

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Coleção Componentes Curriculares em Diálogos
Interdisciplinares a Caminho da Autoria

Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral

GEOGRAFIA



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Fernando Haddad

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Nadia Campeão

Secretária

Fatima Aparecida Antonio

Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza

Chefe de Gabinete

Coordenadoria Pedagógica

Ana Lúcia Sanches

Coordenadora

DIEFEM

Marcia Cordeiro Moreira

Diretora

DIEFEM

Carlos Eduardo dos Santos

Conceição Letícia Pizzo Santos

Edson Dos Santos Junior

Fernando Jorge Barrios

Hugo Luiz de Menezes Montenegro

Jandira de Oliveira Costa

Leila Aparecida Anselmo de Lima

Luiz Fernando Costa de Lourdes

Marcos Ferreira da Fonseca

Maria Alice Machado da Silveira

Marisa Aparecida Romeiro Noronha

Nilza Isaac de Macedo

Revisão Final

Ana Lúcia Sanches

Daniela da Costa Neves

Fernando José de Almeida

Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Maria Helena Bertolini Bezerra

Maria Selma de Moraes Rocha

Simone Alves Costa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA PEDAGÓGICA
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Direitos de Aprendizagem
dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral
GEOGRAFIA

Coleção Componentes Curriculares em Diálogos
Interdisciplinares a Caminho da Autoria

SÃO PAULO | 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio.

Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial : Geografia. – São Paulo : SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)

80p. : il.

ISBN 978-85-8379-016-7 (Coleção)

ISBN 978-85-8379-025-9

Bibliografia

1. Ensino Fundamental 2. Interdisciplinaridade 3. Geografia I. Título

CDD 372

EDUCADORAS E EDUCADORES,

Chega às suas mãos o documento do componente curricular de Geografia, que foi escrito e reescrito coletivamente por Educadoras e Educadores de nossa Rede ao longo de 2015 e 2016. Iniciamos essa escrita elegendo alguns princípios “*suleadores*” que fazem parte também do corpo do texto, são eles: o ensino de Geografia e a interdisciplinaridade, a intelectualidade de professoras(es), a Geografia e as questões étnico-raciais, a Geografia e os Ciclos de Aprendizagem, a Geografia e a Cidade de São Paulo, os direitos de aprendizagem e as infâncias e adolescências presentes na Rede Municipal de Ensino.

Vocês encontram nesse documento um conjunto de reflexões que nos provoca a sair de uma zona de conforto e repensar nossa práxis, portanto nega-se assim uma prescrição curricular com seqüências didáticas prontas que orientam o trabalho em sala de aula e, na maioria das vezes, retira a autonomia e a criatividade.

O primeiro ponto a ser destacado nesse sentido são perguntas relacionadas aos legados culturais dos povos nativos que aqui viviam (antes da chegada dos colonizadores europeus) e ainda vivem, e também dos povos raptados de África, que em suas relações, construções e resistências possibilitam outros entendimentos sobre a formação sócio-territorial do Brasil e de São Paulo, e como isso incide no currículo.

Há também um cuidado para equilibrar as contribuições científicas e o saber popular herdado das três matrizes étnico-raciais formadoras do povo brasileiro. Atualmente também podemos agregar a essas matrizes a contribuição de povos migrantes recentes que contribuem para formar um país com ampla diversidade socioespacial.

Contrapondo a repetição de práticas escolares reducionistas, propomos práticas reflexivas e criativas. Sugerimos a investigação e a interdisciplinaridade como formas possíveis para superar a fragmentação da ciência. O espaço e o território não estão apenas no papel dos livros didáticos e/ou espalhados pelo mundo abstrato de conhecimentos distantes da vida, a escola e os bairros são pontos de partida para analisar o acontecer da vida. As categorias propostas no documento constituem e se apresentam no viver cotidiano dos locais nas diferentes escalas que se entrecruzam nas vidas de estudantes e educadoras(es), a promoção de experiências interdisciplinares pode contribuir para revelarmos isso por meio do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, desejamos que as educadoras e educadores não se apropriem deste documento como fim em si mesmo, mas como um início que se pretende constantemente reflexivo, assim como o conhecimento, para que gere mais questionamentos do que certezas. Convidamos todas(os) a “*sulear*” sua práxis.

Boa Leitura!

Texto coletivo produzido pelos educadores da Rede Municipal de São Paulo a partir de encontros e debates realizados por DIPED/DRE e DIFEM/SME.

EQUIPES DE DIPED

Servidores das Equipes de DIPED que acompanharam a construção do documento de Direitos de Aprendizagem dos diversos ciclos.

DRE BUTANTÃ

Neide Aparecida Ribeiro de Santana (Diretora), Ana Paula Martins, Ana Carolina dos Santos Martins Leite, Elder Ribeiro Garcia, Emanuel da Conceição Pinheiro Junior, Rosana Rodrigues Silva, André de Freitas Dutra, Marcelo Fernandes.

DRE CAMPO LIMPO

Marilu dos Santos Cardoso (Diretora), Elenita Santana de Almeida, Elenita Santana de Almeida, Juliana Froeder Alves Grilo, Maria Aparecida Costa dos Santos.

DRE CAPELA DO SOCORRO

Ebelsione Pereira de Oliveira Pinto (Diretora), Marisa Rodrigues das Neves Pais, Neide Antonia Pessoa dos Santos, Edmir Bugolin Quiles.

DRE FREGUESIA / BRASILÂNDIA

Cesar Augusto do Nascimento (Diretor), Jessika de Oliveira Queiroz, Leonora Cordeiro Mattoso, Ana Lucia Budin Cruz, Emar Silva.

DRE GUAIANASES

José Ivanildo Ferreira dos Santos (Diretor), Marcelo Eduardo Lopes, Rosana Soares Godinho, Marisa Leite da Fonseca Mendes Vaz, Tânia Regina da Silva de Souza, Romeu Guimarães Gusmão, Thais Blasio Martins.

DRE IPIRANGA

Ilma Lopes de Aquino / Adriana Oliveira Rodrigues Paz (Diretora), Camila dos Anjos Aguiar, Nelsi Maria de Jesus.

DRE ITAQUERA

Mônica Maria Chaves de Souza (Diretora), Cristine de Jesus Moura, Taís Dias da Costa, Dionel da Costa Júnior, Eduardo Gomes de Souza, Michelly Francini Brassaroto do Amaral, Flavio Luiz Costa, Sirlene Barbosa, Michele Aparecida Lopes.

DRE JAÇANÃ/TREMEMBÉ

Edson Azevedo Barboza (Diretor), Claudia Regina Dias Branco, Paula Carneiro Albertin, Roberto Antonio Maciel, Izabel Cristina do Amaral e Silva, Bertin Sandra Regina Soares, Eugênia Regina de Carvalho Rossato, Kleber Willian Alves da Silva.

DRE PENHA

Sidnei Dalmo Rodrigues (Diretor), Carlos Eduardo Fernandes Junior, Deborah Monteiro, Malu Mineo, Robson Leite, Seomara Germano.

DRE PIRITUBA

Ana Maria Cesar Guabiraba (Diretor), Benedito Barnabe, Clóvis Cardoso de Sá, Emilce Rodrigues Gomes Giro, Márcia Duarte Carvalho, Osmarina Aparecida Borges, Rafael Gonçalves Pereira, Sandra Regina Brughnoli Bouças, Saulo Ferreira dos Santos Braghini, Sérgio dos Santos, Sheila Ferreira Costa Coelho, Silvania Francisca de Jesus.

DRE SANTO AMARO

Cícera Batista da Silva (Diretora), Francilene de Souza Tavares, Olívia Selma Gomes, Taniija Mara Ribeiro de Souza Maria.

DRE SÃO MATEUS

Maria Efigenia Ribeiro Pereira (Diretora), Cristiane Coelho de Souza Garcia, Edneusa Cassia Ribeiro Leite Fernandes, Elaine Aparecida Pereira, Hélio Dauto Santos Brasileiro, Izilda Fátima Spinola de Gois, Maria Bento da Purificação, Maria de Jesus Campos Sousa, Natália Rodrigues Diniz

de Oliveira, Pedro Alves Neto, Ricardo Costi, Silvana Regina Brandão, Vanessa Rossi Americano, Wanusa Rodrigues Ramos.

DRE SÃO MIGUEL

Vera Maria de Souza (Diretora), Adriana Ferreira Daffre, Arnaldo Lopes Siqueira, Eliana Prates da Cruz, Jairo Maurício da Silva, Tânia Soares da Silva.

FORMADORES PARCEIROS

DRE BUTANTÃ

Marcelo Fernandes, Claudia Andrade Cardoso, Carlos Eduardo dos Santos, Aracele Florencio Bezerra, Isabela Silveira Machado, Kivam Arruda Izidoro.

DRE CAMPO LIMPO

Edson Shirata, Elenita Santana de Almeida, Rafael Cícero de Oliveira, Adriano dos Santos Vaz, Eloi Carvalho Torres, Francielle Carla Caetano, Elaine Cristina de Souza Caldas, Wakkíria Cibelle Roque.

DRE CAPELA DO SOCORRO

Luciana Dias, Carlos Alberto Ribeiro de Amorim.

DRE FREGUESIA / BRASILÂNDIA

Adriana de Carvalho Alves.

DRE GUAIANASES

Cleber Ferreira dos Santos, Bianca Ferreira dos Santos, Gilson dos Santos, Selmo Henrique de Araújo, Gislaine da Silva Augusto.

DRE IPIRANGA

Carlos Alexandre Costa Correia, José Celso Righi, Michelly Lima Reina.

DRE ITAQUERA

Adriana Santos Nogueira, Carlos Eduardo dos Santos, Edson José da Silva.

DRE JAÇANÃ/TREMEMBÉ

Cássia H. Gonçalves da Silva, Douglas Tomaz de Aquino, Mônica Borges de Oliveira.

DRE PENHA

Andreia Rodrigues Melo dos Santos, Robson Leite, Rosemeire Terezinha de Oliveira.

DRE PIRITUBA

Adriana Maria Marques Gonçalves, Ana Maria Cesar Guabiraba, Janaina Lopes dos Santos, Clóvis dos Santos Costa Júnior, Diogo Marciano, Eden Correia Carli, Elaine Robles do Carmo, Francisco Garcia de Souza, Guilherme Victorino Redondo, Jair Bueno de Araujo, Marizilda de Souza Mangerona, Robson Novaes da Silva, Tania Cristina Rocha.

DRE SANTO AMARO

Claudio Rodrigues Alves, Verônica Campos Patti.

DRE SÃO MATEUS

Danila Begio, Kelvin Teixeira Menezes Araújo, Joyce Beatriz de Aquino.

DRE SÃO MIGUEL PAULISTA

Clodoaldo G. Alencar Junior, Maria Angela Gomes Rama, Jeferson Douglas Firmino.

ASSESSOR DO COMPONENTE GEOGRAFIA

Heitor Antônio Paladim Júnior

SUMÁRIO

1. ENSINAR GEOGRAFIA	7
2. CATEGORIAS DE ANÁLISE E ENSINO DE GEOGRAFIA.....	19
3. QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E GEOGRAFIA: MEMÓRIAS E VISIBILIDADES NA FORMAÇÃO SÓCIOESPACIAL.....	34
4. GEOGRAFIA E CURRÍCULO: HUMANISMO E CRITICIDADE	42
5. GEOGRAFIA E OS CICLOS DE APRENDIZAGEM.....	48
6. SUJEITOS DA INFÂNCIA, DA ADOLESCÊNCIA E O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: DIALOGICIDADES	54
7. O SUJEITO E O LOCAL	64
8. ESTRATÉGIAS E AÇÕES: A PRÁXIS GEOGRÁFICA E EDUCADORA	65
REFERÊNCIAS.....	75

G E O

G R A F A

ENSINAR GEOGRAFIA

“O êxito de educadores está centralmente na certeza que jamais os deixa de que é possível mudar, de que preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade”.

Paulo Freire.

A Geografia pode ser vista como um poderoso instrumento de reflexão e ação sobre o mundo no qual se vive. Um instrumento capaz de elucidar as ligações entre os mais distantes lugares e os lugares que nos são tão próximos e comuns. Um instrumento capaz de fincar nossos pés na realidade e de dar asas à imaginação. Um instrumento de conhecimento e de reconhecimento. De desvelamento e apropriação do mundo.

É próprio da profissão docente refletir sobre o papel social do seu trabalho e as implicações na vida dos educandos e das educandas e no desenvolvimento social que este ou aquele conhecimento podem possibilitar. Para os/as educadores/as de Geografia além destes questionamentos podemos acrescentar as contradições próprias da ciência geográfica e sobre o mundo constituído enquanto espaço geográfico, pois o ensino desse componente curricular deve ser problematizado em todo o percurso da educação básica e também devemos nos perguntar sobre o papel deste conhecimento para a autonomia e a emancipação da educanda e do educando.

Durante muito tempo a resposta para estes questionamentos estava pautada na identificação de elementos paisagísticos considerados fundamentais na construção de uma identidade cultural, mesmo que aparentemente estes elementos fossem apenas naturais.

O ensino de Geografia, nesta perspectiva, não acompanhou a dinâmica da produção de conhecimento das universidades e suas contestações sociais. Ensinar Geografia estava relacionado com expor e descrever paisagens, exigir que o(a) educando(a) decorasse os topônimos e a localização de certos elementos. Essa foi a proposta que adentrou as escolas e foi assumida enquanto postura de ensino desde o final do século XIX e permeou o fazer da Geografia nas escolas no decorrer do século XX.

1

Em meados do século XIX surgiram muitas sociedades geográficas, a ciência assim se converte aos interesses imperialistas dos países europeus. Suas funções, que foram importantes para o conhecimento geográfico, foram de financiar expedições, construir e divulgar mapas, coletar dados, propalar técnicas e promover pesquisa. As mais antigas se constituíram em Paris, Berlim e Londres, dentre 1820 e 1830. Foram instituições privadas e governamentais. Temos, por exemplo, entre tantas a Sociedade Geográfica Real que foi fundada em Londres em 1830.

<https://miguelsgео.wordpress.com/2014/03/09/sociedades-geograficas-Geografia-e-imperialismo/>



A Geografia se popularizou ao adentrar as escolas devido à grande contribuição que as **Sociedades Geográficas** ofereceram no processo da partilha da África, corroborando com informações e levantamentos de dados do continente africano ao longo de décadas. Demonstraram, assim, uma das importâncias da Geografia. As Sociedades galgaram e conseguiram espaço acadêmico e mais tarde nas escolas, com o ensino de Geografia, devido a cumprirem esse papel que culminou na Conferência de Berlim de 1884/85.

As duas imagens clássicas ao lado

uma de 1884 e outra de 1885 foram veiculadas em jornais europeus da época, retratam o entendimento crítico do que foi a Conferência e a partilha do continente africano, como um bom exemplo do modo que os países imperialistas da Europa tratavam sobre os demais continentes e povos do mundo.

É Ruy Moreira, que nos expõe os resultados desse contexto, ao apontar que:

A Geografia acadêmica e o ensino escolar que sobrevêm herdam esse cunho pragmático da Geografia comercial, empurrando o discurso geográfico e sua tradução escolar para um viés naturalista e utilitário. Estudar-se-á a natureza pela influência que exerça sobre as atividades práticas da produção econômica, o homem pelo efeito do prisma demográfico sobre a demanda de consumo e a oferta de mão-de-obra e a economia por fim como a própria razão final dos estudos, num sistema de estrutura Natureza-Homem-Espaço. (MOREIRA, 2009, p. 20)

Concomitantes a essa que se hegemonizou, houve também a Geografia ideográfica que veio do espólio de **Estrabão**, a socialista anarquista de **Kropotkin** e **Reclus**, ou mesmo a visão de **Vidal de La Blache**. No entanto, a Geografia de caráter utilitário foi a que mais conseguiu se fazer enquanto visão predominante, passando a ser confundida com a identidade da ciência Geografia.

A Geografia Crítica, mais de meio século depois, rompe com a lógica da neutralidade da ciência e procura investigar os problemas econômicos, sociais e políticos buscando a relação direta entre as de-



Jean-Jacques Élisée Reclus foi um geógrafo e anarquista francês, nascido em Sainte-Foy la Grande, na região da Aquitânia, aos 15 de março de 1830 e faleceu em 1905. Reclus, esteve no

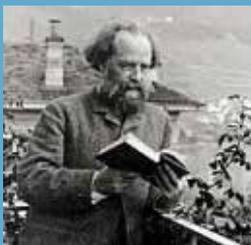


Imagem internet

Brasil em 1893, e foi homenageado na Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro.

Adaptado a partir da resenha escrita por Beatriz Scigliano Carneiro sobre o livro Élisée Reclus, geógrafo, anarquista, ecologista de Jean Didier Vincent, Paris, Robert Laffont, 2010, p. 426.

Paul Vidal de La Blache, geógrafo francês nascido em Pézenas, Hérault, considerado o fundador da Geografia francesa moderna e da corrente francesa de Geografia humana. Seu

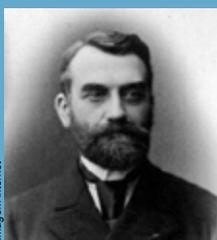


Imagem internet

postulado básico é que o meio natural oferece as possibilidades e que as sociedades aproveitam ou não em função de seu nível técnico e grau de organização social. Isso justificou a ação francesa de colonização principalmente na África.

<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/PaulVida.html>

cientistas defendem e incorporam a análise geográfica como um instrumento de libertação dos povos.

Para Kaercher, há uma distância a ser vencida para que essa Geografia chegue com mais eficácia às/nas escolas. Este autor afirma que a dúvida deve ser um dos princípios metodológicos constantes, pois ainda que um currículo prescreva um tom crítico não garante a criticidade inerente a essa corrente da Geografia. Ainda sobre isso Kaercher avalia:

Devemos ensinar mais nossos alunos (e a nós mesmos) a duvidarem do que se ouve e lê, inclusive nos livros e na televisão, para que o aluno perceba que não estamos, quando damos aula, ensinando doutrinas, verdades, mas sim que estamos construindo um conhecimento novo a partir do que já temos (a fala do professor do

aluno, o livro texto, os meios de comunicação etc.). Para tal, a dúvida deve ser um princípio metodológico constante. Nós professores, precisamos aprender a conviver com a insegurança da dúvida. (KAERCHER, 2015 p. 222).

Atualmente educadoras e educadores da educação básica e do ensino superior que se debruçam sobre a perspectiva do ensino de Geografia compactam com a ideia de que este componente curricular pode disparar reflexões sobre o mundo contemporâneo e permitir que a(o) estudante tome decisões mais autônomas na sua vida e na de sua comunidade, colaborando para que os/as estudantes sejam pessoas críticas, criativas e intelectualmente inquietas.

Nesta perspectiva, o ensino de Geografia deve estar intimamente ligado à **compreensão do mundo e do planeta, nas mais diferentes escalas e suas contradições, assim como deve instrumentalizar a educanda e o educando para que possam ser autores(as) de transformações sociais.** A educação geográfica pode e deve encantar as pessoas e ao mesmo tempo empoderá-las, despertar o gosto pelo conhecimento do

mundo, originar e incentivar aspirações de qualidade social, de posturas críticas e atividades criativas. Para Callai (2012, p. 73):

(...)A educação geográfica diz respeito a: ensinar Geografia para que? Se for simplesmente para cumprir um compromisso com um rol de conhecimentos específicos, não há sentido de se pensar em educação geográfica; no entanto, se a perspectiva intrínseca do ensinar Geografia seja dar conta de explicar e de compreender o mundo, de se situar no contexto espacial e social em que se vive, de construir instrumentos para tornar o mundo mais justo para a humanidade, então está sendo cumprido o papel educativo de ensinar Geografia.

CANÇÃO “ORA BOLAS”

A canção “Ora Bolas” do grupo Palavra Cantada nos coloca de forma lúdica o conceito de escala geográfica.

Acessar em <https://www.youtube.com/watch?v=CRzNIGYIYWM>



Ensinar Geografia, neste contexto, é muito mais do que apresentar um rol de informações (como foi trabalhado em determinados momentos históricos com o currículo de caráter prescritivo, mesmo que já relacionado à perspectiva da Geografia crítica e humanista). O ensino de Geografia, no entanto, também não pode estar apartado dos conceitos historicamente construídos por aqueles que pensaram o lugar, a paisagem, o território, a região e o espaço. **A educanda e o educando têm o direito de compreender a espacialidade dos fenômenos em sua complexidade.**

Esta consciência espacial, produto do ensino de Geografia, precisa estar diretamente relacionada à prática da cidadania, na construção de uma sociedade mais justa e democrática. O ensino de Geografia permite uma consciência social que possibilita a autonomia do pensar, “alicerçada numa ética solidária e pluralista” (KAERCHER, 2015).

A partir do ensino que possibilite conhecer o mundo, seja o próximo vivido e/ou que está numa escala mais ampla, os(as) estudantes podem **entender as diversas mazelas socioespaciais brasileiras e, quiçá, colaborar para superá-las um dia.** Assim poderemos superar as formas de exclusão, discriminações e preconceitos que geram a LGBTfobia, as questões de gêneros e o racismo, que fortalecem e ratificam os padrões de normalidade e de heteronormatividade¹. Ligados a isso temos também de forma cres-

1 Luís Henrique Sacchi dos Santos (2007) explica que trata-se de uma palavra composta pelos vocábulos hetero e norma. O termo hetero significa outro, diferente, ou seja, o antônimo de homo, que significa igual. Assim, pode-se compreender o termo heteronormatividade como aquilo que é tomado como parâmetro de normalidade em relação à sexualidade, para designar como norma e como normal a atração e/ou o comportamento sexual entre indivíduos de sexos diferentes. Desde uma perspectiva que enfatiza o caráter constitutivo da

Sugestões de filmes para refletir sobre as questões de gênero e sexualidades:

- “XXY” (Lucía Puezó, 2006)
- “Acorda, Raimundo... Acorda!” (Alfredo Alves, 1990)
- “Tomboy” (Céline Sciamma, 2012)
- “Transamerica” (Duncan Tucker, 2005)
- “Laurence Anyways” (Xavier Dolan, 2012)
- “Minha Vida em Cor de Rosa” (Alan Berliner, 1997)
- “Vestido nuevo” (Sergi Pérez, 2008)
- “The Light”, HollySiz (Benoît Pétré, 2014)
- “Contra a corrente” (Javier Fuentes-Leon, 2009)
- “Hoje eu quero voltar sozinho” (Daniel Ribeiro, 2014)
- “Meninos não choram” (Kimberley Pierce, 1999)
- “C.R.A.Z.Y. – Loucos de amor” (Jean-Marc Vallée, 2005)
- “Milk – a voz da igualdade” (Gus, Van Sant, 2009)

cente, no Brasil a aversão, repúdio – xenofobia – aos migrantes sejam nacionais ou de outros países. Isso deve ser combatido e anunciar sobre isso, via processo educativo, possibilitará caminhos que também gerem vivências socioespaciais anti-racistas e uma nova e possível proposta de sociabilidade.

Do mesmo modo podemos citar também as relações de Gênero² que ainda é um assunto pouco debatido no cotidiano das Unidades Educacionais, seja entre o corpo docente e/ou na comunidade escolar como um todo. Tal debate muitas vezes não ocorre de maneira adequada e contextualizada, entendida

como parte das várias dimensões da humanidade. Rodrigues (2011) alega que “Precisamos criar tempos e espaços na escola para que a discussão e a formação aconteçam em função da necessidade e não do desejo apenas”. Ao possibilitar essa contradição entre necessidade e desejo, o autor prossegue apresentando que esse limite do desejo se tornará potencialidade, pois estando preparados, uma quantidade maior de educadoras e educadores poderá abordar a temática e contribuir para a formação dos(as) estudantes no que se refere à compreensão das relações de gênero, sexualidade e da diversidade sexual, superando preconceitos, tabus e desinformações. Essa é uma questão premente, visto que em Geografia apresentamos essa necessidade de não naturalizar o entendimento da vida social.

O conceito de gênero segundo Louro (1997), como é interpretado socialmente, naturaliza características do ser feminino e do ser masculino e, portanto, este conceito deve ser entendido e pensado / interpretado de forma plural, ressaltando que as representações sobre mulheres e homens são diversas e cada indivíduo possui identidades próprias, constituídas por vivências e contextos sociais nos quais estão inseridos. O autor assinala que

linguagem, o termo heteronormatividade, cunhado em 1991 por Michael Warner, é então compreendido e problematizado como um padrão de sexualidade que regula o modo como as sociedades ocidentais estão organizadas. Adaptado de PETRY, Ana Lídea Rodolpho; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa, <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/7375/6434> Acesso em 20 de maio de 2016.

2 Para Garcia (2004) devemos entender o gênero como processo, relação, movimento, o que implica a interconexão com outras variáveis sociais como etnia, religião, idade e/ou nacionalidade. E, em uma sociedade dividida em classes, é evidente que nenhuma relação está desvinculada do contexto da sua luta.

isso deixa claro que o conceito de gênero, na perspectiva trabalhada, não se refere ao sexo (aparelho genital) do sujeito, mas sim a partir de características que são constituídas socialmente e/ou culturalmente.

Para Freitas (2016), as questões de gênero “constituem tema de estudo, podendo explicar os avanços progressivos do movimento de mulheres ao longo do tempo, no que se refere a maior participação das mulheres na esfera pública em todos os aspectos: na política, cultura, trabalho remunerado e outros”.

Por isso, nos apontamentos das três contribuições anteriores, afirmamos que o ensinar **Geografia necessita desmistificar estereótipos ligados ao gênero.**

De Simone de Beauvoir a Gayle Rubin, McDowell e Haraway, o conceito de gênero tem sido debatido e ressignificado³, entendendo que as relações de gênero são relações sociais de poder, hierárquicas e desiguais, não podemos nos furtar a debatê-la, principalmente no ambiente escolar, e em um momento histórico no qual os Movimentos Feministas e LGBT têm participação ativa e efervescente no debate das políticas públicas.

É direito dos(as) estudantes conhecer e expressar a cultura em que estão inseridas(os) assim como suas histórias e suas espacialidades e, conseqüentemente, visualizar a lógica desigual de ocupação dos espaços (sociais, econômicos, políticos) e da segregação espacializada. Poderão assim, a partir desse direito, **entenderem as origens que sustentam essa situação perversa em nosso país e compreenderem concomitantemente o papel da resistência popular.** Conhecer a importância da **resistência popular**, por exemplo, pode ser percebida em ações de pessoas próximas à Escola, também na organização de moradores de bairro ou ainda em organizações civis e em outras esferas ou movimentos populares. Desse modo, a espacialidade promovida por afrodescendentes e indígenas durante a colonização, no decurso do século XX e até os dias atuais faz parte desse cabedal.

O entendimento da espacialidade e territorialidade como resistência popular, possibilitará do mesmo modo compreender os novos contingentes de imigrantes que promovem mudanças na espacialidade paulistana e paulista, Esse entendimento viabiliza a percepção dos processos de mobilidade comparando-os com outros movimentos ocorridos ao longo do tempo, que contribuíram de forma relevante para as mudanças socioespaciais da metrópole paulistana.

3 Como afirma McDowell (2000), se as distinções analíticas do significado de gênero permitiram evidenciar as igualdades e diferenças entre as mulheres e os homens, também contribuem para a Geografia, na medida em que ajudam a demonstrar que a construção das relações de gêneros não só variam de um país a outro e de uma época histórica a outra, senão também nos espaços relativos, nos lugares e nas relações da vida cotidiana.





O Cedem - Centro de Documentação e Memória da UNESP - tem como objetivo preservar, pesquisar e difundir a memória dos movimentos sociais brasileiros contemporâneos e visitando sua página poderemos obter muitas imagens e narrativas da resistência popular contra as ditaduras e pelo acesso a terra no país.



Da mesma maneira, o Fórum de Cortiços surge na década de 1990 devido à grande quantidade de despejos e realiza ações de organização de grupos sociais com interesses comuns na luta pelo direito à moradia digna.



<https://arquivosdemovimentoestudantil.wordpress.com/2014/07/29/centro-de-documentacao-e-memoria-da-unesp/>



Esses Movimentos populares podem ser denominados também de movimentos socioterritoriais uma vez que lutam por quinhões do território brasileiro, hegemonicamente pertencente à lógica capitalista. Em 2010 o DATALUTA registrou 95 movimentos no Brasil de luta pela reforma agrária.



<http://www2.fct.unesp.br/nera/boletim.php>

Existem também os movimentos de luta dos povos indígenas e os denominados povos e comunidades tradicionais: quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, o movimento de comunidades-terreiros, faxinais, fundos e fechos de pasto, vazanteiros, babaqueiras, pescadores, raizeiros, geraizeiros, etc. que se unem em associações como por exemplos: Povos da floresta na Amazônia, os Povos do cerrado, Povos de terreiro, etc. Toda essa movimentação faz surgir novas territorializações: acampamentos, assentamentos, Resex (reservas extrativistas), Terras de quilombos, tombamentos dos terreiros de religiões de matriz africana, retomadas Terras Indígenas, indígenas que vivem em cidades etc.

Neste contexto, é preciso que o debate sobre a colonização/descolonização do currículo e do conhecimento saia dos livros acadêmicos e ganhe espaço nos Projetos Especiais de Ação (PEA), Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e nas Reuniões Pedagógicas. Que a Escola e todos seus integrantes abram seus portões e portas, destranquem cadeados para esses motes. Valorizem esse movimento de abertura tanto como arte e cultura e também como modos de vida e valores e que transformem essas questões em vivências dentro da própria unidade educacional. Esse deslocamento do olhar sobre o conhecimento, uma vez feito ajudará a romper o padrão eurocêntrico do conhecimento que chega às escolas, que foi historicamente construído na lógica colonial⁴, e que instituiu um novo “padrão de dominação e

4 Podemos partir do pressuposto de que não há cultura superior a outra, mas isso não exime a ocorrência de “eurocentrismos” em nossa vivência social. Entendemos por eurocêntrico os valores ou situações de vivência centralizados na Europa e/ou nos europeus; que tendem a interpretar o mundo segundo os valores do ocidente europeu. É o conceito que define esse continente como o centro mundial do comércio, cultura e educação, ou seja, tem-se a *sociedade* europeia como a civilização soberana do mundo. Sua aplicação pôde ser vista com mais eficácia do século XV ao XIX, momento que compreende desde as Grandes Navegações até o fortalecimento da Revolução Industrial.

Essa visão de mundo ainda prevalece em muitos livros didáticos, nos quais o mapa mundi ainda é da época da colonização das

Américas com a projeção de Mercator (1569). Outros exemplos de eurocentrismo é a visão histórica de separar o que é faz parte da História a partir do primeiro documento escrito, quem valoriza por demais a cultura escrita é a visão europeia de mundo, dessa maneira os povos que não a possuem são inferiores. As civilizações e povos orais são consideradas pré-históricas. Essa visão é ideológica e classifica os povos e a humanidade a partir do ser humano e sociedades da Europa, que são vistos sempre como superiores. Reitera o Darwinismo social e estimula a xenofobia.

exploração que interliga a conquista de territórios, a formação racial, o controle do trabalho e a produção de conhecimento”. (ALMEIDA, 2011).

O ensino de Geografia necessita implicar diretamente neste enredo, já que o debate está pautado nas estratégias de dominação próprias do que vem sendo chamado de geopolíticas do conhecimento e, portanto, da relação entre espaço, **saber e poder**.

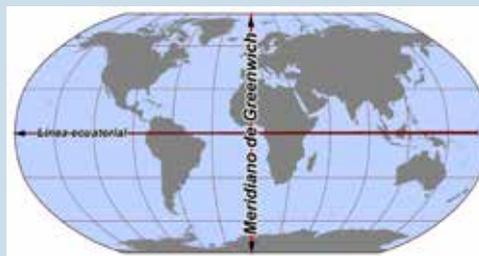
Eurocentrismo, descolonização do currículo, emancipação, história e cultura afrodescendente e dos povos indígenas são especificidades importantes de serem aprendidas e vivificadas na escola. Todas remetem, entre outras questões, ao conceito de Cultura, que, como sabemos, não é algo que possa ser compreendido somente como manifestação artística. É um conceito que requer amplitude em seu entendimento. Cultura, como conceito e vida acontecendo, está impregnada de contradições, as mesmas que, vividas, geram e alimentam os motivos que a fazem existir como conceito. Mas de qual cultura falamos? A cultura que nos coloniza? A cultura ocidental? Para entender disso, parte-se do que assinala Soares (2003, p. 24) quando nos aponta que foi a cultura ocidental que criou e instituiu a filosofia, a democracia, a ciência, o capitalismo e a ecologia. Prossegue afirmando que foi esta cultura que, embora ainda dependa da natureza, nega-a e tenta superá-la, isolá-la, controlá-la, domesticá-la. A história do projeto civilizatório do ocidente tem seguido esse caminho, mas, nela, muitas pessoas tem questionado essa orientação.

Quem são as pessoas que questionam e como realizam esses questionamentos? Essas atitudes de questionar contribuem para descolonizar o currículo? Descolonizam o ensino? Descolonizam a Geografia? Se a resposta para as últimas perguntas forem vários “sim”, surge uma questão crucial: como faremos isso? Boaventura de Souza Santos também nos remete a pensar sobre a cultura que se impõe e aponta caminhos por meio de um projeto educativo emancipatório, que por sua vez tem por objetivo principal “*recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes*” (SANTOS, 1996, p. 17).

No terceiro Fórum Social Mundial, em Porto Alegre ocorrido em janeiro de 2003, um dos palestrantes da *Conferência Paz e Valores*, o teólogo, escritor e professor universitário, Leonardo Boff, refletiu sobre as possibili-

O texto “Informação, Ciência e Sabedoria” de Emilio Lamo Espinosa trás uma explicação interessante sobre essas diferenças e encontros entre essas formas de conhecimento humano. Esse texto foi publicado na agenda latino americana de 2005.

<http://servicioskoinonia.org/agenda/archivo/portugues/obra.php?ncodigo=85>



A projeção de Mercator coloca a Europa como centro do mundo.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Meridiano_de_greenwich.jpg



dades de paz dentro da condição humana de *Homo sapiens* e *Homo demens*, e dessa exposição oral, separamos um fragmento:

Temos a arte, a poesia, já fomos à Lua, já deixamos o Sistema Solar, através de uma nave que leva, escrita em mais de cem línguas, a palavra paz – nossa mensagem para o universo é de sabedoria. No entanto a demência também nos caracteriza: etnocidas, matamos povos; biocidas, destruímos ecossistemas; e estamos bem perto de nos tornar geocidas, destruindo nosso planeta vivo. (BOFF, 2003)

Após apontar a dicotomia das realizações e condições humanas, Boff indica causas e consequências dessas escolhas, apontando o que seria uma saída: “É próprio do ser humano o cuidado de um com o outro, e a perversidade do sistema econômico mundial está em acumular privadamente e não dividir humanamente”. E conclui destacando que “Cooperação e cuidado mútuo são os dois valores fundamentais que distinguem o ser humano dos chimpanzés...”

Julia Almeida (2011) discorre sobre o que vem a ser as “geopolíticas do conhecimento” e explica o termo a partir das relações entre espaço e poder. Os intelectuais envolvidos com essa perspectiva têm procurado explicitar as hierarquias consolidadas entre diferentes sistemas de conhecimento quando relacionamos espaço, poder e saber. Seria preciso problematizar o mapa epistêmico, com os espaços privilegiados, as fronteiras, os fluxos e as direções que instituíram esse modo, que nos parece muito natural, de perceber países, regiões, povos e redes como produtores de teorias universalmente válidas (as culturas de investigação do norte) e outros espaços relegados à posição de objeto de estudo e à recepção de teorias produzidas em outra parte (as culturas a serem investigadas ao sul). Tratam-se, portanto, de epistemologias oprimidas no que diz respeito a produções científicas e epistemológicas de formações sociais que foram silenciadas pela colonização, dominação e, no limite, pelo extermínio.

Ao conhecer a lógica de construção do espaço (desigual, multicultural, territorializado/desterritorializado⁵ a(o) educanda(o) poderá **compreender**

5 “(...) exemplo bastante rico é o do bóia-fria morador de periferias urbanas: este trabalhador está em constante processo de desterritorialização e reterritorialização. Enquanto a época da colheita não chega, ele habita a periferia urbana e está imerso em um imenso conjunto de agenciamentos maquínicos de corpos e coletivos de enunciação, totalmente diferentes dos agenciamentos que teria enquanto trabalhador rural assalariado. Enquanto morador urbano, ele possui uma determinada dinâmica em sua territorialidade. Na periferia ele pode construir uma série de territórios e passar por cada um deles no decorrer do dia, como o operário da fábrica. É evidente que os seus territórios serão outros, mas a dinâmica de passagem por vários territórios é semelhante. Existe o seu território de morador, onde ele conhece os códigos territoriais e as relações de poder que compreendem a sua “comunidade”.



sua responsabilidade na construção do espaço e, portanto, sobre o mundo.

Para que efetivamente esta lógica se realize é necessário que o projeto educativo possa dar sentido aos temas propostos, contextualizando o ensino e a aprendizagem, aproximando mais do real vivido pelos(as) estudantes.

A contextualização e a **aproximação do real**, do **mundo vivido**, não é possível com o ensino fragmentado, disciplinado ao extremo, apartado da experiência e da compreensão de mundo construída pela criança e pela(o) adolescente. Sobre a fragmentação do currículo Kato e Kawasaki (2011) afirmam:

O estudo do meio é uma metodologia que auxilia os/as estudantes na compreensão e problematização da realidade e propicia a prática interdisciplinar. Uma experiência a ser assistida e estudada é a que foi desenvolvida nos Colégios Vocacionais da década de 1960. O documentário “VOCACIONAL - Uma Aventura Humana” de Toni Venturi (2011) revisita uma página emocionante e pouco conhecida da história da educação pública no Brasil.



Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=V2Nr4prpZKU>



Os saberes ensinados aparecem como saberes sem produtores, sem origem, sem lugar, transcendentais ao tempo, ensinando-se apenas o resultado, isolando-os da história de construção do conceito, retirando-os do conjunto de problemas e questões que os originaram. Nesta perspectiva de ensino, os currículos escolares tornam-se inadequados à realidade em que estão inseridos, pois estão centrados em conteúdos muito formais e distantes do mundo vivido pelos alunos, sem qualquer preocupação com os contextos que são mais próximos e significativos para os alunos e sem fazer a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia a dia. (KATO; KAWASAKI, 2011, p. 36).

Existe o território do trabalho, que é muito mais difícil de delimitar que o do operário fabril. Em um dia ele é pedreiro, no outro porteiro, segurança etc. Quando chega a época da colheita ele se desterritorializa, abre os agenciamentos e vai se reterritorializar no trabalho na lavoura. Quando este termina, ele novamente vivencia os agenciamentos da vida urbana.” HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A DESTERRITORIALIZAÇÃO NA OBRA DE DELEUZE E GUATTARI. <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/74/72>. Neste texto os autores apontam o conceito de Desterritorialização como uma noção central na obra de Gilles Deleuze e Felix Guattari. Objetivam explicar o sentido, promovendo a dialogicidade destes autores com a Geografia. Mas seria a desterritorialização um eminente convite a pensarmos os sujeitos como fragmentados, mero frutos das relações e interações sociais? Seria esse conceito um instrumento de negação da existência da possibilidade de autonomia, emancipação e liberdade desses sujeitos e porventura de outros e outras que são oprimidos? Evidente que não, o Povo do Brasil, de modo geral, e quiçá em vários outros países, jamais aceitou a situação de subalternidade e de exploração. Mesmo com aldeamentos, afastamentos, processos de criação de colônias, políticas escravistas, destruição de quilombos e de arraiais, criação de exército de reserva na perspectiva do assalariamento etc. O Povo brasileiro soube sempre se rebelar.

No desempenho de sua função social, ao possibilitar a articulação dos diferentes conhecimentos (científicos, culturais, sociais, políticos, filosóficos etc.), a escola potencializa a contextualização do ensino e aprendizagem e subsidia as escolhas dos diferentes projetos daquele espaço educativo.

Nesta perspectiva, os projetos interdisciplinares podem apresentar a realidade de forma menos fragmentada e mais próxima de uma experiência holística na busca do conhecimento. Com isso, é imprescindível que os cotidianos e a espacialidade da Unidade Educacional também sejam considerados e, quiçá, alterados, e que sejam espaços de interdisciplinaridade e de autoria.

O trabalho com Geografia também propicia diversos projetos interdisciplinares, articulando outras disciplinas e variadas estratégias metodológicas de trabalho coletivo.

As formas de abordagem da dinâmica e das contradições do espaço para a compreensão do mundo, de sua espacialidade própria, mas não exclusiva da Geografia, precisam ser repensadas no coletivo de cada territorialidade a partir das Unidades Educacionais, para que faça sentido para a/o estudante e se converta em autonomia e emancipação.

CATEGORIAS DE ANÁLISE E ENSINO DA GEOGRAFIA

2

A consciência do mundo constitui-se na relação com o mundo; não é parte do eu. O mundo, enquanto “outro” de mim, possibilita que eu me constitua como “eu” em relação com você. A transformação da realidade objetiva [...] representa exatamente o que a partir do qual o animal se tornou humano começou a escrever a história.

Paulo Freire e Donaldo Macedo

Para produzir seus conhecimentos, a Geografia segue uma metodologia bastante difundida e utilizada por outros campos do conhecimento. Seu ponto de partida é a aparência dos fenômenos que estuda, procurando, a seguir, desvendar e compreender seus processos. Para que esse processo dialético ocorra, deve-se considerar categorias e conceitos fundamentais que dialogam a todo o momento. A linha teórico-metodológica deste documento na perspectiva de uma Geografia de possibilidade humanística e crítica, que realize a reflexão do sujeito no mundo, tendo a obra do geógrafo Milton Santos como uma das bases fundamentais.

Obviamente mesmo apoiando-se em Milton Santos, outros geógrafos e geógrafas são importantes de serem considerados na concepção da Geografia crítica e humanista. Assim, temos vários citados durante este documento que dialogicamente participam dessa construção. Enfim, a Geografia é feita por muitos e muitas intelectuais, que vivem em importantes espaços acadêmicos e também nas escolas, ensinando crianças e adolescentes, de nosso país.

A análise do pensamento de Milton Santos proporciona raciocínios que permitem desvelar vários processos da realidade social e política do contexto histórico social brasileiro. Segundo Silva (2008), com ele é possível pensar o mundo levando em consideração as diversas dimensões da historicidade, refletir sobre o espaço e o tempo de forma compreensiva e entender os complexos das práticas sociais mais ampliados. A partir de suas mundividências é possível conhecer, repensar e criar novos conceitos. Para Santos a realidade é consequência de ações de homens e mulheres durante o processo histórico. Ela não é algo natural, mas criada socioculturalmente. Sendo assim, como foi formada, pode ser transformada. Para isso, o autor afirma a importância da consciência social e política dos sujeitos.



Tanto categorias quanto conceitos são dois instrumentos intelectuais indispensáveis a qualquer teoria. Os conceitos indicam a existência e as categorias indicam as essências, o “estar” e o “ser” do fenômeno.

Segundo Milton Santos, encontrar uma definição única para as categorias de análise tais como espaço ou território é uma tarefa complexa, pois cada categoria possui diversas acepções, recebe diferentes elementos, de forma que toda e qualquer definição não é imutável, fixa; ao contrário, é flexível e permite mudanças. Os conceitos têm diferentes significados, historicamente definidos. Em Santos, destaca-se a formação socioespacial (1977), como categoria fundante de sua obra, pois, esse geógrafo, como intelectual, foi ativista da Geografia e a pensou enquanto instrumento para o espaço do cidadão e na denúncia do cerceamento sistemático e violento da cidadania a maior parte do povo brasileiro, em decorrência do advento da lógica consumista, das mazelas da **modernização conservadora**⁶ e da perversidade da Globalização.

Nessa dialogicidade entre Filosofia e Ciência, entre teoria e epistemologia, entre paradigmas e métodos e entre categorias e conceitos, destacam-se seis categorias que podem conter algumas chaves explicativas para os Ciclos Interdisciplinar e Autoral: **Sociedade, Natureza, Trabalho, Cultura, Tempo e Espaço.**



Sugestão de leitura

Conceito de modernização conservadora.

http://www.bnb.gov.br/projwebren/exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1140



A noção de uma divindade suprema, como autoridade do universo, é da consideração Judaica – Cristã, que não se aplica na América Pré-Colombiana, onde as características específicas das várias entidades, não eram definidas em termos precisos e, nenhuma divindade isolada tinha a supremacia. As funções dos deuses e deusas misturam-se constantemente, sem serem confinadas a um desempenho exclusivo. Esse é o feitio espiritualista e denota a particularidade notável da Mesoamérica, com a sua farta variedade de entidades femininas e masculinas: Kilya, Pachamama, Viracocha, Inti, Ilyapa. Os povos andinos possuem a tradição oral como amálgama das relações sociais. O Ayo-reo, por exemplo, narram estórias que os entusiasmam nas relações com a natureza, em época de seca, saem no rastro da Abuela Grillo, que através de seu canto faz retornar as chuvas. Há uma animação que retrata essa estória vinculada a *guerra da água*, evento que ocorreu em 2000 em terras bolivianas como resistência do povo contra as acepções neoliberais e contra a privatização da água em Cochabamba.

Acesso em: https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB_BM

6 Modernização conservadora é um termo que apresenta _ segundo o geógrafo Fernandes (1993) ao pesquisar sobre a luta de terra no país _ qual a escolha da elite brasileira para modernizar o país, trouxe a industrialização e os vários atributos da modernidade europeia e norte americana, mas sem distribuição de renda e com o aumento da pobreza e a continuidade da concentração fundiária. É *Conservadora*, pois manteve a estrutura de poder no país.

Essas categorias de análise são fundamentais para facilitar e promover a relação entre conhecimentos nos seus diferentes modos (o conhecimento humano científico, o conhecimento como informação e como **sabedoria**) e nas diversas maneiras, sejam em perspectivas étnicas – afrodescendentes e ameríndias – e/ou dos **milenares complexos religiosos** (e que também necessitam ser vistas como instrumentos de colonização).

Neste documento, são apontadas cinco categorias de análise que são basilares para a Ciência Geográfica uma vez que é um dos componentes curriculares que promovem a escolarização de crianças e adolescentes no município de São Paulo: **Espaço, Território, Paisagem, Região e Lugar**.

A escolha dessas cinco categorias foi uma construção coletiva entre vários educadores e várias educadoras da Rede Municipal de Ensino, formados/as tanto em Geografia como em pedagogia. Apontam para uma necessidade sempre em movimento sobre a importância de se ensinar Geografia para as novas gerações. O que embasa a opção por estas categorias, num primeiro momento, é uma alusão à identidade clássica da ciência e dos envolvidos com ela no sentido de reforçarem o papel desse conhecimento na contribuição dialógica com as atividades interdisciplinares e da práxis autoral.

Assim a escolha de se trabalhar um documento curricular com categorias científicas e, nesse caso, categorias geográficas para além do fortalecimento da identidade de educadores(as) geógrafos(as), dialogando com a perspectiva epistemológica da ciência, é também optar por proporcionar uma ou mais concepções do viver em sociedade. As categorias servirão como ponto de partida e de chegada, eixos estruturantes, para a análise de fenômenos, a partir dos conhecimentos geográficos.

Como aponta Cavalcanti:

Seja como ciência, seja como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. Essa linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico. (1998, p. 88)

Conceitos e categorias são aspectos inerentes a linguagem científica e a

Podemos exemplificar com religiões mais conhecidas como Budismo, Cristianismo, Hinduísmo, Judaísmo, as religiões dos povos de África (erroneamente intituladas de animistas pela visão europeia de mundo), e também pouco comentadas e não menos importantes: Osíris e Amon-Rá, Mitraica, Druidas, Confucionismo, Taoísmo, religiosidades inca, guarani e Aimara da América do Sul; Olmecas e Maias da Meso América.



dimensão analítica desses elementos estará condicionada à prática pedagógica que for intencionalmente escolhida para o ensino e aprendizagem da Geografia em cada um dos ciclos do Ensino Fundamental.

A categoria de análise **Espaço** foi, certamente, um dos temas mais pesquisados e estudados por diversos teóricos da Geografia. Abriga uma multiplicidade de sentidos e é central na obra de Milton Santos. O autor propõe que o espaço seja definido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações.

Entendemos que no decorrer do século XX, o espaço foi trabalhado como receptáculo, isto é, participe dos modelos praticados pelas ciências burguesas, o espaço como um palco para os acontecimentos da sociedade. A Geografia crítica e humanista propõe romper com esse ideário.

A efetivação do espaço, como categoria espacial, surge nos trabalhos de Henri Lefebvre *apud* Corrêa (1995), apontando para o cunho social do espaço. Espaço e sociedade são extremamente interligados. Vão além de uma simples relação, já que isso implica num sentido raso, apenas duas perspectivas. Espaço e sociedade se entretecem em vários processos, eis o espaço geográfico. O Espaço é reflexo da sociedade e a sociedade está refletida na ocupação e organização espacial.

As transformações aplicadas pelas sociedades, e em nosso caso pela sociedade urbano industrial, possibilitam que o espaço passe a ser denominado de **Espaço Geográfico**. A cada época, novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo. Essa denominação cria um conceito e estabelece o que tem caráter categórico (que envolve ontologias sobre o espaço) e o que há de caráter conceitual nos processos espaciais das sociedades humanas.

A partir de suas obras, Milton Santos interliga diversos conceitos que, além de servirem de embasamento para se pensar o espaço, também são formadores do próprio espaço. O espaço é assim a realidade, dotada de significação pelas funções exercidas e como construção metodológica. Ao apontar o espaço como uma categoria fundante da Geografia, outras que são também bastante importantes, são reveladas propondo assim uma horizontalidade entre as categorias. Desta maneira, esses instrumentos, as categorias, revelam processos e apontam vários conceitos caros ao entendimento dos fenômenos da realidade: o(s) espaço(s) e as redes e as **escalas geográficas** que o compõe.

Para Castellar e Vilhena, ensinar Geografia significa possibilitar ao estudante raciocinar geograficamente o espaço terrestre em diferentes escalas, numa dimensão cultural, econômica, ambiental e social (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 19).

A categoria de análise **Território** é mais uma maneira de considerar a realidade pelo viés geográfico. Essa possibilidade de análise é um dos movimentos que nos permite a identificação das geograficidades dos lugares. Por essa categoria podemos estender e compreender os concei-

tos de territorialidade e territorialização. Para a Geografia são entendidos como uma categoria, já para outras ciências podem ser aceitos como um conceito, na Biologia, por exemplo. Na Geografia explicita uma relação que permeia a questão política em relação ao planeta e na Biologia pode abarcar como alguns animais delimitam sua área de vivência.

O espaço contém o território modelado; o território corresponde aos complexos naturais e às construções. É construído historicamente, cada vez mais, como negação da natureza natural. Como aponta Saquet (2008), a materialidade do território, nas obras de Milton Santos, a partir da década de 1990, é definida por objetos que têm uma gênese técnica e social, juntamente a um conteúdo técnico e social. Objetos organizados em sistemas e com influência direta no uso do território e este é usado, reorganizado, configurado, normatizado, racionalizado.

Um dos autores que mais tem apresentado pesquisa sobre essa categoria de análise é Rogério Haesbaert que ao dialogar com vários outros autores, explicita uma postura importante e atual para pensarmos sobre essa categoria. Rogério Haesbaert (2002) que entende o **território** como relacional, como movimento e conexões, propõe em suas reflexões, três facetas para o conceito de território: *materialista*, onde o território é recurso natural, distância física ou, no limite, um abrigo; *idealista*, associando território e cultura, campo do simbólico e dos poderes invisíveis; e finalmente *integrador* entre as diferentes dimensões sociais: naturalista/biológica, relações de poder (Estado-Nação Moderno) e econômica. O território ou os territórios devem ser entendidos por suas dimensões biológica/natural, política (das relações de poder), cultural/simbólica e econômica.

O território para Claude Raffestin (1993) é um espaço político de um ou mais atores mediatizados pelas relações de poder. O geógrafo francês Paul Claval (1999) define o território pelo viés material e simbólico, evidenciando a identidade, o símbolo e o pertencimento.

Para ilustrar tal definição, podemos recorrer à ação dos mais de 40 movimentos de luta pela terra, que pleiteiam a Reforma Agrária, e assim impõem e explicitam suas lógicas de produção agrícola ancoradas na agrobiodiversidade, na organização solidária e também em aspectos e fundamentos da educação emancipatória e crítica.

Sugestão de leitura

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: Território Territórios. Programa de Pós Graduação em Geografia da UFF. Niterói: UFF/ AGB, 2002. p. 17-38.

RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.

CLAVAL, Paul. O território na transição da pós-modernidade. In: GEOGRAPHIA, Revista da Pós-Graduação em Geografia da UFF, ano 1, nº 2, 1999. p. 7-26.



Ao exemplificar uma disputa territorial como a dos movimentos de luta pela terra, essa lógica, citada anteriormente, revelam que os grupos almejam quinhões (os assentamentos camponeses) de território dentro do território maior que é o Estado-Nação brasileiro, hegemonicamente capitalista.

Sugestão de documentário

“À Margem do Concreto” de Evaldo Mocarzel. Um olhar sobre a luta pela moradia digna na cidade de São Paulo pode ser visto no documentário.

<https://www.youtube.com/watch?v=eucSrXW5SdE>



De modo semelhante, podemos trazer para a discussão os **movimentos de luta por moradia** no município de São Paulo. Para explicá-los também poderíamos nos apoiar em Haesbaert (2004) que ao assinalar que

a lógica do território sendo eminentemente política, estaria sujeita à unifuncionalidade, mas ao contrário, dentro de um mesmo espaço geográfico podem coexistir territorialidades diferentes, sobrepostas ou paralelas. Os territórios estão acoplados aos sujeitos que lá vivem e que são condicionados pelo poder ou o reproduzem continuamente (SILVA, 2010).

Desta maneira, podemos estender essa análise da autora para entender São Paulo pelo sentido da **multiterritorialidade** expressa na vivência urbana. Um mesmo lugar com inúmeras territorialidades.

Outra categoria importante é a **Paisagem** que é uma palavra de origem francesa, originalmente utilizada para identificar a percepção que os **pintores naturalistas** tinham do mundo. Tais pintores procuravam representar as formas que poderiam ser observadas fora das casas, tais como montanhas, campos, praias, rios e mesmo algumas imagens urbanas. Tais imagens, no transcorrer do século XVIII, foram muito utilizadas por pesquisadores que viriam a ser conhecidos como naturalistas e dentre os mais famosos deles encontraremos os desenhos executados por Humboldt.

É importante ressaltar que paisagem e espaço não são sinônimos. A categoria de análise **Paisagem**, para Milton Santos, é o conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as **sucessivas relações** estabelecidas entre os seres Humanos e a natureza.

Sugestão de leitura

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.



Exemplo de pintura naturalista, Almeida Junior. “Paisagem Fluvial” – 1947, Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Detentora de um caráter histórico em suas distintas materialidades, a Paisagem é possível de ser abrangida também com a visão, revelando assim o tempo presente das relações do Homem com o meio.

Segundo Silveira (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia definiram Paisagem como sendo unidade visível do arranjo espacial, observado e percebido por nossa visão.

De acordo com a premissa indicada anteriormente, no ensino de Geografia, a consideração desses aspectos da paisagem é um componente de destaque no conjunto das **representações sociais** das e dos estudantes e de professoras e professores. É pela paisagem, entendida a partir de seus determinantes objetivos e subjetivos, que se vivencia empiricamente um primeiro nível de identificação com o lugar. Paisagem, dessa maneira, não é tão somente compreendida pela percepção visual, vários sentidos podem compor o entendimento do que seja essa categoria analítica. Pesquisas mais recentes apontam que o ser humano possui de 21 a 33 sentidos possíveis: termocепção, nocicepção, sinestesia, propriocepção são algumas das sensações e sentidos pesquisados que vão **além dos cinco sentidos** já classicamente conhecidos: visão, audição, tato, olfato, paladar.

Há pesquisas, por exemplo, sobre as paisagens sonoras, na própria Geografia. Felicíssimo (2006) em sua pesquisa de mestrado, recolheu depoimentos que apresentam exemplo de paisagem sonora. Mencionamos depoimento dado pelo contador de **estórias roseanas**, José Maria Gonçalves, morador de Cordisburgo-MG:

É gostoso a gente ouvir nas nossas andanças, pelas paisagens sertanejas, o som do sertão. Os passarinhos cantando, como agora estamos ouvindo essa fogo-pagô fazendo esse fundo

Sugestões na literatura

Exemplificam as transformações na Paisagem na cidade de São Paulo:

“Capital da Vertigem: Uma História de São Paulo de 1900 a 1954” e “A Capital da Solidão” ambos os títulos de Raul Pompeu de Toledo.

“A Paulicéia Desvairada” de Mario de Andrade.

“Brás, Bexiga e Barra Funda” de Antônio de Alcântara Machado.

Sugestão de leitura

Textos que contribuem para o entendimento sobre a toponímia paulistana e suas representações:

AB’SABER, A. N.; et al. Os nascimentos de São Paulo. Rio de Janeiro, Ediouro, 2004, p. 207.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Aspectos de etnolinguística – a toponímia carioca e paulistana – contrastes e confrontos. REVISTA USP. São Paulo, nº 56, p. 180-191, dezembro/fevereiro, 2002/2003.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de Despejo: diário de uma favelada. Ed. Ática, 2014.

“Marcovaldo ou as Estações na Cidade” de Ítalo Calvino, neste livro o personagem percebe as transformações na Paisagem da cidade no decorrer das estações a partir de outros sentidos além da visão.



Estação de trem de
Cordisburgo - MG



Um dos salões da
Gruta do Maquiné em
Cordisburgo - MG

http://www.viagemdo.com.br/2014/02/cordisburgomg.html

O termo “Roseanas” diz respeito ao escritor João Guimarães Rosa e ao universo e personagens criado por ele na parte noroeste de Minas Gerais. O escritor nasceu em Cordisburgo e tem na obra “Grande Sertão: Veredas” uma referência importante para vários geógrafos no Brasil e no Mundo. Mas outras obras e contos desse autor são utilizados pelos *contadores de estórias* dessa região mineira, próxima ao Rio São Francisco e as Grutas de Maquiné, onde o pesquisador Peter Lund em 1834 encontrou restos de um megatério, a preguiça gigante, no “salão das fadas”. Guimarães Rosa descreve assim a gruta a quem dedicou um poema: “E, mais do que tudo, a Gruta do Maquiné, tão inesperadamente grande, com seus sete salões encobertos, diversos, seus enfeites de tantas cores e tantos formatos de sonho, rebrilhando de risos de luz. Ali dentro a gente se esquecia numa admiração esquisita, mais forte que o juízo de cada um, com mais glória resplandecente do que uma festa, do que uma igreja”. Para ele, “*o sertão está em toda parte, o sertão está dentro da gente. Levo o sertão dentro de mim e o mundo no qual vivo é também o sertão*”.

musical e vários passarinhos. Mesmo o vento passando entre as árvores. O vento levantando as folhas, assobiando nos paredões, entre as montanhas...

Portanto, isso realça e evidencia como a paisagem é possível e passível de ser analisada incluindo os **vários sentidos humanos**, mesmo se utilizando dos cinco mais conhecidos, podem-se explorar outras percepções em relação a essa categoria analítica.

A categoria de análise **Região**, segundo Brito (2007), apareceu na Geografia Moderna, em meados do século XIX, fundamentada pelas ciências da natureza. Foi a partir da Geologia que a Geografia científica incorporou, em seu vocabulário, o termo região.

O desenvolvimento da história, segundo Milton Santos (2003), foi lento, permitindo que a região fosse vista como espaço de identidade. Aponta que “as regiões que se formavam a partir da solidariedade entre os povos e seus territórios, produziam identidades consistentes ao longo do tempo e limites espaciais coesos entre elas”.

Nos países centrais, as regiões pareciam ter autonomia em virtude da fluidez do espaço e em razão das atratividades do centro urbano terem facilitado o acesso aos serviços. Nas regiões subdesenvolvidas, os espaços eram, sobretudo, históricos, onde o peso do passado influenciava bastante a configuração da

paisagem; as regiões dos países subdesenvolvidos foram transformadas e organizadas de acordo com interesses externos. Esses interesses nem sempre atingiram as regiões da mesma maneira, pois dependiam das especificidades locais que eram importantes para a reprodução do capital.

Afirma Brito (2007), graças ao domínio da fluidez e da velocidade de circulação das mercadorias e das informações – características do mundo globalizado –, foi muito veiculado na Geografia, o fim das especificidades regionais, irrelevantes diante da homogeneidade imposta globalmente. No entanto, Milton Santos (2003) relembra que, ao contrário do que parece, a região se torna ainda mais importante no mundo contemporâneo, tendo em vista, em primeiro lugar, o tempo acelerado, acentuando a diferenciação dos eventos, aumentando a diferenciação dos lugares; em segundo lugar, já que o espaço se torna mundial, o ecúmeno se redefine. As regiões são o suporte e a condição de relações globais que de outra forma não se realizam.

Para Santos (2003) o que se passa é o contrário da homogeneização. A velocidade dos fluxos e a instantaneidade dos eventos reforçam a conformação da região e fazem com que os espaços se tornem especializados, normatizados a partir das necessidades globais da produção, da circulação, da distribuição e do consumo, atualizando a noção dessa categoria, pois se antes a região tinha por base a solidariedade orgânica entre seus habitantes, que estabeleciam uma relação longa com seu lugar e se organizavam segundo as suas necessidades, atualmente, ela não é definida pela solidariedade que se constitui dentro dela, mas a partir de uma organização que vem de fora, do Capital internacional. Avançam assim para uma solidariedade organizacional.

Para Santos (2008) em cada momento histórico, altera-se o que se convencionou chamar de região. Esse subespaço do espaço nacional total, aparece como o melhor lugar para a realização de certo número de atividades relacionadas às lógicas de transformação do capital.

A Divisão de Educação Infantil da SME desenvolve desde 2014 o Projeto Parques Sonoros através da formação de professoras, professores e equipe educacional nos horários de JEIF/PEA pelos formadores e assessora da DIEI, com objetivo de ressignificar e problematizar os conceitos das linguagens da música na Educação Infantil a fim de organizar Parques Sonoros nos espaços internos e externos das Unidades Educacionais e dos CEUs oportunizando aos bebês e as crianças, vivências e experiências sonoras, incentivando meninos e meninas a brincar, construir, desconstruir, ressignificar objetos sonoros “cotidífonos”, dando oportunidade de realizarem e apresentarem suas descobertas e composições.

Para saber mais convem ler a pesquisadora Maria Cristina de Campos Pires e Raymond Murray Schafer etc, autores que possuem trabalhos e pesquisas nessa atividade.

E também o artigo Parques sonoros nas escolas – experiências de formação em música para professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo da Profa. Dra. Cintia Campolina de Onofre.

<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/view/3743/987> acesso em 02/06/2016.



Este autor aponta que o que diferenciará uma região da outra não será mais a especialização funcional, mas a quantidade, a densidade e a multidimensionalidade das relações mantidas sobre o respectivo espaço.

Para além dessas acepções apresentadas e trazidas por Santos sobre essa categoria, podemos também apresentar uma reflexão necessária sobre um contraponto que surge do uso desse termo: a regionalização do território brasileiro. Isso possibilita considerarmos o papel do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e do geógrafo Fábio de Macedo Soares Guimarães que optaram em regionalizar o Brasil a partir de um ponto de vista sobre a categoria Região.

A **divisão do Brasil em cinco grandes regiões** foi oficialmente instaurada em 1942. Essa Divisão regional oferece, desde então, a organização e o gerenciamento do território nacional. Apenas três anos depois, o país passou por outra regionalização e foram criadas as zonas fisiográficas (microrregiões).

Em 1942, em seu artigo “Divisão Regional do Brasil”, publicado na Revista Brasileira de Geografia do IBGE, consegue analisar e substancializar a primeira divisão oficial no Brasil. Essa gênese e ação são importantes de serem consideradas uma vez que revelam como essa práxis modelou o entendimento e a espacialidade brasileira. Expressam como a categoria

Região possui a concretude necessária para se impor na realidade. Mais tarde essa categoria ascende ao status de ser ensinada nas aulas de Geografia nas escolas e, assim, percebemos que isso é uma decisão de política pública e, portanto, uma questão social, pois a tendência do uso que é dado ao termo – tanto nos livros didáticos como nos discursos atemporais e anti processuais de alguns intelectuais – é transformar a Região num evento natural (“os saberes sem produtores” de Kato e Kawasaki 2011)

A Região é região natural e passa a ser uma categoria no ensino de Geografia. Ao ler o texto de Guimarães, comparando-o às mudanças de regionalização da década de 60 e às propostas de Pinchas Geiger e Milton Santos⁷ – podemos reforçar o entendimento da espacialidade geográfica como um processo e assim rompe com essa naturalização.

Pela divisão regional de 1942, alguns eventos podem ser apresentados e percebidos. Se a Região Nordeste não existia com a atual configuração e passa a ser assim denominada, se o Estado da Bahia havia sido regionalizado junto com o Rio de Janeiro, entre outros Estados, formando à Região Leste e o Estado de São Paulo pertencendo à Região Sul, esses são exemplos que ratificam como há mudanças provocadas por ação dessa regionalização através das

Sugestão de leitura

“Divisão Regional do Brasil” de Fábio Guimarães, disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/divisao-regionalbrasil.pdf>



⁷ Esses autores propõem outra regionalização, adotam outros critérios e acepções acerca da categoria região, em vez de natural, a divisão territorial do trabalho no país, por exemplo.

décadas e isso possibilita entendermos como essa categoria foi recebendo importância dentro do Estado e do Ensino de Geografia.

A Geografia foi assim impregnada desse encargo instrumental que congelou a teoria sobre o entendimento do que é região – sobre o porquê de usar o termo região – e em contrapartida possibilitou o surgimento de outras categorias explicativas que pudessem ampliar a concepção de espaço ao invés de restringi-lo num único entendimento.

A categoria de análise **Lugar**, consiste na extensão do acontecer homogêneo ou do acontecer solidário, a partir de duas construções: a configuração territorial e normal, mesmo que efêmera.

A Globalização tenta impor uma única racionalidade ao mundo. Os lugares se definem, pois, por sua densidade informacional e por sua densidade comunicacional cuja função os caracteriza e distingue. Essas qualidades se interpenetram mas não se confundem. (Santos, 1996, p.145).

Mais importante do que a consciência do lugar é a consciência de mundo que se tem por meio do lugar. Os lugares não dispõem de autonomia, porém, sendo funcionais na totalidade espacial, influenciam no desenvolvimento do país. Para somar a isso, há ainda a perspectiva de considerar o lugar como uma categoria que para o processo de ensino e aprendizagem potencializa a importância de dois aspectos sobre a espacialidade: a delimitação territorial e os aspectos culturais, particulares das pessoas de uma localidade.

Há a íntima relação entre o enraizamento/pertencimento e o espaço socialmente delimitado que permite a compreensão da importância do lugar como uma possibilidade de resistência contra a perversidade impetrada pela globalização.

Conforme afirma Queiroz (2014), lugar é o cotidiano de cada indivíduo, de cada grupo social, de cada agente do espaço. Como

Severina Sarah Lisboa apresenta uma definição interessante para a categoria lugar “significa muito mais do que simplesmente uma localização geográfica, ele está relacionado aos diversos tipos de experiência e envolvimento com o mundo. Além disso, o lugar também se associa ao sentimento de pertencer a determinado espaço, de identificação pessoal com uma dada área. Cada localidade possui características próprias que, em conjunto, conferem ao lugar uma identidade própria e cada indivíduo que convive com o lugar, com ele se identifica. Dessa forma, o lugar garante a manutenção interna da situação de singularidade. As parcelas do espaço geográfico com a qual cada indivíduo se relaciona e interage compõe o seu lugar. Cada pessoa terá um lugar diferente da outra, na medida em que ambas possuem vida e cotidiano diferentes. O lugar possui também íntima relação com os aspectos culturais que marcam cada sociedade.”

Outra geógrafa que apresenta a relação entre lugar e ensino de Geografia é Lana Cavalcanti. Entre outras contribuições, afirma que o espaço escolar pode e deve ser entendido como um lugar de culturas. Educadores e educadoras, educandas e educandos trazem um conjunto de crenças, valores, experiências e vivências bem diferenciadas. São pessoas que provêm de diferentes meios sociais, que ao se depararem em um mesmo ambiente, misturando todas as características culturais podem usufruir disso na construção de saberes. (CAVALCANTI, 2005)

também é território usado e espaço geográfico. Este é formado por diversos territórios e por diferentes lugares. E o território, que também é espaço geográfico, constitui-se de vários lugares. Há, portanto, uma dialética das escalas (espaço geográfico, território usado e lugar), que é a dialética da totalidade (mundo, formação socioespacial e cotidiano). Santos (1996) alerta que a partir da dialética local-global, cada lugar é, à sua maneira, o mundo. Há uma frase de Tolstói que nos remete à reflexão sobre esse alerta de Santos: “*Se queres ser universal começa por pintar sua aldeia*”.

Plano Diretor Estratégico de São Paulo

<http://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/entenda-a-lei/>



Um outro viés importante no ensino e aprendizagem da Geografia é a consideração de todos esses aspectos e o convite aos **estudantes para o entendimento do espaço público produzido e construído socialmente** e, por isso, às vezes particularizado aderindo à lógica privatista. Não questionamos os lugares em si, mas os grupos que os dominam, os utilizam e que os usurparam do seu sentido. Esses *Lugares públicos* que são impulsionados pela lógica do setor privado precisam ser questionados para que retornem ao seu sentido original, de espaço público. O plano diretor de

um município pode contribuir para alavancar esses questionamentos? E quais outras possibilidades de questionamento e problematização?

O Plano Diretor é um instrumento básico para o planejamento e implantação das políticas de desenvolvimento urbano do município que orienta ação dos agentes públicos e privados. Um plano que, a partir de um diagnóstico científico da realidade física, social, econômica, política e administrativa da cidade e sua região, proporcionaria um conjunto de propostas para o futuro desenvolvimento socioeconômico, organização espacial dos usos do solo e das redes de infraestrutura urbana, definidas para curto, médio e longo prazos aprovadas por lei municipal (VILLAÇA, 1999). O **município de São Paulo** possui um plano diretor estratégico aprovado no dia 30

de junho de 2014. Sancionado em 31 de julho por meio da Lei nº 16.050/2014, traz uma série de diretrizes para orientar o desenvolvimento e o crescimento da cidade pelos próximos 16 anos.



Bertolt Brecht (1898-1956) foi um dramaturgo, romancista e poeta alemão, criador do teatro épico anti aristotélico. Sua obra fugia dos interesses da elite dominante, visava esclarecer as questões sociais da época. Em seus escritos, suas peças teatrais e poesias, Brecht nos convoca a pensar em questões presentes no cotidiano as quais normalmente não oferecemos importância. Um poema clássico é “o analfabeto político” e as peças teatrais clássicas são: A ópera dos três vinténs, O casamento do pequeno burguês, A vida de Galileu e Santa Joana dos Matadouros.

http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/6_Edicao/Estudos_sobre_Bertolt_Brecht.pdf acesso em 16/05/2016.



Para ensinar Geografia em São Paulo, dos lugares de São Paulo, a proposta do plano diretor como mote é importante para as discussões nos espaços educativos, pois possibilita o entendimento do papel dos lugares em um município globalizado como a capital paulista.

Por fim, o dramaturgo Bertolt Brecht e o geógrafo Carlos Walter Porto Gonçalves nos convidam a refletir sobre nossa condição de educadores e o mundo em que vivemos. Para escaparmos de uma emboscada ideológica da naturalização, Brecht (1930-1939), em sua peça teatral, "A exceção e a regra", traz nas estrofes de um de seus poemas:

Nós vos pedimos com insistência:
Nunca digam - Isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia.
Numa época em que reina a confusão,
Em que corre o sangue,
Em que o arbitrário tem força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza...
Não digam nunca: Isso é natural!
A fim de que nada passe por ser imutável.

Já Porto Gonçalves (1998) aponta que o conceito de Natureza não é natural. Esse emblema entre Sociedade e Natureza antes visto como relação, ora como processo nos coloca num dos grandes referenciais do eurocentrismo, a naturalização dos processos sociais. O convite à reflexão que nos proporcionam é que superemos e ampliemos as nossas possibilidades de entendimento sobre nosso viver no Planeta e Mundo.

Ainda fundamentado no estímulo da estrofe do poema de Brecht, cabe refletir sobre os seres humanos, como seres sociais acima de tudo. O que nos prepara em nossa humanização, e que nos faz seres humanos é a cultura e podemos contribuir para mantê-la e/ou transformá-la. No nível do senso comum e da ideologia dominante há um desconforto quando se confundem situações sociais com naturais, o que possibilita usar a palavra natural como sinônimo de normal, no sentido de conformação com determinada situação. Evidente que normal nesse caso ganha uma temporalidade que remonta ao Tempo Geológico, imutável para a percepção do tempo de vida humana: alguém de nós pode ver no tempo de vida que possuímos uma montanha nascer e desaparecer? Dessa maneira, o entendimento de espaço, de tempo, de sociedade precisa ser alargado, ampliado dentro da contribuição que a ciência apresenta como novas probabilidades e engajado a outros entendimentos que provem de outras maneiras de conhecer/explicar o mundo.



A terceirização do setor de confecções, por exemplo, que decorre das mudanças no mundo do trabalho geradas pelo Neoliberalismo (Consenso de Washington) ocasiona a vinda de trabalhadores e trabalhadoras da Bolívia para o Brasil e em maior número para São Paulo. Essa rede de aliciamento e de trabalho mal remunerado e em péssimas condições comandadas por outros imigrantes, alguns empresários coreanos.

Para saber mais acessem:

<http://www.youblisher.com/p/1096625-Travessia-63/>



Assim, **ler paisagens e observá-las, descrever e analisá-las, entender os motivos e as motivações das organizações e transformações espaciais, a disputa por territórios, o uso político da categoria Região**, sua popularização e naturalização, **entender a força do lugar e a dialética lugar-mundo** são mais que simples técnicas ou meras habilidades, são um convite para a interpretação, compreensão e discussão das controvérsias existentes na realidade social, movimentos imprescindíveis para a construção de uma cidadania crítica e criativa. Santos (1996) reafirma o “lugar” numa de suas últimas obras, com o conceito *força do lugar* e com o conceito de *homens lentos*. Dessa forma entender a paisagem apenas como reflexo, como a teoria tradicional propunha, precisou ser revisto, e o Espaço como palco dos acontecimentos, também. Hoje há possibilidade de fazermos leituras das fotos ou representações de paisagens que possibilitem sair do objeto e fazer abstrações sobre suas várias possibilidades. É mister que a leitura da paisagem considere a força do lugar e que se

saiba distinguir paisagens a partir das dinâmicas sociais que as mesmas podem revelar. Paisagem assim pode ser um instrumento que possibilite uma leitura crítica do mundo.

Temos hoje outros locais ocupados de diversas maneiras, propostas de organização espacial que contradizem a lógica imposta pela lógica da sociedade de classes, vários trabalhadores e uma divisão do trabalho que não corresponde aos ditames do século XX, outras relações que impõem refletir outras e novas espacialidades societárias. Nosso conhecimento de história e da formação socioterritorial do Brasil, incluindo sujeitos que antes eram calados e esquecidos, desconsiderados, conhecimentos mais abrangentes e qualitativos e relacionados a dinâmicas da biodiversidade que modificam o local e por conseguinte o mundo, novas e outras possibilidades de pesquisa, como por exemplo a agrobiodiversidade. Mas tudo isso nos convida a olhar as cinco categorias escolhidas para compor esse documento com outros olhares, com novas determinações. Essas resoluções podem sugerir novos questionamentos e outra caminhada em busca do conhecimento. Assim, entender e aprofundar o entendimento de cultura, propondo outras atividades educativas, incentiva a sentir e a agir como protagonistas da construção de uma **São Paulo mais humana**, quiçá de um Brasil que inclua de fato todas as pessoas, almejando e já vivendo um ensino de Geografia crítico, criativo e emancipatório.

Diante dessas várias possibilidades, apresentadas até aqui, podemos concluir com Gadotti (1992, p. 23) que nos indica que: “A escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada”. Essa citação nos convida a refletir sobre o espaço escola, sobre o lugar escola, a escola e suas territorialidades, as possibilidades regionais (cultura na qualidade de regionalidade cultural) que acontecem na escola. Tudo em nossas vidas passa pelo crivo do viver em sociedade, inclusive as categorias, os conceitos e o conhecimento. Desnaturalizar o social, compreender as escalas em suas interpenetrações, ter as categorias como instrumento de análise para entender o papel da Unidade Educacional na qual atuamos podem contribuir para o ensino de Geografia mais crítico, emancipatório e criativo.

O Portal de Educação em Direitos Humanos oferece materiais didáticos e pedagógicos em temas de Educação em Direitos Humanos, destinados a apoiar gestores(as), professores(as) e alunos(as) da rede pública municipal de ensino, além de membros da sociedade civil que tenham interesse em trabalhar as temáticas da Cidadania e Direitos Humanos, reunindo conteúdos de diversas mídias de maneira permanente, didática e gratuita.



3

QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E GEOGRAFIA: MEMÓRIAS E VISIBILIDADES NA FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de idéias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.

Nilma Lino Gomes

A imposição de um “olhar” **eurocêntrico** e portanto **etnocêntrico**, sobre os espaços geográficos no Brasil, dura desde o primeiro contato até os dias de hoje, inclusive nos currículos escolares dessa ex-colônia de um país europeu. É esse *olhar* que esse documento se empenha para superar.

No passado ou no presente, a construção do sujeito histórico permeia as estruturas onipresentes e oniscientes que governam a sociedade. Tais estruturas são linguísticas, mentais, econômicas, sociais, religiosas, culturais etc., que geram a forma como nos organizamos em sociedade e por outro lado geram também as resistências e as rebeldias. No passado as metanarrativas⁸ totalizantes aferiam a identidade e o lugar do sujeito, assim como a relação sujeitos – espacialidade, ou pelo menos tentavam. No entanto

Sugestão de leitura

A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. LANDER, Edgardo (org). Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

⁸ É um termo literário e filosófico que expressa a narrativa contida dentro ou além da própria narrativa. Podemos citar como exemplos de metanarrativas a Bíblia e o Alcorão, mas também sistemas filosóficos como o iluminismo que recomendou a felicidade humana como uma das balizas de suas propostas. A filosofia iluminista esperava que a razão e seus frutos - o progresso científico e a tecnologia - levariam a humanidade à prosperidade e a libertação dos dogmas, mitos e superstições dos povos que consideravam primitivos. Através da "incredulidade em relação às metanarrativas" (LIOTARD, 2000) pode se definir o que é a pós modernidade. Porém há controvérsias a esse respeito levadas a cabo pelos que empregam e pelos que criticam o termo. O Professor Thomaz Tadeu da Silva apresenta uma defesa a favor da Teoria Educacional Crítica e se contrapõe a implosão que os pós modernos imputam a educação. Há também o uso do termo levantado pelas/os pesquisadoras JOBIM, BORBA E LAZZARIN da UFSM que aplicam o conceito para criticar a visão romântica sobre os indígenas. <http://docplayer.com.br/8890685-Para-problematizar-metanarrativas-lei-11-645-08-e-identidades-indigenas.html> ; <http://docslide.com.br/documents/silva-tomaz-tadeu-o-adeus-as-metanarrativas-educacionais-2.html> acesso em 15 de maio de 2016.

temos escravização e quilombos, aldeamentos e resistência indígena ou ainda latifúndios e luta camponesa, como exemplo histórico de que a socioterritorialidade brasileira se fez e se faz a partir das controvérsias.

Neste sentido, não é possível pensar a diferença e identidade do corpo em campos antagônicos. Só se é negro, mulher, homossexual, pobre, em relação ao seu oposto, nenhuma identidade esgota em si mesmo, identidade e diferença são autorreferenciadas. As identidades têm de ser ativamente produzidas, são resultados de um processo de produção simbólica e discursiva de poderes.

O corpo humano carrega diversas marcas identitárias. Os discursos sobre o corpo e seus significados estão carregados das relações de poder que determinam que corporiedade é idealizada, reforçando a discriminação e o preconceito. Estes marcadores, permeados por variados discursos, estão intimamente relacionados com as formas de poder presentes na sociedade contemporânea. Neste contexto surge a necessidade e a urgência de se implementar ações afirmativas que busque equacionar as desigualdades historicamente construídas.

O desenvolvimento humano em todos os continentes e em todas as civilizações se deu graças ao crescimento vertiginoso do conhecimento geográfico adquirido por diversos povos. Conhecimento esse utilizado ora para aumento da produção de víveres e enriquecimento de uma nação, ora para atacar a outra comunidade, ou para se proteger dela, ora para estabelecer relações comerciais.

O conhecimento geográfico, todavia, assim como qualquer outra forma de conhecimento, é instrumento de poder e é assim que os povos ou grupos sociais que, num determinado momento histórico, se protegeram, compreenderam melhor seu *mundo* e também, em vários casos, dominaram outros povos e se apropriaram do conhecimento e o utilizaram a seu favor.

As civilizações da Antiguidade, nos continentes africano, americano, asiático ou europeu lançaram mão desses conhecimentos para seus projetos de dominação e foram se apropriando desse saber de maneira a perpetu-



As culturas Afro-brasileiras provêm dos povos raptados de África e trazidos para a América para serem escravizados. Incluíram entre muitos povos os Banto, Nagô/Ioruba e Jeje, que a partir de uma religiosidade já vivida deram origem às religiões afro-brasileiras e também os povos Haussa/Malê que possuíam religião islâmica e eram alfabetizados em árabe.

<http://www.acordacultura.org.br/artigos/29082013/a-influencia-africana-no-processo-de-formacao-da-cultura-afro-brasileira>

Segundo o Instituto Sócio-Ambiental temos no Brasil cerca de 240 povos indígenas com mais de 185 línguas diferentes. Já para o IBGE, segundo o Atlas Nacional Digital do Brasil 2016, há 305 etnias e 274 línguas.

http://www.ibge.gov.br/apps/atlas_nacional/



Sugestão de leitura

A Falsa Medida do Homem.
GOULD, Stephen Jay. Mar-
tins Fontes. São Paulo, 1991.

ar a ascensão sobre os demais. Porém, em poucos momentos da história, o conhecimento geográfico com vistas à dominação foi utilizado de maneira explícita e intensa como na expansão mercantil que deu origem às “grandes navegações”. O colonialismo europeu não apenas se apropriou de extensões imensas de terras nos outros continentes como renomeou aqueles espaços, cristianizou coercitivamente sua população, impôs a dominação política e econômica e sugou imensa parte de sua riqueza (inclusive sua população) em direção à Europa.

O conhecimento geográfico, sistematizado pelas Sociedades Geográficas européias no século XIX, respondeu diretamente aos interesses e objetivos estatais de expansão territorial no processo de avanço e aprofundamento do capitalismo e da própria consolidação de alguns Estados europeus. A imbricação entre o conhecimento sistematizado e os referidos interesses estatais nos alvares do imperialismo, admitidos na partilha do continente africano, contribuíram para consolidar uma apreensão hierárquica dos povos. Invadidos e invasores estariam contrapostos não só pela questão objetiva de disputa por territórios: uns como povos que habitavam e outros como invasores, mas o que entrou em cena foi o subjugamento através da **hierarquização das “raças”**. Se em momentos anteriores as escrituras religiosas demarcavam e justificavam a dominação, mais eficiente e condizente com o momento histórico de consolidação do capitalismo europeu, a ciência cumprirá eficazmente esse papel. Os negros passam a ser encarados como seres primitivos, incapazes de desenvolver-se socialmente em níveis mais complexos que os de tribos selvagens, seriam infantis e ingênuos e só teriam condições de evoluir graças ao esforço civilizador do europeu mediante o uso da violência, com a imposição dos idiomas, valores, hábitos e crenças dos colonizadores. É importante lembrar que esse controle e discursos tiveram resistências dos Povos negros de África e também no campo científico como já mencionado quando falamos de Élisée Reclus e Piotr Kropotkin.

O pensamento de Hegel (apud OLIVA, 2003) acerca da África evidencia uma tendência ao analisar este continente. Em seu curso acadêmico sobre a Filosofia da História, Hegel apresenta seu parecer sobre a África e revela que esta não é uma parte histórica do mundo. Aponta também que esse continente não progredirá, pois não possui movimentos históricos próprios. E completa explicando que “aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito ahistórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural”. Para esse pensador alemão, à época, a África se encontrava no limiar da história do mundo.

A ciência geográfica, cumpriu relevante papel nesse processo, sendo instrumento e referência para a dominação de várias porções do globo. Os instrumentais científicos da Geografia abriram caminhos mais largos para

apropriação de territórios e dominação dos povos. As concepções que condicionavam a vida e a organização social a partir das determinações naturais alinhavam-se à hierarquia racial. Karl Ritter, geógrafo alemão, afirmou em sua obra de 1852 *A organização do espaço na superfície do Globo e sua função na evolução histórica* que “As condições naturais e humanas negaram ao corpo inarticulado da África uma individualização clara.” Por esse sentido de uniformidade se justifica o estado primitivo e patriarcal em que vivem os povos deste continente, e o motivo de viverem à margem dos progressos. Explica assim a supremacia europeia:

Assim, pois, este indivíduo terrestre fortemente compartimentado que é a Europa conheceu um desenvolvimento harmonioso... que condicionado desde o começo seu caráter civilizador (...) O menor dos continentes estava assim destinado a dominar os maiores. (RITTER, 2010, p. 3).

Comprometida com o projeto colonial, a Geografia dava as respostas que lhe cabiam na busca da autenticidade das invasões realizadas na África e Ásia. Excertos destacados a seguir deixam evidentes quais questões balizariam a Geografia no tocante à relação entre os colonizadores e os povos colonizados, Ratzel em “As Raças Humanas” afirma que “(...) podemos falar de uma absorção das partes menos evoluídas pelas mais evoluídas(...)”, para, em seguida, apontar o que seria um proveito do contato: “A única coisa que talvez possa consolar um pouco no desaparecimento geral dos povos naturais é a certeza (...) que com o processo de miscigenação, é lentamente elevada de grau” (1990). Vidal de La Blache, pioneiro geógrafo francês, defendia a importância da dominação colonial. Sobre a manutenção do poderio francês diante da Argélia escreve o artigo *A zona fronteira entre a Argélia e o Marrocos* (1897) no qual demonstra que só há desenvolvimento na França por este ser um Estado Civilizado. A partir dessa ideia, defende o uso da força, legitimando a imposição de práticas violentas contra as ditas sociedades semibárbaras africanas, reforçando a autoridade civilizatória do homem branco europeu.

Entretanto, na construção histórica do pensamento geográfico europeu em fins do século XIX, houve teóricos que elaboraram postulados que consideraram as experiências geográficas dos povos não europeus. É o que Elisée Reclus e Piotr Kropotkin, geógrafos e anarquistas, registram ao criticar as ações colonialistas dos países europeus. Kropotkin em *O que a Geografia deve ser*, argumenta, de maneira controversa aos seus contemporâneos, a favor de combater os preconceitos que nos foram inculcados em relação às chamadas *raças inferiores*.

Chama à reflexão ao usar um exemplo de um político francês que proclamava à época que a missão dos europeus era de civilizar as raças



inferiores utilizando-se de baionetas e promovendo genocídios. Kropotkin denota que a elite europeia tratava as “raças inferiores” como um simples câncer que só deve ser tolerado enquanto o dinheiro penetre.

Tanto a vertente alemã quanto a francesa conhecidas superficialmente, como Geografia Tradicional, entendiam essa ciência como instrumento fundamental para a efetivação do processo de colonização. Essa digressão se faz necessária para termos a clareza de que a ciência geográfica é tributária de arcabouço teórico e metodológico de base racista e foi utilizada para a dominação colonial. Com a chegada das teorias geográficas (possibilismo, determinismo etc.) ao Brasil, mesmo com a maior influência da academia francesa na abordagem geográfica, que também deu relevância aos povos e territórios não europeus, as questões relativas à “raça” encontrado território livre para sua propagação. No Brasil, autores de outras áreas [Silvio Romero](#), [Nina Rodrigues](#), [Oliveira Viana](#) (Schwarcz, 1993), eram expoentes da teorização acerca das raças que compunham a sociedade brasileira. Sendo tenazes defensores da inferioridade de negros e indígenas, são exemplos da aceitação e manutenção dessa tendência analítica na sociedade brasileira.

Embora tais questões tenham deixado de ser consideradas pelo viés biológico e determinista e passado ao campo cultural devido às reflexões de Gilberto Freyre (1933), ainda se mantinham [negros e indígenas num papel de submissão](#), retratados com pouca importância quando se trata de pensar o país. Estas “culturas” teriam contribuído com a civilização branca e portuguesa num caldo cultural em que os povos teriam se harmonizado. Eram as bases do mito da democracia racial brasileira.

Evidentemente, o pensamento geográfico passou por diversas transformações no decorrer desse período. No Brasil, a principal mudança deu-se com a Geografia Crítica (anos 70 e 80). Nesta buscou-se uma ruptura com a chamada Geografia Tradicional na tentativa de ampliar os horizontes críticos em defesa de transformações sociais contando com a ciência geográfica. Esse processo, embora tenha trazido novas perspectivas para a Geografia, não foi suficiente para alçarmos as análises a um novo patamar, no qual as relações étnico-raciais fossem consideradas como fundamentais para compreender a sociedade brasileira.

A visão comum acerca da África aponta para as mazelas sociais, doenças, guerras “tribais” e tragédias naturais e humanitárias, instabilidade política e falência econômica como marcas próprias desse continente. Práticas pedagógicas eivadas de racismo consolidam uma imagem negativa acerca de negros.

Tem-se, portanto, um continente, o africano, desconhecido nas salas de aula brasileiras, constata-se ainda que o identificam

Sugestão de filme

A animação “Uma História de Amor e Fúria”, do diretor Luiz Bolognesi, é um exemplo interessante de reminiscência das lutas dos negros e indígenas anuladas da História do Brasil.

<http://www.umahistoriadeamorefuria.com.br/>



como sendo um país! Ou ainda, quando confundem facilmente, países do Caribe, como Haiti, Honduras, como sendo africanos. A associação indevida da cor da pele e da situação social de pobreza como referência imediata à África, naturaliza processos históricos, tornando inata aos negros a difícil situação social daquele continente.

Tem-se então uma África folclorizada e ainda presa ao passado “selvagem” de seu povo que marca o imaginário das pessoas concordando com as noções, o preconceito e as informações distorcidas ou equivocadas trazidas pela escola e materiais didáticos. Ausências, estereótipos e eurocentrismo são marcas comuns acerca da África e das relações raciais no Brasil.

No caso dos indígenas brasileiros, ainda são reproduzidos como pertencentes ao passado, cristalizados num tempo histórico imaginário repleto de estereótipos e informações distorcidas, negando-lhes suas dinâmicas sociais próprias.

A tradição acadêmica e científica é, sobretudo colonizadora e, desta forma, excludente com tudo aquilo que não é hegemônico. Se faz fundamental para educação escolar, uma perspectiva anti-racista, anti-xenofóbica e anti-sexista, buscando formulações alternativas e críticas àquelas que estão estabelecidas por tradições que estão imbuídas de cargas históricas e sociais dominantes, como contrapontos que abarquem as diferentes realidades que compõem as espacialidades complexas.

Tais ausências podem ser entendidas como produto das estruturas de poder que perpassam esferas organizacionais, no âmbito acadêmico e científico e das legitimações epistemológicas. Silva aprofundou o debate acerca dessa questão em um escrito específico, *Ausências e silêncios do discurso geográfico brasileiro* (2009), no qual a autora faz a seguinte afirmação:

Assim, a ausência, analisada do ponto de vista estrutural, é derivada de algumas premissas históricas e elementos correlacionados ao qual o discurso científico da Geografia brasileira está subordinado, a saber; - a base eurocêntrica de constituição do saber; - o apego à forma material do espaço, do qual emana a pretensa neutralidade; - a permanência do sujeito genérico e universal, que invisibiliza os demais grupos sociais que não estão identificados com o protagonismo do homem, branco, ocidental, cristão. A base eurocêntrica da ciência se expressa mediante um perfil de saber científico fundado nos pressupostos da racionalidade, objetividade, neutralidade e universalidade, cujo papel foi fundamental na instituição do projeto moderno/colonial (SILVA, 2009, p. 76).

Marco fundamental para contrapor-se a essa questão e legitimar juridicamente uma educação antirracista é a promulgação da Lei nº 10.639/03,



posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/08 que incluem no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais proclamam os questionamentos e os motivos, que vêm dos movimentos sociais negros, pelos quais a presença da cultura negra

não tem sido suficiente para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas, ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias.

Tais documentos, atendendo parte das demandas dos movimentos sociais negros, expuseram questões que estavam latentes no âmbito educacional. Temas esquecidos, histórias incompletas e pautadas num arcabouço racista das/nas propostas curriculares estavam *pari passu* com situações marcadamente racistas que ocorriam (e ainda ocorrem) largamente na escola. Silêncio diante de situações de discriminação e preconceitos raciais amparados pela negação do racismo na sociedade brasileira, herdeira da falsa ideia de democracia racial.

Segundo Munanga,

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo. (MUNANGA, 2005, p. 15)

À Geografia, às educadoras e educadores deste componente curricular, não é aceitável se furtar desse tema pungente à nossa sociedade. Não é mais possível negligenciarmos a total pertinência da questão étnico-racial e sua imbricação com a produção do espaço geográfico brasileiro.

Como continuar negando as implicações territoriais dos deslocamentos forçados de contingentes tão numerosos de pessoas raptadas de africanos entre os séculos XVI e XIX? Os processos de lutas e resistência foram e estão marcados no território. Como continuar menosprezando tais



dinâmicas? As questões étnico-raciais estão marcadas no espaço urbano. Nas apropriações dos espaços, das construções, das ruas, dos lugares de memória, é aceitável ainda não tratarmos isso com nossas(os) estudantes? As terras quilombolas e as terras indígenas, seu território e sua territorialidade de resistência estão necessariamente presentes na questão agrária brasileira. Sua contraposição ao avanço indiscriminado do agronegócio pode ser relegado à mera reminiscência do passado diante do progresso? As reflexões acerca do território devem, necessariamente, considerar suas formas de apropriação a partir das comunidades indígenas e quilombolas, analisando os conceitos de terra indígena, reserva extrativista, unidades de conservação e terra quilombola.

A Geografia é indispensável para entender a complexidade de uma sociedade tão heterogênea na configuração étnica e altamente cindida socioeconomicamente. Nas palavras de Sanzio⁹:

Essa Geografia da Exclusão justificada é o que questionamos aqui e propomos outras leituras e representações do espaço Geográfico, onde a complexidade conflitante da África existente-resistente seja considerada devidamente.

As educadoras e os educadores de Geografia estão em posição fundamental no campo da problematização das relações étnico-raciais brasileiras. Estamos diante de um processo de tensionamento do arcabouço teórico e pedagógico que negava essa discussão. Não é algo que se inicia hoje, mas herdeiro de um movimento anterior que apresentou avanços, não sem clivagens e reverses, mas que atualmente, encontra valorosa ressonância entre os profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Esse debate é premente em nossa Rede.

9 ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a educação brasileira e a Geografia. In: BRASIL MEC/SECAD. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 167-184.



4

GEOGRAFIA E CURRÍCULO: HUMANISMO E CRITICIDADE

Certa manhã, ganhamos de presente um coelhinho das Índias. Chegou em casa numa gaiola. Ao meio-dia, abri a porta da gaiola. Voltei para casa ao anoitecer e o encontrei tal e qual o havia deixado: gaiola adentro, grudado nas barras, tremendo por causa do susto da liberdade.

Eduardo Galeano

Este documento de Geografia não tem a pretensão de indicar, por uma via de mão única, esta ou aquela concepção teórica e metodológica, no entanto possui uma concepção política, almeja o currículo descolonizado para a Geografia discutida nas salas de aula da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Também, aponta para uma perspectiva irredutível: a Geografia como uma possibilidade *humanística e crítica* de reflexão dos sujeitos no mundo, em suas diversidades social, cultural e ambiental.

E, além de humanística e crítica, a interdisciplinaridade desponta como imprescindível à Geografia que se propõe neste documento.

Humanismo para nos colocar relacionados com nossos direitos universais, bem como a preservação e a promoção desses direitos. Que isso passe a ser o centro das nossas preocupações no ensino e aprendizagem de Geografia.

Criticidade para um estudo radical, que vá até a raiz dos processos socioespaciais investigados e que se debruce sobre sua produção social, territorial e histórica, sobre suas contradições, sobre que papel cumpre na nossa sociedade – e em linhas gerais falamos da sociedade moderna que surge com a ascensão do capitalismo como modo de produção dominante no mundo: a sociedade de classes.

A interdisciplinaridade contribui para tentar superar o conhecimento fragmentado e o currículo nos moldes de grade curricular escolar, bem como, as fragmentações internas à ciência geográfica: Geografia física - Geografia humana, Geografia geral - Geografia regional.

Neste sentido, é primordial aos e às docentes de Geografia debater com os/as estudantes e em diálogo com educadores/as dos outros componentes curriculares e também com outras pessoas que trabalham e convivem no ambiente escolar, a produção e o sentido do mundo, isto é, a produção e o sentido do espaço no qual estão inseridos, de modo a desnaturalizar toda e qualquer prática social, bem como considerar a produção desse espaço¹⁰.

Cabe incluir também o discurso sobre esse processo – num determinado contexto histórico, debater também o sujeito, grupos e nações, até mesmo, os processos civilizatórios em suas hegemonias (eurocentrismo) e suas invisibilidades e esquecimentos (cada povo exterminado são sabedorias assassinadas, esquecimentos propagados, memórias apagadas e, portanto, civilizações a menos para dialogarmos).

Vejamos algumas questões que podem exemplificar essa proposta – dentre várias outras que poderiam ser elaboradas:

Quais as segregações socioespaciais que podem ser observadas no município de São Paulo?

Quantas são as terras indígenas que existem no município de São Paulo e quais etnias vivem em cada uma delas? Há indígenas “desaldeados” que vivem na Metrópole paulistana?

Existem camponeses no município de São Paulo? E na Região Metropolitana? Onde e como vivem?

Como surge um shopping center? Quando surgiu o primeiro em São Paulo? Quantos shoppings há hoje em dia na cidade? Qual a função de um shopping?

Quem participa de um movimento de luta por moradia, de luta

A palavra “desaldeado” é tema de controvérsia entre antropólogos, os próprios indígenas e os órgãos indigenistas: Existe “índio” sem “comunidade indígena”? O antropólogo Cristian Teófilo da Silva do LAEPI – UNB (Laboratório de estudos e pesquisas em movimentos indígenas, políticas indigenistas e indigenismo da Universidade de Brasília) escreveu na página do laboratório a propósito da ação policial na Aldeia Maracanã (RJ, Brasil) que a FUNAI entende o cidadão indígena apenas os que estão nas Terras Indígenas. Quando o órgão indigenista e outros poderes públicos se reservam o direito de “priorizar” apenas as terras indígenas e a proteção aos direitos coletivos dos índios, eles praticam uma forma de racismo institucional, pois separam arbitrariamente os “direitos dos povos indígenas a seus territórios” dos “direitos dos indígenas a terem direitos”, num desrespeito ao próprio estatuto da FUNAI (o Art. 2º) uma das finalidades do órgão, é o: “respeito ao cidadão indígena, suas comunidades e organizações”. O antropólogo afirma que esta separação traz camuflada a assunção de que: “índio fora da aldeia foi assimilado e, portanto não é mais índio”. Trata-se de uma forma retoricamente elaborada, empregada desde tempos coloniais, para falar dos índios “desaldeados” como pessoas privadas de seus direitos como cidadãos e membros de coletividades cultural e etnicamente diferenciadas.

10 A produção do espaço, pode ser vista em vários títulos da obra de Henri Lefebvre, como, A Revolução urbana (2008), O direito à cidade (2001) e Espaço e política (2008), bem como em uma série de títulos resultantes da pesquisa de geógrafas e geógrafos brasileiros influenciados pelo pensamento marxista e lefebvriano, como, Ana Fani Alessandri Carlos, Odete Carvalho de Lima Seabra e Amélia Luisa Damiani.

contra o aumento do preço da passagem do transporte público? Por que o transporte público não é gratuito?

Onde ficam, quantos e como são os parques municipais que existem no município de São Paulo? Há quantos deles próximos da escola? Quais plantas são nativas ou exóticas nesse parque municipal? Que espécies de animais e insetos vivem ou passam por ele?

De onde vem os alimentos servidos na escola? Qual a origem dos alimentos que compramos no supermercado, quais as pessoas e processos envolvidos para a produção desses alimentos? O processo de produção dos alimentos que nos chegam à mesa são todos saudáveis?

Quem e como se polui um rio e uma bacia hidrográfica? Há modos e meios de recuperá-las?

Os rios próximos à escola sempre foram como se apresentam hoje? Quais as consequências socioterritoriais e ambientais ocasionadas pela canalização e retificação de vários rios em São Paulo?

O espaço pode ser uma mercadoria? Para além das mercadorias que estão nas gôndolas, nos shoppings, nas feiras públicas, nos sacolões e nas lojas podemos perceber o território tal e qual uma mercadoria? Qual o preço da terra no nosso bairro? É mais caro que em outros bairros?

Os programas de rádio, de televisão e os jornais impressos propagam ideias corretas sobre a realidade ou exprimem versões de uma classe dentro da sociedade?

Como se deu a *formação territorial*¹¹ do Brasil ao longo dos séculos de *colonização* e que discursos circulavam, e ainda circulam, na Europa sobre essas bandas de cá? E ainda: que marcas esse passado colonial deixou na sociedade brasileira contemporânea? E, para além do passado colonial, quais marcas estão interiorizadas no seio de nossa sociedade contemporânea? Como lidamos com as questões de gênero, do corpo, e da heteronormatividade?

E em São Paulo como se deram os processos geo-históricos que deixaram rugosidades¹² pelo território da cidade?

11 O desenvolvimento do processo de formação territorial brasileira, principalmente nos primeiros séculos da colonização pode ser visto por quase toda a obra do geógrafo Antônio Carlos Robert de Moraes, destacamos aqui “Bases da formação territorial do Brasil: o território colonial brasileiro no longo século XV” (2011), “Território e história no Brasil” (2008) e “Geografia histórica do Brasil: capitalismo, território e periferia” (2011).

12 Sobre o conceito de Rugosidades do espaço geográfico desenvolvido pelo geógrafo e professor Milton Santos, Laércio Furquim explica que ao longo da História as ações humanas e as sociedades vão imprimindo suas construções ao espaço geográfico, registrando suas atividades, seus costumes, suas tecnologias, suas culturas. Algumas dessas construções

Sugestão de Documentário

“Entre Rios” é um documentário que aborda os impactos do processo de urbanização da metrópole paulistana sobre os rios que cortam seu território. Foi produzido em 2009 por Caio Silva Ferraz, Luana de Abreu e Joana Scarpelini.



Qual a quantidade de resíduos sólidos produzidos diariamente no município, no bairro e na escola? Para onde vão os resíduos gerados nas casas, indústrias, feiras e comércios do município? São Paulo tem uma política de resíduos sólidos? Ainda existem “lixões” em nosso município? A coleta seletiva ocorre nos bairros próximos à escola? Qual a importância das cooperativas de catadores para a sustentabilidade do município e da região metropolitana? Como é o cotidiano trabalho de um(a) catador(a)?

Que processos estiveram envolvidos no **crescimento vertiginoso da cidade de São Paulo** desde o final do século XIX com a chegada da estrada de ferro e nas primeiras décadas do século XX? E ainda: como processos mundiais econômicos e políticos ocorridos ao longo do século XX podem explicar a produção do espaço urbano contemporâneo da *metrópole* que habitamos? Incluindo aí suas **desigualdades socioespaciais** e a formação das *periferias*.

A partir dessas questões sobre o Brasil e sobre São Paulo, as educadoras e educadores que leem este texto mobilizam seu arsenal conceitual e metodológico para fomentar a discussão. E por quê também não explorar outras ciências e campos do conhecimento, como a história, a matemática e as artes?¹³ Ou mesmo pesquisar novos dilemas e perspectivas em novas áreas do conhecimento: Agrobiodiversidade, etnomatemática, **etnogeografia** etc. Alimentar as estratégias de ensino e aprendizagem com as mais diversas linguagens como jornais impressos, audiovisuais e canções. Que tal nos valer, por exemplo, do samba “Vou sambar noutra lugar” de Geraldo Filme, para discutir a *urbanização*¹⁴ da cidade de São Paulo, culminando em sua me-

materiais ainda existem até nossos dias e carregam consigo toda sua história. Na maioria dos casos, essas construções, como prédios antigos, têm hoje novas funções, diferentes daquelas para as quais foram edificadas. Furquim, continua esclarecendo que é provável que, desde sua inauguração até os dias atuais, tenham tido ainda outras diferentes funções. Não se trata apenas de dados da materialidade, mas, também, de trabalho morto, de experiências coisificadas, de história materializada no espaço. As rugosidades são mais facilmente visíveis no meio urbano, onde os objetos modernos são impostos e requisitados. <https://rugosidades.wordpress.com/> acesso em 15/05/2016.

13 SILVA, Edson. Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645. In: *Historien UPE/Petrolina*, v. 7, p. 39-49, 2012. Disponível em <http://www.espacociencia.pe.gov.br/wp-content/uploads/2013/04/TextoIndios.pdf>. Acesso em 15/05/16

14 A urbanização para Henry Lefebvre deve ser entendida não apenas a partir de sua produção, mas também de sua reprodução. Ver esse fenômeno como realidade acabada é o que o faz criticar aos urbanistas, pois para esse meta filósofo uma cidade é um vir a ser, um campo de possibilidades. Enxergar as cidades como espaço apenas submetido

Sugestão de leitura

FIORAVANTI, Carlos. Entre paredes de concreto. Pesquisa FAPESP n. 214. Dezembro de 2013. Mapas históricos exibem as transformações na forma e funções de rios encobertos por avenidas

<http://revistapesquisa.fapesp.br/2013/12/18/entre-paredes-de-concreto/>



Sugestões de indicadores sociais sobre São Paulo

No site <http://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo> é possível visualizar mapas e vários indicadores sociais da cidade de São Paulo.



Sugestão de documentário:

Em 2015 a TV Futura produziu uma série de dez curtas metragens intitulados “Desenvolvimento Urbano” que contemplam dez temáticas sobre as cidades.



<https://www.youtube.com/watch?v=bzZ4m7Uke8c&index=1&list=PL12mqWoGxe4RP4TTkkKlp2P7cFmg-XhXW>

Sugestão de documentários:

Sobre os/as bolivianos/as na capital paulista: “100% Boliviano, mano” de Alice Riff e Luciano Onça o documentário narra a vida de um imigrante boliviano de segunda geração no centro de São Paulo.

<http://apublica.org/2013/09/documentario-sobre-bolivianos-morando-em-sao-paulo-sp/>



“¡Si, yopuedo! - o sonho boliviano em São Paulo” o documentário narra a saga dos imigrantes bolivianos na capital paulista. Seus sonhos, suas aspirações e os motivos da imigração para o Brasil. Produzido em 2012 por Marcel Buono, Victor Lombardi, Vinícius Victorino e Vitor Valencio.

http://www.boliviacultural.com.br/ver_noticias.php?id=1944



Documentário indígena:

http://curtadoc.tv/curta_tag/indios/



Sobre os Guarani que vivem em território Paulista:

<https://www.youtube.com/watch?v=6wWHgS-YLQA>
<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/>



tropolização, e na contínua expulsão da população preta e pobre para as franjas da cidade?

Fiquei sem o terreiro da escola
Já não posso mais sambar
Sambista sem o Largo da Banana
A Barra Funda vai parar

Surgiu um viaduto, é progresso
Eu não posso protestar
Adeus, berço do samba
Eu vou-me embora
Vou sambar noutro lugar¹⁵

Pensar em maneiras de ensinar Geografia é estar aberto a inúmeras possibilidades. Percebam que a partir dessas variedades de perguntas, que ainda não esgotam as maneiras de ensinar Geografia, transitamos da produção de conhecimentos e também da desconstrução de narrativas e imaginários enraizados na nossa sociedade e, por vezes reafirmados pela escola e pela própria Geografia. Ainda que, disseminando focos a determinados temas, evitamos discutir tantos outros e os condenamos a uma longa escuridão – pelo menos na Geografia que discutimos nas salas de aula. Exemplos não faltam: quantas vezes deixamos de discutir a falsa ideia da democracia racial no Brasil em nome de uma ideia romântica de pátria miscigenada? Ou, quantas vezes construímos junto aos estudantes uma visão naturalizada para as desigualdades regionais do Brasil, inclusive, transformando a região numa espécie de personagem, e deixamos de explorar os reais processos econômicos e políticos que produziram tamanha desigualdade, sem contar na possibilidade de ouvir muitos meninos e meninas, filhas(os) de migrantes que, teriam muito a contribuir, junto

à industrialização é o que esse intelectual apontou enquanto a cegueira dos urbanistas. Para ele “o urbanismo impede que o pensamento se torne reflexão sobre o possível, reflexão sobre o futuro”. (p. 145) A cidade enquanto obra aberta, que deve ser considerada a partir da disputa entre indivíduos e grupos por territórios (a dinâmica da propriedade privada e o preço e renda da terra, o valor de uso e troca sobrepostos) além da crescente privatização dos espaços, até mesmo, e sobretudo dos espaços públicos. Estes acirramentos latentes e sempre presentes encontram sua regulação pela desigualdade social, isso cria e reproduz exclusões, limitações, isolamentos e falta de participação sobre as decisões do urbano. Os rumos numa cidade atual pertencem a quem consegue dominar de maneira sobrepujante os espaços e territórios da cidade pela lógica da propriedade e do capital. LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

15 O samba citado pode ser ouvido no disco “Plínio Marcos em prosa e samba – nas quebradas do mundaréu com: Geraldo filme, Toniquinho Batuqueiro e Zeca da Casa Verde (1974). Faixa 2. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-V_jUgizlDo. Data de acesso: 28/01/2016.

com suas famílias, para os estudos em Geografia nas salas de aula? Ou ainda, quando ensinamos sobre alguns conceitos sem perceber o quanto eles carregam em si a ideologia colonizadora e eurocêntrica.

Estudar as gêneses desses conceitos contribui também para desvelar e revelar a construção e a origem também da ciência geográfica, suas possibilidades e limites.

Por qual motivo empregamos a palavra “nortear” em vez de “sulear”. O norte é mais referência que o sul, ou que o leste ou oeste? Outro exemplo é o conceito de *Vazio Demográfico*, que denota uma visão burocrata (na qual se conhece o Brasil num mapa de gabinete) sobre determinada região ou área e define a partir dessa análise uma lógica de ocupação territorial embasada por juízo de valor sobre o espaço. Esse mesmo conceito serviu de maneira ardilosa para os grandes projetos de desenvolvimento da década de 1970 no Brasil, os trâmites da chamada *modernização conservadora*, que propunha progresso. No âmagô, foi uma política de uso do Estado para ampliar a margem de lucro das grandes empresas envolvidas e ampliar a circulação dos capitais.

O que de fato essa política alavancou foi a desmobilização de culturas dos povos do Cerrado Mineiro e também o desrespeito aos elementos paisagísticos e aos seres vivos da natureza. No norte de Minas Gerais, por exemplo, as grandes plantações de eucalipto degradaram regiões imensas. Com esse processo implantado a partir da década de 1970, com apoio da Ditadura civil militar, expulsou os camponeses que viviam dos riachos que foram secando. A degradação do solo, criando desertos e assim alterando toda a relação entre povos do cerrado que habitavam a região também foi uma das causas da expulsão de pessoas do campo norte mineiro. Em outras palavras, um vazio demográfico é vazio para quem desconsidera a importância de camponeses, indígenas e ribeirinhos na relação com a natureza e entre si.

Para conhecer esses processos e a resistência dos povos do cerrado para se reerguerem há alguns documentários e páginas da rede mundial de computadores¹⁶ que podem auxiliar a tornar aulas e debates mais profícuos sobre o tema.

16 Páginas da rede mundial de computadores que revelam importantes ações no campo da territorialização dos saberes, constroem novas áreas do conhecimento, aglutinam e sistematizam estudos qualitativos sobre povos e comunidades tradicionais, povos indígenas e organizações populares (lutas das mulheres no campo, atingidos por barragens, etc.) e ainda organizações que objetivam transformar espaços comuns em lugares melhores para se viver. www.quilombosdoribeira.org.br/
www.xapuri.info/ecologia/reservas-extrativistas-30-anos/
ecosol.dieese.org.br/
www.akatu.org.br/
www.caa.org.br/
www.asabrazil.org.br/
www.mmcbrazil.com.br/site/node/43
www.periferiaemmovimento.com.br/
www.observatoriodefavelas.org.br
www.mabnacional.org.br



5

GEOGRAFIA E OS CICLOS DE APRENDIZAGEM

“Ao relacionar a proposta de Ciclo com respeito ao tempo de aprender de cada criança, em nada essa idéia se pode parecer com “dar tempo ao tempo”. Respeitar o tempo da criança é uma referência ao tempo vivido, das experiências resultantes da interação com o social e desencadeamento de processos cognitivos, como percepção, memória, linguagem, atenção e formação de conceitos.”

Liliamar Hoça

Conforme o documento Subsídios para a Implantação do Programa Mais Educação São Paulo (2014):

um ciclo de aprendizagem é definido, em primeiro lugar, pelas aprendizagens a que visa, como uma etapa da escolaridade associada a conteúdos de ensino e a níveis de domínio das competências de base visadas pelo conjunto do curso. Portanto, um ciclo está diretamente relacionado aos direitos e objetivos de aprendizagem definidos por um currículo e dispostos no respectivo Projeto Político-Pedagógico (p.73).

Nessa perspectiva:

a organização em ciclos de aprendizagem permite a construção/ apropriação do conhecimento em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva. Também fortalece concepções de Educação no que tange à garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, éticos, artísticos, nacionais e regionais.

Sendo assim, no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o ciclo de aprendizagem é uma etapa da escolaridade, organizado em nove anos, no qual os(as) estudantes percorrem juntos um Projeto Político-Pedagógico definido, direitos e objetivos de aprendizagem claramente anunciados. Os ciclos estão assim organizados: Alfabetização 1º ao 3º ano; Interdisciplinar 4º ao 6º ano; Autoral 7º ao 9º ano.

O ciclo interdisciplinar, que atende às crianças de 09 a 11 anos, tem a infância e a interdisciplinaridade como motes do trabalho dos educadores e das educadoras. Considerar as crianças como *sujeitos da infância* será tratado no próximo capítulo. Destaca-se a importância do Ciclo Interdisciplinar e sua relevância para a educação escolar como caminho para a autoria.

Para que a Unidade Educacional possa se assumir na qualidade de *espaço de formação*, de reflexão e proposição de um processo de ensino e aprendizagem por meio de projetos significativos e transformadores é fundamental que o conjunto de profissionais e as(os) estudantes estejam cientes da necessidade de se repensar a organização da escola.

A *Escola republicana burguesa*, por exemplo, investiu em tempos e espacialidades que promoveram fracionamentos e hierarquias de conhecimentos, distanciamento entre conhecimento sistematizado e análise do cotidiano. A didática tecnicista de então investiu em procedimentos como formas de aprender. Nesse entendimento, a gramática e a aritmética giravam em torno de si próprias, eram conhecimentos que não dialogavam com a vida dos/as estudantes, se tornavam abstratos e distantes de seu dia a dia. A abordagem interdisciplinar possibilita que no processo de ensino e aprendizagem se rompa com essa cultura escolar *mnemônica* que trata o conhecimento científico como algo supremo, uma maneira de organizar o currículo escolar que foi estabelecida e enraizada por aportes tecnicistas, positivistas e cientificistas. Para além da hierarquização de disciplinas, temos também alguns componentes curriculares com mais carga horária e outros com menos.

Outras epistemologias, concepções e organizações de ensino vêm à tona com a proposta da *interdisciplinaridade* (sempre reportando que ela em si não é uma nova epistemologia). Cabe ao componente curricular Geografia contribuir estimulando trabalhos em grupo, instigando as curiosidades e as ludicidades às crianças, e tendo como questão desafiadora, não a perspectiva do jogo como lógica de disputa e concorrência, mas nas possibilidades de participação e o propósito de provocação e envolvimento.

Todos os componentes curriculares podem e devem provocar a pesquisa e o envolvimento que promova a vivência de encantamento em aprender. Tendo a aprendizagem como empoderamento do(a) educador(a), ao vislumbrar a aprendizagem/descoberta da criatividade dos(as) estudantes no sentido de descoberta do mundo que os cerca.

Sugestão de leitura

“Infância, Escola e Modernidade”. GHIRALDELLI Jr, P. São Paulo. Cortez; Curitiba, Editora da UFPR. 1997.

A estratégia mnemônica, foi um recurso constante que, recorrendo à utilização da memória, privilegiava essa forma de assimilação do conteúdo, o que tornava os processos de ensino e aprendizagem esvaziados de sentido. Além da hierarquização dos conhecimentos, sua maneira de ser ensinada autenticava o seu papel de pouca importância na educação escolar.

Sugestão de leitura

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** Rev. Bras. Educ. v.13 nº 39. Rio de Janeiro. Set/dez, 2008.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010



O conceito de Interdisciplinaridade, dessa maneira, pode ser entendido como condição fundamental na Educação. Interdisciplinaridade é um conceito em que não cabe sentido único, pois possui várias definições, dependendo do ponto de vista e da experiência educacional de cada um. Para Japiassu (1976), a Interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de interação real entre os componentes curriculares no interior de um mesmo projeto.

Para Marcelino (2014), a Interdisciplinaridade surge como uma necessidade de superar a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo totalizador. Buscando envolver várias ciências acerca de um mesmo tema, promovendo um debate amplo e com diferentes visões. Para que isso seja colocado em prática, faz-se necessária a cooperação do corpo docente e gestor da Unidade Educacional. Ainda segundo Marcelino, o trabalho com projetos promove um ensino interdisciplinar, em que os problemas encontrados não são resolvidos por uma única ciência, mas sim discutidos nas diferentes áreas do conhecimento.

Milton Santos afirma, em seu livro "A Natureza do Espaço" (2004), que "uma disciplina é uma parcela autônoma, mas não independente, do saber geral. É assim que se transcendem as realidades truncadas, as verdades parciais, mesmo sem a ambição de filosofar ou teorizar" (p. 20). A compreensão de que o mundo é um só, traz o diálogo como fonte para entender a perspectiva Interdisciplinar. Nesse sentido, segundo Hammes (2007), é fundamental trazer a dialogicidade em Paulo Freire (2004), pois segundo o autor,

Não há comunicação sem dialogicidade (...) a comunicação é vida e fator de mais-vida. A comunicação e a informação se servem de sofisticadas linguagens e de instrumentos tecnológicos que encurtam o espaço e tempo.

Sugestão de leitura

"Uma São Paulo de 600 milhões de anos". ZORZETTO, Ricardo. REVISTA PESQUISA FAPESP, 233. Julho de 2015.

http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2015/07/078-081_Geoturismo_233.pdf?03a100



A abordagem interdisciplinar proposta pela reorganização curricular vingente encontra nesse componente o acúmulo e a valorização a práticas de trabalho de campo, **estudos do meio** e atividades afins. Atividades e práticas que uma vez construídas, vivenciadas e assumidas pela comunidade escolar irão possibilitar aos estudantes a consciência crítica da vida social, contribuir para a consolidação da autonomia, favorecendo a auto-organização de crianças e jovens em agrupamentos e, portanto, na aprendizagem e conquista da importância do trabalho coletivo. Os Ciclos têm relação com a vida, com a abertura da escola para o exterior, para a cultura da cidade, para a ampliação do horizonte local.

Pensando o conhecimento geográfico numa perspectiva interdisciplinar, é importante apontar que Santos (2004) percebe a Geografia como uma ciência em que o espaço deve ser visto na realidade total e de relações que se estabelecem entre a **sociedade e a natureza**, entre ela e as demais ciências. Destaca que é importante trazer com clareza o objeto do componente curricular para que a mesma possa estar em diálogo com as outras. Define, ainda, o espaço como objeto de estudo da Geografia, e que a mesma, segundo Hammes (2007) tem “como tarefa a compreensão da realidade e o questionamento sobre o modo pelo qual a análise espacial pode contribuir para o entendimento do mundo e seu processo de transformação”.

E essa compreensão da realidade necessita de uma visão de conhecimento com perspectiva Interdisciplinar¹⁷. Na prática do ensino de Geografia, em geral, falta o estabelecimento de relações entre as diferentes áreas do conhecimento, o que faz com que o espaço¹⁸ e os demais saberes geográficos não sejam entendidos de forma interligada e com significados reais para os educandos. Muitas vezes, estes ao se sentirem alheios aos conhecimentos propostos, por não se reconhecerem como sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem destinam aos professores o papel de meros transmissores de conhecimentos que não conduzem à transformação do espaço/realidade vividos.

Para Hammes (2007) fazer a leitura do mundo a cada dia mais complexo, considerando a dimensão espacial, passa a ser o desafio da Geografia na sua articulação com as demais ciências¹⁹. Essa mudança profunda inter-

Sugestão de leitura

“A Trama capilar das águas na visão cotidiana da paisagem”. BARTALINI, Vladimir . Revista USP, São Paulo, n. 70, p 88-97, junho/agosto 2006.

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13534/15352>



17 Hammes (2007) aponta “A Geografia se justifica como eixo articulador de uma prática pedagógica interdisciplinar na medida em que é capaz, por sua natureza, de favorecer a promoção do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Ela é um ramo do conhecimento científico profundamente ligada aos demais, o que torna possível estabelecer muitas ligações com outros campos, sendo todas as ciências enriquecidas pela aproximação e troca de idéias.”

18 A Geografia é uma ciência onde o espaço pode ser visto integrado na realidade em sua totalidade, envolvendo a rede de relações do ser humano com o meio, da sociedade com a natureza, enfim, as próprias relações dos seres humanos entre si. Em sua visão interdisciplinar, evidencia, ainda, a valorização das relações entre a técnica e o espaço e entre o espaço e o tempo, bases para a construção de um sistema de conceitos coerentemente formulados, objetivando definir o espaço geográfico e seu papel ativo na dinâmica social. Cabe ao geógrafo propor uma visão totalizante do mundo, mas é indispensável que o faça a partir de sua própria província do saber, isto é, de um aspecto da realidade global. (SANTOS, 2004, p.114).

19 Os conceitos como localização, orientação, representação, paisagem, lugar e território e a valorização de algumas ferramentas, como a cartografia são apontadas por Castrogiovanni como fundamentais no conhecimento geográfico e para o ensino instrumentalizará o/a estudante para ser um leitor e mapeador/a ativo/a, consciente da perspectiva subjetiva na escolha do fato cartografado, marcado por juízo de valor (CASTROGIOVANNI. A. C., et al, Práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre, RS: Editora mediação. 2003, p. 8).



fere no ensino e aprendizagem desse componente curricular o que faz com que o professor tenha a necessidade de repensar o seu papel como mediador de um conhecimento que leve à formação de estudantes críticos(as) numa sociedade em constante transformação. A Geografia, numa perspectiva Interdisciplinar, pode assumir uma postura de mudança, de repensar velhas formas de ver o mundo, de buscar novos sentidos para a existência humana, de resgatar a vida em todas as suas dimensões e de se assumir como parte integrante da Terra em sua magnífica totalidade.

O que caracteriza uma prática Interdisciplinar é o sentido intencional que carrega. Segundo Lima *et al* (2010), não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam. Segundo o documento Subsídios para a Implantação do Programa Mais Educação São Paulo (2014):

A Interdisciplinaridade pressupõe um trabalho integrado com as áreas de conhecimento do currículo, na garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto de conhecimento na perspectiva de diferentes componentes curriculares. (p. 79)

Ainda de acordo com o documento,

(...) ao docente, a Interdisciplinaridade implica em mudança de atitude epistemológica e metodológica na prática pedagógica e, em consequência, transforma o processo de ensinar e aprender entre professor e educando no contexto escolar, não como qualquer prática que se pode aplicar, mas como a abertura para uma nova forma de pensar e agir, aventurando-se para conhecer outros componentes curriculares (p. 79).

Um dos objetivos da Reorientação Curricular atualmente proposta para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo é desvincular o saber escolar da linearidade e hierarquia; é fazer com que o currículo proposto vá além da identificação com uma disciplina específica e ultrapasse as fronteiras das diferentes ciências, tornando-o um saber totalizador e cheio de significados.

Trabalhar de forma interdisciplinar confere autonomia e mobilidade ao currículo. Ao organizá-lo em torno de um objetivo compartilhado entre os professores e com significado para a realidade do entorno no espaço geográfico, propicia a aprendizagem por meio de esforços coletivos que vão se constituindo durante o percurso de construção dos Projetos Especiais de Ação e Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais.

Assim, a noção de Interdisciplinaridade nesse processo fará sentido se a experiência estiver a serviço do desenvolvimento da capacidade de observação sistemática, crítica e questionadora do mundo pelos educandos, na direção da identificação dos discursos que os representam.

No último ciclo do Ensino Fundamental, a autoria e a produção do Trabalho Coletivo de Autoria – TCA promovem a construção do conhecimento a partir de projetos curriculares relevantes e comprometidos com a intervenção social.

Neste sentido, a problematização do mundo junto a uma proposta de intervenção social com vistas ao desenvolvimento do espírito crítico das(os) estudantes e da sua participação política consciente, reflexiva e ativa na nossa sociedade, isto é, na direção do exercício pleno cidadania, a Geografia poderá e deverá ter um importante papel a desempenhar – tais quais os outros componentes curriculares. Já apontou Lacoste: “saber pensar o espaço para saber nele se organizar, para saber ali combater”. O combate que aqui reportamos, não se trata de belicismo, mas sim aquele que mobiliza as consciências, através da reflexão crítica, para mudar o mundo.

Deste modo, podemos pensar na condição de autoria das nossas educandas e educandos primeiramente a partir do lugar onde moram, as adjacências da escola, pois isso pode gerar a reflexão e a criticidade no que diz respeito a produção do espaço que vivem. Isso pode favorecer a que sejam sujeitos(as) críticos(as) diante dos processos que produziram esses espaços. Podem então sugerir transformações neste espaço a partir da relação de ensino e aprendizagem que promova trocas de produção de conhecimento entre as escolas e amplie o contato com os departamentos de ensino/educação das universidades públicas. A ideia de autoria por parte dos educandos e educandas consiste em que as escolas, em todo seu conjunto, produzam socialmente o conhecimento.



6

SUJEITOS DA INFÂNCIA, DA ADOLESCÊNCIA E O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: DIALOGICIDADES

Precisamos compartilhar uma visão de escola como ambiente que pode ser de felicidade, de satisfação, de diálogo, onde possamos de fato desejar estar. Um lugar de conflitos, sim, mas tratados como contradição, fluxos e refluxos. Lugar de movimento, aprendizagem, trocas, de vida e axé (energia vital). Lugar potencializador da existência, de circulação de saberes, de constituição de conhecimentos.

MEC / SECAD

Ensinar Geografia e compor as ações curriculares passa por suscitar respostas apropriadas a dificuldades atuais e a situações novas, pode-se também incentivar a partir da relação ensino/realidade local e mundial e estimular enquanto educadores(as) a criatividade e a construção de conhecimento por parte dos(as) estudantes. Desde crianças a adolescentes como seres pensantes lhes cabe **esse direito: de ser crítico e criativo**. Para além dos problemas pode-se também impulsionar que pesquisem e sistematizem as resoluções e encaminhamentos já encontrados para dificuldades que afligem outros sujeitos socioterritoriais pelo Brasil e mundo afora.

Assim pode-se perceber que há algumas mazelas em escalas diversas, que são específicas da vida local: a falta de um posto médico ou de escola numa determinada comunidade ou a falta do reconhecimento de posse da terra para quilombolas e indígenas, já por outro lado há problemas que são nacionais: preconceitos, LGBTfobia, estigmatizações, machismo, gênero, desigualdades sociais. Essa perspectiva de diferenciar e aproximar escalas contribui para o entendimento sobre a totalidade como categorização importante para a construção de novos conhecimentos e envolvimento com o conhecimento sistematizado e com os saberes locais.

A visão de infância está expressa no documento Currículo integrador da Infância Paulistana. Que aponta entre outros aportes, o fato de que para existir um currículo integrador a criança não deixe de brincar e nem se divida em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Reverter a lógica “adultocêntrica” e considerar que há culturas infantis e culturas da infância.

É a partir da **visão de infância** extensiva à adolescência, pensando a criança e a(o) adolescente como um ser pensante e crítico, como construtoras(es) e influenciadoras(es) de cultura, como protagonistas de seu desenvolvimento intelectual que precisamos pensar o papel da Ciência Geográfica na Educação Básica.²⁰

O ensino de Geografia deve propiciar às(os) educandas(os) uma postura crítica e criativa diante da realidade vivida socialmente. Essa postura por sua vez pode revelar espacialidades e territorialidades dos processos sociedade/natureza.

Um componente curricular como instrumento de conscientização, de tomadas de posturas e balizador de decisões. Que permita o direito de crianças e adolescentes de **se perceberem corresponsáveis pelas mudanças que ocorrem no espaço**, e também **sejam reconhecidos(as) como coprodutores(as) do espaço social**.

Uma ciência que, ao trabalhar temas significativos, possa contribuir para a formação de um cidadão participativo e atuante diante da realidade que se descortina a sua frente.

Nesse Sentido é importante representar os Sujeitos da Infância e da Adolescência dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral indicando ações que promovam o diálogo entre a Geografia e o lugar onde vivem os e as estudantes (o bairro, sua rua, os caminhos de casa a escola, o entorno das Unidades Educacionais).

Compõe os direitos de aprendizagem que crianças e adolescentes **reconhecer as diferenças existentes no espaço, assim como a origem dessas diferenças** e também **conheçam o processo de transformação histórico social e econômico do espaço que ocupam**.

Refletir sobre o papel dos programas de televisão, internet e dos jogos eletrônicos que os(as) estudantes têm acesso. Considerar essas perspectivas para o diálogo em sala de aula e no **planejamento do ensino** pode, por exemplo, nos ajudar a trabalhar a noção de próximo e distante, que não devem ser confundidos como sinônimos de longe e perto, uma vez que programas veiculados por essas mídias promovem educação e inteligibilidade as crianças e as(os) adolescentes. Essas Noções espaços-temporais são essenciais e devem estar sempre presentes no ensino e aprendizagem de Geografia e serem consideradas como instrumentos importantes para a reflexão acerca da espacialidade.

20 São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015. 72p. <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Curriculo-Integrador-da-Infancia-Paulistana> Acesso em 26 de maio de 2016.

Sugestão de leitura

“Novas estratégias para trabalhar com a disciplina de Geografia no ensino fundamental”. ZAAR, Miriam Hermi y CARNIEL, Solange Maria. In: Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de septiembre de 2013, Vol. XVIII, nº 1041. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1041.htm>



“Geografia da infância: Territorialidades Infantis”. Lopes, Jader J. M. e Vasconcellos, Tânia. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf



Por falar em escalas, convém sempre se lembrar do papel do advento da televisão para remodelar as vivências e entendimentos sobre a espacialidade e as representações sobre o mundo. Criou-se assim uma nova relação de inteligibilidade em que às vezes um personagem de algum programa é mais próximo que o colega da sala de aula. Há, portanto, uma distância e proximidade vivida, mas que pode ser no campo da percepção, remodelada pela influência desse advento eletroeletrônico. Isso deve ser considerado uma vez que, por exemplo, as visões oblíquas, verticais e frontais que contribuem na construção de mapas mentais, cartas, maquetes, croquis podem ser “ensinadas” por PCs e smartphones antes desses temas surgirem na aprendizagem escolar, temos temas e assuntos tardios, pois já foram “manuseados” em alguns jogos eletrônicos pelas crianças. O que cabe ao/a educador/a é sempre conhecer as crianças e assim tirar o ar de novidade que a geografia tradicional e a escola conteudista pressupunham ter. Com a dialogicidade e com a participação através da proposta curricular, o aparato do Meio Técnico-Científico-Informacional se transforma em auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se assim conjecturar sobre a especificidade do campo cognitivo, que não deve ser entendido separado dos demais, e que permite elaborar algumas perguntas: Como se dá o nosso envolvimento e o dos estudantes com o conhecimento? Como aprendemos? Estas interrogações são importantes para o trabalho em sala de aula e para atividades de estudo do meio, devido à grande ênfase que damos ao imbricamento entre o tema a ser trabalhado/estudantes e escola com a qual nos relacionamos/o mundo em que vivemos.

Precisamos refletir e nos localizarmos como educadores e educadoras. Para tanto, cabe que estejamos inteirados na discussão que viemos tratando até aqui: sobre sujeitos da infância/direitos de aprendizagem/descolonização do currículo.

Algumas questões devem ser levantadas: “Que local é esse? Como esse local se constituiu enquanto espaço de relações sociais? Qual a relação do processo de construção social deste espaço com o sujeito que nele habita? Quais relações de poder se descortinam neste espaço geográfico?” e que remetam diretamente a esse Sujeito da Infância ou da Adolescência da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Estudar e entender os processos de constituição de São Paulo como município é fundamental, e é dessa maneira que a Geografia, voltada para a compreensão e análise do fenômeno urbano, aparece como elemento central do debate.

Essas são algumas questões prementes para pensar sobre o ensino, sobre sujeitos da infância e sobre o ciclo *interdisciplinar* e também o *autor*. Para as crianças essa dialogicidade oportunizará que compreendam entre outras acepções, também as analogias entre espaço vivido, percebi-



do e espaço concebido²¹, a partir dos textos, livros e outras linguagens que tenham acesso no processo de ensino e aprendizagem. Essas três acepções provêm da análise lefebvriana do espaço social. As relações entre esses três momentos – o percebido, o concebido, o vivido – essa tríade, a prática espacial, as representações do espaço e os espaços de representação, intervêm diferentemente na produção do espaço. No conjunto das práticas espaciais, pode-se situar o espaço percebido. Para Lefebvre, a prática espacial de uma sociedade é a responsável por produzir seu espaço, numa constante interação dialética. As representações do espaço ligam-se ao espaço concebido. Por fim, completando a tríade analisada, estão os espaços de representação, associados ao espaço vivido, aquele dos habitantes, dos usuários, e também dos artistas, escritores e filósofos, refere-se ao espaço dominado, que a imaginação tenta modificar.

Para os adolescentes os caminhos da autoria se abrem a partir dessa compreensão e o espaço geográfico ganhará compreensões que contribuirão na análise do mundo em que vivem e que assim galguem o direito **de terem valorizado o conhecimento sobre o espaço que possuem.**

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo como o maior sistema municipal de educação do país, com quase um milhão de educandos, tem mais de 1.500 escolas espalhadas por todo o município (mapa 1). Essa heterogeneidade e diversidade apresentam uma gama de questões: de gênero, étnico-raciais (gráfico 1 e 2) e socioeconômicas / espaciais e territoriais. No tocante às práticas interdisciplinares e à autoria, essas questões possibilitam as compreensões dos seus limites e possibilidades. No caso do ensino e aprendizagem de Geografia temos uma rede institucionalizada e uma rede no sentido lato do conceito. Se trata de uma Rede Municipal que pode ser explorada como lógica atrelada ao conceito de rede geográfica e que é significativa para elaborarmos raciocínios espaciais.

Mediante os dados apresentados, é urgente pensarmos a Geografia que queremos trabalhar. É preciso considerar que a cidade de São Paulo abriga mais de 11 milhões de habitantes, e que nossas(os) estudantes pertencem não somente ao município, mas à região metropolitana, compreendendo cerca de 20 milhões de habitantes, divididos em 39 municípios. De acordo com Cavalcanti (2005):

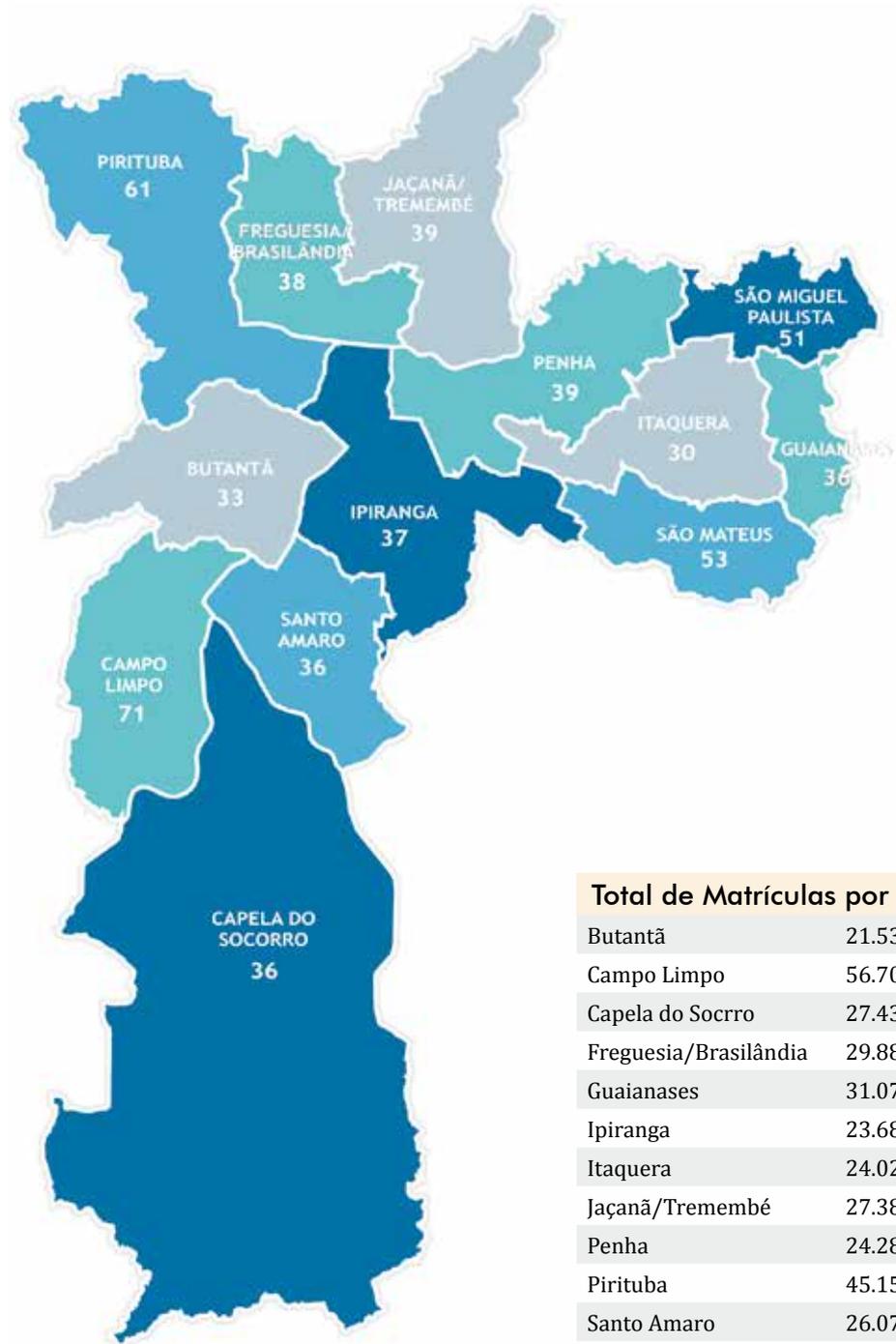
A Geografia defronta-se, assim, com a tarefa de entender o espaço geográfico num contexto bastante complexo. O avanço das técnicas, a maior e mais acelerada circulação de mercadorias, homens e ideias distanciam os homens do tempo da natureza e provocam certo “encolhimento” do espaço de relação entre eles. Na sociedade moderna, baseada em princípios

21 Recomenda-se ler Henri Lefebvre e a profa. Amélia Luiza Damiani.



Mapa 1

Total em DREs: Matrículas/EMEFs, EMEFMs e EMEBs



Total de Matrículas por DRE

Butantã	21.534
Campo Limpo	56.703
Capela do Socorro	27.436
Freguesia/Brasilândia	29.889
Guaianases	31.075
Ipiranga	23.688
Itaquerá	24.024
Jaçanã/Tremembé	27.385
Penha	24.280
Pirituba	45.153
Santo Amaro	26.078
São Mateus	41.824
São Miguel	44.546

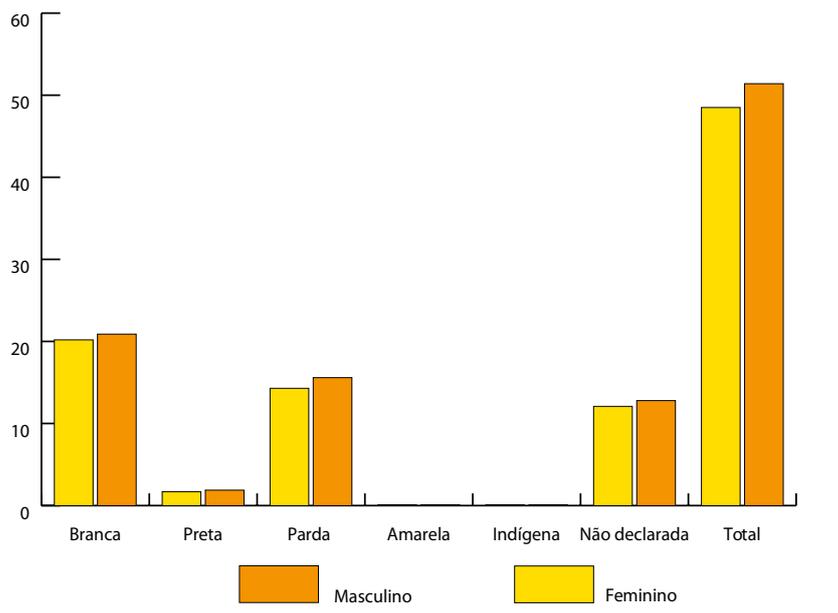
Total de alunos imigrantes na RMESP 2016

Fonte: Relatório de Dados Gerenciais/Janeiro de 2016 – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Organização: Fernanda Etsumi Hobo

Gráfico 1

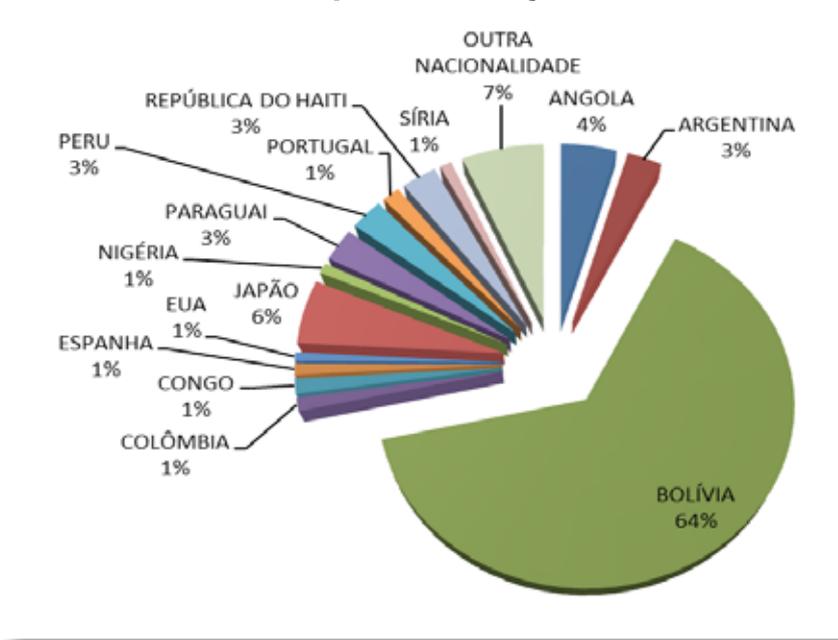
**Alunos por sexo/raça-cor
Ensino Fundamental Regular (Percentual)**



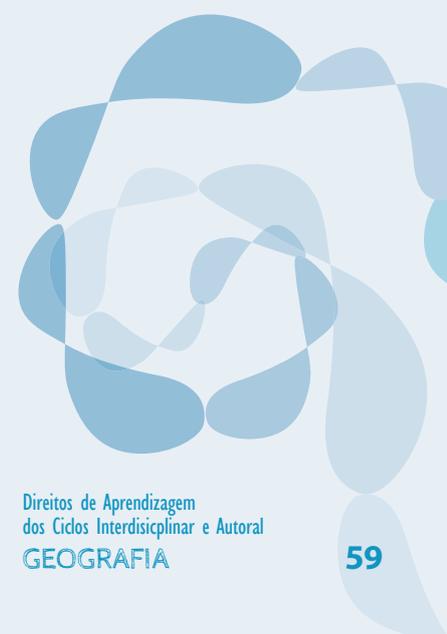
Fonte: Relatório de Dados Gerenciais/Janeiro de 2016 – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
Organização: Isabela Silveira Machado

Gráfico 2

**Relação de alunos imigrantes por nacionalidade na
Rede Municipal de Educação**



Fonte: Relatório de Dados Gerenciais/Janeiro de 2016 – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
Organização: Isabela Silveira Machado



de circulação e racionalidade, há um domínio do tempo e do espaço, mecanizados e padronizados, que se torna fonte de poder material e social numa sociedade que constitui à base do industrialismo e do capitalismo (p. 16).

A partir dessa complexidade tanto do município como da metrópole que se reflete na Rede Municipal de Ensino (conforme mapa 1 e tabela 1), é possível apontar uma maneira hegemônica de atuação. No entanto analisando isso nas diferentes esferas ficaria incoerente com a proposta aqui defendida, há um domínio, há uma hegemonia, porém também há movimentos que rompem e apontam as saídas.

A multiplicidade e a diversidade de vozes e culturas compõem as redes e caminhos da abordagem descolonizadora do currículo. Nem no mundo das mazelas causadas pela modernização conservadora e a **globalização perversa**, a cidadania não é única, conforme aponta Silva (2008).

No caso do contexto social e político brasileiro, segundo Santos (1993, p.37) há um grande contingente de não cidadãos ou cidadãos mutilados. Estes grupos são arregimentados e manipulados pelas elites brasileiras e são transformados em massa de manobra para potencializar os poderes de quem os subjagam. Para estes, são negadas as condições de vida básicas. “É uma cidadania mutilada, subalternizada, muito longe do que, habitualmente, em outros países capitalistas, define o instituto”.

A elaboração de um pensamento para a superação da realidade adversa, do ponto de vista dos grupos desprivilegiados do sistema, passa por exigir visibilidade histórica e empoderamentos dos segmentos populares. Nesse sentido, essa inserção e vivência cidadã, potencializará sua participação social e política.

Os mais de 400 mil estudantes matriculados em nossa Rede, no Ensino Fundamental, conforme tabela 1, nos mostra a heterogeneidade e complexidade que nos desafia na Escola.

E qual é o papel que a Ciência Geográfica assume a partir do conhecimento do perfil desses Sujeitos da Infância e Adolescência da Rede Municipal de Ensino de São Paulo? Defendemos que os percursos educativos devem ser construídos a partir das vivências e do exercício das leituras de mundo, propiciando a conexão com os conteúdos escolares na construção de sentidos e significados.

Sugestão de documentário:

“Encontro com Milton Santos ou: O Mundo Global visto do lado de cá” do cineasta Silvio Tendler, revela na visão do geógrafo Milton Santos, o processo de Globalização como Fabula, como perversidade e como resistência. Apontando uma outra globalização como o mundo pode vir a ser.

https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM

Sugestão de leitura:

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.



Tabela 1

**Alunos por Sexo / Raça-Cor
Ensino Fundamental Regular, por autodeclaração- Total**

Sexo	Cor/Raça	Total	Total anos iniciais	Total anos finais	Ciclo de Alfabetização			Ciclo Interdisciplinar			Ciclo Autoral		
					1º ano F9	2º ano F9	3º ano F9	4º ano F9	5º ano F9	6º ano F9	7º ano F9	8º ano F9	9º ano F9
Feminino	Branca	84.377	45.237	39.140	7.016	8.381	9.571	10.094	10.175	12.262	12.075	2.447	12.356
	Preta	7.272	3.757	3.515	598	732	815	797	815	1.033	1.072	257	1.153
	Parda	59.775	32.900	26.875	5.278	6.288	7.220	7.038	7.076	8.223	8.138	1.871	8.643
	Amarela	573	310	263	66	63	57	65	59	81	74	19	89
	Indígena	362	199	163	20	52	43	41	43	40	48	14	61
	Não declarada	50.846	36.803	14.043	10.282	7.914	7.157	5.991	5.459	4.722	4.100	1.195	4.026
	Total	203.205	119.209	83.999	23.260	23.430	24.863	24.026	23.627	26.361	25.507	5.803	26.328
Masculina	Branca	87.549	46.775	40.774	7.571	8.603	10.109	10.386	10.106	13.243	11.828	3.247	12.456
	Preta	8.108	3.998	4.110	621	739	877	841	920	1.319	1.075	436	1.280
	Parda	65.164	35.630	29.524	5.548	6.785	8.208	7.748	7.341	9.351	8.345	2.741	9.087
	Amarela	592	322	270	62	67	66	58	69	79	79	25	87
	Indígena	360	201	159	24	28	55	52	42	58	37	10	54
	Não declarada	53.726	38.749	14.977	10.755	8.212	7.830	6.331	5.621	5.224	4.141	1.546	4.066
	Total	215.489	125.675	89.814	24.581	24.434	27.145	25.416	24.099	29.274	25.505	8.005	27.030
Total Geral	418.694	244.881	173.813	47.841	47.864	52.008	49.442	47.726	55.635	51.012	13.808	53.358	

Fonte: Relatório de Dados Gerenciais/Janeiro de 2016 – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Página 22.
Organização: Carlos Eduardo dos Santos

A Geografia tem grande importância na formação da cidadania plena, na construção de uma sociedade democrática e participativa. O Espaço, entendido tanto como uma categoria como um fenômeno da realidade, se constitui como dialético, político, cultural, social, físico etc. Portanto, o Espaço Geográfico deve não apenas ser visto, apreciado, descrito, mas também trabalhado como o lugar de vivência, aproximando-se, portanto da(o) estudante e de sua realidade. De acordo com Belo (2012), a Geografia contribui para a formação cidadã, pois traz em seu bojo, em relação às diferentes áreas do conhecimento, o respaldo necessário à compreensão do ser humano como sujeito ativo em um mundo extremamente dinâmico.

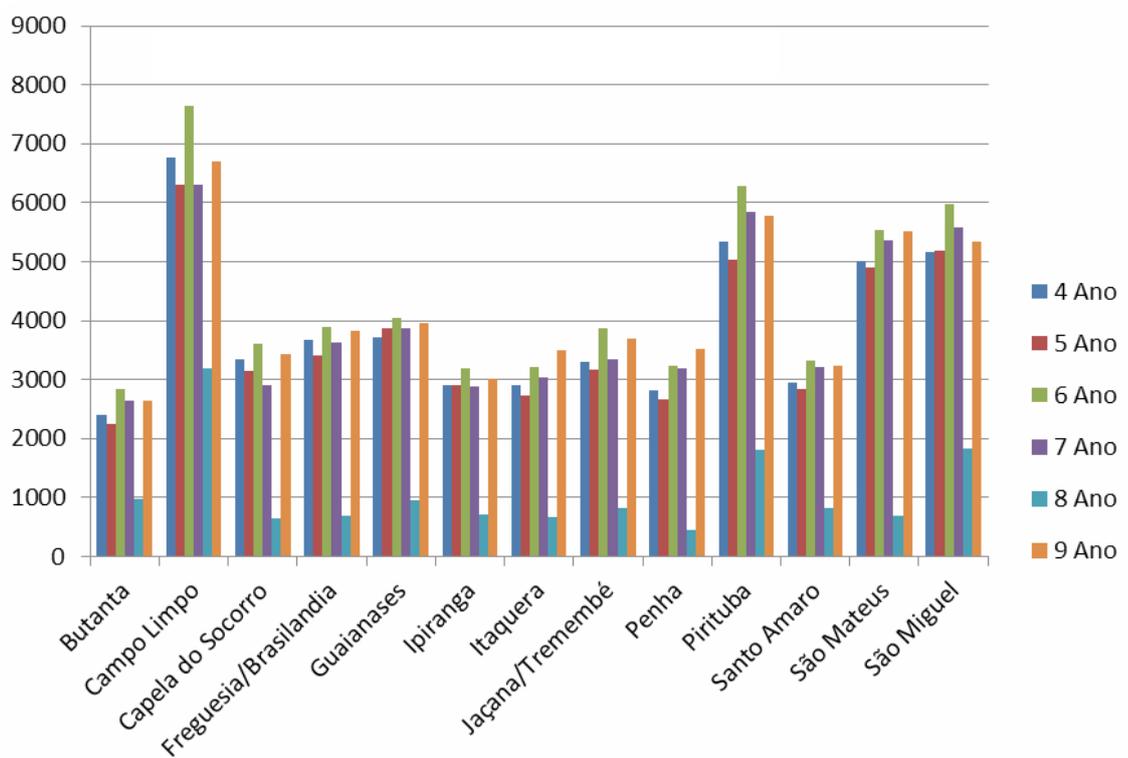
Segundo Santos e Kahil (2007), é no Espaço Geográfico que os processos sociais ocorrem e por meio de seu estudo que a educanda ou o educando compreende a dinâmica dos lugares, já que o lugar (enquanto categoria e espaço vivido) não está sozinho, mas é reflexo de um todo.

Desvelar com as e os estudantes caminhos diferentes dos habituais em situações problemas, é ajudá-los a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade; é permitir escolhas diferentes em seu dia-a-dia.



Gráfico 3

Matrículas - Ensino Fundamental Regular



Fonte: Relatório de Dados Gerenciais/Janeiro de 2016 – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
Organização: Isabela Silveira Machado

A perspectiva desse documento é ser abrangente, favorecendo a articulação com diferentes acontecimentos e possibilidades de estudos e realizações de projetos, é trazer para a discussão as diferentes formas de conhecimento em pé de igualdade, sem inviabilizar os conflitos e debates que as mesmas podem gerar, é levar em conta a concepção de educanda(o) como produtor/protagonista de cultura e conhecimento, e não simplesmente mero consumidor.

No percurso do nosso documento fica evidente a não proposição aos educadores e educadoras de uma gama de conteúdos e procedimentos que irão orientar sua prática no chão da sala de aula. Diferente de outros documentos esse quer resgatar a nossa condição de autores, intelectuais que criam e recriam a escola buscando a qualidade social da educação, ainda distante do que almejamos.

Pensar dessa forma nos leva a questionar o que está posto quanto à realidade. Não podemos falar em direitos de aprendizagem sem repensar

os tempos e os espaços nas escolas de nosso município, de educadores, educadoras, estudantes, pais, mães e demais responsáveis.

Significando assim, a concepção de indicar os direitos de aprendizagem em Geografia está relacionada àquilo que é fundamental para que as/os estudantes compreendam o lugar, o bairro, a Zona Urbana a que pertencem, a cidade, o campo que há em São Paulo, o mundo, o planeta e neles possam intervir.

O direito à cidade é por excelência um direito de aprendizagem em Geografia, pois é através da apropriação de seus espaços que estudantes e educadores/as se sentirão motivados a intervir e promover mudanças. Incentivar, promover e discutir a mobilidade urbana e os problemas relacionados a ela, é significativa para ampliar o conhecimento sobre os pontos e localidades importantes do município.

Os estudos do meio também são um dos direitos de aprendizagem em Geografia, pois viabilizam a apropriação dos espaços da cidade, além de constituírem uma boa metodologia pedagógica para os diálogos entre os componentes curriculares.

Saber “o onde das coisas” e ter contato e conhecimentos cartográficos para saber se localizar no espaço a partir de um mapa, uma carta ou um croqui. Aprender a construir um mapa mental, ser autor da representação *cartografada* da realidade, identificando lugares de pertencimento e entendendo a identidade que os lugares proporcionam.

Estes são direitos de aprendizagem que proporcionam o entendimento sobre o raciocínio espacial inerente às ações provenientes dos poderes instituídos na vida social. São necessários, pois permitem a compreensão desses raciocínios, possibilitando os/as estudantes adquirir a capacidade de raciocinar pela lógica do espaço. O empoderamento que pode surgir desses direitos e desses raciocínios como conquista para o processo de ensino e aprendizagem a partir dos envolvimento e reflexões sugeridos nesse documento remete ao conceito de “consciência orgulhosa”²² e que devem ser proporcionados e difundidos para a Rede.

22 BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Formação de professores na prática do MST: a construção da consciência orgulhosa. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 2, p.129- 145, jul./dez. 2002.

Embora seja entendida como uma cidade global, São Paulo ainda mantém, em pleno século XXI, o modelo núcleo-periferia como organizador do seu espaço metropolitano em expansão. Em duas publicações recentes essa questão é revelada. Uma delas é o Índice de Bem-Estar Urbano (IBEU) e outra é um E-book intitulado “São Paulo: transformações na ordem urbana”.

O IBEU foi construído pela equipe de pesquisadores do Observatório das Metrôpoles a partir de suas premissas de pesquisa sobre desigualdade e urbanização metropolitana e de dados estatísticos do Censo Demográfico 2010 do IBGE. É composto de cinco dimensões da estruturação e da vida urbana, construídas a partir de estatísticas e análises socioespaciais: mobilidade urbana; condições ambientais urbanas; condições habitacionais urbanas; condições de serviços coletivos urbanos; infraestrutura urbana (RIBEIRO; RIBEIRO, 2013).

<http://ibeu.observatoriodasmetropoles.net/moradia-e-mobilidade-urbana-em-sp-desafios-da-maior-metropole-brasileira/>



O e-book “São Paulo: transformações na ordem urbana”, lançado pelo Observatório das Metrôpoles, analisa as mudanças e permanências da maior metrópole brasileira no período 1980-2010 a partir de temas como estrutura socio-ocupacional, políticas habitacionais, mobilidade urbana, entre outros. A tese central desse livro é de que o modelo núcleo-periferia, caracterizado pela distância geográfica e social entre as classes, ainda organiza o espaço metropolitano em expansão, em que pese o surgimento de novas configurações espaciais, como por exemplo, condomínios fechados e aumento das favelas, além da redistribuição de unidades produtivas e centros de compra pelo tecido metropolitano.

http://www.observatoriodasmetropoles.net/index.php?option=com_k2&view=item&id=1230%3Ae-book-s%C3%A3o-paulo-transforma%C3%A7%C3%B5es-na-ordem-urbana&Itemid=167



O SUJEITO E O LOCAL

7

A escola tem que baixar seus muros para não ser um simulacro da vida real. Trata-se de pensar a educação desde a perspectiva do território e ampliar este mapa para além do espaço físico em que vivemos, no âmbito da saúde, da cultura, do meio ambiente para que nossos teatros, cinemas, praças e bibliotecas sejam tomadas por crianças e adolescentes.

Jaqueline Moll

Gentrificação é um conceito gerado pelas pesquisas do geógrafo britânico Neil Smith, embora o termo tenha sido utilizado pela primeira vez nos anos 60 do século passado pela socióloga britânica Ruth Glass. Aponta o processo de revitalização dos espaços urbanos ou a aparente substituição de paisagens de estilo popular por construções típicas de áreas nobres (essa é a chave do uso do conceito e de sua criação). Trata-se de um processo em que o espaço geográfico urbano é transformado e ressignificado, principalmente pela valorização acentuada e do enobrecimento de uma área antes considerada sem muito valor. Recomenda-se SANTOS, A. R. (2013). Revitalização para quem? Política urbana e gentrificação no Centro de Santos.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/16879>



O município de São Paulo (e sua região metropolitana) é, hoje, considerada uma **Metrópole Global**, com mais de 8.000 km² e uma mancha urbana, que de leste a oeste, compreende mais de 100 km de extensão.

De constituição inicial como Núcleo Jesuítico no século XVI, passou à condição de posição privilegiada frente à província (por sua proximidade com o litoral e o Porto de Santos) como grande produtor agrícola, principalmente de café. Local atrativo para fluxos migratórios europeus, que promoveram grande crescimento demográfico, no século XX passou por um intenso processo de industrialização, alavancando um intenso movimento migratório de pessoas vindas do norte/nordeste, evidenciando crescimento urbano e expansão de áreas periféricas.

Segundo Silva (2007):

As cidades, como conjuntos complexos, possuem uma história que as faz resultar no que são hoje. A partir da colonização e da urbanização de um território é possível encontrar as causas da desigualdade e da segregação existente na maioria delas (...). Com a intensificação da urbanização, espaços distintos começam a ser criados, identificando seus moradores de formas opostas, divididos entre bairros de classes baixa, média e alta.

Essa questão da **Periferização**²³ tão presente no município de São Paulo e realidade na vida cotidiana da maioria das(os) educandas e educandos, com suas diferentes formas de arte e cultura, nos remete às questões apontadas anteriormente ao longo do documento. Pensar, por exemplo, como este local se constitui como espaço de relações sociais e de poder? Essa questão não cabe somente à Geografia, mas ao projeto de currículo crítico e emancipatório como um todo. No entanto, a Ciência Geográfica é um instrumento poderoso para contribuir nessa análise e no empoderamento crítico-social.

23 Segundo Silva (2007), a periferia surge quando ocorre uma alta elevação do valor dos terrenos do centro da cidade, fazendo com que os moradores com menor poder aquisitivo procurem moradias com valores acessíveis, em áreas distantes e desprovidas de infraestrutura. Esse processo está relacionado a dinâmica das cidades. Seu crescimento expulsa os mais pobres do centro e os segrega em regiões menos desenvolvidas.

ESTRATÉGIAS E AÇÕES: A PRÁXIS GEOGRÁFICA E EDUCADORA

8

Não se espera que uma criança de sete anos possa compreender toda a complexidade das relações do mundo com o seu lugar de convívio e vice-versa. No entanto, privá-las de estabelecer hipóteses, observar, descrever, representar e construir suas explicações é uma prática que não condiz mais com o mundo atual e uma Educação voltada para a cidadania.

Rafael Straforini

No panorama que apresentamos nas sessões anteriores desse documento, é importante especificar que algumas ações e estratégias foram indicadas de maneira subjacente no próprio texto, nos *boxes* ou nas notas ao rodapé das páginas. Além das citadas anteriormente, encaminhamos aqui outras possibilidades que se referem às especificidades da práxis geográfica e educadora.

É possível pensar uma aula de Geografia em que a análise crítica dos fenômenos e a abordagem dialógica considerem as diferentes culturas presentes no ambiente escolar?

No cenário que delineamos até aqui, é importante apontar ações e estratégias a fim de dar significado e coerência ao currículo, sem necessariamente, prescrever modos de trabalho homogêneos. O que pretendemos é ampliar a discussão sobre o ensino de Geografia na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e propor parâmetros para a construção do currículo pelos educadores.

Romper com a noção do ensino de Geografia de forma prescritiva implica numa postura de ressignificar o observar/olhar/escutar as crianças e os jovens de modo a “entender para quais direções eles escolhem canalizar suas energias, o seu desejo de conhecer, a sua vontade de colocar-se à prova, apesar das direções que gostaríamos de impor-lhes abstratamente” (NIGRIS, 2014, p. 138). Isso significa pensar o processo ensino e aprendizagem a partir dos sujeitos envolvidos no contexto escolar e considerar suas leituras de mundo. Fazendo dessas leituras instrumentos para que o ensino fique mais prazeroso e dialógico, tanto na relação educador(a) e educandos(as) como no processo de compreensão de mundo por parte dos(as) educandos/as.

Conforme aponta o Caderno de Visão de Área de Geografia, produzido em 1992, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, ensinar Geografia significa dar oportunidade aos/as estudantes de investigar e entender o processo que levou a atual produção do espaço.

Sendo assim, esse componente curricular não deve ser meramente ensinado por meio da transmissão de conteúdos prontos e fragmentados, e sim partindo da realidade dos/as estudantes, identificando quais conhecimentos geográficos eles possuem, auxiliando-os a vivenciar e compreender diferentes processos, construindo autonomamente seus conhecimentos, tendo o educador um papel fundamental de mediador desse percurso formativo.

Para os autores Silva e Oliveira²⁴, é premente repensar a forma como a Geografia vem sendo ensinada, de modo a proporcionar ao(à) estudante uma maior autonomia para inserir-se numa sociedade cada vez mais globalizada e que exige posturas críticas frente aos diversos desafios da sociedade.

No caso da Ciência Geográfica, a leitura de mundo é um aspecto fundamental, pois é através dela que podemos exercitar a nossa plena cidadania no convívio em sociedade. Segundo Callai (2005):

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da Geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de Geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a Geografia como um componente curricular significativo. Presente em toda a educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de Geografia, de quais objetivos lhe cabem (p. 228).

Nesse processo, a atuação do(a) educador(a) é fundamental, pois é a partir das suas concepções de educação e Geografia e de sua clareza teórico-metodológica que poderá contextualizar seus saberes e dos/as

24 O artigo dos autores foi publicado sem o ano de referência no portal: http://www.geoplan.net.br/material_didatico/Estrategias%20de%20ensino.pdf

educandos(as), fazendo com que ambos avancem na construção de um pensamento geográfico que seja significativo e auxilie na construção da leitura de mundo, considerando a realidade concreta do espaço vivido.

Callai (2005) aponta que, ao partir da vivência concreta, busca-se a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura desses espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de “aprender a pensar o espaço”, desenvolvendo raciocínios geográficos e construindo conceitos.

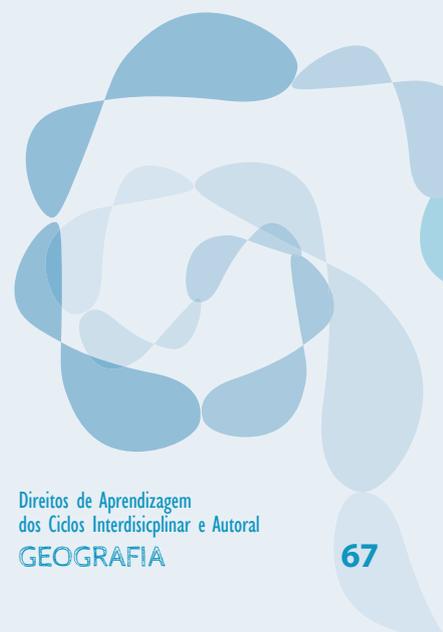
Promover condições nos espaços educacionais para aprendizagens que educadores(as) organizem modos de ampliar, a partir da Geografia, por meio de conteúdos significativos que possam estender as leituras de mundo dos(as) estudantes, potencializando a Interdisciplinaridade e a Autoria.

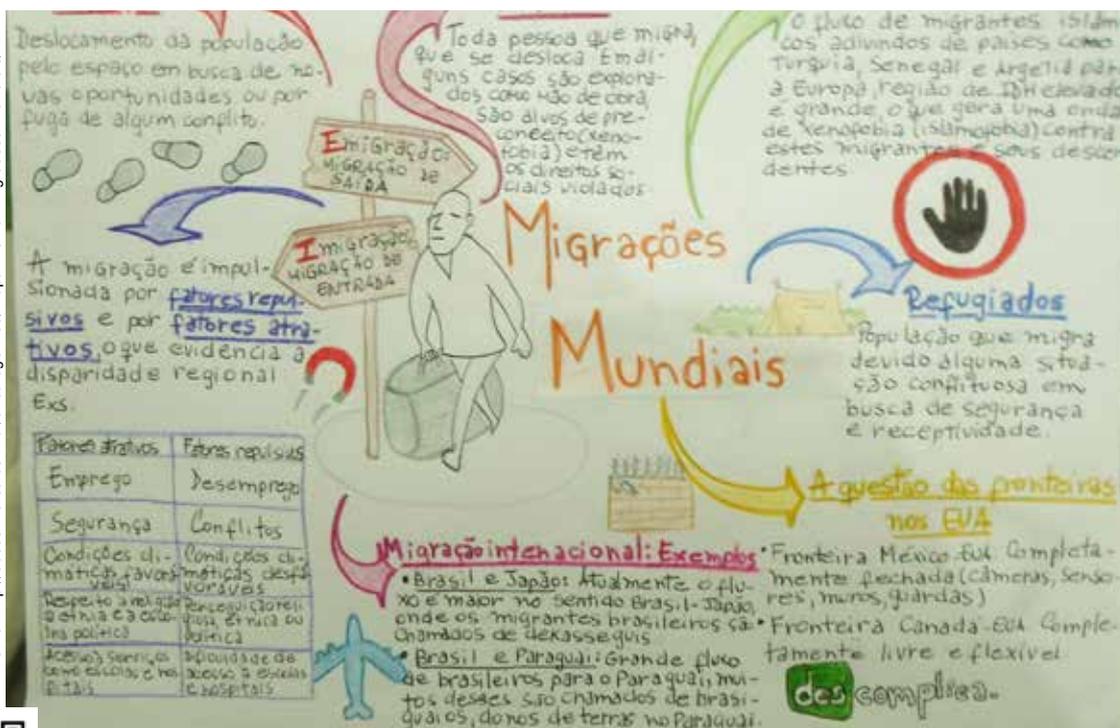
Pensar o ensino e aprendizagem de Geografia a partir do e com o(a) educando(a) significa concebê-lo(a) como autor(a) e produtor(a) de reflexões e conhecimentos. Por essa razão, esse processo investigativo da escola e do(a) educador(a) opera também no sentido de mapear as necessidades dos(as) educandos(as) e proporcionar-lhes leituras de mundo, reflexões, noções de cartografia²⁵ e **mapeamento**, escalas, maquetes, gêneros literários, músicas, conteúdo midiático e audiovisual, atividades fora da sala de aula, tornando todo o ambiente escolar e seu entorno como espaços de construção do saber, de estudos do meio, de construção de materiais nos espaços educativos e mapas mentais, que dêem conta de seu trabalho.

25 Além da cartografia da maneira usual que conhecemos, há hoje em dia a Cartografia e/ou mapeamento participativo que é um instrumento importante de empoderamento popular e pode ser utilizado como um expediente no ensino de cartografia a fim de desenvolver uma visão crítica e integrada, dos/as estudantes, aos aspectos espaciais de um determinado lugar ou território, ainda, se faz importante nos estudos ambientais como planejamentos e zoneamentos, durante a etapa de diagnóstico e na etapa de propostas na qual se encaminham as necessidades elencadas pela comunidade escolar envolvida. O Professor Renato Emerson Santos da UFRJ tem produzido escritos sobre esse tema e aponta essas iniciativas recentes com denominações como “novas cartografias sociais”, “cartografias participativas”, “cartografias da ação”, entre outras, são os ativismos cartográficos.

O Ponto de Cultura Casa dos Meninos, fundado na década de 1960 possui um trabalho importante na zona sul de São Paulo, no qual ativam essas novas “cartografagens”, pois “propiciam a construção de conhecimentos, não como reprodutores da escolarização formal, mas com propostas que sejam desafiadoras e sedutoras; construir o saber de forma alternativa, criando situações educativas com conhecimentos significativos e que potencialize o interesse na leitura e escrita, reforçando a educação formal.” Desenvolvem dois projetos com estudantes das EMEF’s locais que vislumbram o acesso à cartografia sobre bases da participação e construção coletiva do conhecimento.

http://www.casadosmeninos.org.br/Pagina%20Projetos_Site%20CM.php





Mapa mental: migrações mundiais

Silva e Oliveira (2008) apresentam estratégias para dinamizar o ensino e aprendizagem de Geografia. A primeira é o uso de desenhos, uma estratégia eficaz à apreensão de certos conteúdos, principalmente por aqueles que têm na memória visual o ponto forte de sua aprendizagem. Juntamente com a confecção de desenhos, é possível se trabalhar com filmes, canções e charges para melhor compreender alguns temas atuais da Geografia. Destacamos, mais uma vez, a importância do estudo desse componente para o entendimento do espaço onde vivemos, dando a oportunidade ao/a educanda(o) a uma visão crítica principalmente dos temas políticos do nosso país e do mundo. No caso das **charges e HQs**, podemos dar como exemplos Calvin e Haroldo, criados por Bill Watterson e Mafalda, criada pelo argentino Quino, ambos com forte conteúdo político e crítica social. Nossa contribuição no quesito da interdisciplinaridade e mesmo de dialogar com a escola como um todo, vai além da “devolutiva” dos trabalhos e projetos realizados, mas sugere alterações no espaço físico da sala de aula e da escola, compondo de elementos afáveis como obra do trabalho coletivo, mas também incitando a Unidade Educacional como lugar do fazer coletivo.

Sugestão de site

Tirinhas

<http://depositodocalvin.blogspot.com.br/>



Sugestões de HQs e Quadrinistas brasileiros:

- “Tungstenio” – Marcelollo Quintanilha
- “Desterros” – Ferréz e Alexandre de Maio
- “Ciranda da Solidão” – Mario César
- “Cumbe” – Marcelo D'Saete
- “Por mais um dia com Zapata” – Daniel Esteves

A escola e as aulas de Geografia são vivências e espacialidades que precisam se abrir à imaginação e às ludicidades. A imaginação, a criatividade, o movimento, a livre expressão, as diversas situações de interação entre os pares, a exploração do mundo ao seu redor e as múltiplas linguagens presentes nesse universo devem compor as propostas de trabalho para o ensino de Geografia. **O brincar é um direito**

e é fundamental ao desenvolvimento integral das crianças. Mas a brincadeira é também dos e das adolescentes. O brincar é para todos e todas que se envolvem. Podemos usar como exemplo do que já é pensado e praticado na Rede, por essa perspectiva, as chamadas Atividades Gamificadas. A Gamificação, com elementos da realidade aumentada, está inserida numa proposta de formação docente como política pública e tem como objetivo trazer para o contexto da escola um artefato cultural já inserido na vida cotidiana das crianças e adolescentes, porém pouco explorado nos espaços educacionais, mas com potencial educativo, didático e criativo.

As narrativas e estratégias propostas pelos games e ações gamificadas (tais como RPG, jogos digitais, QR Codes, jogo oral ou utilizando tecnologias convencionais) permitem, de forma lúdica, que se possam trabalhar diferentes temáticas, com faixas etárias diversificadas de maneira compartilhada, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo, do espírito investigativo e colaborativo.

Poderíamos propor atividades que promovessem leituras de clássicos da literatura europeia e literaturas no campo étnico-raciais que recentemente adentraram a escola. Assim as obras de Julio Verne, Alice no país das maravilhas, Don Quixote de La mancha dialogariam equilibradamente com *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, *Os da minha rua*, de Ondjaki, *O Mar que banha a ilha de Goré* de Kiusam de Oliveira, *Crônicas de São Paulo – um olhar indígena* escrito por Daniel Munduruku, *O Saci Verdadeiro* de Olivio Jekupé, *Hibisco roxo* de Chimamanda Adichie etc. Os livros promovem diálogos entre educadores e educadoras no quesito escolha e depois no trabalho em conjunto. Um trabalho que contemple esses diálogos e escolhas se coaduna com os direitos de que crianças e adolescentes **compreendam que a Geografia não é uma ciência isolada das outras ciências e outras maneiras de conhecimento.**

Sugerimos a consulta do trabalho realizado pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE da Universidade Federal de Goiás – UFG que separou todas as tirinhas da "Mafalda" por temas ligados ao Ensino de Geografia

<https://www.cepae.ufg.br/n/35329-as-tiras-da-mafalda-Geografia-em-quadrinhos>



Podemos correlacionar **práticas interdisciplinares** de Geografia com todos os componentes curriculares. Podemos citar: a relação entre Geografia e as Artes, através do uso de músicas, possibilitando que os estudantes possam relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula com sua realidade e analisar de maneira crítica as letras das músicas que ouve. Outra maneira de utilizar a música é abrir espaço para produção de paródias. Pensando na Paisagem como categoria de análise central do documento, a análise de mapas e pinturas que representem situações cotidianas, problemas sociais e econômicos, etc., podem ser explorados no ensino da Geografia. Ações estas (análise de letras,

Para maiores subsídios de práticas interdisciplinares possíveis, recomendamos a leitura dos textos abaixo:

<http://enalic2014.com.br/anais/anexos/6251.pdf>

[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT1/tc1%20\(46\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT1/tc1%20(46).pdf)



produção de paródias) que estão intimamente ligadas com o componente de Língua Portuguesa e Sala de Leitura, que também abarcam o uso da Literatura e de filmes/vídeos/documentários como forte estratégia pedagógica.

As questões relacionadas ao meio ambiente são comuns entre Ciências Naturais e Geografia. Isso faz com que haja várias possibilidades de trabalhos interdisciplinares destes componentes curriculares. Como exemplos, podemos citar o estudo dos climas, vegetações, questionamentos acerca da origem do Universo, mudanças climáticas e uma ampla gama de questões ambientais. Em Matemática, podemos correlacionar o entendimento sobre escalas, gráficos e análises de dados. Sem contar as inúmeras interfaces com a História, área correlata a nossa.

Também como estratégia relevante pode-se citar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Cada vez mais as TICs estão presentes na educação básica. Com o componente curricular de Geografia não é diferente. Elas vêm se mostrando como agentes modificadores da forma de ensinar, ou seja, valiosos recursos didáticos.

Vale lembrar que todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo possuem um Laboratório de Informática Educativa, contando com um Professor Orientador de Informática Educativa (cerca de 900 em toda a Rede), Rede wifi, tablets, máquinas fotográficas, TVs e rádios portáteis, que devem ser usados como forma de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

Além da presença maciça dos smartphones em poder dos educandos, que podem e devem ser usados como poderosa ferramenta pedagógica, pois podem navegar na internet como ferramenta de pesquisa, fotografar, gravar vozes e vídeos, ler QR Codes, além da possibilidade de uso de aplicativos, e até o desenvolvimento dos mesmos pelos/as estudantes dentro de um contexto pedagógico.

A Rede também conta com formações voltadas para o uso pedagógico da Gamificação, Linguagem de Programação e Robótica, além de uma ampla gama de softwares de autoria e acessibilidade, disponíveis nos equipamentos dos Laboratórios de Informática.

Precisamos lembrar que estamos falando de ciclos específicos (Interdisciplinar a Autoral), especialmente no Ciclo Interdisciplinar, momentos lúdicos, de prazer e alegria são disparadores de experiências movidas pela curiosidade que possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico.

Para Silva e Oliveira (2008), é necessário que professores de Geografia revejam suas práticas em sala de aula, tornando-as menos dependente da memorização sem propósito e mais crítica e próxima da realidade dos nossos jovens, o que quer dizer passar de uma Geografia Tradicional para uma Geografia Crítica que dá sentido aos estudos, revelando de fato o importante valor que o conhecimento deste componente curricular pode agregar no dia-a-dia da construção de um(a) estudante reflexivo(a) e integrado(a) à sociedade. **A educanda e o educando têm o direito de compreender a espacialidade dos fenômenos dentro de sua complexidade. Um dos direitos das crianças e adolescentes é o de conhecer as matrizes identitárias presentes na formação do povo brasileiro**, dessa maneira podemos sugerir que analisemos o quanto de Geografia cabe nos parágrafos a seguir.

A **Ocareté** trabalha para que cada um dos povos e comunidades do Brasil possam tramar os fios de sua história, garantindo seus bens e direitos e que assim possam realizar seus projetos de futuro. O Brasil é um país de muitos e diversos povos. Vários segmentos da sociedade brasileira são marcados por *identidades coletivas* próprias.

Cerca de 8 milhões de brasileiras e brasileiros fazem parte de povos e comunidades tradicionais, ocupando 1/4 do território nacional. Inclui, entre outros grupos, 2 milhões de quilombolas, 1 milhão de atingidos por barragens, 435 mil indígenas, 400 mil quebradeiras de coco, 37 mil seringueiros e 163 mil castanheiros. Estima-se, por exemplo, que 27% do território amazônico é ocupado por terras indígenas. Esse contexto não é diferente de toda a América Latina, onde 10% da população, o equivalente a 44 milhões de pessoas, é composta por 522 povos de diferentes etnias. No Brasil e na América Latina, esses povos ajudaram a definir as fronteiras e garantir os territórios e o vem fazendo até hoje, apesar do etnocídio que vem sofrendo desde a época dos descobrimentos.

Sugestão de leitura

<http://www.ocarete.org.br/ocarete/apresentacao/>



Não acreditamos que o Brasil seja a soma de seus grupos étnicos tomados individualmente. Acreditamos na força criadora da associação, da aliança desses vários modos de ser e estar no mundo. Acreditamos que o país precisa alargar-se para que em seu interior caibam, de fato, todos os mundos.

Trata-se da apresentação de uma organização não governamental que trabalha com povos e comunidades pelo país. Como o conceito de mundo é apresentado? O que são identidades coletivas e como elas se espacializam? Essa apresentação que está na página do grupo pode ser analisada por um viés de *raciocínio espacial*. Teremos dessa maneira um vies geográfico contribuindo no alcance e objetividade de mais um dos direitos de aprendizagem.

Como intelectuais os educadores e educadoras possuem uma função social relevante, pois é, sobretudo, a partir de sua intenção que os saberes que constituem a herança cultural podem ser dialogados com grupos que já realizam trabalhos nessa perspectiva, esses saberes podem também serem construídos, potencializados e compartilhados.

Precisamos, inspirados no direito de aprendizagem das crianças e adolescentes promover caminhos que os levem ao desenvolvimento social, cognitivo e afetivo a partir das experiências de seus grupos de origem e nos contatos e vivências que estabelecem durante a escolarização.

Um currículo ao ser propositivo, o caso desse documento, provoca a busca, atos pesquisantes, e é abertura para várias possibilidades de ensino. Temos assim um documento que nos aponta instruções (o concernente a toda proposta curricular), para que os/as profissionais em educação através de sua interação (entre si e/ou com o documento e com os adventos que surgirão a partir disso) constituam no dia-a-dia novas alternativas curriculares para a prática docente e para o viver e fazer escolar.

Esse documento é revelador da horizontalidade, ao pautar o ensino e a aprendizagem, como obra coletiva, abre-se para algumas posturas que ficam diante de novas perspectivas das leis e diante dos desejos e da construção coletiva. Propende abarcar e impulsionar práticas críticas, autônomas, emancipadoras, descolonizadoras e criativas e também tem em vista ocasionar processos e análises, raciocínios e transformações sócio-espaciais. Impregnado por direitos de aprendizagem, essas páginas, balizam empoderamentos e satisfações, acima de tudo, pelas possibilidades do ensino e das aprendizagens em Geografia.

G E O

G R A F A

G E O

G R A F A

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Júlia. **Geopolíticas e descolonização do conhecimento**. Anais do Seminário Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFES, 2011.
- ALMEIDA, Nilo Américo Rodrigues Lima de. **Conservação no cerrado, território, política pública: mosaico Sertão Veredas - Peruaçu**. São Paulo-SP. 2008. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-12112009-164018/es.php>
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Coleção África-Brasil – Cartografia para o ensino-aprendizagem**. Brasília: Mapas. 2005
- _____. Rafael Sanzio Araújo dos. **Geografia, Cartografia e o Brasil Africano: algumas representações**. In Revista do Departamento de Geografia-USP, Volume Especial Cartogeo (2014), p. 332-350.
- AZEVEDO, Ana Célia Maria Marinho de. **Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0015/001545/154565por.pdf> Acessado em 28/06/2016.
- BELO, Evelyn Monari; FERREIRA, Gustavo Henrique Cepolini. **A importância da Geografia em sala de aula: o desafio de um ensino capaz de formar o cidadão**. Linguagem Acadêmica. Batatais. V. 2. Nº. 02. 65-82. Julho/dezembro de 2012.
- BOFF, L. Ética da Vida. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.
- BORGES, Vilmar José; SARTORIO, Fernando Domingos Vieira; SOUZA, Iuri Campos de; PEREIRA, Thiago Barcelos; FALCÃO, Wagner Scopel. **A Geografia Escolar e formação para a Cidadania: Teoria e prática de professores de municípios da Grande Vitória – ES, Brasil**. Encontro de Geógrafos da América Latina. 2013.
- BRITO, Thiago Macedo Alves. **A metamorfose do conceito de região: Leituras de Milton Santos**. Dissertação de Mestrado: Região: leituras possíveis de Milton Santos, defendida em junho de 2007 no Departamento de Geografia do IGC-UFMG.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003. 236 p.
- CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Básico**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>
- _____. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. CASTELLAR, Sônia Vanzella e MUNHOZ, Gislaíne Batista. (orgs.). São Paulo: Xamã, 2012.
- CAMPOS, Rui Ribeiro de. A Política na vida de Vidal de La blache. In: Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, n. 36, v.2, p.124-144, ago/dez. 2014.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano. Novos escritos sobre a cidade**. Editora Contexto. 2004. São Paulo. 154 páginas.
- CASTELLAR, S. e VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010 (coleção ideias em ação).
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede** (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, v. 1) São Paulo: Paz e Terra, 2000. Tradução de Roneide Venâncio Majer com colaboração de Klaus Brandini Gerhardt.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.
- _____. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005b.
- COLLET, Célia; PALADINO, Mariana & RUSSO, Kelly. **Quebrando Preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa e LACED, 2013. Disponível para download em <http://www.ufrgs.br/lhiste/quebran>



do-preconceitos-subsídios-para-o-ensino-das-culturas-e-historias-dos-povos-indigenas/ Acessado em 23/06/2016.

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. **A Geografia Escolar com crianças: currículo e poder na expansão do Ensino Fundamental no Brasil**. XIII Colóquio Internacional de Geocrítica. Barcelona. 5-10 de maio de 2014. Disponível: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Bruno%20Muniz.pdf>. DAMIANI, Amélia Luisa. **Introdução a elementos da obra de Henri Lefebvre e a Geografia**. Revista do Departamento de Geografia – USP, Volume Especial 30 Anos (2012), p. 254-283.

DUBET, F. **O que é uma Escola justa?** In *Cadernos de Pesquisa*, v34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf> acesso em 22 de Junho de 2016.

FELICISSIMO, Rodrigo Passos. **Paisagem Sonora do Espaço Migrante**. Dissertação de Mestrado – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Reforma Agrária e a Modernização no Campo**. Terra Livre. AGB. Geografia, Política e Cidadania. São Paulo. SP. n^{os} 11/12. p. 153-175. Ago. 92/Ago. 93.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.

FERRACINI, Rosemberg. **Legalidade Territorial da Capoeira Angola na Cidade de Goiás**. Revista Terr@ Plural. Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 229-239-, jul/dez. 2012.

FERRACINI, Rosemberg. **A África e suas representações no(s) livro(s) escolares de Geografia no Brasil: de 1890 a 2003**. Tese de Doutorado, FFLCH/USP, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30102012-111718/es.php> acesso em 10 de Junho de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos Abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. 9. ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002.

GATO, Damião Silva; QUEIROZ, Tatiane Fróes. **O espaço no contexto das transformações e seus reflexos para a análise geográfica**. Geografia's, Feira de Santana. N^o 01, páginas 30-34. Maio/Novembro de 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. In: Currículo sem fronteiras, v. 12, n 1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> Acesso em 25 de Maio de 2016.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (org). **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

HAMMES, Care Cristiane. **O desafio de uma perspectiva interdisciplinar na construção pedagógica do conhecimento geográfico**. In : Revista de Educação, Ciência e Cultura. V 12, n^o 1, 2007. Disponível em : <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/issue/view/1/showToc> acessado em 20/06/2016.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do Paraíso - Os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2010 <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/EnsenanzadelaGeografia/Investigacionydesarrolloeducativo/71.pdf> Acessado em 30/01/2016

JACINO, Ramatis. **Transição e exclusão – O negro no mercado de trabalho em São Paulo pós-abolição – 1912/1920**. Editora Nefertiti Ltda. São Paulo, 2015. 226 p.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Ed. Imago. Rio de Janeiro, 1976.

KAERCHER, Nestor André. **O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia**. In: Geografia em Perspectiva. PONTUSCHKA, NídiaNacib. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.). São Paulo: Contexto, 2015.

KATO, Danilo Seithi; KAWASAKI, Clarice Sumi. **As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências**. Ciência & Educação, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

KROPOTKIN, Piotr. **O que a Geografia deve ser**. Em <http://www.Geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/flg0563/1s2015/O_que_a_Geografia_deve_ser-KROPOTKIN.pdf> Acesso em 12/02/2016.

- LA BLACHE, Paul Vidal de. **A Zona fronteira entre a Argélia e o Marrocos conforme novos documentos.** In HAESBAERT, Rogério et alii.(orgs.). Vidal,Vidais: textos de Geografia Humana, Regional e Política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. (Artigo publicado no Anais de Geographie em 1897).
- LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Campinas: Papyrus, 1988.
- LEFEBVRE, Henry. **O direito a cidade.** Editora Centauro. São Paulo, 2004.
- _____. **A produção do espaço.** MARTINS, Sérgio; PEREIRA, Doralice Barros (trad.) Belo Horizonte, (no prelo), [2000] 2006, p.3-37.
- _____. **Espaço e Política.** Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- LEI Federal nº 11.645, de 10/03/08 - Altera a Lei 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/03, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”
- LEITE, Adriana Filgueira. O Lugar: Duas Acepções Geográficas. In: **Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ.** Rio de Janeiro: 1998, volume 21, p. 9-20.
- LIMA, Cosme de; PENSO, Maristela Sandra Copercini; SPANCESKI, Janice Licieski. **A Geografia e a Interdisciplinaridade:** diferentes olhares e múltiplos conceitos. Disponível em: <http://www.faesi.com.br/nucleo-de-pesquisa-cientifica/75-portal-do-saber/223-a-geografia-e-a-interdisciplinaridade-diferentes-olhares-multiplos-conceitos> acessado em 20/06/2016.
- LISBOA, Severina Sarah. **A importância dos conceitos de Geografia para a aprendizagem de conteúdos geográficos escolares.** Viçosa (MG): Universidade Federal de Viçosa, Revista Ponto de Vista, VOLUME 04.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** São Paulo:Vozes, 1997.
- MABOGUNGE, A. **Geografia histórica: aspectos econômicos.** In: KI-ZERBO, J. (Coordenador do volume) História geral da África: I. Metodologia e pré-história da África. – São Paulo/ Paris: Ática/Unesco, 1982.
- MALACHIAS, Rosângela – **Ação transcultural: a visibilidade da juventude negra nos bailes black de São Paulo (Brasil) e Havana (Cuba)** – Dissertação de Mestrado – PROLAM/USP, outubro/1996.
- MALACHIAS, Antonio Carlos. **Geografia e relações raciais: desigualdades sócio-espaciais em preto e branco.** Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-19062007-153719/> acesso em 10 de junho de 2016.
- MARCELINO, Andréa Rabelo; SILVA, Marcos Pereira da. **Interdisciplinaridade no ensino de Geografia.** Anais ENALIC. 2014. Disponível em: <http://enalic2014.com.br/anais/anexos/6251.pdf>
- McDOWELL, L. **Gênero, Identidad y Lugar.** Madrid, Cátedra, 2000.
- MEC/SECAD. **Orientações e Ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006
- MELO, Antonio Claudemir de; BERTONCELLO, Ludhiana; BERTONCELLO, Valdecir. **O uso de novas tecnologias pelos professores de Geografia das escolas públicas: um estudo de caso na cidade de Maringá.** IX Congresso Nacional de Educação. Outubro de 2009. PUCPR. Paraná.
- MOLL, Jaqueline. Entrevista para o Centro de referência em educação integral em 24/09/2013. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/noticias/a-escola-tem-que-baixar-seus-muros-para-nao-ser-um-simulacro-da-vida-real/> Acesso em 10 de Junho de 2016.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica.** São Paulo: Annablume, 2007.
- MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia?** 2º ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- MUNANGA, K. (org.). **Superando o de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,** 2005. p. 15
- NAME, Leo. **A natureza como o Outro de diferentes partes: uma discussão sobre Ratzel e alteridade.** Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 854, 5 de enero de 2010. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-854.htm>>. [ISSN 1138-9796]
- NETO, Francisco Otávio Landim; BARBOSA, Maria Edivani Silva. **O ensino de Geografia na Educação Básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na Geo-**



grafia Escolar. Geosaberes – Revista de Estudos Geoeducacionais, v. 01, n. 2. Dezembro de 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática.** Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, nº 3, 2003, pp. 421-461

OLIVEIRA, Maria Luíza Tavares de. **Ensino de Geografia na contemporaneidade: o uso de recursos didáticos na sua abordagem.** 10º Encontro Nacional de Prática em Ensino de Geografia. Porto Alegre. 2009.

OLIVEIRA, Lis Régia Pontedeiro. **Encontros e confrontos na escola: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo.** 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia descolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** In Educação em Revista, vol.26, no.1. Belo Horizonte: UFMG, Abr. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002> (acesso em 27/04/2016).

PALADIM JUNIOR, Heitor Antônio. **Insurreição dos saberes territorialização e espacialização do MST:** Um estudo de caso da Escola Agrícola 25 de maio - Fraiburgo-SC. O ensino de Geografia em questão. São Paulo-SP. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo.

_____. **Etnogeografia:** reflexões sobre a educação escolar, a espacialização e a territorialização do povo Xakriabá no norte de Minas Gerais. São Paulo - SP. 2011. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-12052011-140234/en.php>

PINHEIRO, José Elmano de Medeiro. Genealogia geográfica e histórica no espaço paulista - Bairro de Itaquera - as minas de São Paulo. TGI II. Def. 17/02/2000. Orientador: André Roberto Martin - Departamento de Geografia. FFLCH. Universidade de São Paulo.

PIRES, Maria Cristina de Campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância.** Campinas: 2006. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP.

PIRES, Murilo José de Souza; RAMOS, Pedro. **O Termo Modernização Conservadora: Sua Origem e Utilização no Brasil.** Revista Econômica do Nordeste. Volume 40. Nº 03, Julho/Setembro, 2009.

PORTO GONÇALVES, C. Walter. **Os (des)caminhos do meio ambiente.** São Paulo: Contexto, 1998.

PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. **As Minas e os Gerais: Breve ensaio sobre desenvolvimento e sustentabilidade a partir da Geografia do Norte de Minas** In: LUZ, Cláudia & DARYRELL, Carlos (Org.). Cerrado e Desenvolvimento: tradição e atualidade. Montes Claros: CAA-NM/ Rede Cerrado, 2000. p. 19-45.

QUEIROZ, Thiago Augusto Nogueira de. **Espaço Geográfico, Território usado e Lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos.** Para Onde!? Nº 8 (2): 154-161 ago./dez. 2014 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre – RS.

RATZEL, Friedrich. **As raças humanas.** In: MORAES, Antonio Carlos Robert (org.) & FERNANDES, Florestan (coord.). Ratzel. São Paulo : Ática, 1990 [1882-1891], p. 108-150.

RECLUS, Eliseé et al. **Escritos sobre educação e Geografia.** Tradução: Rodrigo Rosa da Silva, Guilherme Amaral e Adriano Skoda. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2009.

RESOLUÇÃO CNE/CP nº 01/04 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

RITTER, Karl. **A organização do espaço na superfície do globo e sua função na evolução histórica.** Em < <http://www.ufjf.br/nugea/files/2010/09/ritter.pdf>> Acesso em 12/02/2016.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. **Ensino de Geografia e a Formação do Geógrafo Educador.** In: Geografia, Política e Cidadania – Terra Livre – AGB, nº 11-12, 1996 p 177-188.

SABINO, Anderson; SIMÕES, Robson. **O espaço em transformação: uma análise sobre o conceito de Espaço desenvolvido por Milton Santos.** Encontro de Geógrafos da América Latina 2013.

SAID, Edward. **Movimentos e migrações.** In: Cultura e imperialismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, A. R. (2011). **Habitação precários e os cortiços da área central de Santos.** Cader-nos Metrópole. São Paulo, v. 13, n. 26, pp. 549-571.

SANTOS, B. S. **Para uma Pedagogia do Conflito**. In: SILVA, L. H. et al. (org) Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1996. p. 15-33.

_____. **A crítica da Razão Indolente – Contra o desperdício da experiência**. 3 ed. – São Paulo – Cortez, 2001.

SANTOS, Giovana A. dos e KAHIL, Samira P. **Desafios no processo ensinoaprendizagem do lugar nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a formação da cidadania**. In: VI ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 2007, Uberlândia-MG. Anais... Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2007. CD-ROM.

SANTOS, Luiz Henrique Sacchi dos. **Heteronormatividade e Educação**. In: SEMINÁRIO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA, Brasília, 12 de novembro de 2007.

SANTOS, Milton. Sociedade e Espaço : A Formação Social como Teoria e como Método. p. 81-99. In : **Boletim Paulista de Geografia** Nº 54, Junho de 1977.

_____. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. São Paulo. HUCITEC: EDUSP, 1978.

_____. (2003). Região: globalização e identidade. In: LIMA, L. C. (Org.). **Conhecimento e reconhecimento: uma homenagem ao geógrafo cidadão do mundo**. Fortaleza: Eduece/LCR, p. 53-64.

_____. **O espaço do cidadão**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

_____. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

_____. **Espaço e método**. São Paulo: Editora Edusp, 2008.

_____; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Pensando o espaço do homem**. Editora EDUSP. 5ª ed. São Paulo, 2012. 96 páginas.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **Ativismos cartográficos: notas sobre formas e usos da representação espacial e jogos de poder**. Revista Geográfica de America Central (online), v. 2, p. 1-17, 2011. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2299/2195>

SÃO PAULO (ESTADO). (2012). **Relatório final do programa de atuação em cortiços CDHU-PAC. Secretaria de Estado da Habitação**. Disponível em: <http://www.cdhu.sp.gov.br/download/manual/RelatorioGeralProgramaCorticospdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

SAQUET, Marcos Aurélio; SILVA, Sueli Santos da. **Milton Santos: concepções de Geografia, espaço e território**. Geo UERJ - Ano 10, v.2, n.18, 2ª semestre de 2008. P. 24-42. Disponível em: www.geouerj.uerj.br/ojs

SCARIM, Paulo César. **Coetâneos da Crítica: uma contribuição ao estudo da renovação da Geografia brasileira**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

SCHAFER, Raymond Murray. **A Afinação do Mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. Trad: Marisa Trench Fonterrada - São Paulo: Editora UNESP, 1997.

SCHILLING, Flávia; MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação**. In: Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 43-63, jan./abr. 2012.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das raças; cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEABRA, Odete C. de Lima. **A insurreição do uso**. In: MARTINS, José de Souza (Org.), Henry Lefebvre e o retorno à dialética. São Paulo, Ed. Hucitec, 1996.

SEABRA, Odete C. de Lima. **O Pensamento de Henri Lefebvre e a Geografia**. BOLETIM PAULISTA DE GEOGRAFIA, v. 74, p. 0-0, 1996.

SEADE (2010). **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS**. Disponível em: http://www.seade.gov.br/analises_estudos/ipvs-regiao-administrativa-central/ Acesso em: 20 de maio 2015.

Secretaria Municipal de Educação. **Movimento de Orientação Curricular. Visão de Área de Geografia**. Caderno 7/7. 1992.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Diálogos Interdisciplinares a caminho da Autoria**. Diretoria de Orientação Técnico – Pedagógica. Prefeitura de São Paulo. 2015.



SEPPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana**. 1ª edição, janeiro/2013, Brasília/DF.

SILVA, Armando Correa da. As Categorias como Fundamentos do Conhecimento Geográfico. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia. A. (Org.). Espaço Interdisciplinar. São Paulo: Nobel, 1986.

SILVA, Bianca Carolina P. **Trabalho decente, divisão do trabalho e integração regional: capacitação profissional para imigrantes bolivianos no Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós Graduação Em Integração da América Latina – PROLAM, USP.

SILVA, Edson. **Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645**. In: Historien UPE/Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012. Disponível em <http://www.espacociencia.pe.gov.br/wp-content/uploads/2013/04/TextoIndios.pdf> Acessado em 23/06/2016.

SILVA, Gerson da; OLIVEIRA, José Ricardo de. **Algumas estratégias para o ensino de Geografia**. Disponível em: http://www.geoplan.net.br/material_didatico/Estrategias%20de%20ensino.pdf

SILVA, Joseli M. **Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

SILVA, Keli de Oliveira. **A Periferização causada pela desigual urbanização brasileira**. Revista Urutúgua. N.11, dez/jan/fev/mar 2007. Maringá – PR

SILVA, Luiz Etevaldo. **Paulo Freire e Milton Santos: um encontro a favor da cidadania e solidariedade**. Revista E-curriculum. São Paulo, volume 3, número 2. Junho de 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum/>

SILVA, Maria Rejane da. **O ensino-aprendizagem das categorias geográficas nas séries iniciais do ensino...**/ João Pessoa, 2010. 121 p.: il. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UFPB/CCEN. http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes/maria_rejane.pdf

SILVA, Sidney A. **Bolivianos em São Paulo: Dinâmica cultural e processos identitários**. In: BAENINGER, Rosana (Org.) **Imigração boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

SILVEIRA, Bruno Rodrigues da; ARAUJO, Rachel Vieira. **Considerações sobre o conceito de paisagem**. Disponível em: www.geosaberes.ufc.br

SMITH, N. (2006). **“A gentrificação generalizada: de uma anomalia local à ‘regeneração’ urbana como estratégia urbana global”**. In: BIDOU-ZACHARIASEN, C. (org.). De volta à cidade: dos processos de gentrificação às políticas de revitalização dos centros urbanos. São Paulo, Anna Blume.

_____. (2007). **Gentrificação, a fronteira e a reestruturação do espaço urbano**. GEOUSP – Espaço e Tempo. São Paulo, n. 21, pp. 15-31.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000236045>

SOARES, André Geraldo. **A Natureza, a Cultura e Eu: Ambientalismo e transformação Social**. Blumenau: Edifurb; Itajaí: Ed. da Univali, 163 p., 2003.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: A forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes. 1988.

STURMER, Arthur Breno. **As TICs nas escolas e os desafios no ensino de Geografia na Educação Básica**. Geosaberes, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 3-12, ago. / dez. 2011.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Geografia e Interdisciplinaridade. Espaço Geográfico: Interface natureza e sociedade**. Geosul, vol. 18, n. 35. 2003. Disponível em: <http://www.compas-solugarcultura.com/arquivodoc/005.pdf>

THOMAZ JÚNIOR, A. **Por Trás dos Canaviais, os Nós da Cana**. São Paulo: Annablume// FAPESP, 2002a.

_____. **Por uma Geografia do Trabalho**. IV Colóquio Internacional de Geocrítica, Barcelona, 2002b. disponível em: www.ub.es/geocrit/c4-athoj.htm

_____. **A Dignidade Roubada e a Barbárie: Um Espectro Ronda nossas Vidas**. Revista Espaço Aberto. In: Espaço Acadêmico. In: Espaço Acadêmico, ano 1, número 11, abril de 2002. Maringá, 2002c. (www.espacoacademico.com.br/11thomaz.htm).

VILLÇA, Flávio. Uma contribuição para a história do planejamento urbano no Brasil. In: DEÁK, Csaba; SCHIFFER, Sueli Ramos. (orgs). O processo de urbanização no Brasil. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999, p. 169-243.

YAZIGI, Eduardo. **A alma do Lugar - Turismo, planejamento e cotidiano**. Ed. Contexto, 2002, págs. 29-4.

Consulte as obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/biblioteca-pedagogica>
e-mail: smecopedbiblioteca@prefeitura.sp.gov.br
Telefone: 55 11 3396-0500

T O S

Z A G E M

Editorial

Centro de Multimeios | SME

Magaly Ivanov

Revisão - Biblioteca Pedagógica | CM | SME

Roberta Cristina Torres da Silva

Projeto Gráfico - Artes Gráficas | CM | SME

Ana Rita da Costa

Editoração - Artes Gráficas | CM | SME

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**

A Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, fruto de um movimento coletivo, articulado sob a premissa de uma escuta sensível e do diálogo constante, onde se destacam a autoria e o protagonismo das(dos) profissionais nas diversas instâncias da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Nesse caminhar, incorporando diferentes vozes e olhares, priorizamos um currículo crítico, inclusivo, descolonizado e emancipatório. Tal postura se legitima pelo compromisso político na garantia dos Direitos de Aprendizagem, inalienáveis, de todas as crianças e jovens desta cidade, estas e estes compreendidas(os) como sujeitos potentes e autônomos em suas integralidades, razões indispensáveis na construção de um processo educativo interdisciplinar que tenha significado e que dê sentido à vida, numa atuação incansável por uma sociedade cada vez mais democrática, justa, que reconheça as múltiplas diferenças e pluralidades como fatores de enriquecimento das possibilidades educativas.

O nosso intuito é que as reflexões e proposições contidas nestas páginas mobilizem e promovam debates e possíveis ressignificações nos diferentes tempos e espaços educativos, fortalecendo assim a escola laica, sempre aberta à comunidade e orientada na implementação e consolidação da política pública educacional, garantindo a Qualidade Social da Educação.