

A SEGREGAÇÃO SOCIO-ESPACIAL E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS NA ESCOLA DA GEOGRAFIA QUE SE ENSINA

Igor Rafael de Paula
depaula.ir@outlook.com

Sandra de Castro de Azevedo
sandra.azevedo@unifal-mg.edu.br

Resumo

Pesquisar sobre a educação é uma tarefa muito complexa, a Geografia enquanto ciência pode ser uma ferramenta essencial neste processo, uma vez que seus conceitos e métodos permitem uma análise da Escola e do Espaço Geográfico onde ela está inserida. No curso de Geografia-Licenciatura, por meio do estágio, é possível pensar a Geografia enquanto ciência e a Geografia Escolar por meio da experiência de observação no/do cotidiano na/da escola, bem como da aproximação e da recuperação das histórias dos sujeitos que participaram da origem da escola e dos bairros ela atende, buscaremos analisar como o processo de segregação socioespacial influencia no cotidiano escolar, discutindo através de relatos e situações observadas, as violências e os conflitos dos e entre os alunos, com o objetivo de provocar o debate sobre este tema e produzir outros olhares sobre a escola aos(as) professore(a)s-geógrafo(a)s em formação, abordando nosso papel enquanto agentes políticos de transformação, questionando como a Geografia no ensino pode atuar na superação dessas condições.

Palavras-chave: Geografia, Cotidiano Escolar e Violência.

Introdução

Quando uma escola, inserida em um contexto de segregação, assume a reprodução de discursos dominantes, seja pelo currículo, seja pela má formação docente e/ou do cumprimento da função sócio-política da equipe administrativa, poderia ela comprometer o futuro dos sujeitos a ponto de impedir a superação de suas condições sociais? Seria a escola, explicável apenas por uma análise de dentro, do ensino pelo ensino, limitada por seus muros e portões? Ou se caberia pensar que os estudos devem considerar também as particularidades e os processos em um olhar multiescalar e temporal, sabendo antes de sua realidade socioespacial?

Diante dessas questões, cabe-nos pensar antes que hoje estamos incluídos nas circunstâncias da globalização, da disseminação de textos-políticos globais que visam a homogeneização do ensino em detrimento da qualidade de uma educação para a cidadania,



assumindo a escola de hoje, portanto, a atribuição de conservar a ordem das coisas (SOUSA, 2014). Um projeto de Estado, no capitalismo, dobrado às políticas que não se comprometem com os Direitos Humanos, mas que se curva ao mercado externo, é interessante à estrutura social em vigência que trabalha para reproduzir e manter essa ordem.

Para tanto, o seguir, o criar e o legitimar políticas globalistas da performatividade, que visam atingir padronização do perfil da juventude, devendo incorporar-se à sociedade contemporânea com os predicados da multifuncionalidade, da operacionalidade, do tecnicismo, do empreendedorismo e produtivismo, *etc.*, esbarra na própria contradição do capitalismo (LOPES & LÓPEZ, 2010). Em outras palavras, a unicidade do discurso das políticas curriculares se contradiz ante as disparidades sociais direcionando-se, neste sentido, à finalidade de produzir uma geração flexível para o mercado de trabalho. Entretanto, numa sociedade de classes, desigual e combinada, esse mesmo mercado já define a função da maioria antes mesmo da inserção do indivíduo nesse mercado a partir da organização do espaço e da qualidade de educação e de escola como produto das disputas ideológico-territoriais. Afirmar isso é não cortinar a realidade diariamente escancarada de que há uma qualidade de educação para *a escola do filho do dono da usina* e outra para *a escola do filho do boia-fria*.

Por isso, a vivência na escola em questão, dividiu-se em dois momentos. Nos primeiros dois semestres de estágio, a observação direcionou-se mais no sentido de (I) entender a organização da equipe escolar, como a Geografia era ensinada e como as políticas públicas se efetivavam (ou não) naquele espaço; (II) depois, a experiência orientou-se mais no sentido de buscar maior aproximação aos sujeitos dentro (alunos e servidores) e fora da escola (moradores e famílias), principalmente com as lideranças do(s) bairro(s), para que pudesse haver uma margem de ampliação do escopo da interpretação das manifestações das consciências na escola. Já em 2016, (III) foi tempo para estreitar os laços com os alunos e moradores dos bairros, realizar uma leitura mais espacial do processo e caminhar para a elaboração de problematizações mais aprofundadas, que culminaram no desenvolvimento do TCC e, conseqüentemente, deste trabalho. E é por este caminho que o presente artigo trilhará.

A organização das reflexões seguirá por (I) uma discussão inicial sobre o contexto do surgimento da escola, (II) pelas experiências no cotidiano escolar através do estágio supervisionado, (III) a representação do vivido no espaço-escolar e (IV) a leitura crítica

dessas representações, visando contribuir para o debate atual no contexto das escolas e da formação de professores.

A luta das lideranças do bairro e a origem da escola

A escola em questão está localizada em um território complexo, na periferia da cidade e (pré)conceituado pelo imaginário social da cidade por ser um bairro perigoso, dominado pelo crime. Porém, como todo e qualquer processo de análise socioespacial, não se pode compreendê-lo fora da história, uma vez que o acúmulo de camadas de espaços nos tempos compõe a camada daquilo que chamamos de “hoje”.

Segundo Gomes (1999:7) “A experiência escolar é avaliada sem que a escola considere a maneira como ela mesma se relaciona com a subjetividade do aluno. E sobretudo, sem levar em conta a maneira singular desse aluno viver nos extra-muros escolares”. Ou seja, é necessário entendermos o além da escola para compreender o que nela acontece; investigar a atmosfera que circunda o espaço escolar que adentra sua constituição e sua cultura no cotidiano. Então, utilizou-se do espaço-tempo do estágio no sentido de realizar essa investigação mais completa, colocando em diálogo e questão o espaço escolar no contexto dos bairros. Para isso, foi realizada entrevistas com quatro importantes lideranças de dois dos principais bairros que a escola atende.

Vale ressaltar que essas lideranças são mulheres, negras, viúvas e solteiras que lutaram - e ainda lutam! -, não só para a formação da escola, como também e principalmente para a garantia de outros direitos básicos como água, luz elétrica, saneamento básico, saúde e moradia. Isto é, essas agentes, situavam-se na malha da segregação. Como retrata conceitualmente Roberto Lobato Corrêa (1989), ao discutir sobre o espaço urbano em sua obra numa perspectiva da estrutura social, afirma criticamente que:

A classe dominante ou uma de suas frações [...] segrega ou outros grupos sociais na medida em que controla o mercado de terras, a incorporação imobiliária e a construção, direcionando seletivamente a localização dos demais grupos sociais no espaço urbano. Indiretamente atua através do Estado. Em realidade pode-se falar em auto-segregação e segregação imposta, a primeira referindo-se à segregação da classe dominante, e a segunda à dos grupos sociais cujas opções de como e onde morar são pequenas e nulas. (CORRÊA, 1989, p. 64).

De acordo com as líderes, a ocupação inicial dos bairros se deu no ano de 1983. A pequena vila, que contava com menos de 10 (dez) casas e era totalmente afastada da cidade, encontrando-se na encosta de uma vertente colinosa orientada a Sul no fim um caminho de

400m. de terra, quase no fim de uma estrada de terra que percorria um trecho de 4km a Oeste, que servia para o tráfego de veículos que desembocava na área rural. Dominada por plantações de café e eucalipto, o percurso não contava com qualquer estabelecimento, nem mesmo iluminação, desde o limite do perímetro urbano até as primeiras casas instaladas. O empreendimento mais próximo era a aproximadamente a 1km a Noroeste, uma fazenda com plantações de batata próxima a bifurcação já mencionada, que empregava alguns moradores e oferecia uma ínfima remuneração, garantindo um mínimo sustento de algumas famílias. Nessas condições de isolamento, num período em que não havia transporte público para a população da incipiente vila, quando ninguém ali tinha automóvel para se deslocar, as pessoas se locomoviam a pé, ou, no máximo, de bicicleta. Ainda mais, a água era garantida graças ao córrego que passava numa descida de 100m. As mulheres geralmente eram as que se responsabilizavam por desbravar a mata ciliar com baldes de 20 litros. Coletavam a água e subiam a vertente com o balde na cabeça, abastecendo a casa. O exercício era diário e, por vezes, desafiava a coragem das mulheres, como conta Dona M.¹:

“Ôh meu fi...a gente não tinha nem água pra beber, pra tomar banho! A gente buscava água descendo pro meio do mato aqui no córrego aqui. Geralmente eu ia buscar pra poder fazer comida, dar banho nas criança..a Cumadi D. ia buscar também. Quando uma tinha as vez dava pra outra, mas quando não tinha [...] a gente ia de madrugada buscar. Ih...se tivesse frio, tivesse chovendo [...] ia buscar do mesmo jeito”.

Da mesma experiência compartilhou também Dona P., liderança importante do outro bairro que a escola atende. Este outro bairro surgiu de uma dissidência do anterior, em 1986, num tempo em que houve uma reestruturação espacial no primeiro bairro. Com mais moradores chegando, graças a um projeto de habitação pela prefeitura no período, algumas famílias tiveram que sair dali por não terem condições financeiras de se manter. Então, uma extensão do outro bairro foi criada e, ao mesmo tempo, surgiu uma diferença. Uma outra identidade foi construída. Houve a distinção, dali pra frente, entre o que era o bairro de 1983 e o bairro de 1986, mesmo que tenham feito parte de um mesmo processo. Isso gerou um outro espírito. As lutas persistiam. Agora, além da separação cidade-bairro, existe a separação cidade-bairro-bairro. O conflito é identificável na fala de Dona P.:

“Viemos de Três Pontas-MG. Morei no primeiro bairro e dali eu vim pra cá. A gente vivia nas minas no fundo do pasto pra buscar água. Pra gente conseguir água ajuntamos treze moradores e fomos lutar para que viesse a água. Até que enfim apareceu a água! (sorriso de felicidade) Tinha uma

¹ Os nomes de todos(as) os(as) entrevistados(as) serão abreviados para a preservação da identidade.

cisterna lá em casa para fornecer para outras casas. Aí começou a dar certo... Depois foi a luz... Também foi luta! Chegou depois de uns cinco, seis anos (no caso, em 1991, 1992). Depois foi a poeira! As crianças tinham doença e até morreram duas por causa da poeira. As pessoas do outro bairro falaram que éramos todos vagabundos. Falavam que tínhamos caso com os prefeitos. O asfalto chegou em 2000, ou 2001. Mas ficou mais de 10 anos sem asfalto. Na época das manifestações o povo de lá (apontando para o centro da cidade) só dizia que a gente era vagabunda que não queria trabalhar. A gente não podia passar no primeiro bairro que eles diziam: “*Lá vai passar as faveladas! Lá vai as p... do prefeito pedir as coisa!*”. A gente não podia passar por lá, se não a gente era discriminada”.

No mesmo tempo em que o segundo bairro se formava, se estendendo em 6 barracos até à bifurcação que dava na propriedade rural, e em frente à fazenda das plantações de batatas, que ficava 10m. ao Norte, outra luta, que é a central na discussão deste trabalho surgiu: a luta pela escola. Entretanto, no contexto de surgimento dessa luta, começou a haver um acúmulo de conflitos, que será retomado logo mais.

Ainda assim, existia uma unidade. As crianças na época não tinham onde estudar, e o interesse em comum uniu lideranças do primeiro e segundo bairro para exigir a construção de uma escola. Após pressão na prefeitura e inúmeras visitas, como relata Dona C., foi liberada a obra de construção da escola, em 1985. Porém, houve embargo na entrega da obra no tempo previsto por falta de mão de obra o que causou mobilização de vários moradores:

“Nossa, pra conseguir a escola aqui foi um sacrifício! Ajudei a construir tudo. Juntou eu, meus irmão, minhas irmã, meu pai, a Dona. A. que era a líder do bairro na época e a gente vinha aqui fazer o serviço junto com os pedreiro. Aí os pedreiro começou a parar de vim e a gente precisando da escola pras criança poder estudar. Aí a gente continuou levantando os muros, cercando o terreno onde ia levantar os muro até que depois conseguiram acertar com os pedreiro e terminaram de construir. Só que ainda tinha faltado coisa pra fazer. Era difícil porque a gente não era pedreiro. Mas meu pai e meus irmão tinha costume de trabalhar forte e a gente também não negava serviço, ainda mais que era um serviço pros nosso filho! Então foi assim que a gente conquistou a escola pro bairro. Foi duro, mas nós conseguimos!”

Acostumadas com a vida extremamente simples e difícil, as lideranças, em articulação, demonstraram através de seus relatos, um histórico de resistência frente ao processo de segregação socioespacial e da negação do direito à cidade. O enfrentamento garantiu o prédio escolar mas ainda faltava outros direitos como a saúde, por exemplo, conquistado apenas na década de 1990-2000, com a instalação de um posto de saúde e de outros serviços básicos. A cidade, depois dos anos 1990, começou a expandir-se a Oeste. A estrada de terra, entre os anos 1990-2000 virou avenida e foi asfaltada. Uma série de loteamentos foram se distribuindo ao redor do eixo de circulação, substituindo o café e o eucalipto, dando origem a novos

bairros na porção Oeste da cidade. As conquistas das moradoras e moradores, fruto da luta e da resistência, dialeticamente, dava suporte para o aumento na oferta de serviços, principalmente na abertura de barracões e armazéns, melhorando um pouco a qualidade de vida e, ao mesmo tempo, confirmava os interesses da especulação imobiliária, força motriz de todo esse processo na dinâmica urbana.

Mesmo a consolidação da infra-estrutura do primeiro bairro não foi suficiente para eliminar o julgamento da cidade perante ele. A baixa remuneração e a ocupação da maioria em atividades exaustivas ainda era um grande problema, além do desemprego. As condições ainda eram muito difíceis e, nesse mesmo contexto, tanto o primeiro como o segundo bairro sofreram com um profundo enraizamento do narcotráfico, que se aproveitou da fragilidade social de crianças, jovens e adultos para adquirir mercado e mão-de-obra, reforçando ainda mais o julgamento da cidade, que batiam, com martelos de ferro, duras sentenças sobre processos que não compreendiam em sua totalidade.

Por consequência, toda essa realidade, logicamente, refletiu na escola, agora, em um contexto de bairro diferente de sua origem, como cita uma ex-aluna e jovem liderança política e cultural no bairro, LA.,:

“Eu estudei lá de 2001 até 2008, quando lá ainda tinha de primeira a quarta série. Nossa escola sempre foi vista como a escola problema. Nós sempre nos achava os piores, ninguém era capaz, porque todo mundo pensava que ali só tinha gente, digamos assim, “do mal”. As pessoas da cidade falavam muito isso e a gente ficava sabendo. Todo mundo sempre se achava muito burro sabe? Aí alguns começavam a mexer com coisa errada porque pensavam que não iriam virar, inclusive eu. Lembro de um amigo que eu sempre tentei ajudar e que hoje...infelizmente...está preso. Eu via que ele estava indo pro lado errado, alguns professores tentavam ajudar, mas a falta da família, as más companhias e algumas atitudes na própria escola na época não ajudavam muito, cê me entende?”

Apesar de ter concluído o ensino médio em 2011, muitos parentes ainda frequentam o colégio, e LA. discorreu um pouco sobre uma questão que a incomoda bastante quando conversa com eles:

“Sabe, hoje a escola mudou muito. Acho que essa geração é bem complicada, viu? A garotada tá difícil! Tá cada vez mais difícil! Eu falo pra esses meus primos: Olha, presta atenção no que você vai fazer! Aproveita pra estudar porque a coisa tá ficando cada vez mais difícil. Mas eles não ouvem muito, sabe? Vão levando tudo na brincadeira. Olha, eu era terrível, mas essa molecada me supera fácil, fácil. A gente fica sabendo das coisas que acontece aqui no bairro e olha...é preocupante. É bem preocupante. Se não tiver um trabalho cultural, educacional eu não sei o que vai ser.”



Os bairros então mudaram, tornaram-se mais complexos. Outros bairros se consolidaram e já não havia mais o vazio urbano dos bairros para o centro. A mancha urbana tornou-se homogênea, superando a distância dos objetos no espaço, mas não a diferença entre os sujeitos. Pelo contrário, a distância parece aumentar. Aumenta pois a divisão chegou no espaço intra-escolar. Os conflitos que nasceram no fim dos anos 1980, intensificaram-se nos anos 1990 e 2000, produzindo julgamentos e concepções de sujeitos para sujeitos que tem por objetivo rotular e reproduzir uma (in)consciência de classe que desune e inibe o potencial de organização e reivindicação que antes era presente, como efeito das políticas neoliberais impostas:

O modelo neoliberal não consegue promover [...] conceitos como cidadania e equidade social, pois lhe são autoexcludentes. [...] A população não tem oportunidade nem estímulo suficiente para construir sua cidadania de modo ativo e emancipado ou fortalecê-la. (GUIMARÃES-IOSIF, 2010, p.256).

O primeiro bairro agora incorpora um preconceito sobre o segundo. Outros bairros, formados em 1990 e 2000 criaram preconceito ao primeiro e ao segundo, pois parte dos moradores vieram da área central da década de 1980, não possuindo laços identitários à luta e ainda, dentro desses novos bairros, a criação de um conjunto habitacional em 2009, criou mais uma tensão, criando novos espaços de disputa e legitimação. O histórico de resistência começou a dar lugar a um histórico de violência, reforçando o estereótipo que as outras classes na cidade possuíam deles, fazendo com que fosse gerada um sistema em cadeia de afirmações negativas e conflitos nocivos, substituindo, aos poucos, a consciência espacial pela violência banal.

O estágio supervisionado e a introdução na realidade escolar

O método de investigação pela vivência do estágio se dá numa escala-escola; um microterritório, da escola, dividido em nanoterritórios, dos sujeitos, dos fazedores no e do cotidiano escolar, disputando poderes em busca de uma legitimação naquele e noutros territórios de maior dimensão de influência. A escola, neste cenário, foi vista como espaço de disputa entre os sujeitos a partir da observação e da descrição qualitativa, ao longo dos estágios. Esta metodologia, conforme Souza (2007, p.65-66):

[...] assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas.

Neste 1 ano e ½ de vivência no estágio na escola permitiu a observação e a vivência dos processos junto aos sujeitos. Obviamente, o sujeito-pesquisador, o geógrafo-professor em formação diante de seu objeto de pesquisa, se viu numa condição de compatibilidade de ordem de trajetória pessoal, uma vez inserido em contextos semelhantes, mesmo que em espaços-territórios diferentes. Para isso, foram selecionados alguns diálogos e situações que marcaram a vivência durante o estágio. Aquelas cuja manifestação pelos discursos exprimi, com latência, o subconsciente dos sujeitos dos/nos bairros na/da escola, buscando uma análise mais completa e complexa da realidade escolar pela intensidade da vivência, do cotidiano (STRAFORINI, 2010). Neste sentido, a análise do discurso entra como importante técnica qualitativa, pois é promissora em revelar aquilo que se apresenta em oculto. Retira das imagens a máscara e revela a verdadeira face do conflito, elucidando aspectos que remetem ao cerne da questão, liberando as emoções, as fraquezas e as intenções (BAKHTIN, 2006; FOUCAULT, 2008; PÊCHEAUX, 1997).

A violência no cotidiano escolar e a representação da resistência

Nos primeiros meses de estágio houve um certo estranhamento aliado à curiosidade. Nessa curiosidade, houve a aproximação de alguns alunos, interessados em saber o que o estagiário fazia ali. Perguntas como “você vai ser professor?”, “Você vai dar aula pra gente?” eram comuns. Tão comuns, que, sempre quando eu respondia, positivamente, alguns retornavam “*Ôh, louco! Não faz isso não fêssor! Nossa sala é muito ruim!*”; outros diziam “*Não vem dar aula aqui não, o senhor vai passar raiva. Aqui só tem vagabundo e burro! (rindo)*”. Essas falas despertavam grande incômodo, pois as discussões na Universidade pareciam não resolver a visão que eles têm deles mesmos, mas mostravam a internalização dos alunos pela ideia de que “[...] a escola dos pobres tende a ser de qualidade inferior, num sistema que parece todo organizado para reproduzir desigualdades” (GUIMARÃES-IOSIF, 2010, p.257).

Ainda sem poder intervir, constatei a metodologia de aula – ou a ausência dela - pelo professor regente, já desgastado com a luta escolar e demonstrando uma condição de alienação profissional, posicionando-se muitas vezes de forma intolerante e machista²,

² Houve até mesmo um caso de recusa por parte do professor em chamar uma aluna transgênero por seu nome de identidade social. Após muita pressão e diálogo, o professor acabou se dirigindo à aluna com respeito.

distanciando-se totalmente de sua função social. A falta de metodologia gerava muitas vezes atritos entre os alunos e o professor. Certa vez, um aluno do 8º Ano ao negar realizar a cópia do texto, acabou reclamando em voz alta sobre o método do professor: “*Ah, os professor dessa escola só sabe passar texto!*”. O docente, em um dia não muito feliz, acabou respondendo ao aluno dizendo que ele não podia reclamar pois nunca fazia as atividades e vivia a bagunçar as aulas então ele teria que ficar quieto, obedecer e copiar. O aluno então respondeu ao professor com xingamentos e continuou na recusa de copiar o texto. Levantou-se na carteira e começou a andar pela sala tentando fazer com que mais colegas não copiassem também. Neste momento, o professor perdeu a paciência, pegou o livro de ocorrências na mão e proferiu um berro na sala, assustando a todos: “*Senta no seu lugar!*”. Depois do grito, vem sempre um sermão e as coisas, momentaneamente, parecem de estabilizar, pois, acima de tudo os alunos possuem uma boa relação com o professor. Entretanto, a abordagem crítica da realidade que o professor poderia fornecer através do conhecimento geográfico enfraquece o potencial político dessa relação. É importante salientar que o questionamento do aluno retrata o descontentamento da educação que se recebe na escola, sendo um momento oportuno para o professor refletir sua prática.

A aluna AS. É transgênero e, por isto, sofre com o preconceito na escola, também apresenta dificuldades na aprendizagem e o problema da distorção idade-série. Com 18 anos, e ainda no 9º Ano, um dia, ao responder a pergunta do estagiário sobre o porquê ela estava tão cabisbaixa, a aluna se sentiu confortável a relatar algumas questões importantes que demonstram seu desânimo na escola e seu temperamento, muitas vezes, explosivo:

“Eu só tô cansada...eu trabaio de cuidadora duma idosa lá no xxxxxx xxxxxxxx e eu não posso dormir direito porque ela tá doente. Eu chego lá umas sete, oito hora da noite e saio cinco e meia da manhã, aí eu venho direto pra escola. Mas aí eu não consigo estudar, é difícil me concentrar, ainda mais que quando chego a tarde em casa tenho que arrumar tudo.”

Muitos alunos na escola assumem função de complementar renda ou até mesmo sustentar suas casas, o que reflete no baixo desempenho e também noutro grande problema da escola: o alto índice de evasão. Como relata o aluno LU³:

“[...] eu vou vazar daqui logo, logo! [...] os cara fica tirando nós aqui porquê nós é da favela, tá ligado? Sou da favela memo, fo.....! Pode vir aqui que nós mete bala! É nós que manda nessa escola!”

³ Que parou de estudar na escola e hoje vive de ser “aviãozinho”, segundo uma aluna vizinha de onde ele mora.

Essas realidades dentro da escola trazem conflitos muito perigosos. A reputação, a identidade, a característica das pessoas, além de reafirmá-las no espaço escolar produz uma leitura daquilo que elas são no bairro, de onde elas vêm. As diferentes e duras realidades parecem criar uma competição entre os alunos que visam não ser o pior. Entretanto, em alguns casos, envolvendo parte dos meninos, como demonstrou LU., a disputa é oposta: é para buscar ser o pior. Buscar ser o “pior” ou o “menos pior” representa a luta para se ter um poder, a condição de afirmação de um poder dentro e fora da escola, para se obter a própria aceitação do/pelo indivíduo. O poder de provocar o medo, de se tornar a referência imoral, ou o poder de causar admiração, de ser uma referência moral criam contradições no espaço escolar, substituindo a resistência pelos conflitos negativos.

As meninas na escola também refletem muito bem esses conflitos. Se a garota mora no primeiro bairro, ela é diferente daquela que mora no segundo. Aquela que mora no outro bairro é diferente da que mora nos dois primeiros e, ainda mais diferente das que moram no novo conjunto habitacional, de 2009. Em linhas gerais, a relação repete aquilo que o bairro antes produziu e a competição entre a fama e o status entre as garotas provoca grande violência. Uma briga recente na rua de trás da escola repercutiu muito, tanto na escola como nos bairros. Duas garotas entraram em confronto físico. Uma delas caiu no chão, levou chutes e joelhadas no rosto e foi arrastada no asfalto. Quando esta chegou em casa, um outro grupo, uns amigos da garota que a agrediu, espancou-a novamente, segundo alguns moradores do bairro e de servidores da escola⁴. As dezoito câmeras instaladas na escola, as grades e as medidas punitivas pela direção parecem não surtir tanto efeito na solução desses conflitos. É a tentativa de ignorar a autoridade, pô-la em cheque. Isso entra no debate proposto por Arroyo (2007, p.802-803), sobre a violência e a confusão que a escola hoje tem ao tentar lidar com essas re-ações psicossociais dos sujeitos:

De alguma forma os mestres e as escolas vêem que a ameaça a sua autoridade moral vem das novas relações da infância, adolescência e juventude com os valores, os saberes e a cultura. Com a moral social e escolar. Esta percepção vai se espalhando e acelerando diante das violências infanto-juvenis. Estas representam o questionamento [...] à moral social que supostamente a escola representa, e que deveria reproduzir como ambiente moral.

⁴ No banheiro feminino, um espaço mais íntimo, restrito, é possível ver ameaças de agressão nas portas dos banheiros entre outras formas de intimidação mais pesadas.

A formação de uma equipe escolar, a orientação de novas metodologias e estratégias, abordagens mais críticas, que de fato se aproximassem da realidade dos alunos é que poderiam trabalhar melhor essas questões. Em muitas ocasiões testemunhei na sala dos professores, alguns docentes reclamando de um ou outro aluno e, quando conheciam a família deles na reunião de pais e mestres, diziam: “*Também, vai ver a mãe do aluno que peça que é...*”, “*É mas o aluno também puxou pro pai, você viu que coisinha boa que é o pai?*”. Os alunos sabem disso, internalizam a concepção que se tem sobre eles e acabam devolvendo a negação ao espaço escolar e a revolta em forma de violência até mesmo para si, provocando a competitividade e a desunião em seus meios.

Considerações finais

Não esconder aquilo que o cotidiano escolar nos apresenta é importante no processo de Educação Geográfica, pois, o professor-geógrafo, aproximado ao contexto no qual se insere junto aos alunos, e consciente da Geografia escolar que se ensina, possui maiores condições de compreender a linguagem e as manifestações expressas por eles, visando atingir outras consciências sobre a realidade, articulada e planificada à condição deles realizando uma adaptação metodológica dos conteúdos geográficos para a produção do pensamento espacial:

Estudar e formar um pensamento espacial, um saber pensar o espaço [...] é uma condição da historicidade da vida humana, é condição [...] para um viver em sociedade, para participar dos processos sociais, das tomadas de decisão, para fazer-se democrático e agir democraticamente, ser e estar situado no contexto social de vivência. Se hoje, na chamada sociedade do conhecimento, conhecer, saber e aprender são necessidades vitais, conhecer e apreender a realidade, por meio de um saber pensar o espaço, como consciência do espaço e das coisas nesse espaço, é também condição vital; por isso, o ato histórico de viver conhecendo é imprescindível, é necessidade humana básica e fundamental (NOGUEIRA & CARNEIRO, 2013, p. 24-25).

A partir disso, é que será possível construir algo diferente, calcado na crítica do pano de fundo político do cotidiano pelo espaço, pelo território, considerando a diversidade de histórias carregadas pelos sujeitos, na perspectiva de superação e autonomia de nas escolhas de seus futuros, reduzindo a chance desses alunos de serem determinados a ocupar posições sociais desprivilegiadas, atribuindo outro significado à escola violenta, ruim e insuficiente do pobre, fazendo com que eles voltem praticar a cidadania que um dia ali foi exercida.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 787-807, out. 2007 787. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16/08/2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1989.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 16ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GOMES, Jerusa Vieira (prefácio) In. Patto. Maria Helena Souza . **A produção do fracasso escolar** – histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Política e governança educacional**: disputas, contradições e desafios na promoção da cidadania / Ranilce Guimarães-Iosif (organizadora). Editora Liber Livro, 2012. pp.255-275.

LOPES, A.C., LÓPEZ, S.B. **A Performatividade nas Políticas de Currículo**: o caso do Enem. Alice Casimiro e Sílvia Lopes. Educação em revista, Belo Horizonte, v. 26, n.01, p.89-110, abr. 2010.

NOGUEIRA, Valdir. **Educação Geográfica e formação da consciência espacial-cidadã** / Valdir Nogueira, Sônia Maria Marchiorato Carneiro [Curitiba-PR: Editora UFPR, 2013].

PECHÊUX, M. **Semântica e Discurso**: uma Crítica a Afirmação do Óbvio. Campinas: Unicamp, 1997.

SOUZA, Narayana Fernandes. **O ciclo de políticas de Stephen Ball e a análise de políticas curriculares**: contextualizando a Geografia. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, volume 5, nº. 8, jan./jun. 2014, p. 44-56.

SOUZA, E. C. de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. In: NASCIMENTO, A.D., and HETKOWSKI, T.M., orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-72.

STRAFORINI, Rafael. **Ateliê de pesquisas e práticas no ensino de geografia** – UFRJ. In: Boletim Paulista de Geografia / Colóquio Internacional de Investigação em Educação Geográfica / São Paulo-SP, nº. 90, set. 2010. p. 65-76.