



UNICAMP



Faculdade de
Educação

LOED

**QUALIDADE DA
ESCOLA PÚBLICA:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

Organizadores:

Mara Regina Lemes De Sordi

Bruno Damien da Costa Paes Jürgensen

Marcos Henrique Almeida dos Santos

 **Pedro & João**
editores

**O “ALÉM MUROS” DA UNIVERSIDADE
É A ESCOLA PÚBLICA:
formação dos professores como tessitura de uma relação**

*Sonia Maria Portella Kruppa*¹

*Marcelo Rocco*²

*João Lorandi Demarchi*³

Introdução

Este capítulo apresenta algumas reflexões construídas a partir do desenvolvimento do Projeto “Escolas Públicas e Universidade 'Dentro e Além dos Muros’”, coordenado pelo Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (NAI-FEUSP), com a participação de professoras de outras unidades da USP, a saber, a professora Dra. Simone Scifoni do Departamento de Geografia e a professora Dra. Mayra Batistone do Instituto de Biologia, além do Instituto Lidas, por meio do Acordo de Cooperação Técnica estabelecido com a FEUSP, representado por Inaê Batistone. O projeto foi financiado durante 18 meses, entre 2018 e 2019, com recursos do Programa Aprender na Comunidade da Pró-Reitoria de Graduação da USP, e teve entre seus objetivos centrais promover projetos educativos interdisciplinares, que superassem as fronteiras do *campus* universitário e promovessem interações e trocas entre os alunos

¹ Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo. E-mail: skruppa@usp.br

² Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo. E-mail: marcelo.rocco@usp.br

³ Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo. E-mail: joao.l.demarchi@gmail.com.

de licenciatura e os demais grupos da sociedade. Com esse projeto foram intensificadas as ações do Núcleo junto à rede NAI-FEUSP, nesse momento constituída por 24 escolas públicas participantes de parte das formações desenvolvidas pelo projeto, que teve atuação mais intensa junto a quatro regiões da grande São Paulo, denominadas como polos.

Para o NAI-FEUSP, a formação de um polo é um processo em construção, realizado por grupos de escolas ou por apenas uma que dá início a um processo de integração junto às demais escolas e equipamentos públicos, não tendo, portanto, um modelo único. Esses polos foram escolhidos por terem escolas com contínua participação junto ao Núcleo e por suas atividades, com desenvolvimento anterior ao Projeto, mas que foram ampliadas com a implantação do mesmo.

São escolas que compõem os chamados Quarteirão da Educação, caracterizadas por serem vizinhas e atuarem nas diferentes etapas da Educação Básica, da creche ao Ensino Fundamental, denominadas de Polo Butantã e Polo São Bernardo do Campo.

Outros dois polos, ainda não se constituem pela integração de escolas, mas pela força do projeto desenvolvido por apenas uma que, pela potência de sua atuação no território, dá início ao processo integrador com outras unidades próximas. Estes outros dois polos situam-se no Campo Limpo/Zona sul da cidade de São Paulo e, outro, na região de Pirituba-Jaguapé, zona Norte da mesma cidade.

As seções desse capítulo farão a análise do trabalho desenvolvido, tomando aspectos distintos do que vem sendo realizado nesses polos, de forma a refletir e problematizar a partir dos diferentes enfoques trabalhados, como o conceito de território tem repercussão no Projeto Político Pedagógico (PPP), documento central na forma pela qual o NAI-FEUSP trabalha a avaliação institucional.

Nesse sentido, subjacente às reflexões aqui apresentadas, pretende-se repensar a própria extensão universitária, seus limites e possibilidades, e a responsabilidade da Faculdade de Educação da USP no fortalecimento da escola pública de qualidade social.

A ação do Projeto foi sustentada na importância da autoavaliação institucional para a formação de todos os sujeitos envolvidos. Nesse processo, estudantes-estagiários e bolsistas-monitores do Programa de Formação de Professores, que atuam acompanhando os licenciandos, foram divididos em grupos para estudarem as escolas, que movidas, também, por um conjunto de provocações do coletivo do NAI-FEUSP, assumiram o desafio de (re)aproximação de suas realidades, aprofundando a análise sobre suas condições, desvelando tensões e compartilhando atuações.

O NAI-FEUSP considera que o conhecimento do território é uma dimensão central da avaliação institucional. O salto qualitativo do trabalho educativo feito pelas escolas passa necessariamente pela interação estabelecida com o contexto cultural em que a escola está inserida. A escola deve ser permeável às demandas e necessidades do seu entorno, ao conhecimento mais profundo da situação dos domicílios de seus estudantes e de suas dificuldades de vida. As diversas questões suscitadas na sua localidade devem ser objeto de estudo dentro da sala de aula. Tanto como o é para Universidade, esse trabalho de extensão da escola básica é fundamental. Conhecer o território escolar significa estudá-lo para intervir nele. Significa dizer que a escola e a Universidade devem estar abertas à sua comunidade, se quiserem ser uma catalisadora da transformação social. Esse é o propósito central do NAI-FEUSP, na formação inicial e continuada dos profissionais do ensino que desenvolve.

O Projeto “Dentro e Além dos Muros” atuou nas possibilidades institucionais de extensão universitária e desenvolveu um trabalho particularizado com as escolas engajadas. Com isso, pretendeu-se problematizar o currículo escolar e contribuir para a revisão do Projeto Político Pedagógico das escolas envolvidas, a partir desses pressupostos.

Como atividade mobilizadora do Projeto, foi realizado o curso de extensão “Reelaborando o PPP: aspectos constitutivos para uma atualização da prática política escolar” voltado para os profissionais das escolas da rede NAI-FEUSP. Após apresentar e

debater aspectos conceituais e práticos do PPP, foram abordados teorias e métodos para possibilitar a compreensão do território escolar. Pressupõe-se que, para garantir o salto qualitativo pretendido, a escola e sua comunidade devem se assumir como agentes produtores dessa aproximação investigativa do território. Algumas perguntas nortearam as aulas: como reconsiderar nosso olhar sobre o território? Como constituímos uma perspectiva crítica sobre a relação da escola com o território que a integra? Como a escola se relaciona com os domicílios de seus alunos, como sabem de sua condição de vida? Como cada escola se relaciona com as outras do mesmo território no oferecimento das etapas da educação básica? Como a escola se relaciona com os equipamentos de outras políticas públicas no território?

É princípio da rede NAI-FEUSP que as escolas tenham autonomia escolar para definir seu PPP, propor seu currículo, pensar suas estratégias de atuação e seus métodos de trabalho. Considera-se, para isso, imprescindível o reconhecimento de toda a comunidade escolar como protagonista do processo educativo, superando a ideologia da competência, como analisou Chauí (2014), segundo a qual se privilegia o conhecimento técnico-científico dominado por restritos profissionais, e como consequência dessa lógica, alunos, professores e pais seriam incompetentes para assumirem a responsabilidade que lhes cabe na educação. A autoridade conferida aos ideologicamente competentes é o primeiro passo para a definição autoritária das políticas educacionais que desconsideram a comunidade escolar. Assim, as ações realizadas através deste Projeto "Dentro e Além dos Muros" ancoradas pela perspectiva de avaliação institucional produzidas pelo NAI-FEUSP possibilitaram a construção de um conhecimento coletivo a respeito do território escolar, priorizando a autonomia dos sujeitos envolvidos na realidade escolar.

Levantadas essas problemáticas e princípios, este capítulo pretende apresentar as possibilidades discutidas no referido curso e suscitar reflexões sobre elas a fim de serem criados instrumentos para se (re)conhecer o território escolar.

12.1. Pensando o território escolar

O conceito de território assume centralidade nos trabalhos desenvolvidos pelo NAI-FEUSP, bem como no Projeto "Dentro e Além Muros". Essa importância foi evidenciada como necessidade para a realização de uma proposta de avaliação institucional que realmente refletisse a realidade social a qual as escolas integram e também devem representar. Entendemos que uma avaliação institucional que não tangibiliza essa dimensão está incompleta, pois acaba situando a escola como estrangeira da própria realidade que deve ser e dar expressão. Porém, território é um conceito complexo e que remete a divergências no seu entendimento merecendo uma discussão sobre os referenciais da concepção que assumimos. O objetivo nessa seção é discutir seu significado, a importância que tem em nossa proposta de avaliação institucional e exemplificar como debates teóricos envolvendo esse conceito foram considerados para a realização do Projeto "Dentro e Além dos Muros".

A leitura do território engloba uma produção teórica que extrapola a rigidez positivista da separação entre disciplinas. A abordagem mais comum é aquela que se apropria conceitualmente do território como apoio para o estudo de outro objeto (ou sujeito) de pesquisa, não o assumindo como o problema, mas como instrumento para explicitação de algum "fenômeno" terceiro. Território, então, tem, em estudos científicos das mais diversas áreas (desde a Biologia até a Psicologia) um papel de acessório. Porém, essa apropriação diversa sugere uma flexibilidade do conceito, uma multiplicidade de roupagens que podem ser encaradas mais como potência do que como um problema.

A Filosofia Política, a História e, especialmente, a Geografia deram centralidade ao conceito e buscaram defini-lo como expressão de algo que lhe é próprio. Não apenas o tomaram para a reflexão de dinâmicas sociais, como a partir delas propuseram definições para o próprio conceito - compreendendo melhor como o "território" pode ser assumido como instrumento, mas, tornando-o também objetivo da análise.

Aprofundando a discussão teórica mobilizada na Geografia, uma aceção clássica de território entre autores dessa área é aquela que o vincula à delimitação onde determinado poder é exercido, principalmente referente aos Estados nacionais/Estado-nação (RATZEL, 1990). Isso significa que o território pode ser entendido como o raio onde se evidencia a hegemonia e soberania de um Estado, ou em maior escala, onde um Governo ou Instituição exerce alguma influência, algum controle e, novamente, algum poder. Segundo Raffestin (1993, p.17),

[...] se considerarmos apenas o Estado, como é o caso na geografia política geral, só se dispõe de um nível de análise espacial, aquele que é limitado pelas fronteiras. Sem dúvida, pode-se também dispor de uma hierarquia de níveis, os mesmos que o Estado criou para organizar, controlar e gerenciar seu território e sua população. Porém, com o caráter, cada vez mais integrador e globalizante do Estado, tais níveis aparecem sobretudo como marcos espaciais para difundir o poder estatal em vez de níveis articulados do exercício de poderes inferiores. Isto é, a escala é dada pelo Estado. De certa forma, trata-se de uma geografia unidimensional que não é aceitável na medida em que existem múltiplos poderes que se manifestam nas estratégias regionais ou locais.

Por isso, o sentido de território que buscamos assumir como dimensão central da avaliação institucional não é apoio, nem explicitação de unidade, e tampouco representação de poder do Estado - enquanto unidade geo-administrativa. A proposta é que o território não se conforma apenas nas representações legais, mesmo que essa dimensão não possa ser desconsiderada, mas que, também, é constituído por meio da disputa de representações produzidas por diversos agentes, inclusive pais, alunos, professores, coordenadores, diretores e outros integrantes da escola que em relação a essa espacialidade também dizem respeito. Assim, tanto podemos refletir sobre a escola e sua comunidade por meio do território que elas integram, quanto podemos entender sobre o território pelos seus habitantes, a partir de como interpretam, percebem, analisam e representam o bairro/comunidade que vivem.

O território informa. Também é importante o reconhecimento das tensões *do/no/a respeito do* território, porque isso interfere em nossa própria interpretação sobre qual o papel da escola. Quando consideramos principalmente a escola pública também está em questão o território como Estado-nação, porque a escola segue diretrizes e leis que são estabelecidos por essa normatização, realizando-se como representação da instituição estatal naquilo que diz respeito à educação, por exemplo, no estabelecimento de um currículo básico ou na imposição de um currículo único que viola as definições e relações do/no território escolar, tal como aqui problematizado.

Um outro exemplo é que a própria arquitetura da escola, dissonante a arquitetura dos bairros, remete o estrangeirismo - um poder externo ao bairro (Estado) define a forma do prédio escolar sem a participação da comunidade. Mas, ao mesmo tempo, a escola é apropriada e se torna o lugar onde o próprio território "usado" - aquele do dia a dia, pela perspectiva do geógrafo Milton Santos (1996) se realiza, onde as questões da comunidade são vividas e enfrentadas na prática - também o local de mobilização e gestão das estratégias regionais e locais, como diz Raffestin (1993).

Nesse sentido, a escola pública partilha das transformações e tensões que o próprio território explicita - ao mesmo tempo território legal, território da informação, território da economia global, mas, também, sendo território do povo. Esse território do uso de todos mobiliza determinados valores e aspectos, essa "ordem local funda a escala do cotidiano, e seus parâmetros são a co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação e a socialização com base na contiguidade." (SANTOS, 1996, p. 231). A avaliação institucional, portanto, não deve ignorar essas relações, mas procurar entender como cada escola a vive, principalmente, tangibilizando esse território do "uso", porque é onde o aprendizado encontra motivo, a luta por direitos encontra sentido e onde a história realmente é construída.

A partir da fundamentação teórica que atravessa o conceito de território e essa constelação de questões que revelam a potencialidade interpretativa quando o consideramos em relação

com a escola e a comunidade, ancoradas em uma proposta de avaliação institucional sensível a isso, foi possível assumir o Projeto “Dentro e Além dos Muros” como uma oportunidade prática para fortalecimento dessas relações - que compreendem o território escolar com um olhar renovado.

12.2. Polo Butantã e Polo São Bernardo: os quarteirões da educação como possibilidade integradora

Nos polos Butantã e São Bernardo estão os chamados Quarteirão da Educação. O NAI-FEUSP afirma a importância de a escola interagir com os núcleos familiares dos estudantes, consolidando uma trama do atendimento público da Educação Básica, por meio da elaboração do Projeto Político Pedagógico do território.

Nesse sentido, propõe o relacionamento da escola com os domicílios e busca sua efetivação, em parceria com a comunidade, a partir da caracterização demográfica e das políticas públicas no entorno da escola. Para realizar esse objetivo, o NAI-FEUSP vem se valendo de um Acordo de Cooperação Técnica, estabelecido entre a FEUSP e o Instituto Lidas, desde 2017, para apoiar iniciativas de cartografia social nos territórios das escolas públicas parceiras do Núcleo de Avaliação Institucional da FEUSP (Rede NAI-FEUSP), com a mediação tecnológica do Portal CulturaEduca⁴.

Algumas hipóteses, que sustentam essa parceria, fundamentam-se na importância que há, para a qualidade social da escola, relacionar o conhecimento do território onde ela se situa ao conhecimento dos estudantes e de suas famílias. No território, a escola pode se aproximar de equipamentos de outras políticas públicas, no processo de construção de uma rede de proteção social e de atividades conjuntas, que possam assegurar maior consistência a suas próprias ações. Da mesma forma, a escola amplia a consistência em atuar, de forma conjunta, com os demais

⁴Portal CulturaEduca em: <<http://culturaeduca.cc/>>, consulta realizada em 06/09/2020.

equipamentos responsáveis pela educação básica disponível aos domicílios. No caso dos polos Butantã e São Bernardo, equipamentos municipais de creche, educação infantil e Ensino Fundamental são vizinhos. Ainda, em São Bernardo, o quarteirão conta com uma escola estadual que atende também a etapa do Ensino Médio.

Na metodologia trabalhada para a avaliação institucional, o conhecimento do território e dos domicílios atendidos é uma das dimensões a serem consideradas⁵.

Para isso, contribui a localização trazida pelo CulturaEduca, portal online que reúne o georreferenciamento de escolas e outros equipamentos públicos de Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Meio Ambiente e Saúde, num raio de dois quilômetros de cada escola, com dados socioeconômicos de seus territórios de entorno, além de permitir o cadastramento de agentes e ações realizadas. Em parceria com o Instituto Lidas, as escolas dos Quarteirões da Educação vêm fazendo o georreferenciamento dos domicílios das famílias atendidas.

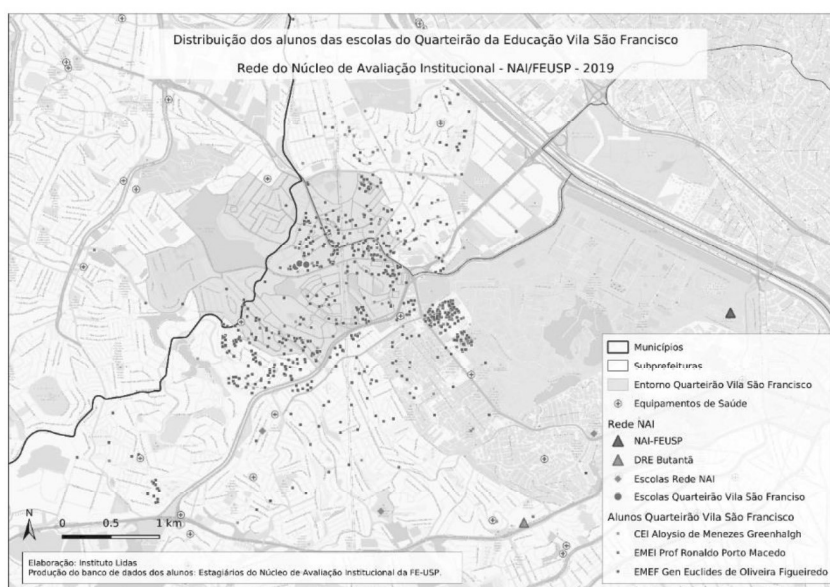
Cabe destacar, que as formações conjuntas sobre o uso desse Portal e as ações de mapeamento provocaram uma aproximação maior entre escolas que passaram a realizar atividades conjuntas, como a que, pela primeira vez, foi realizada entre as escolas do Polo Butantã, a I Festa de Integração do Quarteirão Pedagógico, ocorrida em 2019. O encontro ocorreu em meio à participação ativa dos estudantes das três unidades, professores, gestores, funcionários, familiares e a comunidade do entorno, materializando a ideia de atuação conjunta no território e tornando real essa possibilidade de apropriação coletiva do espaço para todas as famílias.

A importância do georreferenciamento dos domicílios, no caso dos dois quarteirões, é destacada devido ao desenho diferenciado da população escolar.

⁵ Ver sobre as dimensões da avaliação institucional no capítulo 7 deste livro.

No Quarteirão Butantã, as moradias dos alunos são consideravelmente dispersas em relação à localização física das escolas, como demonstrado na imagem abaixo.

Imagem 1: Localização das residências no Quarteirão, Polo Butantã



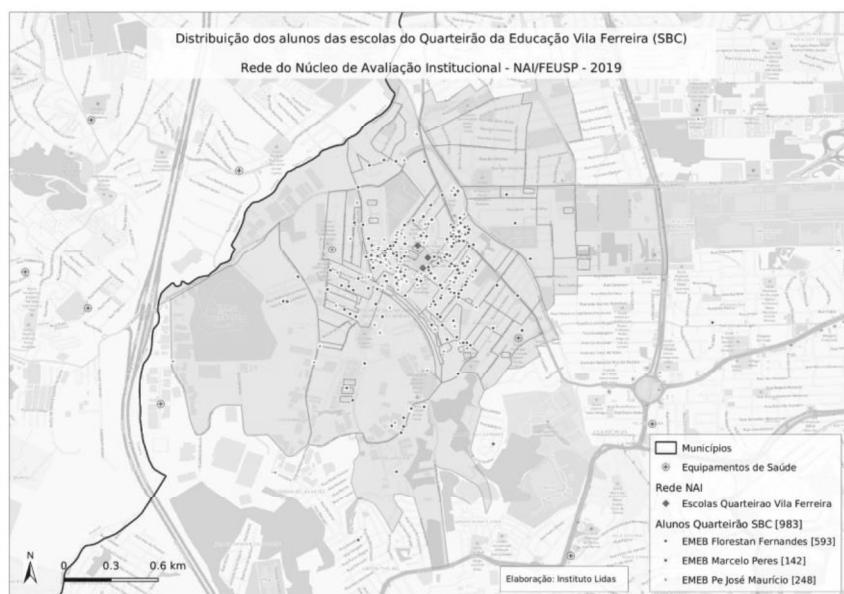
Fonte: Instituto Lidas

Essa dispersão espacial dificulta a proximidade com as famílias e a integração que possa ocorrer. As escolas assumem que têm maior papel na constituição do elo de ligação entre as famílias. Em decorrência do diagnóstico desse mapa, as escolas passaram a buscar, junto aos órgãos regionais da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pela matrícula, que houvesse uma política de matrícula integrada, que permitisse a continuidade do atendimento iniciado na creche pelas demais escolas, de forma a consolidar a relação dessas escolas com um mesmo grupo de domicílios. Essa demanda foi em parte conseguida, na passagem de 2019 para 2020. Do ponto de vista curricular teve início um projeto integrador em torno do tema Educação Alimentar e Nutricional, que se valeu das orientações trazidas pela participação

de estagiários e da Professora do Departamento de Fisiologia (IB) Prof. Maíra Batistoni e Silva.

No polo São Bernardo os domicílios concentram-se no entorno das escolas. Fazem parte de um grande conjunto habitacional que circunda as escolas.

Imagem 2: Localização das residências no Quarteirão, Polo São Bernardo.



Fonte: Instituto Lidas

No quarteirão São Bernardo, as escolas que haviam se juntado em torno do estudo do patrimônio cultural de seu entorno e do levantamento da memória institucional dos equipamentos vêm realizando encontros periódicos com a elaboração de pautas comuns. Foi realizada uma Oficina CulturaEduca com as equipes gestoras e analisadas as possibilidades de consultas aos dados dos equipamentos mapeados e ao perfil dos territórios e módulo de

Rede. Como resultado da oficina foi feito o cadastro do Quarteirão e de atividades já desenvolvidas⁶.

12.3. Fortalecendo as ações dos polos de São Bernardo e Butantã – um estudo das referências culturais da escola

A *educação patrimonial*, que esteve presente nas reflexões suscitadas pelo curso de extensão, é outro campo de atuação que tem a potencialidade de contribuir para o conhecimento sobre o território escolar e fornecer recursos metodológicos para as escolas aproximarem-se dos seus contextos a partir da valorização das produções culturais daquele lugar. Como propõe Brandão (2002, p. 156), essa aproximação às referências culturais se alinha à educação do cotidiano, em que as escolas abririam suas portas para “buscar compreender os mundos circunvizinhos, antagônicos, próximos e remotos onde estão, onde vivem e convivem com suas culturas do cotidiano os próprios personagens da vida escolar”.

No entanto, para argumentar sobre essa potência da educação patrimonial é preciso se distanciar de uma educação patrimonial tradicional, que privilegia apenas o patrimônio consagrado, e perde de vista a inventividade da cultura do cotidiano (CERTEAU, 2013).

Como afirmou Paulo Freire (FREIRE & FAUNDEZ, 2017), a história nacional desprezou a cultura popular. Considerando a produção cultural, e o patrimônio, dessa classe como de mau gosto. O desprezo com que a cultura popular foi tratada serviu como justificativa para a educação bancária (FREIRE, 2014). Apenas os técnicos seriam competentes para identificar os patrimônios nacionais e definir sobre seus valores. Caberia aos educandos apenas receber o conhecimento pronto acabado e apropriarem-se dele.

A virada conceitual que interessa às escolas que querem conhecer melhor seu território para replanejar sua atuação atenta às problemáticas do contexto em que está inserida.

⁶ Ver. <http://culturaeduca.cc/agente/coletivo/60/>. Consultado em 06/09/2020.

A começar pela própria noção de patrimônio cultural, esse olhar sobre o território amplia seu significado e passa a concebê-lo como *referência cultural*. Antes o patrimônio era fetichizado (MENESES, 2012), como se seu valor fosse imanente ao bem cultural. A partir do alargamento de entendimento, passou-se a compreender que o significado do patrimônio é atribuído pelos sujeitos sociais. Como afirma Brandão (2002, p. 117), “[...] se a vida se compõe de relações ativas entre tipos de pessoas, a cultura é o resultado material (objetos) ou espiritual (valores) de tais relações”. Para além do patrimônio, esse olhar antropológico sobre a cultura permite a valorização dessas relações sociais que criam objetos e valores.

Com isso, as referências culturais são repolitizadas ao se reconhecer que elas são suportes de memórias, de disputas, de narrativas. Ao lado do patrimônio já consagrado passa a protagonizar aqueles bens culturais do cotidiano, ordinários, aos quais ainda não lhes fora dada a devida relevância. Às classes populares é devolvido seu protagonismo na sociedade e sua produção cultural é valorizada.

Foi essa concepção que permitiu lançar outro olhar sobre a imagem de São Francisco em uma das escolas do polo Butantã. A diretora, comprometida com a laicidade da escola pública, tinha o objetivo de doar a imagem do santo para alguma igreja. No entanto, com a análise proposta foi possível compreender aquela escultura para além da sua sacralidade, e percebê-la como uma referência cultural daquela comunidade e do próprio processo de ocupação do território que, por sua vez, gerou como demanda a construção da escola. A imagem de São Francisco, nesse sentido, funcionou como um patrimônio-gerador, em que a partir do seu distanciamento crítico foi possível aproximar-se dos significados atribuídos àquele santo. Nesse caso, a diretora foi sensível à realidade do território em que a escola está inserida.

Consonante a essa atuação, o conhecimento foi concebido, como teorizou Paulo Freire (2014), como algo que não está pronto ou acabado a ser depositado na cabeça dos interlocutores, mas algo a ser construído com todos os sujeitos envolvidos no processo de

formação e de conscientização da realidade. Supera-se, assim, a ideologia da competência. É superada também a “absolutização da ignorância” em que atribui aos educandos toda ignorância, desconsiderando seus saberes. O diálogo entre as visões de mundo é central para esta concepção, que antes preconizava a extensão (FREIRE, 2013) do conhecimento dos técnicos à comunidade detentora de tal bem.

Como princípio dessa educação patrimonial ressignificada está uma nova concepção de história como algo a ser feita pelos sujeitos. As pessoas são reconhecidas como sujeitos históricos. Recusa-se a fatalidade ou determinismo históricos. Isso permite desvelar as múltiplas interpretações possíveis das referências culturais.

Dessa forma, as escolas podem valorizar a produção cultural da sua comunidade, conhecendo melhor as relações sociais tecidas no entorno da escola e planejar trabalhos que sejam desenvolvidos a fim de afinar sua atuação com as demandas locais.

Dentre as possíveis práticas de educação patrimonial, o NAI promoveu uma experiência na EMEF Florestan Fernandes, em São Bernardo, em que os professores foram motivados a identificarem as referências culturais do entorno escolar. Para essa busca foi apresentada essa noção ampliada de cultura e patrimônio cultural. Os professores foram divididos em seis grupos que percorreram determinados trajetos para observarem o contexto em que seus alunos vivem e foram sensibilizados para descobrir quais eram as edificações, os objetos, as ruas, as festas, as celebrações, as formas de expressão, os saberes que tinham um sentido especial para aquela comunidade. Isso quer dizer: os professores foram incentivados a identificarem o patrimônio cultural produzido naquele lugar.

Imagem 3: Professores identificam referências culturais no entorno da escola, em São Bernardo



Foto: João L. Demarchi. 09 de junho de 2018.

Imagem 4: Professores discutem sobre educação patrimonial, em São Bernardo



Foto: João L. Demarchi. 09 de junho de 2018.

A intenção desse exercício foi estimular os professores a repensar o contexto cultural em que trabalham, compreendê-lo e pensar estratégias de como a escola poderia estar aberta a absorvê-lo aos conteúdos trabalhados no currículo. Isso propiciou uma autoavaliação do modo como cada professor trabalhava o currículo escolar. A partir das reflexões suscitadas pela prática de identificação das referências culturais, portanto, da educação patrimonial, os professores conheceram melhor seus alunos, entenderam melhor o tecido social em que vivem.

12.4. Polos da Zona Sul e Zona Norte da cidade de São Paulo – a deriva, mapas e a elaboração de materiais que ampliam o conhecimento dos territórios

No caso dos polos das Zonas Sul e Norte da cidade de São Paulo, em que o polo começa a se constituir pela atuação de uma escola, formou-se, sob coordenação da professora Dra. Sonia Kruppa e da professora Dra. Simone Scifoni uma frente ancorada pela perspectiva geográfica, que por si só é uma área interdisciplinar. A equipe foi constituída ainda pelo pós-graduando em geografia humana Marcelo Rocco (vinculado até 2019 como monitor ao NAI), e, também, pelos graduandos em geografia, Felipe Gomes do Nascimento, Francisca Zenita, Luana de Almeida e pela bolsista do projeto Natália Bernardi.

A primeira fase do projeto, foi durante o curso de extensão “Reelaborando o PPP: aspectos constitutivos para uma atualização da prática política escolar” partindo da necessidade de constituir um olhar crítico para o território escolar, assim, foi discutido as metodologias de etnografia e a deriva (DEBORD, 2003) como ferramentas potentes para a elaboração do PPP durante duas aulas. Ambas metodologias convocam o educador-pesquisador a olhar a comunidade em que está trabalhando, sensibilizando-se com os detalhes da vida cotidiana e da cidade. Enquanto a etnografia é reveladora da cultura e das formas de organização daquelas pessoas, a deriva propõe uma interpretação do território,

assumindo como premissa metodológica que o agente não o conhece, mas por ele é afetado. A etnografia se apoia nas anotações atentas realizadas pelo educador-pesquisador no caderno de campo, registrando por meio das palavras aquilo que observa, interage, e as conversas que tem. A deriva propõe que, a partir de uma outra forma de estar no território e caminhando para além dos trajetos e destinos tomados durante a rotina, registremos onde e como o espaço nos afeta, provocando sentimentos e sensações que possibilitam realizarmos uma outra proposta de cartografia.

As metodologias para conhecimento do território, apresentadas na primeira fase do Projeto, durante o curso de extensão, tiveram como objetivo fomentar a discussão da importância dessa questão para a escola e o processo formador para todos os sujeitos sociais presentes nela. Parte das escolas integrantes do NAI, principalmente, os professores, coordenadores e diretores, puderam desenvolver essas metodologias algumas vezes envolvendo inclusive alunos e pais.

Imagens 5 e 6: Realização da metodologia de “deriva” pela equipe escolar – Polo Pirituba Jaguaré – Zona Norte



Foto: Equipe escolar. Junho de 2019.

Voltando ao Auditório da Faculdade de Educação, onde ocorria o curso, foi possível discutir coletivamente a respeito do

tema, compreendendo a multiplicidades de sentidos desse território “usado” (voltando a Milton Santos), e também sensíveis que o conhecimento (re)produzido no local que é referência como representação coletiva de determinado território onde se situa uma escola deve dialogar com esse mesmo território.

O segundo momento do projeto foi impulsionado pelas discussões produzidas coletivamente: a construção de um material de apoio às aulas que se configurasse como ferramenta de formação no/para o território. O objetivo era impulsionar a construção de um conhecimento autônomo a respeito de um território ao qual a escola é integrante. Como material piloto a equipe centrou-se ao território do Campo Limpo e a EMEF Dr. Sócrates Brasileiro.

Em um primeiro momento foi realizado um exercício de deriva pelo entorno da escola. Esse entorno foi nomeado como escala mais próxima, o bairro. A equipe também participou da JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) onde foi renovada o desejo pelos professores na construção de um material de apoio para conhecimento do território (e do bairro como entorno mais próximo).

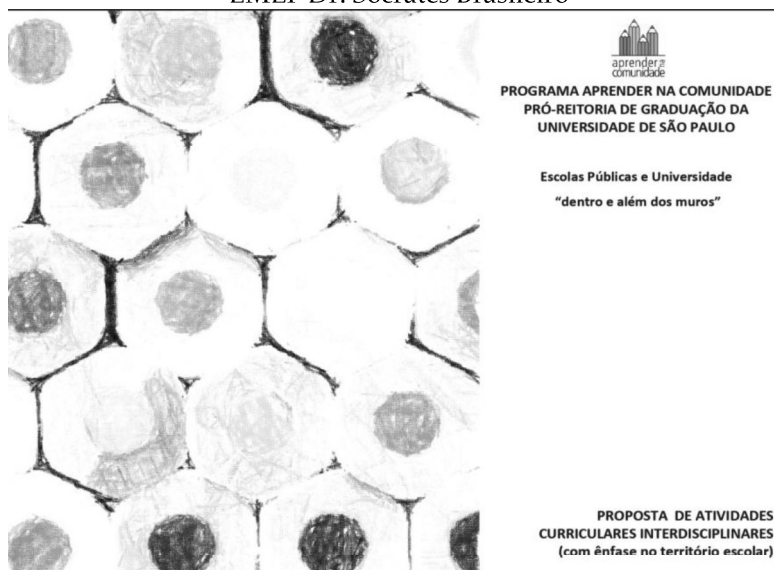
A construção do material foi realizada como atividades curriculares interdisciplinares com foco no território escolar, de maneira que os professores pudessem realizar as atividades sem necessariamente seguirem o ordenamento original. Nesse sentido, as partes do material poderiam ser utilizadas independentemente a partir da relação e diálogo estabelecido pelo professor e o conteúdo da aula.

O material é composto de duas séries didáticas voltadas à compreensão de duas dimensões do território escolar que se articulam e que são pensadas a partir da inserção em uma totalidade maior, a cidade: a) O bairro e a escola; b) O bairro e a minha casa. O material selecionado baseia-se na ideia de Paulo Freire (2014) de que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. Assim, o objetivo é explorar essa qualidade pedagógica do território escolar, esse espaço que é composto pela escola, seu entorno, o trajeto casa-escola, o local de

moradia, os bairros que os contêm, sempre pensados no contexto da cidade, a sua totalidade. O material pressupõe educadores e educandos como sujeitos do ato de conhecer a sua própria realidade, participando da produção do conhecimento e tomando posse dele, conforme afirma Brandão (2002).

Uma segunda versão do material assumiu um foco mais extenso, não apenas compreendendo o entorno da escola EMEF Dr. Sócrates Brasileiro, mas também o distrito do Campo Limpo como contorno do território. Esse material poderá ser utilizado por outras escolas deste distrito, além de inspirar sua elaboração por escolas de outros distritos participantes ou não do NAI.

Imagens 7, 8 e 9: Algumas imagens do material desenvolvido para a EMEF Dr. Sócrates Brasileiro



APRESENTAÇÃO

O objetivo deste primeiro capítulo é fazer com que professores(as) e alunos(as) explorem as memórias visuais que a paisagem do bairro onde a escola está localizada oferece, desvendando suas formas e contando e recontando as diferentes histórias que coexistem em um mesmo espaço. A compreensão daquilo que nós vemos todos os dias requer um olhar treinado para notar todos os elementos que nos cercam e para isso iremos propor alguns exercícios de compreensão do que se vê.

Em uma primeira sensibilização com o tema, apresentamos um conjunto de três fotografias tiradas do bairro Jardim Olinda, aos arredores da sua escola. Para que inicie-se a leitura das diferentes paisagens que nos cercam, com suas formas, funções e histórias particulares. Essas imagens serão a base para trabalharmos este capítulo.

As fotografias poderão ser trabalhadas em conjunto ou de forma individualizadas. Ao serem expostas aos educandos(as), o(a) professor(a) deverá trazer inicialmente a reflexão do que se vê, em cada uma, buscando que eles detalhem ao máximo as imagens e levantem as diferenças fundamentais entre as formas e funções dos diferentes elementos que compõem estas paisagens.

Em um segundo momento faça com que os alunos(as) levantem hipóteses do por que destas diferenças, quem mora em cada um desses lugares e então dar margem para abordar os conceitos trazidos a seguir.



PRANCHA 1



PRANCHA 2



PRANCHA 3

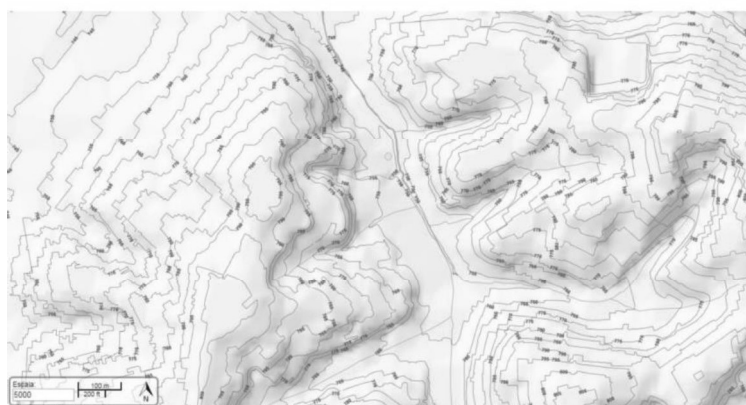


PRANCHA 4



PRANCHA 5

1



PRANCHA 7: Recorte da carta topográfica com hidrografia da EMEF Sócrates Brasileiro, São Paulo.
Fonte: geosampa.prefeitura.sp.gov.br.

Considerações finais

Como vimos, o território não é um acessório ou uma ferramenta de análise para viabilização de um enquadramento estanque da comunidade, mas é caminho de reconhecimento da história local, da transformação das pessoas e dos lugares e também mediação para a construção de um projeto de futuro.

Planejar qualquer trabalho educativo que tenha como objetivo a transformações social - superando uma educação mercadológica, padronizante, bancária, empacotada para o consumo - não pode propor um currículo homogêneo, postulando que as escolas estejam no vácuo, ou sob a mesma condição de temperatura e pressão. É preciso que os profissionais envolvidos na gestão escolar instaurem como condição das escolas a possibilidade de elas estarem abertas às demandas do seu território e promoverem a análise crítica da sua realidade.

Nesse sentido, o Projeto “Dentro e Além dos Muros” foi (e é) um espaço de formação que busca reforçar a sensibilidade em relação a essas relações: a construção da autonomia das escolas passa, necessariamente, pela autoavaliação e, por conseguinte, pelo conhecimento do seu território.

O projeto apresentado revela a tessitura de uma proposta de formação e de pesquisa que tem como centralidade as atividades de extensão universitária relacionadas às formações desenvolvidas com e junto às escolas públicas. Sob esse aspecto, a extensão universitária não é encarada como ação apenas dos universitários, enquanto os outros grupos sociais recebem o conhecimento passivamente (FREIRE, 2013). O protagonismo de todos os envolvidos é promovido em todos os momentos: na produção do conhecimento, no levantamento de problemas, na aproximação das realidades escolares, no compartilhamento de experiências. Esse direcionamento tampouco é considerado uma benevolência da Universidade. É concebido que um espaço tanto mais plural, mais fértil a troca de saberes. Desse modo, o NAI, a partir da USP, promove a formação de professores, licenciandos, estagiários, pós-graduandos, gestores escolares, consolidando sua responsabilidade como uma importante rede comprometida com o ensino público.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Morar, cozinhar. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHAUI, Marilena. *A Ideologia da competência*. Org. André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escrito de Marilena Chaui, 3).

DEBORD, Guy. "Teoria da Deriva" in: BERENSTEIN, Paola (org.). *Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade*. Rio de Janeiro, ed. Casa da Palavra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MENESES, Ulpiano T. B. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: *Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão*, I, 2009, Ouro Preto/ MG. Anais... Brasília-DF: Iphan, vol. I, 2012, p. 25-39.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder (1980)*. Trad. de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, Friedrich. *Antropogeografia, capítulos 1 e 2*, Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ed. Ática, 1990.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.