

A NECESSIDADE DOS ESTUDOS GEOGRÁFICOS DA ESCOLA PÚBLICA E DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM EXEMPLO NA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO

The need of the school geographical studies published and teaching and learning processes: an example in the metropolitan region of São Paulo

Jorge Luiz Barcellos da Silva*

***Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP / São Paulo, São Paulo**

jorge.barcellos@unifesp.br

RESUMO

O objetivo desse trabalho é o de estabelecer aproximações entre as áreas Geografia e Educação, destacando leituras geográficas como ferramenta analítica no contexto da formação de professores. Abordamos uma escola pública no município de Guarulhos, região metropolitana de São Paulo, tendo como referência suas geografidades. Evidenciamos o que o movimento da empiria pode revelar, assumindo um procedimento teórico-metodológico convergente que, ao dedicar-se a temáticas como escola pública, família, professores, crianças, alunos, infância, gestores educacionais e processos de ensino e aprendizagem, se consubstancia pela perspectiva espacial, entendendo essa mirada como aquela que se inicia pelos aspectos locacionais, distributivos e de coexistência portados pelos fenômenos. Nesse sentido, dialogando com aportes de pesquisadores como Moreira (2006; 2014), Thompson (1981), Bourdieu (2007) e Santos (2014), lidamos com uma articulação conceitual – lugar, experiência, território, escala geográfica – que desvela ao leitor a possibilidade de reparar as fecundas relações considerando o local do futuro (ou atual) exercício da profissão docente. O resultado esperado é a demonstração da dimensão topológica das relações que, realizadas por diferentes identidades culturais e controladas institucionalmente pelo Estado por meio da escola, constroem uma Geografia específica, condição essencial nos estudos sobre a formação de professores.

Palavras-chave: Leitura geográfica. Formação de professores. Escola pública. Processos de ensino aprendizagem. Identidade. Território.

ABSTRACT

This study aims at establishing similarities between the areas of Geography and Education, highlighting geographical readings as an analytical tool in the context of teacher training. We address a public school in the municipality of Guarulhos, in the São Paulo metropolitan area, with reference to their geographicity. We lay out what can be revealed through the movement of empiricism, assuming a converging theoretical and methodological procedure to approach issues like public school, family, teachers, children, students, childhood, education managers and processes of teaching and learning. This movement is imbued with a spatial perspective, understanding that approach as departing from the locational, distributive and coexistence aspects of educational phenomena. In this sense, dialoguing with contributions of researchers such as Moreira (2006, 2014), Thompson (1981), Bourdieu (2007) and Santos (2014), we deal with a conceptual articulation – place, experience, territory, geographic scale – unveiling to the reader the possibility to repair fruitful relations considering the location of the future (or current) exercise of the teaching profession. The expected result is the demonstration of a topological dimension of relations, effectuated by different cultural identities and institutionally controlled by the State through the schools, and which build a specific geography, an essential condition in teacher training studies.

Keywords: Geographic reading. Training teachers. Public school. Teaching processes learning. Identity.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo insere-se no conjunto de discussões realizadas no âmbito da linha de pesquisa Geografia da Educação, que desenvolvemos no interior do departamento de Educação – com a formação inicial e continuada de professores da escola básica; Grupo de estudos e pesquisa da Escola, Infância e Formação de Educadores (GEPEPINFOR) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Esta linha de pesquisa propõe estabelecer aproximações entre as áreas Geografia e Educação, desenvolvendo uma dinâmica que busca efetivar leituras geográficas como ferramenta analítica no contexto da formação de professores. Inspirados em outros trabalhos, como os de Holloway, Hubbard, Jöns e Pimlott-Wilson (2010); Taylor (2009); Brock (2013); Hones e Ryba (1972) e Kulesza (2013), guardando suas diferenças, buscamos demonstrar as contribuições da Geografia nos estudos relacionados à formação de professores, como já o fizeram (e têm feito), em relação à Educação, algumas áreas do conhecimento, como Sociologia, História, Filosofia, Antropologia, Economia e Psicologia, entre outras.

Trata-se de uma perspectiva de trabalho que aborda os fenômenos educacionais tendo como referência suas geograficidades e colocando em evidência o que o movimento da empiria pode revelar. Vale notar que se trata de um procedimento teórico-metodológico convergente que, ao abordar temáticas como escola pública, família, professores, crianças, alunos, infância, gestores educacionais, processos de ensino e aprendizagem etc. consubstancia-se pela perspectiva espacial, entendida como aquela que se inicia pelos aspectos locacionais, distributivos e de coexistência que os fenômenos educacionais portam.

Dito de outra maneira, estamos constatando que a dimensão espacial dos fenômenos muito pouco está sendo colocada em pauta.

Nessa perspectiva, nos anima colocar em questão leituras que se constituam em eixos de investigações (isto é, uma agenda de trabalho intitulada Geografia da Educação). Cabe lembrar que se trata de uma articulação conceitual que desvela ao leitor a possibilidade de reparar a fecunda vinculação que os fenômenos educacionais possuem quando os dimensionamos pela espacialidade que os constitui.

Pensar a formação de professores considerando o local do futuro (ou atual) exercício da profissão, por exemplo, tem permitido ricas abordagens sobre a formação humana, instigando as investigações, em especial aquelas que têm sido levadas a cabo a partir do lugar.

Ao investigarmos, como escreveu Bourdieu (2007), os efeitos do lugar sobre a escola, é importante olharmos de perto as paisagens resultantes desse processo e percebermos os detalhes da escola como lugar (FRAGO, 2001), tendo ainda como referência o que acontece com os processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de identificar quem é o professor e como ele ensina; quem é o aluno e como ele aprende; quem são as famílias e como elas se relacionam com a escola e, também, olhar de longe, isto é, pensando de modo escalar, na importância de vincular, sempre, o significado das instituições no contexto da formação econômica social brasileira.

A escala geográfica tem nos permitido pensar nos níveis de articulação que definem a empiria. Assim, como pensar no professor da escola da periferia sem levar em conta suas concepções de mundo? Como pensar na escola pública sem levar em conta os impactos de políticas públicas decididas geralmente distantes da realidade em que ela está inserida? Situações de diferentes naturezas, considerados os diferentes lugares onde acontecem e a maneira como os sujeitos envolvidos constroem suas alteridades (e identidades), tem nos permitido buscar respostas, sempre provisórias, de nossos próprios questionamentos.

Definido o entendimento de estudos geográficos como um olhar que leva em conta o aspecto topológico do fenômeno educacional para pensar os demais desdobramentos que caracterizam os processos de se ensinar e aprender, tirando dessas considerações reflexões que estabeleçam a análise escalar, temos que é preciso identificar perante o leitor os lugares onde os processos se desenrolam.

A busca das convergências entre Geografia e Educação é resultado de indagações, ponderações e achados construídos no interior da escola pública. Procuramos identificar como os estudos geográficos e dos processos de ensino e aprendizagem constituem-se em uma opção teórico-metodológica no que se refere a área de formação inicial e permanente de professores.

Perante esse desafio, as ponderações de Zeichner, Saul e Diniz-Pereira (2014), Zeichner (2008), Santos (2008), Novoa (2011), Giroux (1997) e Bourdieu (2008) inspiram-nos para refletir sobre a premissa de que os estudos sobre a construção da identidade do professor passam pela necessária identificação e opção por ferramentas que lhe permitam dimensionar seus pertencimentos aos processos que fazem parte e, nesse sentido, suas localizações adquirem uma importância vital, pois é imprescindível pensar as espacialidades socialmente construídas. Trata-se de indagarmos sobre as territorialidades no cotidiano das escolas e seus respectivos significados para quem se prepara para adentrar ou já atua nesses espaços, seja na gestão educacional ou na docência.

Com essas preocupações, a proposição de estudos geográficos da escola pública se articula pensando nos aspectos locacionais da instituição e reconhecendo quem são os elementos que os constituem e como estão distribuídos no interior do processo. As diferentes localizações e distribuições de gestores educacionais, alunos, professores, famílias e outros sujeitos que vivem e definem o significado de lugar para a escola são identificadas a partir da dimensão territorial que as relações sociais constroem e, nessa direção, podemos pensar na identificação, indagação e ponderação dos significados das diferentes formas de poderes e conflitos que ali se configuram, acentuadas pelo fato de que tratamos, nesse estudo, de uma instituição localizada em um bairro periférico de um município com mais de 1.300.000 habitantes em uma das maiores regiões metropolitanas do planeta (SILVA, 2014).

2 O MUNICÍPIO DE GUARULHOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO, O BAIRRO DA ÁGUA CHATA E A ESCOLA PÚBLICA DA PREFEITURA: UM PROBLEMA QUE AINDA PRECISAMOS ESTUDAR

Guarulhos contém a segunda maior população do estado de São Paulo, sendo superada apenas pela capital. Em 2014 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estimou 1.312.197 habitantes (IBGE, 2014). No plano econômico, seu crescimento foi impulsionado com a instalação, em 1985, do maior complexo aeroportuário do país, o Aeroporto Internacional de São Paulo/Guarulhos. O empreendimento, somado aos três eixos rodoviários que cortam seu território – Rodovias Fernão Dias, Presidente Dutra e Ayrton Senna –, tornou o município um espaço estratégico para as relações entre o Brasil e o mundo. Se, até pouco tempo, Guarulhos era uma grande periferia encravada na Região Metropolitana de São Paulo, hoje, pela sua situação geográfica privilegiada, transformou-se em importante polo potencial de investimentos de capitais nacionais e estrangeiros (SANTOS, 2006).

Ao mesmo tempo em que constatamos esses desdobramentos de pujança econômica vale registrar, como aponta a Prefeitura de Guarulhos, que em função da industrialização que ali se desdobrou houve a afluência de um número expressivo de pessoas, o que por sua vez estimulou a formação de loteamentos, muitos sem o devido dimensionamento com infraestrutura, serviços e urbanização: “(...) O crescimento populacional da cidade de Guarulhos é um reflexo do processo de urbanização que afetou o Brasil, especialmente nos últimos 50 anos” (PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS, 2014).

Podemos inferir que a situação econômica de Guarulhos é resultado de um longo processo econômico e social (como desenvolveremos mais adiante). Trata-se de um município com grande dinamismo econômico e baixo desenvolvimento social. Essas contradições podem ser reconhecidas empiricamente em muitos bairros: encontramos lugares da cidade apresentando configurações de primeira ordem no aspecto material e há também aqueles caracterizados por dinâmicas onde pessoas e instituições não se apropriam de um conjunto de amplos recursos socialmente produzidos – tais

como acesso a hospitais, bibliotecas, equipamentos urbanos, transporte adequado etc. –, itens que lhes permitiriam fazer frente às determinações (de cunhos econômico, social, ambiental e cultural) que demarcam suas vidas cotidianas (KAZTMAN, 2001).

No contexto de leituras dessas paisagens que contêm fortes evidências de segregações socioespaciais, compreendemos que esse fenômeno que acontece em Guarulhos (e se reproduz em vários outros lugares do Brasil) necessita ser investigado indagando quem são os homens e mulheres que configuram essas paisagens.

Independente da amplitude da resposta, vale ressaltar que uma das marcas da formação social brasileira é a intensa mobilidade territorial da população.

Essa dinâmica, podemos apontar, se amplia a partir dos anos 1930, em especial no pós-guerra, quando intensificou-se no Brasil a construção de uma infraestrutura industrial. Na esteira desse processo dinamizador da sociedade brasileira, a aceleração da urbanização foi marcante na configuração do espaço geográfico do país. Lentamente, ao mesmo tempo em que eram superadas as características rurais da sociedade brasileira, aumentava o número de cidades e de seus habitantes.

A partir dos anos 1960 a transformação do processo industrial assumiu a centralidade dos rumos da economia nacional, detida anteriormente pelos agroexportadores, com repercussões na própria estrutura da população. A distribuição da população se inverteu. De maioria rural, o Brasil passou a ser de maioria urbana. No mesmo passo as transformações estruturais da economia brasileira ocorridas em larga escala na região Sudeste também foram acompanhadas por outras regiões.

Nesse movimento, o padrão de urbanização que passa a caracterizar esses lugares evidencia mudanças na estruturação de classes sociais na sociedade brasileira com impactos na configuração espacial das cidades. Uma grande massa da população migrante passa a viver em cidades e nesse processo, multifacetado e inacabado, se reproduzem regionalmente as desigualdades urbanas e escolares (RIBEIRO; KOSLINSKI; ALVES; LASMAR, 2010; SAVIANI, 2008).

Essa situação pode ser refletida em outra escala quando constatamos, como aponta Frigotto (2007, p.1138, grifo nosso) “(...) que a universalização do ensino fundamental, [em curso no Brasil], efetiva-se, numa profunda desigualdade intra e inter-regiões e na relação cidade e campo”.

Se, por um lado, “a diferenciação e a dualidade aqui se dão pelo não acesso efetivo e democrático ao conhecimento” (ibidem), por outro, é possível dimensionar regionalmente os conflitos que emergem dos processos de ensino e aprendizagem e que confrontam modos de vida de diferentes grupos sociais que têm origem no campo e necessitam aprender a viver em cidades.

Em bairros de Guarulhos, por exemplo, como os da Água Chata e dos Pimentas, há uma diversidade de sujeitos migrantes. Há aqueles chegados recentemente do campo; há populações que já estão na 3ª ou posterior geração nascida e criada em cidades e há, ainda, convivendo com essas diferenças, ciganos, imigrantes haitianos, sírios, bolivianos e paraguaios que, se compreendidos em relações, conformam diferentes territorialidades em um lugar chamado escola.

É nesse contexto que a rede escolar da Prefeitura de Guarulhos se insere. No Ensino Fundamental (anos iniciais), o município possui um total de 112 escolas, com 55.081 alunos matriculados, e na etapa da Educação Infantil são 113 instituições escolares com 43.598 crianças inscritas (PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS, 2016). São 225 escolas, com aproximadamente 97000 educandos, englobando as referidas etapas da educação básica, que recebem uma população que – em grande parte – se (re) produz socialmente com as marcas de um lugar de vulnerabilidade social² (KAZTMAN, 2000; PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS, 2015).

A escola em que foi realizada as primeiras aproximações de reconhecimento está situada na Vila Dinamarca, uma das unidades territoriais que compõe o bairro Água Chata (PREFEITURA DE GUARULHOS, s/d). De acordo com o IBGE (2003), esse lugar apresenta uma incidência de pobreza da ordem de 43,21%.

Cabe enfatizar ainda que os bairros da Água Chata e dos Pimentas estão em pleno processo de mudanças (PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS, 2011). Assim, suas paisagens

revelam a distribuição de algumas ruas sem calçamentos e com esgoto correndo a céu aberto, ocupação irregular e deficiente malha viária, mas expõem também dinâmicas reveladoras de outros movimentos em curso como, por exemplo, a presença, nos últimos anos, de ampliação de infraestruturas, o aumento do número de escolas da rede municipal e das unidades básicas de saúde, a territorialização de uma universidade pública, de um terminal de ônibus, de vários núcleos habitacionais, bem como a presença crescente de um hospital público no que tange ao atendimento da população local. Vale registrar ainda que obras privadas, como a construção de um shopping e outras iniciativas, também têm redimensionado o lugar.

Juntamente com a compreensão de que o bairro da Água Chata e o dos Pimentas (e também suas escolas) são partes integrantes/articuladas da dinâmica que envolve o Estado e reprodução da força de trabalho (ENGELS, 1975; OLIVEIRA, 1982; CORRÊA, 1995), na problematização metodológica da formação de professores devemos considerar também as articulações entre o externo e o que se desdobra no interior das instituições escolares, revelando as diversas maneiras como os seus habitantes, professores e alunos constroem suas experiências (THOMPSON, 1981) e leituras de seus pertencimentos ao lugar (BOURDIEU, 1990; MOREIRA, 2006) e por conseguinte as interpretações de quem são os outros.

3 UMA LEITURA GEOGRÁFICA DA ESCOLA: UMA PARTE DO TODO

No período aqui abordado, os anos 2013 e 2014, a escola em destaque atendeu 518 crianças na Educação Infantil e 635 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 1153 crianças, distribuídas em três turnos. O funcionamento da escola se distribuiu da seguinte forma: 427 crianças em 14 salas no período da manhã (7 às 11 h), 329 crianças em 10 salas no período intermediário (11 às 14h) e 397 crianças em 14 salas no período vespertino (15 às 19h). Essa situação – nas palavras de um professor da escola, *de que parece haver aperto para caber mais gente* – é decorrente de uma determinação da prefeitura de há, aproximadamente, quatro anos.

Ao mesmo tempo em que o projeto de construção de outra instituição escolar para atender aos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental foi executado lentamente³ no bairro da Água Chata, a escola por nós destacada, que fôra inicialmente construída para atender às crianças da Educação Infantil, necessitou absorver uma demanda para a qual não estava preparada.

Essa situação se intensificou de uma maneira tal que hoje há alunos moradores do município vizinho (Itaquaquecetuba) e, em contraposição, crianças que moram muito próximo à escola não conseguem vagas.

Nesse contexto, a escola em destaque e sua respectiva oferta de matrículas pode ser compreendida à luz de uma ponderação que extraímos da pesquisa de Algebaile (2009). Em seu estudo, a pesquisadora escreveu que inúmeras políticas públicas relacionadas ao enfrentamento de problemas da instituição escolar se materializaram na reorganização do que entendemos como espaço da escola. Isto é, a expansão das matrículas que vem caracterizando a escola básica, em especial o ensino fundamental, não foi acompanhada de igual implementação das condições de infraestrutura e alteração do número de professores, assim como melhorias salariais. A pesquisadora em foco assinala que os resultados da ênfase da execução de políticas públicas, no contexto de uma estratégia de Estado, se deram, também, na reorganização de espaços escolares já existentes⁴.

São esses cuidados que devem ser colocados em evidência quando efetivamos algumas considerações sobre a escola em foco.

A prefeitura de Guarulhos reorganizou as cargas horárias – consolidando turnos e criando novas salas, portanto dando novos sentidos à ordem territorial da escola que estamos destacando. Esse processo, comum a outras escolas da rede, criou territorialidades: por exemplo, as rearrumações de territórios e de ritmos da escola em função do período intermediário. Essas determinações foram aos poucos criando um padrão de tempo de permanência da criança na escola, naturalizando o fato de que sala de aula é assim mesmo, com muitos colegas na mesma classe. Soma-se a essa

interpretação, outra: a de que estar na escola está associado à necessidade de alimentação. São situações cotidianas que, passo a passo, descaracterizam em larga escala o sentido social da escola.

Ainda nesse ponto é importante realçar que o movimento de acomodação de mais alunos matriculados exigiu a reorganização das cargas horárias sem que existissem as mínimas condições de trabalho para o exercício da docência. Isso explicita a insuficiência (de políticas de Estado) no sentido de reconhecer e posicionar o professor (que de fato tenha vínculos com a instituição) na centralidade de formação humana que acontece na escola básica.

Diante desse quadro, fica uma pergunta fundamental: e agora? Quais seriam os passos necessários para que este quadro geral possa expressar, efetivamente, as falas, os desejos, a cotidianidade da geograficidade da escola, e com isso os seus professores, gestores educacionais, alunos e familiares, evidenciados a respeito do ser e estar no mundo a partir do vivido e do viver escolar, assim como o reconhecimento e formulação de perguntas acerca de dinâmicas relacionadas aos tempos e aos espaços sociais na organização do trabalho pedagógico?

A segunda parte deste artigo, portanto, é a sistematização das discussões que temos realizado em busca de fundamentos teóricos e metodológicos para que tracemos caminhos mais seguros na transformação da empiria em reflexão. Dessa maneira, deixaremos momentaneamente de lado o Bairro da Água Chata e dos Pimentas e suas escolas para avançarmos numa discussão que, no momento, só dá seus primeiros passos. Precisamos refletir sobre o que fazemos refletindo, igualmente, sobre o processo do fazer. Vamos, portanto, a isso.

4 OS ALUNOS E SUAS FAMÍLIAS, OS PROCESSOS DE ENSINO e APRENDIZAGEM E OS CONHECIMENTOS NA ESCOLA: O QUE PODEM REVELAR ESSAS TERRITORIALIDADES.

Destacamos nas linhas anteriores que o Brasil, a partir do final dos anos 60, passou a territorializar um ritmo de industrialização e urbanização sem precedentes, assinalando que nesse importante processo uma massa de população migrante passa a aprender a morar em cidades. Essa situação, impactada pelas necessidades de ampliação de disponibilidade de mão de obra para o mercado em crescimento, vai justificar o aumento da rede escolar, assim como todos os desdobramentos que tal operação comporta como, por exemplo, a proliferação de livros didáticos e em especial a formação de quadros docentes para o amplo cenário que se divisava.

Interessa-nos inferir desse complexo mecanismo que se instaurou no seio da sociedade brasileira o fato de que nesse movimento, além da Escola ter passado a ser mais presente, em especial, na áreas de reconfigurações urbanas, ela também passou a abrigar um contingente de migrantes, tornando-se um local de tensionamento direto entre aqueles que chegam portando um conjunto de experiências de vida e a instituição escolar, preparada para apresentar uma outra cultura letrada, muitas vezes pautada no não reconhecimento das diversidades e diferenças dos sujeitos que estão envolvidos na relação.

Desse processo multidimensional, de difícil apreensão, mas que indicamos tratar-se da tensão entre a inculcação da norma culta pelo Estado e aquela gerada na experiência de vida da população que ocorre aos bancos escolares (SANTOS, 2014), emergem algumas preocupações que necessitam serem reconhecidas e articuladas para que possamos antever as contribuições dos estudos geográficos para com a área da Educação.

A primeira preocupação diz respeito à leitura do caráter das relações que a Escola mantém com as famílias. Sobre esse assunto, Lopez escreveu que:

(...) o modo com que o sucesso ou fracasso do trabalho que a instituição faz (leia-se professores) com cada aluno é resultado do grau de articulação e complementaridade que se estabelece entre as escolas e sua vizinhança, e o enraizamento que possuem as escolas no cenário em que devem trabalhar (...) (LOPEZ, 2008, p.328).

Essa afirmação é importante porque além de reparar nos sujeitos do processo, indicando uma necessária articulação entre escola e vizinhança, destaca a palavra enraizamento, nos permitindo inferir o papel que os vínculos com o lugar desempenham no pertencimento aos processos de ensino e aprendizagem. Esse movimento, que busca identificar os lugares onde ocorrem as relações entre o universo escolar e a realidade das famílias que nele se inserem e se articulam, lança luzes para o dimensionamento dos processos educacionais considerando os aspectos locais. Nesse sentido, ao se buscar identificar as maneiras como as famílias entendem a escola, como elas entendem (ou não) os sentidos do conhecimento que ali são construídos, assim como as maneiras como a escola ensina, estaremos explicitando como a escola constrói suas vinculações com um dos determinantes de escolaridade mais importante: o envolvimento das famílias com a instituição, a territorialidade do processo. Averiguar quem são esses familiares, o que pensam sobre processos educacionais, suas escolaridades, suas origens de classe, renda e seus vínculos com o lugar, nos permite constituir elementos que, estabelecidos em rede, formam um quadro de análise da articulação e complementaridade que se estabelece entre as escolas, as famílias e sua vizinhança.

A evidenciação desse conjunto de interligações, além de demarcar quais são as distinções e alteridades que estão ali e compõem o território, expõe as relações de poderes e, nesse sentido, pode potencializar a identificação, reconhecimento e formulações de encaminhamentos de propostas educacionais.

A segunda contribuição inicia-se com a ponderação de Arroyo (2011), que escreveu sobre o currículo considerando-o *território de disputas*. Concordamos com esse autor que, ao demarcar – sem deixar de estabelecer vinculações entre a dimensão das políticas públicas e o currículo –, observa a necessidade de se avaliar o que tem acontecido em outro lugar da escola: as salas de aula. Concebe currículo como território (s) em disputa, isto é, quando a escola (gestores, professores e famílias) faz a opção de pensar os sentidos da arrumação curricular junto aos alunos, está em curso a tentativa de se pensar os significados que essas escolhas têm na vida da escola e de seus alunos e, portanto, como de fato pode ocorrer a incorporação de saberes, culturas, valores e leituras de mundo que refletem as lutas de diferentes grupos sociais.

Entendemos desse movimento o quanto é importante pensar sobre as maneiras como os protagonistas (professores e alunos) desse processo têm resistido às imposições curriculares e recriado os saberes construídos na escola. Essa escuta e análise do que dizem os gestores, professores, famílias e alunos sobre as territorialidades oriundas dessa forma de organização da produção do conhecimento na escola explicitam os vínculos de pertencimento na escola e no mundo. Animados por essas considerações iniciais, indicamos que é necessário ampliarmos a discussão explicitando como estamos dimensionando papel da escola e o que ela elege para ser ensinado a seus alunos. Para tanto, apoiamos-nos no pontuado por Tonucci (2015, p.66):

(...) a escola segue oferecendo suas disciplinas e seus programas a alunos que, na maioria das vezes, não podem entendê-los. A escola propõe, desde o primeiro dia de aula, a escrita como linguagem por excelência a crianças que, em sua maioria, jamais viram seus pais escreverem, de modo que é difícil para elas pensar que possa ser importante algo que seus pais (...) (...) não sabem fazer ou não sentem a necessidade de fazer. A escola propõe temas de história antiga e da Geografia do mundo a alunos que jamais refletiram sobre tempo e espaço. Todos têm acesso à escola, mas uma porcentagem muito alta de alunos tem dificuldade para entender os conteúdos, não conseguem acompanhá-los (...).

Essa explanação do pesquisador italiano é perspicaz, pois nos permite ressaltar o papel que a experiência pode ter no processo de escolarização⁵. O conhecer do sujeito é uma das resultantes possíveis da relação sujeito-objeto (LEFEBVRE, 1987), e isso se dá no contexto da vida prática. Entendemos que um sujeito que está em algum lugar no mundo já está conhecendo, isto é, um aluno quando chega na escola porta inúmeras experiências de vida e isso, necessariamente, precisa dialogar

com os conhecimentos ali em construção.

Ajudam-nos a pensar essa aproximação as ponderações do historiador inglês Thompson:

(...) Mas a questão que temos imediatamente à nossa frente não é a dos limites da experiência, mas a maneira de alcançá-las, ou produzi-las. A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. Se tivermos de empregar a (difícil) noção de que o ser social determina a consciência social, como iremos supor que isso se dá? Certamente iremos supor que o “ser” está aqui, como materialidade grosseira da qual toda idealidade foi abstraída, e que a “consciência” (como toda idealidade abstrata) está ali (...) Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem a *experiência* modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados (...) A experiência ao que se supõe, constitui uma parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração. (...) Mas fora dos recintos da universidade, outro tipo de produção de conhecimento se processa o tempo todo. (...) conhecimentos se formaram e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico (...) (THOMPSON, 1981, p. 16-17, *itálico do autor*).

Essas luminosas inquietações nos convidam a ultrapassar o idealismo, admitindo que o mundo não é como pensamos que seja. Ao admitir a necessidade de considerarmos, cuidadosamente, as experiências dos sujeitos para que possamos reelaborá-las, Thompson concebe as experiências identificando/localizando quem são os sujeitos, a partir de onde falam e vivem seus específicos modos de vida, entendendo tratar-se de uma mediação que não desconsidera processualidades e as determinações das ações humanas na escala dos indivíduos e dos grupos.

Assim, centrar a atenção nas possibilidades que as experiências, devidamente reconhecidas e problematizadas, podem oportunizar aos sujeitos, significa para nós ampliar o leque de perguntas às ordens estabelecidas (como as de escolarização) que não têm como prática a escuta e ponderações sobre os sujeitos e suas ações no cotidiano. Tal postura, pensando no papel que a escola exerce por meio de seus assuntos desenvolvidos (pautada por perguntas: “para quê?”, “para quem?” e “como?”), pode potencializar a discussão sobre os conhecimentos construídos na escola.

É neste ponto que retomamos o que foi inicialmente apontado sobre os sujeitos que frequentam a escola em situações como a que estamos explorando, na periferia de Guarulhos. Os filhos de uma massa de migrantes chegam à instituição com um determinado tipo de linguagem e diversas (e diferentes) formulações sobre a vida. Por sua vez, em muitos casos, a escola se coloca estabelecendo um padrão único no que tange às formulações do conhecimento⁶.

Nessa equação, a aquisição do conhecimento por meio da linguagem letrada (considerada muitas vezes como a única possível) impacta o processo de formação do aluno. Se de um lado é uma possibilidade de inserção no mundo letrado (visto em vários casos como entrada – futura – no mercado de trabalho), por outro sua construção passa por esvaziar o que os alunos portam de conhecimentos sobre as coisas do mundo e sobre quem são os outros. Esse não reconhecimento, isto é, a negação do protagonismo dos alunos, talvez possa somar-se às acertadas palavras que Tonucci (2015) asseverou em linhas anteriores, quando afirmou que os alunos não entendem as proposições

da escola e o papel da linguagem em suas vidas.

Na mesma direção e adentrando um pouco mais nas questões curriculares, Silva (2012) enfatizou a necessidade das disciplinas como Português e Matemática trabalharem com a ortografia e as operações fundamentais preocupados com a elaboração e decodificação de mensagens, isto é, atrelarem significados para o entendimento das palavras que usam ou à maneira correta de armar as parcelas de uma operação. Silva (ibidem) propôs, ainda, um segundo exemplo: que as disciplinas História e Geografia ao abordarem os acontecimentos levem em conta as identidades de cada saber, dimensionando os tratamentos específicos bem como as linguagens que caracterizam cada uma delas.

Trata-se de uma postura que visa pensar os papéis que as disciplinas cumprem dentro da Escola respeitando as experiências dos alunos. Isso exige que as vejamos como mediações riquíssimas que tratam de grupos e ações humanas individuais. Entendemos que as experiências podem ser transformadas em mensagens, e nesse seguimento poderão criar condições para que os alunos (ao serem relevados e ouvidos, isto é, entendidos como protagonistas) tenham o domínio dos códigos linguísticos vinculados ao conhecimento dos assuntos (conteúdos) que são tratados em cada disciplina na escola.

Geografia, História, Português, Matemática, Arte, Ciências etc. poderão caracterizar-se por outros sentidos na formação inicial e permanente de professores, assim como de alunos e famílias, quando estes compreenderem que os conhecimentos de que hoje dispomos foram construídos no transcorrer da História humana e que a cada momento a humanidade se viu obrigada a responder às questões que lhe foram impostas pelo desenrolar da vida. Isso implica identificar motivos, assim como reforçar a compreensão de que o conhecimento se constrói no interior de movimentos contextualizados. Requer também que não percamos de vista o fato de que a construção do saber é um processo que exige observação dos acontecimentos e a construção de conceitos para os quais se deve dominar estruturas simbólicas (linguagens). Esse movimento permite-nos organizar mentalmente o que estamos vivenciando e, essencialmente, dar condições para a construção de discursos e ações, pensando em quem somos, onde estamos e o que queremos transformar / propor.

Quando a escola apresenta um assunto aos alunos está dando condições para que, a partir da confrontação do que eles conhecem, ocorram os momentos de reordenação e ampliação das simbolizações. Transformar esse ato de (re) conhecer em mensagens, por meio de diferentes linguagens, é uma função ímpar no território da escola e para além dela. O professor deve ter claro que a construção de discursos caracteriza um processo de alfabetização e letramento que não para nunca.

5 OS TEMPOS E OS ESPAÇOS SOCIAIS E ESCOLARES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: A LEITURA QUE A ESCOLA FAZ DE SEUS ALUNOS E FAMÍLIAS

Três ideias dão início à última sessão de nosso trabalho.

Em seu livro **Tudo que é sólido desmancha no ar – aventuras da modernidade**, Berman escreveu que “existe um tipo de experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo” (1987, p. 15). Essas ponderações nos instigam a inferir que os elementos que surgirão da relação homem/homem e homem/natureza são concebidos numa ordem espaço-temporal. Isso indica que tocamos uma condição essencial da existência humana quando perguntamos *o onde* e *o quando* das coisas: estamos apontando para uma condição de existência.

Por sua vez, Thompson, em seu paradigmático escrito intitulado *Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial* (1998), chama a atenção para o papel dos relógios localizados em lugares estratégicos para a construção de uma ordem nas maneiras como os homens e mulheres organizavam suas tarefas cotidianas. Esse olhar a respeito do tempo, entendendo-o como uma forma de aprofundamento do controle do processo fabril, indicava uma leitura sobre as mudanças do modo

de vida. Seus assentamentos deixam claro, também, outras aproximações possíveis de estabelecermos: pensarmos o tempo como valor, e nesse sentido controlando a mão de obra em formação.

Por último, Enguita, em seu importante livro **A Face Oculta da Escola – Educação e Trabalho no Capitalismo** destaca que nas raízes de constituição do trabalho moderno:

(...) inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, transformaram-se as existentes e nelas se introduziu à força a população infantil. A instituição e o processo escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho (...) (1989, p.30-31).

Salta aos olhos que esses três pensadores trazem elementos suficientes para que possamos compreender a visceral ligação existente entre escola e o surgimento da sociedade industrial. São aportes que passo a passo nos possibilitam pensar no papel que a organização dos tempos e dos espaços sociais e escolares possuíram e ainda possuem.

O estadunidense Berman realça que as experiências de tempo e espaço são frutos das relações sociais e são uma condição de existência; o inglês Thompson comenta o uso do relógio concebendo-o, paradigmaticamente, como o mediador do controle (social) do tempo e do espaço como valor e seus desdobramentos no processo de acumulação capitalista, e por fim o espanhol Enguita, ao apontar para a reinvenção da escola caracteriza-a como um dos lugares de reprodução capitalista adequada aos seus diferentes sujeitos. O conjunto dessas reflexões permite-nos uma inferência: essa lógica ordenadora dos locais de produção de conhecimento impacta como pensamos as nossas temporalidades e espacialidades, assim como as dos alunos, das famílias e dos professores. Torna-se cristalino o papel definido da escola nesses processos.

Nesse sentido parece-nos essencial incluir na pauta da formação docente o pensar epistemológico e ontológico que pondera sobre a localização dos sujeitos envolvidos nos processos de formação humana, evidenciando quem é o sujeito que faz a demanda sobre o *onde* dos processos de ensino e aprendizagem nas instituições escolares e lugares não formais e, fundamentalmente, quais significados possuem as localizações para quem faz a pergunta.

Nesse contexto, concentrando-nos na escala da escola, cabe indagarmos sobre o papel que sua ordem territorial expressa, considerando seus movimentos em desenvolver as ações relacionadas à organização curricular e aos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, buscar compreender a natureza dos lugares para sobre ela fazer perguntas vincula-se a leituras sobre os sentidos da ordenação territorial: da sala de aula; da sala dos professores, da sala que recebe os pais de alunos, da sala da direção; do local da biblioteca, da cantina e do grêmio dos alunos. Por que esses lugares têm essa configuração distributiva? O que esses lugares indicam quando pensamos em processos de ensinar e aprender? Eles implicam em comportamentos? Em construções de saberes, considera-se para quê? Para quem? E como? As perguntas são inúmeras, por ora basta indicar que elas buscam referendar um tratamento analítico pautado no franco diálogo com o fenomênico.

Esse enfoque – os tempos e os espaços sociais no fazer da escola – já foi preliminarmente identificado quando mencionamos os impactos das políticas públicas no contexto de nossa agenda de trabalho.

Ajudam-nos a adensar a questão os estudos de Faria Filho e Vidal (2000), que enfatizaram as potencialidades das perguntas a respeito dos tempos e espaços escolares (e encaminhamentos pedagógicos), resgatando contribuições que versam sobre o papel da memória para se pensar (como se constituiu e poderá se constituir no futuro) a ordem social da escola, reconhecendo que elas apontam também para a necessidade de compreensão da vida cotidiana.

Além disso, a pauta desses encaminhamentos sinaliza que devemos refletir também acerca de atributos de identificação dos sujeitos e processos a partir de suas respectivas localizações, distribuições, memórias, sucessão e ritmos, assim como reconhecer situações que mostram a escola se (re) produzindo à luz dos sujeitos que a constroem, resolvendo suas demandas diárias.

Por sua vez, como esclarece Thiesen (2011, p.254), identificar essa forte marca de escolarização não significa “abandonar a dimensão do tempo cronológico e dos espaços formais na organização da escola. Trata-se de reconhecer e considerar que cada sujeito tem seu ritmo próprio de aprendizagem”.

O que ponderamos diante dessas constatações é a necessária compreensão de que o estudo geográfico da escola e de seus processos de ensino e aprendizagem evidenciam elementos para equacionar como essas formas de organização do trabalho criam situações de reprodução de comportamentos e de maneiras de conceber o mundo.

Assim, ao reconhecermos, por meio da dimensão topológica, os significados da escolarização, cumpre perguntar se à Escola caberia outro papel no tenso diálogo entre todos os protagonistas, tomando como referência os sujeitos concretos (e suas características individuais e coletivas) que dialogam e frequentam seus bancos.

Um exemplo disso é o reconhecimento de que escolas com estruturas aparentemente iguais inseridas em lugares diferentes apresentam níveis de desenvolvimento divergentes, tanto do corpo docente quanto dos alunos.

Entendemos que para lidar com tal situação as escolas precisam inicialmente dimensionar como pensam o processo de construção do conhecimento escolar e suas formas de organização do trabalho. Soma-se a isso o fato de que a escola também necessita se preocupar em como ela: a) viabiliza o ensino e a aprendizagem considerando as singularidades dos alunos? b) imprime às suas dinâmicas o sentido de desenvolvimentos cognitivos articulados à construção de valores junto aos alunos? c) fundamenta seus ordenamentos envolvendo os ritmos e lugares de onde os alunos são oriundos? d) se organiza para atender seu público real.

6 CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Este texto procurou evidenciar a construção de uma agenda de pesquisa apresentando fundamentações pautadas na importância das contribuições das leituras geográficas na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido enfatizou as aproximações entre as áreas Geografia e Educação, considerando a escola pública e os processos de ensino e aprendizagem como fenômenos que têm permitido ricas abordagens a partir de suas espacialidades.

Para tal, inicialmente, apresentamos alguns resultados do trabalho em curso, considerando o município de Guarulhos na região metropolitana de São Paulo, o bairro da Água Chata e a escola pública da prefeitura como um problema ainda em estudo.

Nestas sistematizações buscamos evidenciar alguns reconhecimentos já realizados no entorno e interior da escola utilizando noções de lugar, escala e território, aproximando a articulação conceitual da ciência geográfica. Desse fecundo diálogo emergiram achados relacionados ao papel do Estado e da formação social brasileira, pois o Estado, trabalhando pela manutenção de uma ordem e disciplina, busca no seu posto avançado (a escola pública) mediar a homogeneização da cultura, enquanto a população se reproduz nas suas diferenças e esses movimentos (que implicam considerar os sujeitos) precisam ser identificados, reconhecidos e analisados.

Efetivamos uma leitura geográfica da escola, considerando-a como uma parte do todo, por meio da identificação de repercussões de políticas públicas em seu território, destacando que seus ritmos e suas configurações territoriais obedecem a uma lógica. Vale destacar que essas investigações, obtidas a partir de diálogos intensos com a empiria, foram mediadas e refletidas, considerando formulações que coloquem a prática em intenso diálogo com a teoria e vice-versa.

Por fim, buscamos apontar para o estágio de nossos estudos, assinalando reflexões que fundamentam os passos de nosso trabalho. De posse de algumas inferências, demonstramos passo a passo a necessidade de olharmos para as maneiras como a escola vai resolvendo a tensão existente entre os saberes que ela assinala como padrão a serem alcançados e as concepções de mundo que portam os sujeitos que ali chegam. Trata-se de uma visada que instiga o professor em formação a refletir como a chamada “norma culta”, conduzida em especial pelo Estado, age no sentido da diluição das diversidades e diferenças.

Dito de outro modo, referenciados nesse tensionamento envolvendo as imposições de uma norma culta e a escola concreta, buscamos problematizar encaminhamentos que identifiquem as razões pelas quais os fundamentos lógicos do que se entende como conhecimento escolar não colocarem os sujeitos que dele se valem como protagonistas nas suas elaborações.

Tal encaminhamento nos parece pelas articulações propostas um estímulo que necessita ser difundido. Dimensionamos o papel que as disciplinas têm na escola (pensando nas questões curriculares e na construção do conhecimento na escola), os sentidos da alfabetização e letramento (pensando por que, em muitos casos os alunos não entendem o que se fala e escreve na escola e alhures), assim como a importância de lançar mão da análise considerando os tempos e espaços sociais na organização do trabalho pedagógico. Procuramos com essas ponderações dar condições para que, no contexto formativo de professores, possamos indagar sobre nossas identidades e as dos alunos nos lugares, ou melhor, nas redes de pertencimentos que nós (como formadores) e eles (como alunos, famílias) estamos inseridos.

Essas conexões nos apresentam um desafio: constituir a leitura geográfica da escola – uma ferramenta necessária para adensar os debates contemporâneos que envolvem a escola básica e seus processos de ensino e aprendizagem na formação de professores.

NOTAS

¹ Este texto dá continuidade às reflexões intituladas “Estudos geográficos da escola pública e dos processos de ensino e aprendizagem: o exemplo do bairro dos Pimentas, município de Guarulhos na região metropolitana de São Paulo”, apresentadas no **XIII Colóquio Internacional de Geocrítica: El control del espacio y los espacios de control**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2014.

² Sobre o conceito de vulnerabilidade social reportamo-nos ao que escreveu Kaztman: “Por vulnerabilidad social entendemos la incapacidad de una persona ou de un lugar para aprovechar las oportunidades, disponibles em distintos âmbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro. Como el desaprovechamiento de oportunidades implica um debilitamento del proceso de acumulación de activosais, las situaciones de vulnerabilidad suelen desencadenar sinergias negativas que tienden a um agravamiento progresivo” (KAZTMAN, 2000, p. 281).

³ O Plano de Ação da Prefeitura de Guarulhos para os anos 2013-2016, publicado em 04/10/2010, informou estar em execução a construção de outra unidade escolar no bairro em foco. Disponível em: <http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=698&Itemid=617>. Acesso em: 1 dez. de 2013.

⁴ Pesquisas de Frigotto (2007), Torres et al. (2008); Barbosa e Sant’Anna (2010) indicam, por caminhos diferenciados, que muitas políticas públicas, em especial nas últimas duas décadas, aumentaram as funções da escola. Campanhas de vacinações, distribuições de uniformes, Programas de avaliação e distribuição de livros didáticos, Parâmetros curriculares nacionais, Programa do Leite das Crianças, Programas de Educação Continuada etc. são exemplos de frentes de intervenções que tensionam a escola diante da pressão de se desdobrar para atender a suas variadas atribuições.

⁵ Vale registrar que esse movimento tem muitas mãos de direção. Ir à escolar é, a princípio, uma vivência diferente da que se tem na relação familiar e isso é mediado por muitas variáveis que não poderão ser discutidas neste artigo. Para maiores aprofundamentos, um instigante ponto de reflexão está no trabalho intitulado **Diferenças Culturais do Pensamento** (2010), no qual Luria problematiza os impactos dos saberes da escola na vida das crianças de uma aldeia.

⁶ O conhecimento é visto como uma situação que será atingida no final do ato de estudar. Os caminhos com as possíveis ressignificações dos movimentos que envolvem os sujeitos muitas vezes não são considerados. Concordamos com Moraes (2003), para quem isso se vincula aos problemas que a racionalidade iluminista construiu e que perduram até os dias de hoje, demarcando a nossa maneira de pensar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil** – A ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012, p.374.

BARBOSA, M. L. O.; SANT'ANNA, M. J. G. As classes Populares e a valorização da Educação no Brasil. In: RIBEIRO, L. C. Q. et al. **Desigualdades Urbanas Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010, p. 155-174.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia da Letras. 1987.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas – sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

BOURDIEU, P. Efeitos de lugar In: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 156-166.

BOURDIEU, P. Espaço social e poder simbólico. In: _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 149-168.

BROCK, C. The Geography of education and comparative education. **Comparative Education**, v.49, n. 3, p. 257-289, 2013. DOI: 10.1080/03050068.2013.803818.

CORRÊA, R. L. **O Espaço Urbano**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Série Princípios, 174).

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora em Inglaterra**. Lisboa: Editorial Presença, 1975.

ENGUITA, M. F. **A Face oculta da escola – Educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Medicas. 1989.

FARIA FILHO, L. de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14. p. 19-34, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe14/03-artigo2.pdf>>. Acesso em: 20 mar. de 2009.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: proposta e questões. In: FRAGO, A. V., ESCOLANO, A. (Orgs.). **Currículo, espaço e subjetividade** – a arquitetura com o programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.59-139.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a238100.pdf>>. Acesso em: 22 jan. de 2011.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

HOLLOWAY, S. L., HUBBARD, P. J., JÖNS, H.; PIMLOTT-WILSON, H. Geographies of education and the importance of children, youth and families. **Progress in Human Geography**, v. 34, n. 5, p.583-600, 2010. DOI:10.1177/0309132510362601.

HONES, G. H.; RYBA, R. H. Why not a Geography of education? **Journal of Geography**, v. LXXI, n. 3, p. 135, mar. 1972.

IBGE. **Estimativas populacionais para os municípios brasileiros. 2014**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/default.shtm>. Acesso em: 28 ago. de 2015.

IBGE. Tabela 1 - Posição ocupada pelos 100 maiores municípios, em relação ao Produto Interno Bruto a preços correntes e participações percentuais relativa e acumulada, segundo os municípios e as respectivas Unidades da Federação. In: **Produto Interno Bruto dos Municípios 2012**. 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2012/default_xls.shtm>. Acesso em: 28 ago. de 2015.

IBGE. **Mapa de Pobreza e Desigualdade - Municípios Brasileiros**. 2003. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=351880&idtema=19&search=sao-paulo|guarulhos|mapa-de-pobreza-e-desigualdade-municipios-brasileiros-2003>>. Acesso em: 27 fev. de 2014.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la CEPAL**, Santiago do Chile, n.75, p.171-189, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/19326/Katzman.pdf>>. Acesso em: 20 jan. de 2014.

KAZTMAN, R. Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. México: BID/Birf/Cepal, 2000, **Borrador para discusión**, 5. Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones. Disponível em: <www.eclac.cl/deype/noticias/proyectos>. Acesso em: 12 nov. de 2013.

KULESZA, W. A. Para uma Geografia da Educação. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (Orgs.). **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Mídia, 2013, p.473-494.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal / Lógica Dialética**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

LÓPEZ, N. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (orgs). **A Cidade contra a Escola** – segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008, p.327-345.

LURIA, A. N. Diferenças Culturais de Pensamento. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 39-58. (Coleção Educação Crítica).

MORAES, M. C. M. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso – para a crítica da Geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

NÓVOA, A. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 01 dez. de 2011.

OLIVEIRA, F. Estado e o urbano. **Revista Espaço e Debates**, v. 2, n. 6, 1982, p. 36-54.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS. Secretaria de Educação. **Escolas dados estatísticos**. 2016. Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/ite/>>. Acesso em: 28 fev. de 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS. **Diário Oficial do Município de Guarulhos**, nº 45. 2015. Disponível em: <<http://www.guarulhos.sp.gov.br/uploads/pdf/88423966.pdf>>. Acesso em: 11 set. de 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS. **Revelando a História dos Pimentas e Região – nossa cidade, nossos bairros!** São Paulo: Editora Noovha América. s/d. Disponível em: <<http://www.guarulhos.sp.gov.br/images/stories/educ/publicacoes/revelando-saberes-pimentas.pdf>>. Acesso em: 28 jan. de 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS. **História da cidade**. 2014. Disponível em: <http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=292>. Acesso em: 24 nov. de 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS. Secretaria de Habitação. **Plano Local de Habitação de Interesse Social de Guarulhos**. 2011. Disponível em: <[www.guarulhos.sp.gov.br/files/PLHIS_Guarulhos_diagnostico\(1\).pdf](http://www.guarulhos.sp.gov.br/files/PLHIS_Guarulhos_diagnostico(1).pdf)>. Acesso em: 26 dez. de 2013.

RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LASMAR, C. (Orgs). **Desigualdades Urbanas Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora.2010, p. 9-29.

SANTOS, C. J. F. **Identidade urbana e globalização**: a formação dos múltiplos territórios em Guarulhos. São Paulo: Annablume/SIMPRO, 2006.

SANTOS, D. A Geograficidade da Escola e o Ensino de Geografia. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 10, n. 1, p. 17-29, jan/jun. 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/11626/9586>>. Acesso em: 20 fev. de 2015.

SANTOS, D. O significado de escola. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 16, n. 13, 2008, p. 22-61. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542008000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 fev. de 2009. ISSN 1415-6954.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar do professor. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 4 jul. de 2013.

SILVA, J. L. B. Estudos geográficos da escola pública e dos processos de ensino aprendizagem: o exemplo do bairro dos Pimentas, cidade de Guarulhos na região metropolitana de São Paulo. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 13. El control del espacio y los espacios del control, 2014, Barcelona. **Actas...** 2014. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Jorge%20Luiz%20Barcellos.pdf>>. Acesso em: 12 dez. de 2014.

SILVA, J. L. B. Formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: considerações sobre a escola, conhecimento, linguagem e ensino de Geografia. **Revista Terra Livre**, n. 38, 2012, p. 99-120. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N38.pdf>. Acesso em: 18 set. de 2013.

TAYLOR, C. Towards a geography of education. **Oxford Review of Education**, v. 35, n. 5, 2009, p. 651-669. DOI: 10.1080/03054980903216358.

THIESEN, J. S. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, v. I, 2011, p. 241-260. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a11>>. Acesso em: 3 mar. de 2013.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: _____. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, p. 267-304.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TONNUCI, F. Os alunos na escola do amanhã. In: JARAUTA, B; IMBERNÓN, F. **Pensando no futuro da educação** – uma nova escola para o século XX. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 63-84.

TORRES, H. G.; BICHER, R. M.; GOMES, S.; CARPIM, T. R. P. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (orgs.). **A Cidade contra a Escola** – segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008, p. 59-90.

ZEICHNER, K. M.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e Transformar a Prática Educativa: mudando as perguntas da formação de professores; uma entrevista com Kenneth Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez. 2014, p. 2211-2224.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, 2008, p. 535-554. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

Data de submissão: 24.05.2016

Data de aceite: 20.09.2017

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.