.

_____, José Misael Ferreira do; MAGNONI, Maria da Graça Mello. *Ciência Geográfica - Bauru - XVI - Vol. XVI- (1): janeiro/dezembro - 2012*

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. A utilização dos agentes sociais nos estudos de Geografia urbana: avanço ou recuo? In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *A Produção do Espaço Urbano: agentes e processos, escalas e desafios*. São Paulo: Contexto, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu Da. (org.). In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4. ed. Vozes, Petrópolis, 2005.

Sites

COMO FUNCIONA UM ASSENTAMENTO. Incra.gov.br. Disponível em <http://www.incra.gov.br/assentamento>

O QUE É UM ASSENTAMENTO. Incra.gov.br. Disponível em <http://www.incra.gov.br/assentamento>

CURRÍCULO PAULISTA. Undime-sp.org.br. Disponível em http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2019/pdf/curriculo_26_07.pdf

ESTATUTO DA CIDADE. Disponível em <https://www.vivadecora.com.br/pro/curiosidades/estatuto-da-cidade/>

Documentário

LEVA. Direção de Juliana Vicente e Luiza Marques. Brasil: Canal Futura, 2011. 55'. Idioma Português. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xn2um8xhc4o>

APÊNDICE A

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Aluno)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **“Estigma e Identidade social das crianças assentadas: proposição de um ensino libertador”**, sob minha responsabilidade do(a) pesquisador(a) **Eduarda Maria de Souza Fernandes**. Nesta pesquisa pretendemos conhecer o cotidiano das famílias que moram nos assentamentos Cristal e Morada Nova, pois acreditamos que a discriminação que elas sofrem na sociedade e que seus filhos enfrentam na escola podem ser superados à medida que se reconhece suas condições de vida, a dignidade e suas lutas pela conquista do direito à moradia. A escola é o local que deve preparar todos os alunos para viver uma sociedade onde todos possam ter acesso aos bens materiais e culturais (alimentos, roupas, casa, estudo, trabalho, lazer, etc) e para que isso ocorra ela precisa, em primeiro lugar, que todos valorizam o mundo que os cerca e os diferentes modos de viver.

Será realizado uma intervenção pedagógica articulada com a proposta do Currículo Oficial do Estado de São Paulo através de Estudo do Meio nos assentamentos Cristal e Morada Nova para conhecer o meio em que vivem. Serão tiradas fotos do local e feitas entrevistas com os moradores. Depois, na escola faremos a discussão dos dados levantados, a descrição dos problemas que precisam ser superados e o estudo dos problemas regionais e nacionais sobre a falta de moradia. Ao final do trabalho será elaborado um curta-metragem que servirá para uso didático de professores e alunos que queiram saber sobre as lutas para a conquista do direito à moradia.

Os riscos para realização da pesquisa são mínimos, visto que se trata da aplicação de uma sequência didática com produção de produto audiovisual para refletir sobre relações escolares, para superar o preconceito vivido pelos assentados e seus filhos, tanto no ambiente social, quanto escolar e que serão disponibilizados em site (WIX), com a devida autorização dos responsáveis e participantes da pesquisa. Como qualquer prática educativa a aprendizagem pode não ocorrer conforme o previsto.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, mas você participará se quiser, é um direito seu e não terá problema em desistir. A participação no curta-metragem também da concordância do uso de imagem por seus pais (ou responsáveis). Posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar

de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Para sanar possíveis dúvidas ou obter esclarecimentos, em qualquer etapa da pesquisa você terá acesso a pesquisadora Eduarda Maria de Souza Fernandes, pelo telefone (14) 99605-1073 ou e-mail dusoufernandes@hotmail.com e o orientador Profº. Dr. Antonio Francisco Marques, pelo telefone (14) 3103-9529 ou e-mail antonioframarkes@gmail.com. Caso surja alguma dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, Fone: (14) 3103-6075 - Seção Técnica Acadêmica ou e-mail: cepesquisa@fc.unesp.br.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas as informações que você nos der. Você será informado de todos os resultados da pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser usados em reuniões e publicados em revistas científicas, mas sem identificar as pessoas que participaram. Você não terá nenhum custo ou benefícios financeiros para participar da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para avaliar propostas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e participativas, enfim, contribui para melhorar a qualidade de ensino que oferecemos em nossas escolas.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____

() aceito

() não aceito

participar da pesquisa **“Estigma e Identidade social das crianças assentadas: proposição de um ensino libertador”**.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Bauru, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Pais ou Responsável Legal)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa **“Estigma e Identidade social das crianças assentadas: proposição de um ensino libertador”** sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) **Eduarda Maria de Souza Fernandes**. Nesta pesquisa pretendemos conhecer o cotidiano das famílias que moram nos assentamentos Cristal e Morada Nova, pois acreditamos que a discriminação que elas sofrem na sociedade e que seus filhos enfrentam na escola podem ser superados à medida que se reconhece suas condições de vida, a dignidade e suas lutas pela conquista do direito à moradia. A escola é o local que deve preparar todos os alunos para viver uma sociedade onde todos possam ter acesso aos bens materiais e culturais (alimentos, roupas, casa, estudo, trabalho, lazer, etc) e para que isso ocorra ela precisa, em primeiro lugar, que todos valorizam o mundo que os cerca e os diferentes modos de viver.

Será realizado uma intervenção pedagógica articulada com a proposta do Currículo Oficial do Estado de São Paulo através de Estudo do Meio nos assentamentos Cristal e Morada Nova para conhecer o meio em que vivem. Serão tiradas fotos do local e feitas entrevistas com os moradores. Depois, na escola faremos a discussão dos dados levantados (fotos e depoimentos), a descrição dos problemas que precisam ser superados e o estudo dos problemas regionais e nacionais sobre a falta de moradia. Ao final do trabalho será elaborado um curta-metragem que servirá para uso didático de professores e alunos que queiram saber sobre as lutas para a conquista do direito à moradia. O curta-metragem ficará disponibilizado na biblioteca da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, mas poderá ser distribuído e utilizado em outras unidades escolares que se interessarem em desenvolver o trabalho.

Os riscos para realização da pesquisa são mínimos, visto que se trata da aplicação de uma sequência didática com produção de produto audiovisual para refletir sobre relações escolares, para superar o preconceito vivido pelos assentados e seus filhos, tanto no ambiente social, quanto escolar e que serão disponibilizados em site (WIX), com a devida autorização dos responsáveis e participantes da pesquisa. Como qualquer prática educativa a aprendizagem pode não ocorrer conforme o previsto.

Para sanar possíveis dúvidas ou obter esclarecimentos, em qualquer etapa da pesquisa você terá acesso a pesquisadora Eduarda Maria de Souza Fernandes, pelo telefone (14) 99605-1073 ou e-mail dusoufernandes@hotmail.com e o orientador Profº. Dr. Antonio Francisco Marques, pelo telefone (14) 3103-9529 ou e-mail antonioframarques@gmail.com. Caso surja alguma dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, Fone: (14) 3103-6075 - Seção Técnica Acadêmica ou e-mail: cepesquisa@fc.unesp.br.

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. A participação de seu filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) consiste em se deixar fotografar e gravar audiovisual durante a realização de atividades didáticas. Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade), e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para avaliar propostas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e participativas, enfim, contribui para melhorar a qualidade de ensino que oferecemos em nossas escolas.

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir:

() SIM

() NÃO

Menor participante:

Nome: _____ R.G. _____

Responsável(is)

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

Bauru, _____ de _____ de 2019.

Assinatura - Responsável legal

Assinatura - Pesquisador(a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.

APÊNDICE C

Metodologia de Estudo do Meio – sugestão de roteiro de trabalho

1º Momento: Definição, juntamente com os alunos, do objeto da pesquisa (local a ser estudado).

O professor deve visitar os possíveis locais a ser pesquisados antes de definir o objeto da pesquisa. Depois, juntamente com os alunos, escolhe-se aquele que atenderá melhor aos objetivos do trabalho.

2º Momento: Discussão sobre as características do objeto da pesquisa para verificar o que os alunos conhecem a respeito.

A participação dos alunos é fundamental. Nessa fase, o uso da técnica de “tempestade cerebral”, em que os alunos expressam suas ideias sobre o tema auxilia o levantamento diagnóstico. Posteriormente, as contribuições dos alunos são selecionadas e agrupadas e servirão para o planejamento da visita.

3º Momento: Organização e planejamento da pesquisa de campo.

Para a pesquisa de campo é preciso organizar o que será feito desde a saída da escola até a chegada à escola: os locais que serão visitados, os grupos de trabalho, os materiais que serão usados, as atividades que serão desenvolvidas e seus objetivos, como serão realizadas as coletas de dados e informações do lugar, seleção dos conteúdos curriculares disciplinares que serão abordados, os instrumentos de avaliação em um trabalho participativo, o horário de lanche. Pode-se ainda realizar o planejamento da divulgação dos processos e do resultado do trabalho, se for o caso.

4º Momento: Pesquisa de campo (ir ao local para estudar, observar, coletar dados, analisar)

Esse é o momento do diálogo com o espaço, com a história das pessoas que vivem no lugar, com os colegas e seus saberes. Durante a pesquisa de campo os alunos e professores envolvidos deverão proceder a leitura afetiva do lugar sem preconceitos ou julgamentos e realizar as atividades de observação e análise que foram planejadas. Para a coleta de dados sobre o lugar poderão ser realizadas fotografias e entrevistas, que desvelam o lugar e revelam a vida dos sujeitos sociais que ali moram (as relações sociais estabelecidas entre eles, como vivem, percebem o mundo e se inserem nele).

5º Momento: Retorno a sala de aula – discussão sobre o que foi observado, analisado e estudado.

O Estudo do Meio não se encerra com a pesquisa de campo. Ao retornar à sala de aula, inicialmente, é realizada uma análise das sensações afetivas onde pode-se perguntar aos alunos o que foi mais importante para cada um, o que sentiram, o que estão pensando. Em seguida, é o momento cognitivo, ou seja, a apresentação e análise coletiva do material coletado (entrevistas, fotos, registros pessoais) e o que revelam. Poderá ser solicitado que escrevam legendas para as fotos. Todo material deverá ser compartilhado e discutido. Os alunos vão estabelecendo relações e a realidade do objeto de pesquisa vai se revelando. Toda discussão deverá ser registrada pelo professor, pois são informações de relevância para o momento de avaliação da atividade.

6º Momento: Estudos de aprofundamento.

O professor poderá selecionar textos, imagens, documentos históricos e outras fontes para aprofundamento do estudo sobre o objeto de pesquisa. As atividades poderão ser realizadas em pequenos grupos ou coletivamente. Esse momento é importante, pois os alunos poderão estabelecer relações entre os conteúdos curriculares e a realidade vivida, a cultura local, o cotidiano dos estudantes e suas vivências, colaborando para a formação integral dos estudantes. O professor deverá realizar registros de sua prática para posterior análise.

7º Momento: Avaliação (ocorrência ou não de aprendizagem) e apresentação do produto final.

A avaliação deverá ser formativa, onde o professor reunirá as informações do 2º momento (levantamento diagnóstico) e seus registros dos 5º e 6º momentos (dados das discussões sobre as atividades elaboradas) para análise e verificação da aprendizagem. Ao final, poderá dar visibilidade ao trabalho desenvolvido. Juntamente com o grupo de alunos, outros professores envolvidos se houver, o docente decidirá como o trabalho será apresentado para a comunidade escolar.

APÊNDICE D

Entrevista estruturada – Estudo do Meio nos acampamentos Crystal e Morada Nova

- Qual é o seu nome?
- Sua idade?
- Há quanto tempo você está morando aqui?
- Como era sua vida no início antes de vir para o assentamento?
- Como é que é sua vida hoje?
- Quantos anos você tinha quando você veio para cá?
- Por que você resolveu participar do movimento?
- Qual seu trabalho aqui?
- Trabalha em outro local?
- Você gosta desse lugar?
- Desejaria morar em outro lugar?
- Se você não estivesse nesse acampamento, onde você acha que a sua família estaria hoje?
- Quais são seus sonhos?
- Você tem filhos?
- Eles estudam?
- Seus filhos gostam da escola?
- As crianças que moram perto da escola vêm aqui no acampamento brincar com eles?
- Seus filhos já sofreram alguma coisa na escola, algum tipo de preconceito por morar aqui?
- O que você espera da escola?
- O que você espera para o futuro?
- Despedida

APÊNDICE E

Texto “Ocupações e acampamentos”

Ocupações e acampamentos

As **ocupações** urbanas são feitas por pessoas que lutam por direitos, ocupam grandes propriedades que se encontram sem cumprir função social, que ninguém exerce posse, ou seja, propriedades que se encontram abandonadas. Estão respaldadas pelos artigos 182 e 183 da Constituição Federal e, também pela lei federal 10.257/2001, o Estatuto das Cidades, que regem que a propriedade tem que cumprir sua função social. Nunca é demais ressaltar que função social de uma propriedade é o seu uso para implantação de uma empresa, hospital, escola, universidade e para construir moradias, este sendo o mais profundo e legítimo uso de uma propriedade.

Os **acampamentos** são espaços e tempos de transição na luta pela terra. Expressa na paisagem a luta pelo direito de acesso à terra e se organiza de modo muito mais coletivo do que o próprio assentamento. Isto porque nesse momento, no momento do acampamento, os interesses vão numa só direção: a conquista da terra. É esse interesse que integra os acampados e os une.

APÊNDICE F

“O êxodo rural e a urbanização” e “O crescimento das cidades”

O êxodo rural e a urbanização

Em meados do século XX, dois processos ganhavam força no Brasil. No campo, aumentavam o número de das grandes propriedades rurais e a mecanização agrícola, causando o desemprego de um continente enorme de trabalhadores rurais. Nas cidades, o processo de industrialização se intensificava. Com a instalação das indústrias, como vimos, aumentava a oferta de empregos e as cidades cresciam.

Enfrentando severas dificuldades no campo, a população rural via nas cidades a esperança de trabalho e de melhores condições de vida, sinalizada pela disponibilidade de recursos como escolas, hospitais, postos de saúde, meios de transporte e acesso a maior quantidade de bens de consumo. Isso ocasionou um intenso processo de deslocamento da população do campo para as cidades em um curto período de tempo, denominado êxodo rural.

Mas será que essa população que migrou para as cidades conseguiu o emprego e as melhores condições de vida que buscavam?

A maior parte da população que migrou do espaço rural para o urbano não tinha formação para os trabalhos oferecidos na cidade. Quando essas pessoas conseguiam emprego, eram mal remuneradas, entre outros fatores, em razão da grande disponibilidade de mão de obra que as áreas urbanas passaram a ter. Além disso, o inchaço das cidades não foi acompanhado de obras públicas de infraestrutura suficientes para oferecer serviços de qualidade para todos.

O processo de urbanização no Brasil foi uma consequência dessa urbanização. No espaço brasileiro estão presentes, dessa forma, desigualdades e contrastes sociais.

O crescimento das cidades

O modelo de desenvolvimento das cidades brasileiras, marcado por fortes desigualdades e contrastes sociais, resultou em diversos problemas. Um grande número de terrenos na periferia das cidades, muito provenientes de loteamentos clandestinos, foi ocupado pela população mais carente, que viu nessas áreas a única possibilidade de se estabelecer.

Nesses bairros periféricos, os equipamentos de lazer e as atividades culturais são, em geral, deficientes. Há também carência de creches, hospitais e postos de saúde, além de meios de transportes precários. Criam-se, assim, imensos espaços de pobreza, presentes nas paisagens urbanas do Brasil e de outros países, principalmente dos mais pobres.

(LUCCI, Elian Alabi. *Geografia: território e Sociedade*, 7º ano: ensino fundamental, anos finais. 1ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p.88-90)

Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:

Título: “Objeto Digital de Aprendizagem – O reconhecimento dos outros: coletivos populares, educação e cidadania”

Link para visualização: www.fc.unesp.br/posdocencia

**COLE NESSE ESPAÇO O ENVELOPE
CONTENDO O CD/DVD COM O
PRODUTO**