



AMBIENTE ESCOLAR E SEGREGAÇÃO SOCIAL

Indira rocha Marques

indiramarquesgeo@gmail.com

Anna Thereza Corrêa Trindade

annatrindade@yahoo.com.br

Érica Adriene Andrade Macedo

ericadriane89@gmail.com

Heitor Allende da Costa

heitoralliende28@gmail.com

Resumo

A escola pública é parte de uma sociedade marcada por profundas contradições sociais. Qual é o papel que o ambiente escolar cumpre numa escola que é a expressão de uma sociedade segregada? é a problematização que nos move na pesquisa que se apresenta nesse artigo. Ela se efetivou na Escola Estadual Dr. Freitas, em Belém do Pará. Para isso, entre outros, recorreremos à Karl Marx, Ana Fani Carlos, Juarez Dayrell, Rafael Straforini, Lana Cavalcanti e Paulo Freire.

Palavras-chave: Escola pública, segregação, formação reflexiva.

Introdução

A sociedade atual é marcada por muitas contradições, entre as quais a oposição entre capital e trabalho. A escola, de alguma, reflete estas contradições. Na educação pública não é diferente. É com o objetivo de levantarmos reflexões sobre essa escola nessas condições que nos colocamos a seguinte questão: qual é o papel que o ambiente escolar cumpre numa escola que é a expressão de uma sociedade segregada? Uma resposta possível é: essa instituição da forma como se apresenta é uma expressão dessa sociedade e acaba sendo um elemento de reprodução dessa segregação.

Este artigo é parte de uma pesquisa, num primeiro momento exploratória, e, como tal, que ainda carece de aprofundamento. Ela ocorreu tendo como espaço de campo a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Freitas, localizada na Av. Generalíssimo Deodoro, 220, no bairro de Umarizal em Belém do Pará. Ela faz parte da rede pública de ensino do governo do Pará.

Fundada em 1970, ela tem 1.050 alunos (2018) e 85 profissionais, principalmente professores. É propagandeada como uma escola pública que prepara seus jovens para o ENEM, mas os resultados de 2015 demonstram indicadores reduzidos: redação (510,91), linguagens e códigos (493,48), ciências humanas (539,25), matemática (434,43) e ciências da natureza (458,83). Também em 2015 o município de Belém alcançou um IDEB baixo (3,3), mas a escola Dr. Freitas foi ainda menor (3,0). Refletir o ambiente escolar nessas condições é o desafio proposto para este artigo.

Exploração, desigualdade e segregação no capitalismo

A sociedade capitalista, tal qual sistematizou Karl Marx (1988), tem como contradição principal a oposição entre capital e trabalho. A burguesia se apropria do trabalho excedente dos trabalhadores, configurando a mais-valia. Os trabalhadores, por não dispor dos meios de produção, são levados a vender a única mercadoria que lhes resta, a sua força de trabalho. Nesses termos, o capital é antes de tudo uma relação social, a relação entre proprietários e não proprietários dos meios de produção. O salário é o preço pago pela força de trabalho e é uma expressão (não necessariamente exata) do valor dessa mercadoria, que é especial porque ela tem a capacidade de gerar valor novo.

No final do processo o capitalista paga um preço e tem em mãos um conjunto de mercadorias produzida pelo trabalhador que tem uma massa de valor maior. Aí reside a fonte do lucro, da exploração e da reprodução ampliada do capital. Ao completar o ciclo, o capitalista continua como capitalista e o trabalhador tão somente como não proprietário de meios de produção.

Como agravante se alimenta o exército industrial de reserva, que é a massa de trabalhadores desempregados em busca de ocupação e que é usado como um elemento de pressão sobre os empregados para que estes aceitem as condições impostas pelos proprietários dos meios de produção.

Assim, a relação entre capital e trabalho no capitalismo reproduz as classes sociais, a própria desigualdade, a exclusão e a segregação social. O espaço é produto da sociedade e, nesses termos, concordando com Milton Santos (2014), é uma construção social. Ana Fani Carlos (2011), partindo de Marx, afirma que o espaço é produto histórico. É produto social



decorrente do trabalho que se materializa nas condições de vida da humanidade e da reprodução social.

No capitalismo, o espaço é reproduzido segundo as necessidades da acumulação e do lucro, de modo que ele é transformado em mercadoria e em condição necessária e central à acumulação de capital. “A reprodução do capital se realiza através do espaço, que também é mercadoria como extensão do mundo da mercadoria” (CARLOS, 2011, p. 87).

Na medida em que o espaço no capitalismo se reproduz condicionado pelas necessidades da acumulação ampliada, configurando-se como mercadoria, fica evidenciado a contradição que opõe a produção social à apropriação privada – daí os conflitos e as lutas que emergem. O espaço, assim, fica alienado daquele que o produz, alienando-se o direito à reprodução da vida em suas diversas dimensões, de modo que se recria a paisagem, agora sob a forma de segregação.

Problematizando o ambiente escolar

Os desafios impostos à nossa realidade social nos colocam diante da necessidade de analisarmos o cotidiano escolar, para além visível. Isso significa analisar os processos que ocorrem no seu cotidiano, mas de um modo a romper com a visão reducionista da soma das partes deste ambiente (estrutura física, professor, aluno, conteúdo, normas, etc.). O objetivo desse movimento é entender o dinamismo concreto dos seus sujeitos em suas múltiplas relações, apreendendo a escola como construção social, como um espaço socialmente construído (SANTOS, 2007).

Dayrell (1996) nos ajuda nesse movimento, ao conceber o ambiente escolar como espaço sociocultural, trazendo para a análise o fazer cotidiano dos sujeitos que atuam nesse ambiente. Essa perspectiva busca romper a concepção determinista e dicotômica entre ação-estrutura, sujeito-objeto do espaço escolar, tendo como característica a superação do conhecimento dualista e a emergência de um novo humanismo, que coloca a pessoa como ator e sujeito do mundo no centro do conhecimento.

Análise da instituição escolar, apreendida no seu fazer cotidiano, destaca a ação dos sujeitos na relação com as estruturas sociais, revelando a escola como o resultado do confronto de interesses. De um lado há a organização oficial do sistema escolar, que define competências, conteúdos, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, afim de diferenciar

trabalhos, definindo as relações. De outro, encontram-se os sujeitos que criam uma trama própria de interações, fazendo da escola um processo permanente de construção social.

Neste sentido, a escola é o resultado de um duplo movimento: (i) um institucional, conjunto de normas e regras, que busca unificar e delimitar a ação dos sujeitos; (ii) o outro decorre do cotidiano das relações sociais que constroem uma complexa trama de relações dos sujeitos envolvidos. Essa trama inclui alianças, conflitos, imposições de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressões e de acordos. Dessa forma, é um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Assim, o ambiente escolar aparece mediado, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressa pelos sujeitos. Estes não são passivos diante das estruturas. A dinâmica escolar é resultado da ação recíproca entre o sujeito e a instituição.

Essa abordagem permite ampliar o horizonte de análise do ambiente escolar, apresentando uma visão complexa das relações existentes no mesmo e resgatando o papel ativo dos sujeitos, sejam eles representantes do sistema dominante (com suas normas) ou não.

Refletir o espaço escolar, a partir do papel ativo dos sujeitos, traz à tona o modelo de escola presente no sistema educacional brasileiro, que se sustenta, de modo geral, no escopo teórico e conceitual da racionalidade positivista cartesiana, base da ciência moderna. Nessa perspectiva, a educação é extremamente estática e fragmentada, o objetivo da escola é a transmissão de conhecimento, ou seja, a preocupação é conteudista. O aluno é visto como um agente passivo, que recebe passivamente o conhecimento, cabendo-lhe apenas a tarefa de decorar e memorizar os conteúdos. É neste sentido que Freire (1980) elabora a concepção de educação bancária.

Na concepção bancária da educação o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores aqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é uma característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo de procura. O professor apresenta-se aos seus alunos como o seu contrário necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica a sua própria existência (FREIRE, 1980, 79).

Segundo Dayrell (1996), o processo de ensino-aprendizagem, predominante nas escolas, se efetiva de modo a homogeneizar os ritmos, as estratégias e as propostas educativas para



todos, independentemente da origem social, da idade e das experiências vivenciadas pelos sujeitos. Todos são considerados igualmente alunos, não se levando em consideração a diversidade cultural dos mesmos. Ao contrário. A escola, nessa perspectiva, é vista como instituição única. O processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma uniforme, materializada nos programas e livros didáticos. O conhecimento escolar torna-se “objeto” a ser transmitido mecanicamente ao aluno. Essa homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal. Exemplos dessa forma homogeneizadora da instituição é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o Plano Político Pedagógico das escolas, entre outros.

Essa perspectiva homogeneizante dada pela escola não considera que os alunos chegam à mesma marcados pela diversidade cultural, reflexo do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, evidentemente desigual, pois os acessos a informação, a recursos materiais, culturais e políticos são diferenciados, produto de uma sociedade de classe.

O tratamento uniforme reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informação. Reduz o sujeito a aluno, apreendido apenas pela dimensão cognitiva. A diversidade cultural dos alunos é reduzida a diferenças aprendidas na ótica da cognição, ou seja, bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso - uma visão estereotipada da noção de aluno. Nessa forma de conceber a educação o vivido do aluno (sua diversidade cultural) não é importante ao processo de ensino-aprendizagem.

Dayrell (1996) destaca que a diversidade cultural existente no cotidiano da escola, permite desvendar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior. A questão é que essa dimensão educativa se efetiva predominantemente pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa, ao contrário, a nega.

Para o autor, a própria estrutura física da escola reflete essa concepção educativa. Seus espaços, corredores, sala de aula, pátio, etc, são um significativo exemplo da total negação da diversidade cultural no ambiente escolar. Os muros que delimitam seu espaço físico, demarcam também a sua forma de se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos. “Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola”. (DAYRELL, 1996, p. 13)

Cavalcanti (2010) afirma que um aspecto a ser considerado no currículo e no conteúdo das disciplinas nas escolas é a vinculação da espacialidade das crianças e de sua cultura com o

espaço da sala de aula e com o espaço escolar em seu conjunto. Nesse sentido, não basta manter os alunos na escola, é necessário que nela eles possam vivenciar seu processo de identificação, individual e em grupo, e que sejam respeitados nisso.

Nesse sentido, Cavalcanti (2010) compartilha com Dayrell a importância da dimensão educativa da realidade vivida pelos alunos, sua historicidade no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a Geografia Escolar, a referência ao espaço vivido do aluno faz parte dos saberes dos docentes, porém, o cotidiano, não é explorado em sua plenitude. As aulas ainda seguem, de modo geral, o estilo tradicional de transmissão verbal, onde a aprendizagem é buscada pela repetição do conteúdo nas atividades em sala ou em casa.

Cavalcanti (2010), sustentada teoricamente em Vygotsky, aborda a formação de conceitos, mais especificamente os geográficos, destacando a relação necessária entre cotidiano vivido dos alunos, que é mediação pedagógica na formação de conceitos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A autora defende que o espaço vivido, o lugar, deve ser referência constante no diálogo com os temas geográficos. Ao estudar o lugar (as experiências vividas dos alunos) pode-se atribuir mais sentido ao que é estudado, permitindo efetivar a relação entre a realidade e os conteúdos escolares.

Straforini (2004) destaca a necessidade de rompermos com as análises fragmentadas e dualistas da visão de mundo da educação tradicional no ensino da geografia, de modo geral ainda presente no sistema educacional contemporâneo brasileiro. Para o autor, a realidade contemporânea (momento atual da globalização) com simultaneidade dos fenômenos socioespaciais exige da ciência geográfica a produção de conhecimentos mais abertos, reflexivos e sistêmicos.

A questão que se coloca é: como está visão chega na sala de aula? Na sua ampla maioria, o entendimento do mundo se dá de forma fragmentada, a partir da racionalidade positivista, resultado da especialização da sociedade capital-trabalho e da ciência moderna, estimulada pela busca crescente pelo lucro. Esta concepção de mundo da educação está em perfeita harmonia com o sistema dominante para a manutenção do *status quo*. Nesse sentido, a educação não é neutra, nem está à margem da arquitetura da exploração do indivíduo.



Dessa forma, o espaço escolar, de modo geral, impede ações horizontalizadas, ou seja, pensadas e praticadas pelos professores, alunos e comunidade. O que se presencia, a grosso modo, são ações verticalizadas, pensadas de forma autoritária, de cima pra baixo.

A educação tradicional não analisa a realidade como resultado de práticas sociais. Não adota uma visão de totalidade. Ela concebe o mundo de forma fragmentada, descritiva e superficial, reforçando cada vez mais a incapacidade do estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos - expressando-se como um conhecimento alienante e alienado.

A abordagem apresentada por Dayrell, assim como pelos demais autores visitados aqui, subsidiou a estruturação dos caminhos para um estudo de caso exploratório do espaço escolar na Escola Estadual Dr. Freitas. Nosso olhar nesse trabalho de campo foi norteado pela observação das relações: (i) aluno-aluno na sala de aula e (ii) aluno e o espaço físico da escola. A relação aluno-professor ainda está em análise e será problematizada posteriormente.

O ambiente escolar na Escola Dr. Freitas

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Doutor Freitas faz parte da rede estadual de ensino do governo do estado do Pará. É uma instituição de porte médio e antiga na rede. Ela está localizada no bairro do Umarizal, em Belém.

O bairro está na área de maior expansão vertical de empreendimentos imobiliários de padrão médio e alto para fins comerciais e residenciais. Os residentes destes edifícios colocam seus filhos para estudar em “modernas” escolas privadas, cujas mensalidades facilmente atingem e superam um salário mínimo.

Assim, a escola Dr. Freitas, com todas as suas carências, parece estar ficando fora do lugar, como se fosse um corpo estranho em meio à expansão imobiliária do bairro (veja as figuras a seguir). Isso é agravado pelo fato de que as famílias de alunos que estudam na mesma apresentam renda familiar que quando muito ultrapassar um pouco a faixa de um salário-mínimo.

Figuras: protesto na escola, escola Dr. Freitas, bairro do Umarizal

Alunos protestam por melhores condições em escola de Belém

Estudantes da escola Estadual Doutor Friburgo querem melhorias na escola. Protesto dentro do terreno cercado na tarde desta quarta-feira, 17.



Fonte: g1.globo.com/pa



Fonte: Google Street View



Fonte: MB Capital



Fonte: Pinterest

Nessas condições, o próprio aluno deve se confrontar com essa contradição e desigualdade, e isso pode ser um elemento de desestímulo em relação à própria escola.

O relato que se apresenta nesse trabalho é produto de uma observação sobre o conjunto da escola, mas concentrado nas turmas A e B do 3º ano do ensino médio do turno da manhã. O período foi o segundo semestre de 2018.

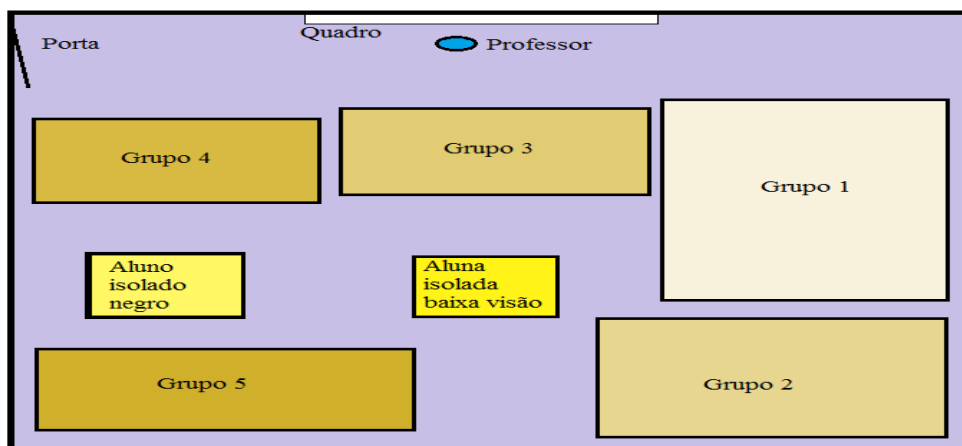
Relação aluno – aluno em sala de aula

Nas observações da relação entre os alunos em sala de aula, na escola em questão, identificaram-se elementos comuns presentes no debate apresentado por Dayrell (1996). A primeira semelhança é relacionada à espacialidade dos alunos em sala. Mesmo que dispostos em fileiras com uma cadeira atrás da outra, foram observadas divisões em grupos, em duplas e também alunos isolados. De acordo com a posição de alguns grupos, foi possível identificar determinados comportamentos.

O grupo das primeiras cadeiras, composto em sua maioria pelo sexo feminino, em alguns momentos atentava para a explicação do professor, e em outros interagiu de forma discreta entre si. Outro grupo localizado no fundo da sala, formado somente pelo sexo masculino, se comunicava intensamente entre si, alguns se distraíam ao celular e em raros momentos houve concentração na aula ministrada pelo professor - sendo também o grupo de maior interação com outros alunos da sala.

Observou-se grupos menores compostos por até três alunos. Estes pareciam fechados, sem comunicação com os outros grupos presentes. Alguns poucos alunos se identificavam por não fazerem parte de nenhum grupo. Vejamos a disposição dos alunos da turma 3º ano A.

Figura: Disposição dos alunos na sala de aula da turma 3º ano A



Fonte: observações de campo pelos autores

Nas primeiras observações notou-se a formação de grupos baseados em masculino e feminino e que os alunos que se posicionam mais à frente da sala de aula se relacionam numa forma bem cooperativa quanto à resolução das atividades. Os alunos localizados no fundo da sala, fizeram as atividades apresentando respostas com menor grau de problematização e reflexão, como que expressando um processo de memorização ou simples transcrição do conteúdo do livro e do quadro de aula. Os alunos posicionados do centro ao fundo de sala obtiveram menores notas em relação aos que se posicionaram à frente.

Como vimos, a formação de grupos ocorre com afinidades e regras próprias.

A sala de aula também é um espaço de encontro, mas com características próprias. É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano. Sendo assim, formam-se subgrupos, por afinidades, interesses comuns, etc.[...] A ocupação dos territórios, muitas vezes, coincide com os comportamentos dos grupos: a turma da bagunça tradicionalmente ocupa o fundo da sala, tornando-se a "turma de trás", os CDF ocupam as cadeiras da frente, é a "turma do gargarejo". Com as conversas e brincadeiras ocorrendo preferencialmente no interior de cada um deles, cada grupo tem regras e valores próprios. Ao mesmo tempo, há vários alunos "soltos", que parecem não se ligar a nenhum dos grupos, ou porque não se identificam, ou porque, de alguma forma, são excluídos. Interfere aqui a mobilidade dos alunos entre escolas. (DAYRELL, 1996, p. 9)

O grupo de alunos mais questionadores tendem a sentar à frente. Aparentemente, os alunos formam grupos de acordo com suas afinidades. Porém, não foi possível identificar precisamente quais as afinidades os reúnem. Nas interações entre os alunos, independente dos grupos aos quais pertenciam, identificou-se dinâmica de relações, privilegiando o momento do encontro, da troca de informações e experiências. Embora em certos momentos, os alunos mostrassem interesse no assunto tratado pelo professor, na maior parte do tempo, eles estavam

interessados mais pela comunicação entre si, sobre assuntos aparentemente sem relação com o tema ministrado, ou se distraíam com as mais diversas situações. Dentro de sala muitos alunos utilizam aparelhos celulares, entretanto sem haver função didática, apenas se conectam em suas redes sociais e assistem diferentes conteúdos enquanto o professor não percebe.

As relações entre os alunos se alteraram durante as aulas de revisão para as provas. Nesse momento, as conversas entre o alunado diminuíram significativamente, de modo que eles ficaram mais atentos às aulas.

Apesar de afirmarmos que os alunos que mais questionam são os que sentam nas primeiras cadeiras, é preciso refletir mais sobre essa afirmação e também sobre o comportamento daqueles que se localizam no fundo da sala. Participar das aulas, respondendo aos questionamentos do professor ou mesmo lhe fazendo perguntas não significa necessariamente questionar e/ou problematizar o conhecimento em questão. Por outro lado, até que ponto o aluno que se encontra no fundo da sala e que obtém menores notas é menos autônomo ou questionador? O seu comportamento não é uma forma de estranhamento com a escola? Isso se traduz e impulsiona transgressões em relação às normas da escola? Essas são questões importantes para aprofundar nossas reflexões.

A disposição como os alunos são organizados em sala de aula também dificulta uma maior interação entre o conjunto da turma e entre esta e o professor. A organização em fileiras com uma cadeira após a outra homogeneiza e padroniza os alunos. Isso não é uma exclusividade da escola Dr. Freitas. Ela é mais uma a reproduzir essa organização. O contato visual entre os discentes é reduzido, diminuindo a interação entre os mesmos. Outro fator que pode ser observado é que de acordo com essa disposição os alunos mais distantes do professor tendem a ter pouca participação nas mesmas.

Observa-se na instituição alunos necessitando de diagnóstico profissional para obter melhor atendimento em relação às suas necessidades e melhor desempenho escolar. Por outro lado, há um movimento de solidariedade dos alunos em relação aqueles com algum tipo de necessidade especial evidente (no caso específico, com baixa visão),¹ mas não há uma política

¹ Apesar disso, a solidariedade em questão não foi suficiente para tirar a aluna do isolamento e integra-la ao restante da turma ou a um grupo específico.



efetiva da escola e secretaria de educação de acompanhamento especializado e cotidiano. Essa deveria incluir a formação continuada dos diversos professores atuantes na rede pública. Em geral, se repassa a responsabilidade ao docente, mas sem lhe formar ou dar outros instrumentos necessários ao exercício pedagógico com os alunos com estas necessidades.

O resultado é que o aluno tende a ser invisibilizado em sala. Em outros casos, sequer a necessidade é identificada porque não se tem formação necessária para tal. É o que ocorre com alunos com autismo, por exemplo. Isso pode gerar uma situação em que o aluno em questão pode ser estereotipado ou mesmo sofrer bullying: burro, doido, etc.

Relação aluno – aluno nos demais espaços físicos da escola

Há forte vigilância e controle dos alunos nas dependências da escola. Dentre os poucos locais nos quais os alunos podem se agrupar, um deles se localiza na entrada principal da escola, bem ao lado da diretoria e da coordenação pedagógica, dando a impressão de uma facilidade maior de controle comportamental dos alunos. A todo momento em que os grupos iam se formando (evidenciando alguma afinidade) uma funcionária imediatamente se aproximava e dispersava os mesmos, conduzindo-os em direção ao corredor principal.

Na medida em que a escola não incentiva o encontro, ao contrário, dificulta a sua concretização. Quando ocorre, ele se dá sempre nos curtos espaços de tempo permitidos ou em situações de transgressão. Assim, as relações tendem a ser superficiais, com as conversas girando em torno de temas como paqueras, comentários sobre alguma moça ou rapaz, programas de televisão e assuntos similares – coincidindo com as reflexões de Dayrell (1996).

Arquitetura da escola

O espaço físico da escola Dr. Freitas segue o padrão de arquitetura e funcionamento dos espaços da maioria das escolas públicas brasileiras. Corredores estreitos, falta de espaços para atividades pedagógicas, biblioteca sem uso, salas e laboratórios subutilizados ou interditados, banheiros em péssimas condições, sala de professores improvisada e falta de manutenção em praticamente todo o prédio.

Figuras: porta de um banheiro, corredor, fachada, sala de multimeios e pátio interno



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Grande parte dos espaços que deveriam servir de apoio às práticas educativas importantes no processo de aprendizagem dos alunos estão em desuso. Infelizmente, a situação de precariedade que marca várias escolas públicas no país é também a realidade da escola Dr. Freitas.

Os espaços de interação entre os alunos, fora da sala de aula, são um pequeno pátio em frente ao refeitório e o pátio de entrada da escola. No mais, os próprios alunos se apropriam de espaços que não foram destinados para momentos de socialização. Neles lhes dão outros significados. A sala de aula é um dos poucos ambientes que ainda recebem manutenção.

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Da forma da construção à localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas e na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida “a priori”.

A partir dessas observações e análises é possível concluir que a forma como o ambiente da escola Dr. Freitas foi construída e como funciona ainda segue uma lógica educativa baseada na concepção tradicional. A respeito dessa lógica Straforini (2004) diz que a escola na concepção positivista fragmenta o conhecimento, é conteudista, prioriza a memorização, é estática e focada em resultados quantitativos. A partir disso, entende-se por que não há espaços destinados a práticas pedagógicas e socialização fora da sala de aula, e aqueles que deveriam servir a estes propósitos não funcionam. Esta concepção ignora a diversidade sociocultural dos sujeitos que compõem o espaço escolar, portanto não faz sentido reservar espaços e momentos para a valorização dessa diversidade.



Atividades extraclasse: semana dos jogos internos

Outro elemento importante são as atividades extraclasse, entre as quais os jogos internos da escola. São atividades realizadas fora dos marcos do que se considera pedagógico. Talvez por esse motivo, nelas o prazer e o lúdico são permitidos. Mas nem todos os alunos, e muito menos o conjunto dos professores, participa. Segundo Dayrell (1996), muitos discentes e professores acham que as atividades extraclasse são perda de tempo, "penduricalhos" pedagógicos, que pouco acrescentam à dimensão educativa central, que é a transmissão de conteúdo, o "ensino forte".

Nas atividades realizadas no primeiro dia dos jogos internos da escola Dr. Freitas, em 12/11/2018, observou-se clima de colaboração, responsabilidade, entusiasmo e respeito entre os alunos, e entre alunos e professores envolvidos na organização. Após a cerimônia de abertura, os alunos se dividiram em dois grupos: um grupo maior, formado em sua maioria por meninos que se dirigiu ao Núcleo de Esporte e Lazer (NEL), centro esportivo da Secretaria de Educação do Estado do Pará – próximo à escola em questão; e um grupo menor, formado por meninas, que permaneceu na quadra da escola para dar início aos jogos de queimada (cemitério).

Na quadra da escola, o grupo de meninas, todas do ensino fundamental, compôs equipes para as partidas intermediadas pelo professor. Em frente à quadra algumas mães observavam atentamente e outras meninas aguardavam a vez de jogar. No NEL havia maior quantidade de grupos, embora o ginásio não estivesse cheio. Na quadra, as primeiras equipes, formadas por alunos do ensino fundamental, iniciaram o futsal. Todas usavam uniformes personalizados, providenciados pelos próprios alunos. Na arquibancada, ainda que dispersos, vários grupos de torcida foram constituídos, alguns com pouca interação com as equipes em quadra, outros com forte participação.

Os jogos internos estimulam e envolvem intensamente os alunos, entre outros motivos porque essas atividades estão mais próximas dos seus horizontes e desejos. Contudo, essas atividades não são vistas como atividades pedagógicas, pois “não são aulas”. A grosso modo, sua responsabilidade e realização recaí quase que exclusivamente sobre os professores de educação física.

Considerações finais

A escola pública imersa em normas e numa realidade de falta de infraestrutura, de incentivo ao aluno, de apoio às atividades docentes e de baixa remuneração de seus profissionais pouco estimula a formação de pessoas autônomas e reflexivas. Nesses termos, essa escola lamentavelmente é parte de um processo mais amplo de reprodução das condições da exploração na sociedade, formando pessoas com baixa formação e menos ainda com capacidade consciente de questionamento aos instrumentos de dominação capitalista. Necessitamos de instituições que estimulem a formação de cidadãos que adotem atitudes transformadoras, que sejam verdadeiros instrumentos da construção de uma nova sociedade, não mais sustentada na exploração, exclusão e segregação.

A observação e o fazer cotidiano ocorridos no trabalho de campo no ambiente escolar revelaram os limites desse espaço como formador, seja do professor, seja do aluno, não se constituindo em sua plenitude como um lugar de estudo e de reflexão. O que se constata é a imposição de ritmos acelerados, fragmentados, descontextualizados, sem reflexão ou integração com os sujeitos que nele atuam. Perceber esta realidade, significa compreender a complexidade e dificuldade que envolve a atuação docente, porém, não a impossibilidade da mesma.

Refletir os desafios presentes no espaço escolar não significa negar os vários indícios de práticas inovadoras. São professores variando métodos, procedimentos e linguagens, desenvolvendo aulas em espaços não convencionais, praticando a interdisciplinaridade e utilizando diferentes recursos didáticos. Ademais, há a transgressão dos alunos e outras formas de manifestação da inquietação em relação à realidade da escola pública. Aqui reside nossa esperança de mudança verdadeiramente transformadora.

Referências bibliográficas

CARLOS, Ana Fani A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, p. 1-13, 2010.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural. Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

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



14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia
Políticas, Linguagens e Trajetórias
Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Edusp, 2014.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. Annablume, 2004.