



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – IH
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – GEA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGEA

**A VALORIZAÇÃO E O USO DO LUGAR : O ENSINO DE GEOGRAFIA
NO COTIDIANO DOS ESTUDANTES DA PERIFERIA DO SOL
NASCENTE, DISTRITO FEDERAL**

Bruna Barbosa de Lucena

Dissertação de Mestrado

Brasília, Distrito Federal
Dezembro de 2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – IH
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – GEA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGEA

**A VALORIZAÇÃO E O USO DO LUGAR : O ENSINO DE GEOGRAFIA
NO COTIDIANO DOS ESTUDANTES DA PERIFERIA DO SOL
NASCENTE, DISTRITO FEDERAL**

Bruna Barbosa de Lucena

Orientador:

Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho.

Dissertação de Mestrado

Brasília - Distrito Federal
Dezembro de 2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – IH
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – GEA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGEA

**A VALORIZAÇÃO E O USO DO LUGAR : O ENSINO DE GEOGRAFIA NO
COTIDIANO DOS ESTUDANTES DA PERIFERIA DO SOL NASCENTE,
DISTRITO FEDERAL**

Bruna Barbosa de Lucena

Dissertação de Mestrado submetida ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Mestre em Geografia, área de concentração Gestão Ambiental e Territorial, opção Acadêmica.

Aprovado por:

Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho – Programa de Pós-Graduação em Geografia / UnB – Orientador

Prof. Dra. Edilene Américo Silva – Departamento de Geografia Instituto Federal de Educação de Brasília - Membro

Prof. Dr. Roni Ivan Rocha de Oliveira – Faculdade de Educação Universidade de Brasília – FE/UnB - Membro

Prof. Dra. Maria do Socorro Ferreira da Silva – Programa de Pós-Graduação em Geografia / UnB – Universidade de Brasília - Suplente

Brasília – Distrito Federal
Dezembro de 2022

LUCENA, B.

A valorização e o uso do lugar: o ensino de Geografia no cotidiano dos estudantes da periferia do Sol Nascente, Distrito Federal, 137 p. (UnB – Departamento de Geografia, Mestre, Formação escolar geográfica e instrumentos educacionais, 2022).

1. Geografia
escolar

2. Ensino de
Geografia

3. Periferia

4. Lugar

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

Bruna Barbosa de Lucena

Programa de Pós-Graduação em Geografia. Departamento de Geografia. Instituto de Ciências Humanas. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal. Contato: brunablucena@gmail.com

Dedico essa dissertação a todos os meus alunos que me ensinam muito mais do que aprendem comigo todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A jornada para terminar essa dissertação foi tão longa que agora, na hora de escrever esses agradecimentos, eu não sei por onde começar...

Parando para ver e analisar tudo o que vivi desde o momento em que me dispus a iniciar essa empreitada (difícil) não tem ninguém que seja mais digno de um agradecimento inicial do que Deus. Pode parecer clichê, mas foi Ele que me segurou, me amparou e não me deixou desistir mesmo quando eu achava que era o mais fácil a ser feito. Então, todas as graças devo a Ele. Em segundo lugar, agradeço a Nossa Senhora Aparecida, minha mãezinha, doce e serena, que sempre me acalentou nos momentos mais turbulentos e de desespero dessa fase da minha vida chamada mestrado.

Dentre as pessoas que estiveram ao meu lado nesse momento, dividindo os melhores e os piores momentos, não poderia ter nome a ser listado primeiro que não fosse o seu, meu amor, Wesley Torres. Agradeço por ter sido o eterno companheiro, parceiro, amigo, confidente e, por que não dizer professor, no processo que foi começar, parar, voltar e concluir essa dissertação. Obrigada pelo companheirismo, pela paciência (que foi muita), pela inspiração e pelo amor incondicional. Eu te amo!

Agradeço também ao meu eterno raio de luz nesse planeta maluco, a pessoinha mais doce, mais compreensiva, mais esperta, mais engraçada e mais inteligente da face da Terra que atende pelo nome de Laura e pelo doce vocativo de filha. Obrigada por ter a paciência e a compreensão de um adulto quando a mamãe e o papai não podiam te dar a atenção merecida porque estavam estudando ou trabalhando mesmo você sendo apenas a nossa bebezinha. Mamãe te ama indo até a lua e voltando.

Não posso deixar de agradecer também às duas mulheres mais guerreiras e inspiradoras para minha vida além da Academia: minha mãe, Arlete, e minha irmã, Lunna. Vocês duas são a melhor descrição do que se deve esperar de uma família e eu fui abençoada por ter vocês como a minha. Com vocês eu aprendi a ser forte, muito mais do que eu esperava ser capaz, sem perder a humanidade, a compaixão e a doçura. Obrigada por estarem sempre comigo.

Outras mulheres dignas de nota nesse agradecimento são as minhas duas avós, Irany e Neuza. A primeira me mostrando que uma mulher era capaz de tudo, mesmo que a vida sempre lhe oferecesse a face mais dura. A segunda me mostrando,

até o último dia da sua vida, que a gente deve ser sempre grato e levar com leveza as adversidades. Obrigada a vocês duas por sempre me incentivarem a estudar. Agradeço também às minhas tias Loruama, Edna, Rivanda, Dalva e Sorayma. Cada uma de vocês me ajudou e me inspirou a ser a pessoa que sou. Obrigada a minha sogra, Lêda, e às minhas cunhadas, Claudinha e Patrícia, por serem a melhor rede de apoio que uma mãe, estudante e professora poderia ter. Gratidão a todas essas presenças femininas na minha vida.

Agradeço aos amigos de todas as horas que contribuíram com essa jornada, seja intelectualmente, materialmente ou emocionalmente. Vocês foram e são incríveis e eu aprendo muito com todos vocês: Alessandra Rodrigues, Bruna Lourenço, Nathalia Thomas, Ana Maria Freitas, Luanda Almeida, Loiane Cristina, Janaina Ulhoa, Valesca Zerbinato, Lucas Moreira, Marcos Eustáquio, Francisco Bruno, Hugo Crisóstomo, Edijane Amaral, Ana Clara Bolzon, Ana Clara Dourado e Roni Ivan. Vocês foram essenciais nesse processo, mesmo sem nem imaginarem que o seriam.

Agradeço também aos meus antigos e atuais alunos. Esse trabalho foi produzido por e para vocês. Obrigada por me ensinarem tanto todos os dias e por me permitirem dividir o pouquinho que eu sei com vocês ao longo desses muitos anos de docência. A “prof” é/foi brava as vezes, mas ela ama vocês e sempre lhes desejou o melhor.

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha formação, desde a educação básica, passando pela graduação e chegando até a pós-graduação. Cada um de vocês foi fundamental para me formar enquanto pessoa, enquanto estudante, enquanto professora e enquanto cidadã. Carrego um pedacinho de todos vocês que me deram aula no Bezerra de Menezes, no Salvador Caetano, na Escola Classe da 403 Norte, no GAN, no CEAN e na UnB. Agradeço por ter tido a incrível oportunidade de usufruir de uma excelente educação pública graças a vocês. Espero um dia ser metade do que vocês representam para mim. Todo o meu carinho e admiração por vocês.

As próximas a serem agradecidas não são pessoas e sim instituições, representadas por alguns setores e departamentos. Agradeço à Secretaria de Educação do Distrito Federal e à EAPE por me darem a oportunidade de trabalhar com o que amo e de me dedicar aos meus estudos durante esse período. Agradeço a Universidade de Brasília e ao Programa de pós-graduação em Geografia por serem

a minha casa desde 2007 e por me permitirem crescer intelectualmente e profissionalmente através da ciência que eu amo, a Geografia.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao meu querido orientador Fernando Luiz Araújo Sobrinho. É difícil encontrar palavras para descrever o sentimento de gratidão e admiração que tenho pelo senhor. Obrigada por sempre ser o encorajador dos meus sonhos, por ser o norteador desse e de outros trabalhos e por fazer com que tudo isso fosse possível. Aqui em casa brincamos que o senhor é o pai Fernando, mas o senhor conseguiu ir além desse título. Gratidão por tudo e por tanto, meu grande mestre.

Com carinho para todos,

Bruna Lucena.

RESUMO

A presente dissertação visa problematizar a Geografia escolar e o Ensino de Geografia em regiões periféricas, tomando como recorte uma periferia recém consolidada do Distrito Federal, o Sol Nascente. O Ensino de Geografia e a Geografia escolar vêm de um contexto posterior a consolidação dessa enquanto ferramenta estratégica de Estado. Ao longo de muitos anos o Ensino de Geografia se deu de forma a escamotear a sua importância, se consolidando como uma disciplina que prezava por decoração de conteúdos sobre lugares distantes ou baseado em decoração de aspectos naturais de um determinado território sem reflexão alguma sobre as ações intencionais dos seres que configuram o espaço, os seres humanos. Nos novos manuais, normativas e currículos da educação básica a Geografia já aparece com uma nova roupagem, mais crítica, dando enfoque na produção espacial e nas relações que os seres humanos estabelecem com os territórios. Contudo, o lugar, categoria das relações sensoriais e afetivas com o espaço, e espaço de vivência dos estudantes, não é abordado como forma de aproximá-los dos conteúdos, fazendo com que a Geografia siga com o caráter descritivista e decorativo, na percepção dos estudantes, como em outras épocas. O recorte da periferia se dá em razão de uma percepção da pesquisadora de que nesse lugar as aulas de Geografia pareciam cada vez mais sem sentido e afastada da realidade do estudante. A pesquisa e problematização desse fato se fizeram necessárias para compreender como se dá a relação do sujeito estudante de uma periferia com o lugar e como as aulas podem ser instrumentos emancipadores da realidade sócioespacial excludente que gera a periferia. Foram feitas análises sobre os objetivos do Ensino de Geografia na BNCC e no Currículo em Movimento do Distrito Federal, bem como entrevistas com professores e profissionais do corpo gestor e pedagógico de duas escolas que atendem aos estudantes do Sol Nascente com o intuito de avaliar como se davam a percepção do lugar periferia entre os estudantes, como os conteúdos eram aproximados para terem significado naquele contexto e como a reflexão sobre o lugar como início e fim do processo de ensino e aprendizagem em Geografia podem se tornar, não só um instrumento para tornar as aulas mais interessantes, mas também um instrumento para modificar as estruturas que configuram e excluem a periferia.

Palavras chave: Periferia. Lugar. Ensino de Geografia

ABSTRACT

The present dissertation aims to problematize school Geography and the Teaching of Geography in peripheral regions, taking as a focus a newly consolidated periphery of the Federal District, Sol Nascente. The Teaching of Geography and School Geography come from a context after its consolidation as a strategic tool of the State. Over many years, the Teaching of Geography was done in such a way as to hide its importance, consolidating itself as a discipline that valued the decoration of contents about distant places or based on decoration of natural aspects of a certain territory without any reflection on the actions intentions of the beings that configure space, human beings. In the new manuals, regulations and curricula of basic education, Geography already appears in a new, more critical guise, focusing on spatial production and the relationships that human beings establish with territories. However, the place, category of sensory and affective relationships with space, and the students' living space, is not approached as a way to bring them closer to the contents, making Geography follow with the descriptivist and decorative character, in the perception of the students. students, as in other times. The outline of the periphery is due to the researcher's perception that in this place Geography classes seemed increasingly meaningless and removed from the student's reality. The research and problematization of this fact were necessary to understand how the relationship of the subject student of a periphery with the place occurs and how classes can be emancipating instruments of the excluding socio-spatial reality that generates the periphery. Analyzes were carried out on the objectives of Teaching Geography at the BNCC and in the Curriculum in Movement of the Federal District, as well as interviews with teachers and professionals from the management and pedagogical body of two schools that serve students from Sol Nascente, in order to assess how gave the students a perception of the periphery place, how the contents were approximated to have meaning in that context and how the reflection on the place as the beginning and end of the teaching and learning process in Geography can become, not only an instrument to make the more interesting classes, but also an instrument to modify the structures that configure and exclude the periphery.

Keywords: Periphery. Place. Geography Teaching

RESUMEN

La presente disertación tiene como objetivo problematizar la Geografía escolar y la Enseñanza de la Geografía en regiones periféricas, tomando como foco una periferia recién consolidada del Distrito Federal, Sol Nascente. La Enseñanza de la Geografía y la Geografía Escolar surgen de un contexto posterior a su consolidación como herramienta estratégica del Estado. A lo largo de muchos años, la Enseñanza de la Geografía se hizo de tal forma que ocultaba su importancia, consolidándose como una disciplina que valoraba la decoración de contenidos sobre lugares lejanos o basada en la decoración de aspectos naturales de un determinado territorio sin ninguna reflexión sobre las acciones e intenciones de los seres que configuran el espacio, los seres humanos. En los nuevos manuales, reglamentos y currículos de la educación básica, la Geografía ya aparece con una nueva forma, más crítica, centrada en la producción espacial y las relaciones que los seres humanos establecen con los territorios. Sin embargo, el lugar, categoría de relaciones sensoriales y afectivas con el espacio, y el espacio de vida de los estudiantes, no es abordado como una forma de acercarlos a los contenidos, haciendo que la Geografía siga con el carácter descriptivista y decorativo, en la percepción de los estudiantes, como en otros tiempos. El contorno de la periferia se debe a la percepción del investigador de que en ese lugar las clases de Geografía parecían cada vez más sin sentido y alejadas de la realidad del estudiante. La investigación y problematización de este hecho fueron necesarias para comprender cómo se da la relación del sujeto estudiante de una periferia con el lugar y cómo las clases pueden ser instrumentos emancipadores de la realidad socioespacial excluyente que genera la periferia. Se realizaron análisis sobre los objetivos de la Enseñanza de la Geografía en la BNCC y en el Currículo en Movimiento del Distrito Federal, así como entrevistas a docentes y profesionales del cuerpo gerencial y pedagógico de dos escuelas que atienden alumnos de Sol Nascente, con el fin de evaluar cómo les dio a los estudiantes una percepción del lugar de la periferia, cómo los contenidos fueron aproximados para tener sentido en ese contexto y cómo la reflexión sobre el lugar como principio y fin del proceso de enseñanza y aprendizaje en Geografía puede convertirse, no sólo en un instrumento para hacer las clases más interesantes, pero también instrumento para modificar las estructuras que configuran y excluyen la periferia.

Palabras clave: Periferia. Sitio. Enseñanza de la Geografía

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distância entre o Plano Piloto, a Praça da Bíblia e o Condomínio Entre Lagos	16
Figura 2 – Plano inicial de Ceilândia – o Barril.....	37
Figura 3 – Transferência de moradores para a CEI.....	39
Figura 4 – Chafariz localizado em Ceilândia Norte.....	40
Figura 5 – Localização do Sol Nascente.....	43
Figura 6 – Trecho de matéria do Correio Braziliense Publicada em 14 de outubro de 2019 – Sol Nascente e Pôr do Sol.....	49
Figura 7 - Trecho de matéria do Correio Braziliense Publicada em 14 de outubro de 2019 – Arniqueira.....	49
Figura 8 – Vista de condomínio de classe média (Residencial Alegro – Show de Morar) contrastando com rua do Sol Nascente	51
Figura 9 – Moradia próxima a área de erosão no Sol Nascente (trecho 3)	53
Figura 10 – Princípios para construção do raciocínio geográfico - BNCC.....	60
Figura 11 – Trecho de matéria da Folha que mostra a exclusão das Ciências Humanas de edital de bolsas para iniciação científica.....	71
Figura 12 – Localização e distribuição das escolas da CREC.....	86
Figura 13 – Localização das escolas e principais vias por onde passam ônibus.....	89
Figura 14 – Gabarito de Avaliação diagnóstica – Sexto Ano.....	101
Figura 15 – Gabarito de Avaliação diagnóstica – Sétimo Ano.....	102
Figura 16 – Gabarito de Avaliação diagnóstica – Nono Ano.....	103

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Espacialização das escolas na RA 32.....	28
Mapa 2 – Equipamentos urbanos nos limites entre Ceilândia e o Sol Nascente.....	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Roteiro inicial de entrevistas.....	31
Tabela 2 – População de Ceilândia – 1971, 1996 e 2011.....	45
Tabela 3 – Infraestrutura Sol Nascente/Pôr do Sol.....	54
Tabela 4 – Infraestrutura das ruas Sol Nascente/Pôr do Sol.....	54
Tabela 5 – Presença do sujeito ou do lugar nas habilidades esperadas para cada série do ensino fundamental na BNCC.....	62
Tabela 6 – Presença de objetivos de aprendizagem com foco no sujeito ou no lugar esperados para cada série do ensino fundamental no Currículo em Movimento do Distrito Federal.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Renda familiar e per capita de Ceilândia segundo as PDADs 2004 e 2018	46
Gráfico 2 - Média de alunos por sala no Brasil X Média de alunos por sala no Sol Nascente.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARIS	Área de Regularização de Interesse Social
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CED	Centro Educacional
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Campanha de Erradicação de Invasões
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CREC	Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia
GDF	Governo do Distrito Federal
IAPI	Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários
IESB	Instituto de Educação Superior de Brasília
JK	Juscelino Kubitschek
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
QNM	Quadra Norte M
QNQ	Quadra Norte Q
QNR	Quadra Norte R
RA	Região Administrativa
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SHIS	Sociedade de Habitação de Interesse Social
UEs	Unidades Escolares
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	XII
LISTA DE MAPAS.....	XIII
LISTA DE TABELAS	XIV
LISTA DE GRÁFICOS.....	XV
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XVI
SECÇÃO 1 – ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	1
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA	1
1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA E DAS OPÇÕES CONCEITUAIS.....	6
1.3 OBJETIVO GERAL	10
1.3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
1.4 CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	10
1.5 ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS	14
1.5.1 PERIFERIA	14
1.5.2 O ENSINO DE GEOGRAFIA	18
1.5.3 LUGAR	20
1.5.4 PERCEPÇÃO E INTEVENÇÃO NO ESPAÇO	22
1.6 PASSOS METODOLÓGICOS	24
1.6.1 ABORDAGEM DA PESQUISA: QUALITATIVA	24
1.6.2 ESCOLHA DO RECORTE ESPACIAL E DOS ENTREVISTADOS	27
1.6.3 TÉCNICAS DE COLETA	29
SECÇÃO 2 – O NASCIMENTO DO SOL NASCENTE ENQUANTO PERIFERIA DE UMA OUTRA PERIFERIA.	32
2.1 A CONSTRUÇÃO DE BRASÍLIA NO CONTEXTO DE INTERIORIZAÇÃO DO PAÍS E O SURGIMENTO DE SUAS PERIFERIAS.....	32
2.2 A CRIAÇÃO DE CEILÂNDIA.	36

2.3 E NASCE O SOL NASCENTE	42
----------------------------------	----

SECÇÃO 3 – A FUNÇÃO DO LUGAR E SUA PERCEPÇÃO NOS MANUAIS QUE ORIENTAM O ENSINO DE GEOGRAFIA NO DISTRITO FEDERAL 56

3.1 A BNCC E A IMPORTÂNCIA DO LUGAR E DO COTIDIANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA	56
---	----

3.1.1 A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS NA BNCC	57
---	----

3.1.2 A GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS NA BNCC	59
---	----

3.2 O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL E A IMPORTÂNCIA DO LUGAR E DO COTIDIANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	64
---	----

3.2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO E A VALORIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	66
---	----

3.2.2 AS CIÊNCIAS HUMANAS NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO	70
---	----

3.2.3 A GEOGRAFIA DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO	73
---	----

3.2.4 A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO ...	75
---	----

3.2.5 A GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO	76
---	----

SECÇÃO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO – O ENSINO DE GEOGRAFIA NO SOL NASCENTE..... 82

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E SUAS REDONDEZAS	84
--	----

4.1.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	90
--	----

4.2 A COMUNIDADE, OS ESTUDANTES DO SOL NASCENTE E SUA RELAÇÃO COM O LUGAR.....	92
--	----

4.2.1 A COMUNIDADE ESCOLAR	92
----------------------------------	----

4.2.2 OS ESTUDANTES DO SOL NASCENTE E SUA RELAÇÃO COM O LUGAR	94
---	----

4.3 E A GEOGRAFIA NA SALA DE AULA? O QUE ELA TEM A VER COM TUDO ISSO?.....	99
--	----

4.3.1 O QUE DISTANCIA E O QUE APROXIMA O ESTUDANTE DA GEOGRAFIA?	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A – QUADRO RESUMO DA IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	116
APÊNDICE B – QUADRO NORTEADOR DAS ENTREVISTA	117

SECÇÃO I – ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

A sala de aula é um espaço em que vivências das mais diversas se encontram e onde a realidade cotidiana é socializada por meio da convivência entre corpo docente e discente. Essa convivência é o momento em que se é oportunizada a interação para que se dê o processo de aprendizagem.

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras (FREIRE, 2005, p 65)

Dialogando com Freire (2005), o grande desafio do professor no contexto da sala de aula é buscar integrar o seu conteúdo programático à realidade cotidiana, sempre respeitando os saberes dos educandos, fazer a transposição de conteúdo presente nas normativas, manuais e currículos e, assim, construir novos conhecimentos que empoderem os estudantes para a cidadania na busca de fazê-los compreender a razão de ser de alguns saberes, de forma a correlacioná-los aos conteúdos ministrados.

Embora a Geografia seja a disciplina que tem a possibilidade de ser vista, vivida e sentida, observa-se que, assim como nas demais disciplinas, a sua aplicabilidade ao cotidiano e a sua capacidade de possibilitar ao estudante poder conhecer, descrever, interpretar e intervir no que está ao seu redor fica escondida por detrás da explanação de conteúdos decorativos e sem conexão.

É negada na Geografia escolar o papel central que o indivíduo tem em todos os processos fazendo parecer que o estudante é apenas um expectador dos fenômenos estudados e não participe deles. É negado ao estudante nas aulas de Geografia o papel de ser o fio condutor que constrói e transforma as paisagens, assim como todos os homens em busca da sua sobrevivência, priorizando a listagem de conteúdos (KAERCHER, 1996).

A escola nada mais é do que uma micro sociedade na qual a diversidade, os problemas, os desafios, as desigualdades e as características do local se encontram,

podendo trazer à tona todos os problemas encontrados ao redor desse espaço, mas também inúmeras possibilidades para a construção de alternativas. Porém o papel da escola muitas vezes fica relegado apenas a ser um mero depósito de crianças e jovens aproximando-as mais de instituições de caráter punitivo (FOUCAULT, 1999) do que de um espaço para a pedagogia do aprender fazendo (FERNANDES, 1989).

Nesse sentido, muitas escolas não exercem o seu papel principal, o de propiciar as bases para a construção do conhecimento, e se restringem ao papel de amenizar problemas dentro dos quais está inserida. Tal característica é significativamente mais marcante em instituições públicas do que em instituições privadas, fazendo com que as segundas se caracterizem como espaços do conhecimento enquanto as primeiras se caracterizam mais por espaços do acolhimento social (LIBÂNEO, 2012).

Em regiões periféricas, o fato de as escolas se mostrarem como instituições que não atendem aos anseios dos estudantes, aliado ao fato de que as aulas se mostram desconexas da realidade vivida, além de cumprir esse caráter de acolhimento social, faz com que as possibilidades para emancipação dos cidadãos fiquem deixadas em segundo plano pelos próprios estudantes. A escola não cumpre o seu papel e a sala de aula continua sendo um ambiente hostil e sem finalidade na vida de muitos. Importante não atribuir isso a uma má formação docente ou apenas a desinteresse dos estudantes. Isso é fruto de uma série de construções, históricas, sociais, políticas e econômicas, que impelem as escolas, em especial as públicas, a se manterem como espaços para estudantes passarem parte do dia e não como espaços de aprendizagem. Como questiona Freire: “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” Ora, porque abrir espaço para esse tipo de raciocínio é equivalente à implantar uma semente nas mentes dos educandos de forma a fazê-lo refletir sobre a sua própria realidade.

Dissociar a sala de aula de seu empobrecimento e deterioração brutais é a saída para gerar a escola de novo tipo que, por sua vez, desencadeará e aprofundará a renovação da mentalidade de que carecem os de baixo e os de cima (FERNANDES, 1989, p 24)

Posto isso, observa-se que em regiões de periferia o abandono escolar, os índices de repetência, a não conclusão da educação básica, as situações relacionadas à violência no ambiente escolar e ao desinteresse como um todo revelam

um problema que a escola, a sala de aula e o ensino de Geografia não estão conseguindo contornar, pois se restringem a mera informação de conteúdos sem reflexão.

Os problemas do cotidiano das periferias, tais como questões relacionadas à mobilidade urbana, a degradação ambiental e social a qual sua população está sujeita, as ausências por parte do Estado no que se refere à saúde, segurança, educação e cidadania, dentre outros, ficam internalizados na população como corriqueiros e não como objeto de análise das aulas, especialmente as de Geografia, trazendo à tona o fato de que as aulas não se voltam para o aluno e sim para o conteúdo, disperso e desconexo da realidade. Viver em uma região periférica implica em estar relegado a todas as mazelas que a condição humana pode experimentar em termos de negação: nega-se a dignidade, nega-se a moradia, nega-se a saúde, nega-se a mobilidade, nega-se a educação, nega-se a própria condição de existir como ser humano. Uma existência característica dos países subdesenvolvidos inerentes à urbanização galopante (SANTOS, 2017, p 151).

Embora a realidade periférica guarde consigo uma série de mazelas sociais tais quais as descritas acima, é importante ressaltar a infinidade de possibilidades e potenciais que a mesma traz consigo. O alerta permanente para as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano faz com que as periferias detenham soluções próprias para grande parte dos seus problemas. A própria pandemia de covid-19 foi um exemplo do poder de organização que as periferias detêm. Inúmeros foram os exemplos vistos de organizações populares para sanar desde problemas financeiros desde pequenos empreendedores¹ até formas de minimizar a insegurança alimentar de alguns moradores destas².

Dessa forma, pode-se falar que a escola torna-se elemento chave para que esse potencial seja amplamente aproveitando, despertando a consciência coletiva em crianças e adolescentes a partir dos conteúdos ministrados em sala para que esses cidadãos em construção sejam parte das soluções para os problemas enfrentados pelas periferias e por seus habitantes. Se alguns indivíduos são capazes de produzir

¹ https://cultura.uol.com.br/noticias/bbc/55748573_coronavirus-moradores-lancam-banco-da-favela-para-enfrentar-queda-em-doacoes-e-fome-na-pandemia.html - Acesso em 25/01/2022

² <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/a-favela-alerta/#page1> - Acesso em 25/01/2022

grandes mudanças em uma comunidade, imaginem dezenas, centenas deles, como temos nas escolas? Segundo Santos (2008) “os movimentos organizados devem imitar o cotidiano das pessoas, cuja flexibilidade e adaptabilidade lhe asseguram um autêntico pragmatismo existencial e constituem a sua riqueza e fonte principal de veracidade”.

Não colocar o ser humano dessas regiões em evidência e todas as relações que ele estabelece com esse espaço de negação é negar a ele o que é a essência da Geografia: compreender a interface da relação das necessidades humanas para com o meio em que vive produzindo assim o espaço geográfico, um sistema de objetos e um sistema de ações sendo um processo e um resultado dessa interação (SANTOS, 2006).

O local e o lugar são postos em segundo plano, quando deveriam ser vistos como ponto inicial e final para os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. “O lugar é, portanto, o habitual da vida cotidiana, mas por outro lado, também é por onde se concretizam as relações e processos globais” (CAVALCANTI, 2010, p 50) e nesse sentido, deve-se ter a experiência da periferia como realização máxima para entendimento das dinâmicas que as consolidam enquanto tal e para pensar os processos e fenômenos típicos da Geografia.

A cidade, na sua configuração, exclui a periferia de forma perversa e a escola, muitas vezes a presença mais forte do Estado nessas regiões, se torna inacessível e ineficiente à grande parte do seu público em razão dos problemas supracitados. Cabe à sala de aula e à Geografia escolar a missão de mostrar que o estudante faz parte dessa dinâmica excludente, promovendo o elo entre as categorias da Geografia e a realidade do estudante periférico mostrando que este pode ser o agente causador de mudanças que se iniciam através da tomada de consciência sobre o lugar onde se vive, colocando como questão central para os estudantes, segundo Kaercher (1996), como nos apropriamos dos lugares (especialmente os nossos) e os transformamos.

Dessa forma, a presente dissertação busca compreender de que forma é feita a aproximação entre o cotidiano de educandos de uma região periférica aos conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia e como essa aproximação, ou não, é fundamental para a emancipação dos educandos no processo de aprendizagem das

categorias geográficas de forma a dar autonomia para a construção dos seus próprios conhecimentos com a finalidade de tornarem-se cidadãos capazes de ler e, acima de tudo, intervir no mundo.

Na busca por compreender esse processo foram escolhidas duas Unidades de Ensino (UEs) que atendem ao público da maior parte dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Região Administrativa (RA) XXII – Pôr do Sol e Sol Nascente. Com o intuito de dar o embasamento necessário às investigações foi feito apanhado histórico e social da porção da RA analisada, no caso o Sol Nascente, e cruzamento de dados obtidos nas entrevistas realizadas com docentes e corpo pedagógico das UEs a fim de verificar se são feitas as transposições didáticas necessárias para colocar o educando e suas realidades como centro do processo de aprendizagem e ensino e quais os impactos dessa prática na aprendizagem da Geografia em si.

As periferias trazem consigo inúmeras particularidades que nos impelem a tratá-la com toda a complexidade que merecem. Cabe aqui ressaltar que o termo periferia, que será discutido mais adiante, não se trata apenas de periferia locacional e sim de uma periferia que abarca todas as questões históricas, sociais e políticas inerentes a ela: “Pode-se, portanto, falar em periferia da cidade para evidenciar espaços socialmente periférico, onde vivem aqueles que são socialmente e economicamente periféricos” (CAVALCANTI, 2010).

Dessa forma, o ensino de Geografia nas periferias deve-se voltar para a experiência das cidades de forma a fazer o educando entender qual o seu lugar na dinâmica urbana, e periférica, e como isso intervém na sua compreensão de mundo e de si enquanto sujeito dos processos locais e globais apresentados na escola. Para isso a compreensão do lugar, do território e do cotidiano se faz extremamente necessária.

É pertinente, para tanto, apresentar dados depoimentos, mostrar esses diferentes lugares da cidade, por meio de textos, de vídeos, de fotos. Enfim, defende-se aqui a necessidade de, por meio do ensino de geografia, aproximar os alunos, de todos os modos possíveis, dessa realidade urbana, sensibilizá-los, chocá-los, oferecer-lhes argumentos para que possam formar a ideia de que não há naturalidade nesses processos – pelo contrário, são processos produzidos social e historicamente, sendo possível alterá-los, dependendo da ação de homens e mulheres em todas as partes do planeta (CAVALCANTI, 2010, p 145).

A presente dissertação está dividida em quatro secções, começando com os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, seguido por um breve histórico do nascimento do Sol Nascente enquanto periferia de uma periferia já consolidada, a Ceilândia, passando por uma explicação sobre a função do lugar e sua percepção nos manuais que orientam o ensino de Geografia, finalizando com uma análise e discussões sobre o uso do lugar periferia nas aulas de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

1.2 - JUSTIFICATIVA DA PESQUISA E DAS OPÇÕES CONCEITUAIS

A constituição do Sol Nascente, iniciada ao longo da década de 1990, tem se intensificado ao longo dos anos 2000 (PDAD, 2013). Esse assentamento urbano enquadra-se na categoria de subnormal ou favela, pois a sua ocupação se deu a partir do fracionamento irregular de área concedida para uso de particulares. Esse fracionamento e ocupação irregulares trouxeram consigo uma série de problemas típicos de periferias urbanas e a já característica ausência estatal suprida apenas pela escola³, instituição que carrega consigo grande parte das possibilidades de percepção e resolução de problemas socioespaciais observados nessa localidade.

Embora os papéis da escola e da Geografia venham sendo definidos como o de formar cidadãos conscientes e críticos para a sociedade, observa-se que a escola e a disciplina têm sido apenas reprodutoras de conteúdo. Dentro da Geografia há ainda o agravante de que por mais que pesquisas e estudos na área do Ensino de Geografia venham avançando⁴, a mesma continua sendo percebida como a disciplina

³ Considera-se neste trabalho que a Escola se impõe como maior e mais forte presença do Estado nesse território em análise em razão deste carecer dos demais equipamentos urbanos que o Estado deveria oferecer. Não há serviço de saúde localizado dentro da RA, não há coleta de lixo em todas as ruas, em muitas habitações ainda perduram a utilização dos chamados “gatos” para obtenção de energia elétrica e abastecimento de água, dentre outras carências. A escola é a única instituição estatal que cumpre com o papel exigido para si, pois conta com estrutura física e humana para seu funcionamento ao longo dos 200 dias letivos do ano. Não é incomum que a escola também extrapole o seu papel, cumprindo funções que não são suas diretamente, tais como atendimento de serviço social, encaminhamentos para serviços de saúde, resolução de conflitos familiares, dentre outros. Nesse contexto, mais do que em outro qualquer, a escola é tida como “escola do acolhimento social”, que se não feito, inviabiliza seu funcionamento, ultrapassando o seu papel que deveria ser o de “escola do conhecimento” segundo Libâneo (2012).

⁴ “O Ensino se destaca como uma destas áreas com forte crescimento na Geografia, em especial com a preocupação pela Formação Docente, a Cartografia Escolar; as Metodologias de Ensino; os Recursos Didáticos; a Educação Ambiental; o Multiculturalismo, entre outros.” (SAMPAIO e VLACH, 2008, p. 61)

do abstrato e distante do cotidiano, especialmente das regiões periféricas, na qual os estudantes não conseguem se perceber como integrantes da dinâmica socioespacial que muitas vezes os excluem dos processos globais que são retratados pela disciplina sendo que,

O que predomina, hegemonicamente, na Geografia Escolar é uma sucessão de informações sobre os lugares da Terra. Tudo cabe como sendo Geografia. Nós, de fato, falamos de tudo nas aulas, mas paradoxalmente, com muita pouca relação às categorias consideradas basilares à Geografia (espaço, território, região, paisagem, lugar, etc) (KAERCHER, 2007, p. 28).

Há necessidade de uma nova forma de ensinar voltada para a realidade do estudante periférico valorizando o local, em todos os seus aspectos, para que se possa compreender o global e espacializar os fenômenos estudados dentro dos conteúdos que fazem parte da disciplina Geografia, pois “(...)entendemos que a geografia é uma disciplina escolar que possui seus objetivos de aprendizagem e núcleos conceituais a partir de um abordagem filosófica comprometida com a realidade social” (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p. 5)

Assim sendo, a contextualização da Geografia com o cotidiano dos estudantes torna-se imprescindível para que os mesmos sintam-se como parte integrante da sociedade, agentes receptores dos acontecimentos da dinâmica urbana e, acima de tudo, transformadores da mesma. Não havendo essa aproximação da disciplina com o estudante, cidadão em formação capaz de intervir, haverá a manutenção do status segregacionista e excludente da periferia e de todos os problemas sociais e políticos que ela apresenta. Nesse sentido, o lugar é o lugar de uma escolha. O mundo está aí e o lugar colhe no mundo atributos que o realizam histórica e geograficamente. É o mundo que se dá seletivamente no lugar (SANTOS, 1999). Intervir no ensino de Geografia nessa localidade é intervir diretamente sobre ela.

Cabe ressaltar que a problemática do ensino de Geografia perpassa por questões relacionadas a problemas estruturais da educação no geral: a precarização na formação de professores, a falta de investimento na área, a enorme quantidade de estudantes presentes em sala, a péssima infraestrutura das escolas, dentre outras questões. Importante pensar que o desmonte educacional, que acaba respingando no ensino de Geografia, pode ser analisado na perspectiva em que Vlach (2003) discorre

sobre o a retirada da disciplina do currículo estadunidense no contexto do Pós Guerra com a finalidade de manter sua população na ignorância. A discussão desse fato nos traz à realidade brasileira onde se pensar numa educação em crise é repensar a célebre frase de Darcy Ribeiro: “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”

Ensinar Geografia nesse contexto de descaso educacional com a finalidade de ampliar a percepção do mundo demonstrando no lugar os problemas para acesso a um direito básico, a educação, é, talvez, a ferramenta necessária para emancipação dos estudantes em busca de uma educação de qualidade e para o rompimento definitivo como o imaginário descrito por Lacoste (1991) acerca do papel da Geografia chamada por ele de Geografia dos professores:

A outra geografia, a dos professores, que apareceu há menos de um século, se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço. Não somente essa geografia dos professores é extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas (pois os professores nisso não tem participação), mas ela dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. Por causa disso a minoria no poder tem consciência de sua importância, é a única a utilizá-las em função dos seus próprios interesses e este monopólio do saber é bem mais eficaz porque a maioria não dá nenhuma atenção a uma disciplina que lhe parece tão perfeitamente “inútil”. (LACOSTE, 1991, p 14)

O ensino de Geografia torna-se peça fundamental para o reconhecimento das contradições existentes no espaço urbano periférico, pois é através dele que o professor traz os seus conhecimentos científicos para uma esfera mais próxima da realidade do estudante a fim de fazê-lo entender o porquê da sua realidade, quais as suas perspectivas e onde pode residir a chave para a mudança.

O papel da educação e, dentro dessa, o de ensino de geografia, é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana (STRAFORINI, 2004, p. 56)

O ensino de Geografia é uma ação intencional que constitui-se como prática espacial, pois sem essa prática não se poderiam propagar ideologias necessárias para que mudanças essenciais sejam efetivadas. Mudanças essas sem as quais o movimento tão característico da geografia não existiria a fim de promover mudanças de práticas sociais e políticas que possam se materializar no espaço urbano.

A dificuldade encontrada no Sol Nascente por parte da sua população é o desconhecimento da possibilidade de práticas sociais e espaciais que possam ser empreendidas pela própria população local. Embora haja desconhecimento, o potencial para que tais práticas se instalem é enorme em função da característica de relações próximas entre a sua população, pois, segundo Santos (2008),

os guetos urbanos, comparados a outras áreas da cidade, tenderiam a dar às relações de proximidade um conteúdo comunicacional ainda maior e isso se deve a uma percepção mais clara das situações pessoais ou de grupo e à afinidade de destino, afinidade econômica e cultural (SANTOS, 2008, p 325)

Assim sendo, a sala de aula e a formação de crianças e adolescentes de uma comunidade periférica pode configurar-se como forma de propagar conhecimentos e alternativas para o enfrentamento de vulnerabilidades típicas desses locais. Para isso é necessário que a constituição de conceitos e noções típicas da Geografia sejam constituídas partindo da subjetividade, “uma vez que antes de conceituar os alunos já têm uma experiência direta com o lugar, com o seu lugar. No entanto, não se pode contentar com o conhecimento do aluno apenas no âmbito do seu cotidiano” (CAVALCANTI, 2014, p 91) é necessário que haja uma ampliação do entendimento do que é vivido para o que é concebido, já que o espaço vivido é o espaço do habitante, do usuário, muitas vezes alienado do que foi concebido para a cidade por agentes que não necessariamente fazem uso dela, mas a apenas a concebem no seu aspecto estético e científico ignorando os usos e necessidades que advém dos seus habitantes. (LEFEBVRE, 2006, p 65-66)

O ensino de Geografia aqui não é tido como resolução de toda uma problemática urbana e social presente nessa região periférica. Sabe-se das demais limitações que podem ser resolvidas única e exclusivamente por ações empreendidas pelos organismos da esfera política local que devem urgentemente ser tomadas. Porém, não fazer com que o ensino seja um instrumento para que a população possa ter consciência sobre os processos aos quais estão sujeitas e que seu cotidiano é impregnado por situações de cunho global materializadas no local é colaborar para a manutenção das desigualdades e segregação sócioespacial presentes nesse espaço urbano estudado.

1.3 - OBJETIVO GERAL

Analisar o distanciamento entre o espaço vivenciado e os conteúdos da Geografia escolar na realidade de escolas do Sol Nascente.

1.3.1 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Traçar histórico da constituição do território em análise;
- Contextualizar a construção das Unidades Escolares objeto da pesquisa;
- Analisar os conteúdos de Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental no Currículo em Movimento do Distrito Federal e na Base Nacional Comum Curricular;
- Identificar os principais autores e suas produções que tratam sobre o ensino de Geografia e sua aplicabilidade ao contexto periférico;
- Estabelecer relação entre a importância do ensino de Geografia e o direito à cidade;
- Verificar a capacidade de transposição dos conteúdos ensinados em Geografia e sua aplicação no contexto urbano vivido;
- Entender e demonstrar a relação que os professores de Geografia atribuem ao lugar periferia e às aulas de Geografia;

1.4 - CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

As periferias brasileiras são caracterizadas muito mais pelos problemas sociais do que por um mero distanciamento espacial dos centros urbanos consolidados. Pensando a periferia nesse aspecto, considera-se que sua realidade é bem mais complexa do que qualquer outra dimensão urbana em razão dessa ser representada por uma imensa carga simbólica relacionada à forma como ela é percebida pela sociedade.

Pensar a periferia a partir dessa carga simbólica muitas vezes faz com que a observemos a partir do olhar científico e considerando apenas a percepção que temos da mesma, ignorando a percepção de quem de fato vive nesse espaço, fruto da urbanização galopante (SANTOS, 2017). Considerar a forma como os seus próprios habitantes a enxergam, sentindo todos os problemas e aflições do dia-a-dia (e as vezes não percebendo-os ou compreendendo suas causas e impactos), é extremamente importante para entendê-la.

Nesse contexto, para o ambiente escolar e para as aulas de Geografia, faz-se necessário pensar em como os estudantes percebem o lugar onde vivem para, a partir disso, construir conhecimentos relacionados às categorias geográficas. Desconstruir a ideia de que a Geografia trata dos lugares estranhos e não do seu próprio lugar é essencial para que o estudante se aproprie dessa disciplina enquanto ferramenta para reconhecimento das contradições sociais, econômicas e humanas existentes no seu lugar e fora dele. A não desconstrução desse imaginário traz consequências nem sempre desejadas para o fazer pedagógico, limitando a reflexão em detrimento de conteúdo.

Falar de tudo (todos os lugares) nos enche de assuntos, conteúdos, mas à custa de uma reflexão mais fundamentada. A consequência pedagógica mais comum é a prática de sobrecarregar nos conteúdos, sempre tão infindos. (KAERCHER, 2007, p 29)

Com o intuito de se atingir o objetivo primordial de tornar o aluno competente e não apenas habilitado num determinado conteúdo ou disciplina (COSTELLA e ANDRADE, 2016) pensa-se que construir as aulas a partir do cotidiano dos estudantes surte mais efeito do que apenas elencar uma série de conteúdos sem qualquer conexão com a realidade vivida para que o estudante, a partir daí, construa seu próprio conhecimento, dando a ele um significado, e não apenas reproduza informações ouvidas em sala de aula ou lidas em livros didáticos.

Garantir que o estudante possa, a partir do seu cotidiano, compreender a dinâmica urbana sob a ótica da Geografia é uma forma de garantir a esses pequenos cidadãos não apenas conhecimento, mas também o próprio direito à cidade como trata Lefebvre (2001). Dessa forma,

É no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do

espaço concebido por essa ciência, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido. Assim, devem-se levar em conta o lugar e a realidade cotidiana do aluno, com o pressuposto de que isso torna o ensino mais significativo e o aluno mais interessado pelas atividades escolares. Nessa orientação, pode-se ressaltar a importância da educação geográfica para a vida urbana. Nesse caso, o objetivo é o de contribuir para que o aluno possa compreender melhor a dinâmica de sua cidade, de seu bairro e formar referências para participar de um projeto de cidade mais democrática, mais inclusiva. (CAVALCANTI, 2008, p 142)

Pensar nas dinâmicas excludentes que configuram a periferia e o contexto escolar, faz com que a necessidade de se trazer para a sala de aula a categoria lugar seja evidenciada. O lugar aqui é tomado como “a concretude do espaço, seja ele socialmente produzido, e aí atestando os significados coletivos, ou único e singular perante o indivíduo, expressando significados pessoais” (LEITE, 2012, p 30). É a partir dessa categoria que o estudante terá as bases necessárias para compreender os processos e os significados que produzem a periferia da forma como ela é e como ela pode vir a ser.

Partindo dessa análise e tendo como base o recorte espacial e temporal estabelecidos (as escolas de Ensino Fundamental Anos Finais da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia que atendem aos estudantes do Sol Nascente) bem como o referencial empírico da pesquisadora, foram levantados alguns questionamentos a serem respondidos ao longo da pesquisa.

- 1) A fim de se alcançar os estudantes de um contexto urbano periférico as aulas de Geografia necessitam estar primeiramente voltadas para a vivência do lugar para que a partir dele se possa trazer as demais escalas geográficas? Como? Por que?
- 2) A perpetuação do imaginário de que a Geografia escolar trata de lugares distantes e exóticos não se mostra como um entrave para a percepção da exclusão socioespacial vivida por estudantes que habitam nas periferias urbanas?

Na presente pesquisa, pretende-se fazer uma relação entre o distanciamento existente entre os conteúdos de Geografia trabalhados em sala de aula e as experiências vividas por estudantes de uma região periférica alegando que tal distanciamento serve, em grande parte, para manter os estudantes, e por

consequência o restante da população, alheios às dinâmicas urbanas que segregam a periferia e das possibilidades que esta tem, enquanto tal, de empreender ou buscar mudanças para si.

Sustenta-se que as práticas de ensino em Geografia voltadas para o descritivismo e perpetuação do imaginário de que a Geografia escolar trata dos lugares exóticos e estranhos tem servido para continuidade da alienação de estudantes periféricos em relação a sua inserção na dinâmica urbana e das possibilidades de conhecimento e transformação da realidade.

Sugere-se que o ensino de Geografia nessas regiões necessita de uma nova forma de ensinar voltada para conhecimento, descrição, interpretação e intervenção na escala local, partindo da categoria lugar, para que se alcancem as demais categorias próprias do ensino de Geografia, a fim de se alcançar a totalidade da compreensão da espacialidade e dos processos globais.

Pensando a realidade do território objeto da pesquisa, o Sol Nascente, faz-se necessário pensar em como o ensino de Geografia pode trazer a reflexão sobre o cotidiano através das lógicas mais gerais presentes nos livros didáticos. Superar a ideia de que a Geografia trata do distante e dos lugares diferentes é essencial para que o direito à cidade seja alcançado de forma a tornar os estudantes de regiões periféricas sujeitos da sua dinâmica e não apenas expectadores dos processos que na maioria das vezes os excluem.

A escola e a geografia escolar têm a possibilidade de realizar a formação desse cidadão, compartilhando experiências de intercâmbio e de relações sociais diversas, propiciando reflexões e a construção de conhecimentos, circulando informações sobre o espaço urbano em sua complexidade e sobre a responsabilidade da participação do cidadão na produção desse espaço. (CAVALCANTI, 2010, p 142)

Compreender as lógicas mais globais que regem o funcionamento da dinâmica urbana, especialmente em regiões periféricas, torna-se primordial para que os docentes e discentes se apropriem do lugar, Sol Nascente, a fim de intervir, primeiramente num nível intelectual e teórico, e posteriormente num nível prático, no cotidiano desse fragmento, parte da totalidade, do espaço urbano do Distrito Federal.

1.5 - ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS

1.5.1 - PERIFERIA

Tratar sobre o termo periferia não é uma tarefa fácil, especialmente na pesquisa em que o termo é tratado sob a ótica geográfica, histórica, social, política e simbólica. Embora possa parecer pretensão não cabe mais, na atualidade, tratar periferia apenas como uma área distante, em termos matemáticos, dos centros urbanos.

O intuito da presente pesquisa não é abordar a periferia a partir da perspectiva locacional, considerando-a como todas as regiões, inclusive os subúrbios de classe média e alta, distantes do centro da cidade tal como fazem Aguilar (2002) e Caprón e Hernández (2016) ao se referirem às periferias da cidade do México e da América Latina, no geral. Considerar a periferia nessa perspectiva englobaria uma série de situações no Distrito Federal que em nada se assemelham ao território objeto da pesquisa, o Sol Nascente.

Na perspectiva de Caprón e Hernández (2016) ser morador de periferia pode ser considerado uma escolha ou um privilégio, tendo em vista que muitos podem se insularizar em áreas que não dependem do centro, em razão de constituir nos condomínios todos os equipamentos urbanos, inclusive de lazer, que sua população necessita. Contudo, os autores reconhecem que o processo de periferização segrega sua população, afastando a possibilidade de uma mistura social e consequente direito à cidade por parte de todos. “La ciudad periférica es hoy en día una ciudad de contrastes fuertes, una ciudad segregada que pisotea la utopía de la mixtura social, lo cual, de todos modos, nunca se fue um horizonte deseable de la ciudad latinoamericana” (CAPRON & HERNÁNDEZ, 2016, 147).

O conceito de periferia aqui tratado não encontra-se “fechado” mas aproxima-se das perspectivas de Hiernaux e Lindón (2004), Feltran (2010), D’Andrea (2020) e Santos (1981; 1990) ao considerar que a periferia não pode dissociar-se do caráter simbólico relacionado à questão de pobreza e marginalização social, à exclusão urbana que impossibilita ou dificulta a moradia em áreas consideradas centrais e regularizadas e também à necessidade de discussão desse termo que muitas vezes é tratado apenas por esses vieses, desconsiderando a sua dinâmica interna que, as vezes, independe do centro, já que constitui a sua própria dinâmica de funcionamento e que oferece oportunidades de resistência e alternativas para a ordem vigente,

tornando-a mais humana.

Assume-se a complexidade do termo e a necessidade de revisitá-lo em todos os seus aspectos, de forma não a reduzi-lo, mas a buscar os significados complementares que a caracterizam como tal, dando, inclusive, centralidade ao papel de seus sujeitos.

Al mismo tiempo, frente a esta complejidad, es importante subrayar la reducción semántica de la palabra 'periferia': tanto en el lenguaje cotidiano como en el especializado, la palabra 'periferia' remite al espacio de los pobres, a los fraccionamientos irregulares, a los barrios populares. En suma, mientras que la periferia como espacio es sinónimo de complejidad y heterogeneidad, la palabra 'periferia' tiene un contenido mucho más restringido. Otras expresiones, que comienzan a utilizarse cada vez más en el campo de los estudios urbanos, como las de "ciudad dispersa", intentan recuperar esa complejidad del fenómeno. En el lenguaje especializado de los estudios urbanos, para volver a incorporar la complejidad del fenómeno periferia, posiblemente un punto de partida básico sea atrevernos a cuestionar las dimensiones reductoras que se le han adosado a la periferia, como la de periferia-dormitorio, pero también los lastres geométricos y más aún, las aproximaciones que estudian el fenómeno urbano congelándolo, restándole el movimiento y la dinámica que allí se despliegan constantemente. Por otro lado, la recuperación de la complejidad de la voz periferia y su aplicación en términos analíticos exige de manera central darle un papel protagónico al sujeto anónimo que vive y hace la periferia. (HIERNAUX; LINDÓN, 2004, 118)

A periferia deve ser pensada sem o intuito de generalizar situações que detém cargas simbólicas completamente distintas. A distância física entre um condomínio de classe média do Distrito Federal, como o Condomínio de Mansões entre Lagos, em Sobradinho, e a Praça da Bíblia, em Ceilândia, porta de entrada para o Sol Nascente, é praticamente a mesma, conforme pode ser observado na figura 1. Contudo, a realidade social, econômica e simbólica dos dois, é bem distinta. Se para um leigo qualquer fosse mostrada apenas a figura 1 perguntando qual dos dois territórios são periferias, certamente ambos seriam alocados nessa categoria. Mas, ao observarmos indicadores sociais, a constituição do Condomínio Entre Lagos e do Setor Habitacional Sol Nascente, o imaginário popular acerca dos dois, bem como as dinâmicas desenvolvidas no cotidiano dos moradores em cada um desses territórios, fica evidente que um se trata de uma periferia e o outro não.

FIGURA 1 – DISTÂNCIA ENTRE PLANO PILOTO, PRAÇA DA BÍBLIA E CONDOMÍNIO ENTRE LAGOS



Fonte: Google Earth – Elaboração nossa – 10/02/2022

O fenômeno que deu origem à criação dos dois territórios supracitados foi o mesmo: parcelamento irregular de terras. Os inícios dos anos 90 no Distrito Federal foram marcados por esse fenômeno. Contudo, enquanto um condomínio era destinado à classe média, o outro, foi sendo vendido para a população de baixa renda que não estava incluída em programas de habitação popular, criando extensas áreas sem infraestrutura, sem oportunidades de trabalho formal e que se desenvolviam sem qualquer planejamento prévio do Estado.

Se na década de 40 as cidades brasileiras eram vistas como a possibilidade de avanço e modernidade em relação ao campo que representava o Brasil arcaico, na década de 90 a sua imagem passa a ser associada à violência, poluição, criança desamparada, tráfego caótico, entre outros inúmeros males.

O processo de industrialização/urbanização, sob o lema positivista da ordem e do progresso, parecia representar um caminho para a independência de séculos de dominação da produção agrária.

A evolução dos acontecimentos mostrou que, ao lado do intenso crescimento econômico, o processo de urbanização com crescimento da desigualdade resultou numa inédita e gigantesca concentração espacial da pobreza. (MARICATO, 1996, p. 55)

Aliado a esse fenômeno de ausência do Estado na configuração territorial da periferia e segregação socioeconômica temos ainda a segregação cultural criada pelo imaginário das classes mais abastadas de que nesses territórios existem apenas violência e marginalidade. O cotidiano de trabalho e cooperação de moradores das periferias não é concebido e esses territórios são ainda mais estigmatizados. Há uma necessidade de conceituar a periferia a partir do vivido e não apenas do percebido por

quem não faz parte dela.

Ao longo da década de 90 o termo periferia era dado como um conceito crítico, que apresentava as contradições sociais, mas que não bastava. Era preciso mostrar também que embora periferia contenha pobreza ela não é apenas isso (D'Andrea, 2020). A periferia é também o lugar onde há trabalho, luta, arte, cultura e, principalmente, denúncia. Nesse sentido, contribuições tais como a música, especialmente o rap, e o cinema foram fundamentais para mostrar que a periferia vai muito além do lugar distante e repleto de pobreza.

Afirmar *periferia* nos 1990 era denunciar a sociedade por meio de um conceito crítico: *periferia*. Era apresentar o conflito, quando o pensamento hegemônico só apresentava consenso. Era nomear a contradição. É por esse motivo que os ouvintes de rap justificavam suas escolhas musicais argumentando que o gênero *falava a verdade* e *mostrava a realidade*. Implícito a esse discurso, havia uma crítica a outros discursos, justamente aqueles que negavam a *verdade* e a *realidade*, atributos que, na construção periférica do conceito *periferia*, se expressavam no binômio *pobreza e violência*.

No entanto, uma população que se afirmava pela posse de fenômenos estigmatizantes como *pobreza* e *violência* era uma população que colocava o conceito que estava formulando em terreno pantanoso. Afirmar-se por meio da *pobreza* e da *violência* era, de saída, afirmar-se sobre termos que buscariam uma mutação de sua característica original. Desse modo, *periferia* continha e negava *violência* e *pobreza*. Continha porque, como denúncia, afirmava o conceito nesses dois fenômenos. Negava porque queria superar tais fenômenos. Tem início então um processo social de ampliação do significado de *periferia* por meio da tentativa de transformar a realidade da periferia, dando sequência a lutas que já ocorriam. A versão crítica do conceito *periferia* nascia com o germe da sua própria mutação. (D'ANDREA, 2020, p 24)

Dessa forma, entende-se periferia como uma categoria passível de interpretação através de uma análise geográfica, sociológica, política, cultural e simbólica, cujo conceito não pode, e não deve, ser pensado ignorando a exclusão sócio espacial, a apropriação capitalista do espaço, a inércia estatal em prover habitação para os mais pobres, o imaginário de quem não vive nela e a força de quem vive e retira dela a sua sabedoria, vivência e resistência aos processos históricos e geográficos que a configuraram.

1.5.2 - O ENSINO DE GEOGRAFIA

Por se tratar da ciência que estuda a interação do homem com o meio, a Geografia deve estabelecer no imaginário dos estudantes qual foi, qual é e qual será o seu papel dentro de um determinado espaço produzido por ele e por outros sujeitos.

Assim sendo, pensar a sala de aula, a formação de crianças e adolescentes e as aulas de Geografia de uma comunidade periférica, colocando-os como figuras centrais para a análise das periferias, pode configurar-se em meio de propagar conhecimentos e alternativas para o enfrentamento de vulnerabilidades típicas desses locais e para a constituição de um conceito que se aproxime do que é realmente vivido e percebido nesses territórios.

O ensino de Geografia torna-se peça fundamental para o reconhecimento das contradições existentes no espaço urbano periférico, pois é através dele que o professor traz os seus conhecimentos científicos e acadêmicos para uma esfera mais próxima da realidade do estudante a fim de fazê-lo entender o porquê da sua realidade, quais as suas perspectivas e onde pode residir a chave para a mudança para dinâmicas mais humanas e capazes de interferir direta ou indiretamente na realidade do estudante

(...)se queremos avançar além do local (ou do nacional) em direção à uma sociedade mundial, o professor de geografia, estimulando a aprendizagem do que nos distingue e nos une no mundo, favorece e integra a solidariedade e a cidadania nas diferentes escalas do espaço geográfico, resgatando e trabalhando a complexidade do mundo na sala de aula. (VLACH, 2003, p 2)

O ensino de Geografia nasce como uma prática ideológica com o objetivo de difundir noções de sentimentos nacionalistas na Alemanha (TONINI, 2003). Desde então essa disciplina vem se mostrando como ferramenta estratégica para conscientizar ou esconder fenômenos espaciais de determinados povos, territórios, nações. Fica bem nítido o papel estratégico do ensino de Geografia para um determinado grupo.

Considerando o referencial de vida da pesquisadora, se me permitem, recordo-me de minha mãe me criticando por não saber todos os afluentes do Rio Tocantins e nem do Rio Amazonas. Ela se perguntava o que eu aprendia nas minhas aulas de

Geografia. Minha mãe estudou Geografia no período da ditadura militar. Certamente naquela época era mais proveitoso que os estudantes gastassem seu tempo memorizando nomes de afluentes de rios do que refletindo sobre as desigualdades sociais e as práticas violentas e covardes do período.

Estabelecida essa importância do ensino de Geografia, é necessário pensar sobre a seleção de conteúdos significantes para o estudante enquanto sujeito. Sujeito esse que já vem com uma trajetória escrita previamente, com conhecimentos familiares e comunitários, com gostos particulares, com vivências alegres e tristes e que não devem ser esquecidas durante o processo de ensino/aprendizagem.

Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p 15)

Ao ensino de Geografia cabe aliar os conhecimentos técnicos sobre o meio, sobre a ação do trabalho do homem sobre esse meio, as reflexões que podem ser feitas a partir disso e os fenômenos espaciais que podem se estabelecer a partir desse trabalho no espaço, seja ele numa escala local, regional, nacional ou global, sem pensar que esses fenômenos seguem uma única lógica de causa e efeito e sim uma lógica de multiplicidade de causas.

A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial. A participação de crianças e jovens na vida adulta, seja no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática política explícita, certamente será de melhor qualidade se estes conseguirem pensar sobre seu espaço de forma mais abrangente e crítica. (CAVALCANTI, 2014, p 24)

O ensino de Geografia é uma estratégia a longo prazo. Estratégia essa capaz de formar os tão almejados cidadãos que os documentos e normativas escolares dizem que a escola deve formar. Cidadãos esses que serão agentes da construção do espaço geográfico e que para tomarem conhecimento dele como tal necessitam

conhecer aquela fração do espaço mais cara e mais próxima de cada um: o lugar.

1.5.3 - LUGAR

Para estudar geografia faz-se necessário um recorte de forma a delimitar a escala social de análise, encaminhando a recortes que elegem determinada extensão territorial. Por mais que as regras sejam gerais e o interesses universais, concretamente o estudo da Geografia se materializa em algum lugar específico, dando importância ao local que trará consigo as demais escalas (CALLAI, 2009, p 84).

Nesse contexto, não se pensar o lugar e suas vivências pode se tornar um entrave para a aproximação das demais categorias de estudo da Geografia, já que a noção que se tem de mundo nesses espaços, muitas vezes se restringe ao vivido, sentido e percebido. Nesse contexto,

A tarefa da escola é justamente propiciar elementos, por meio do ensino de diferentes conteúdos, especialmente os de geografia, para que os alunos possam fazer um elo entre o que acontece no lugar em que vivem, na sua vida, no seu cotidiano, e o que acontece em outros lugares do mundo, trabalhando assim com superposições de escalas de análise, local e global. Ou seja, trata-se de levá-los a compreender que muitos fatos e fenômenos que vivenciam em nível local são equivalentes a outros que ocorrem em diferentes lugares, de diversos países e continentes, e que isso acontece porque são impulsionados e regidos por uma lógica mais geral, uma lógica mais global. É com essa compreensão que eles podem analisar problemas do cotidiano urbano que vivenciam (CAVALCANTI, 2010, p 143)

Assim sendo, a contextualização da Geografia com o cotidiano dos estudantes torna-se imprescindível para que o mesmo sinta-se como parte integrante da sociedade, local e mundial, agente receptor dos acontecimentos da dinâmica urbana e, acima de tudo, transformador da mesma. A categoria *lugar* torna-se fundamental para se compreender os demais processos presentes na periferia, sendo este compreendido não apenas por uma perspectiva locacional tal como afirma Bartoly (2011) em que alega que “o lugar possui uma localização no espaço, contém o local, mas vai muito além dele” (BARTOLY, 2011, p 68), relacionado à dimensão subjetiva e material:

É justamente da tensão entre a subjetividade e a objetividade que

nasce o lugar composto pela dimensão material, aquela que nos fala da localização dos objetos, de sua distribuição objetiva no espaço e da relação do lugar com a totalidade; e, pela dimensão abstrata, aquela que trata dos símbolos e dos significados que são atribuídos pelos indivíduos ao lugar e dão sentido à própria arrumação dos objetos e das pessoas nesta porção do espaço geográfico. (BARTOLY, 2011, p 69)

O lugar é a materialidade da vivência cotidiana. É a escala que permite o trabalho palpável do professor para a intervenção com seus estudantes de forma a trazer todas as demais escalas dos fenômenos estudados pela Geografia. Para isso, o professor necessita ter o conhecimento da realidade do estudante para formar os chamados “cidadãos competentes” para atuarem na sua escala de vivência e para além dela.

A Geografia é a ciência que traz a interface das relações entre o homem e a natureza. As ações do sujeito transformam a natureza em espaço geográfico, contudo é a sua experiência da mesma que dá sentido ao espaço, tornando-o lugar (TUAN, 2012). O lugar, segundo Tuan (2015) é a pausa para sentir e experienciar o espaço, que é o movimento.

Nesse sentido, o lugar é a categoria que aproxima o sujeito da geografia, pois é a categoria que lhe é mais cara, mais perceptível e mais afetiva. Para Tuan “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (TUAN, 2015, p 172), significado esse que só pode ser atribuído pelos sujeitos que experienciam o espaço e lhe atribuem significados de diversas formas.

Embora a vida cotidiana no contexto capitalista de produção não nos permita experienciar e desenvolver relações afetivas com os mais diversos espaços, fazendo com que “o enredo das metrópoles pareçam sufocar o enredo dos lugares” (SERPA, 2019, p 82), o sentimento dos sujeitos e as relações desenvolvidas com outros sujeitos demonstrem a força dos lugares e a sua resistência mesmo quando o espaço parece estar cada dia mais acelerado e sem possibilidades para pausas. O lugar é onde sujeitos existem e dão significados à sua própria existência (TUAN, 2015) e sem os quais o próprio espaço não existiria. O lugar é o espaço que resiste através dos sujeitos, dos seus medos, dos seus anseios, dos seus sonhos, dos seus entes queridos, das suas afeições, das suas responsabilidades e, acima de tudo, das suas experiências.

1.5.4 - PERCEPÇÃO E INTERVENÇÃO NO ESPAÇO

A necessidade de perceber o mundo que nos cerca é o que nos possibilitará intervir nele. A Geografia tem a tendência enquanto ciência e enquanto disciplina escolar de tentar explicar os fenômenos espaciais antes de tentar percebê-los.

Um geógrafo fala como se seu conhecimento sobre espaço e lugar fosse obtido exclusivamente de livros, mapas, fotografias aéreas e levantamentos de campo. Ele escreve como se as pessoas tivessem apenas mente e visão e nenhum outro sentido com o qual apreender o mundo e nele achar significado. O geógrafo e o arquiteto-planejador tendem a aceitar como familiar o fato de que estamos orientados no espaço e nos sentimos à vontade em um lugar – em vez de descrever e tentar compreender o que realmente significa “estar no mundo” (TUAN, 2015, p 247)

O fato de apenas explicar e não deixar perceber os fenômenos correntes faz com que a ciência e a disciplina Geografia se afastem dos sujeitos por não permitir que os seus conhecimentos sejam construídos de forma gradativa, partindo do indivíduo para o fenômeno, para que em seguida se atinja a intervenção sobre o fenômeno estudado. Os seres humanos são seres espaciais e muito antes da Geografia já intervinham na natureza. Essa capacidade de intervenção é nata. Porém, é necessário treinar os sentidos para se perceber o que é possível fazer para depois refletir como será possível intervir.

Nesse sentido, o professor de Geografia, através da Geografia escolar, torna-se peça chave para essa construção do cidadão consciente, crítico e transformador, competente para agir diante das mais diversas situações que o seu cotidiano de cidadão da periferia e do mundo podem lhe propiciar. O professor precisa se mostrar como um intelectual e não apenas um letrado, pois seu papel vai muito além de passar os conteúdos. Ele é também o de despertar mentes inertes à realidade que as circunda a fim de buscar novos caminhos e novas formas de se incluir na sociedade e na dinâmica da cidade fazendo-os entender que “exclusão e dívida social parecem como se fosse algo fixo, imutável, indeclinável, quando, como em qualquer outra ordem, pode ser substituída por uma ordem mais humana” (SANTOS, 2008, p 76)

Faz-se necessário mostrar aos estudantes que pobreza é diferente de miséria, e que a pobreza em si carrega a possibilidade da tomada de ação (SANTOS, 2008, p 132) e que essa tomada de ação pode e deve acontecer a partir da escola, tendo o professor como mediador desse processo.

A organização é importante, como instrumento de agregação e multiplicação de forças afins, mas separadas. Ela também pode constituir o meio de negociação necessário a vencer etapas e encontrar um novo patamar de resistência e luta. Mas a obtenção de resultados, por mais compensadores que pareçam, não deve estimular a cristalização do movimento, nem encorajar a repetição de estratégias e táticas. Os movimentos organizados devem imitar o cotidiano das pessoas, cuja flexibilidade e adaptabilidade lhe assegurem um autêntico pragmatismo existencial e constituem a sua riqueza e fonte principal de veracidade. (SANTOS, 2008, p 134)

Deve-se superar o imaginário pessimista de que é impossível a participação da comunidade e principalmente dos jovens na resolução e compreensão dos problemas urbanos. É na escola que a complexidade da vida urbana e os seus conteúdos devem ser trabalhados a fim de que o estudante encontre instrumentos relevantes para compreender a cidade em toda a sua complexidade, com base nas suas próprias experiências com esse espaço (CAVALCANTI, 2010, p 122-123) e dessa forma torná-lo partícipe do processo de (re)construção da cidade e não um mero expectador, partindo das aprendizagens construídas em sala de aula, através do ensino de Geografia.

Para isso, o professor deve ser figura central pensando em métodos que atinjam os estudantes de forma significativa, não perpetuando a ideia de que a Geografia é um “pastel de vento” consumida em um “fast food” como diz Kaercher (2007) sem recheio e de consumo efêmero.

Isso requer um professor iluminista e iconoclasta. Iluminar novos caminhos, provocar o espanto do aluno (‘não tinha pensado nisso!’), e, também, destruir certezas, convenções e marasmos arraigados sem discussão. Numa metáfora: o professor fornece a escada para o aluno subir em abstração e conhecimento. Mas, logo, retira a escada e diz: “Vão descobrir outros caminhos. Não voltem por aqui, por esta escada, eu a retirei” (...) Nossa ação visa um aluno cada vez mais independente do ponto de vista cognitivo. (KAERCHER, 2007, p 31)

A Geografia deve ser a disciplina que mostra o caminho inicial para compreensão da realidade complexa, mas, também, pela qual o estudante possa se aventurar por novos caminhos a fim de agir sobre o vivido e talvez transformar o percebido e o concebido (LEFEBVRE, 2006).

1.6 - PASSOS METODOLÓGICOS

1.6.1 - ABORDAGEM DA PESQUISA: QUALITATIVA

Com o intuito de se apreender e responder os problemas de pesquisa, foram traçados os passos metodológicos para elucidação dos problemas de pesquisa levantados inicialmente. Esclarece-se que a finalidade desses passos não foram apenas de rotular a pesquisa para dar a ela uma roupagem que diga que a pesquisa é isso ou aquilo. O objetivo é buscar o melhor caminho para conduzir a análise e interpretação das informações coletadas.

Dito isso, esclareço que a pesquisa terá caráter qualitativo, por se tratar de uma pesquisa que se utiliza de cenários reais e não de cenários isolados sem qualquer interferência. A percepção do ambiente, das pessoas e das situações pesquisadas partem da interpretação da pesquisadora que se coloca como parte ativa, sem incomodar além do necessário, das situações dando o caráter humanístico da pesquisa (CRESWELL, 2007). A pesquisa teve uma configuração pré-estruturada, porém, sofreu com situações que fugiram para além do controle da pesquisadora, especialmente no que se refere ao momento histórico vivido com a pandemia de covid-19.

A pesquisa qualitativa possui o poder de analisar os fenômenos com consideração de contexto. Pesquisas que se apoiam em números correm o risco de se firmarem na exatidão fria da falta de contexto. Ao contrário, o método qualitativo que se baseia em objetivos classificatórios utiliza de maneira mais adequada os valores culturais e a capacidade de reflexão do indivíduo. A investigação realizada sob este prisma não peca por desconsiderar as causas e inter-relações sutis que possam permear-se entre a análise e as conclusões, desconsiderações essas que podem distorcer verdades entre o meio e o fim. (LEITE, 2008, p 100)

Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, a ideia não foi generalizar os fenômenos percebidos ao longo do trabalho, pois a interpretação dos dados obtidos reconhece que é impossível evitar uma interpretação pessoal, e arrisco dizer, ideológica, dos fatos por se localizarem num dado contexto político, social, histórico e espacial da análise que não necessariamente se aplicarão a outros contextos.

As filiações teórico-filosóficas utilizadas nesse trabalho se baseiam nos escritos de Gil (1999) e sustentam que um método não exclui o outro. Dessa forma, foram utilizados para essa análise uma abordagem dialética e fenomenológica. Dialética por

considerar que a análise da segregação urbana que gera as periferias não se dá sem considerar a totalidade da realidade.

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais e etc. (GIL, 1999, p 32)

Já a abordagem fenomenológica se dá em razão de compreender-se que não se pode falar em construção de noções geográficas em sala de aula sem evidenciar o sujeito e suas vivências que resultam na sua construção de conhecimentos, reconhecendo que para o estudante não há apenas uma realidade, especialmente aquela retratada pelos livros.

Do ponto de vista fenomenológico, a realidade não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado com um conhecimento que privilegia explicações em termos de causa e efeito. A realidade é entendida como o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. A realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado. (GIL, 1999, p 32).

Dessa forma, o fenômeno central dessa abordagem é a aproximação dos conteúdos de Geografia do cotidiano e do lugar periférico onde eles são ensinados.

Foi feito um enorme esforço intelectual para utilizar ambos os métodos e filiações teórico-filosóficas supracitados a fim de explicar uma realidade tão complexa que imbrica o contexto escolar, o contexto urbano periférico e a percepção dos docentes acerca dessa realidade tão complexa para aplicar aos planejamentos dos conteúdos de Geografia em sala de aula.

A pesquisa qualitativa no contexto escolar urbano periférico não é apenas uma roupagem para a pesquisa. Esse método é o único capaz de captar todas as complexidades sociais, culturais e, dado o contexto atípico que estamos passando, histórico observados na amostra analisada sem reduzi-la à um número, a um padrão ou a uma causa/efeito.

O quadro epistemológico da visão qualitativa na fenomenologia, na hermenêutica, e na investigação-ação tem a possibilidade interpretativa dos fenômenos e processos sociais, ao apreender os significados contextuais e a historicidade que envolvem os seus agentes e situações, numa atitude interpretativa que orienta o desvelamento dos fenômenos e processos por meio da compreensão do mundo vivido, da experiência a partir do que é vivenciado e do que é observado. (BERNARDES, 2017, p 21)

A seguir descreve-se os passos metodológicos empreendidos a fim de subsidiar o andamento da pesquisa com finalidade de relacionar a realidade e a prática com os saberes científicos dando o substrato necessário para a construção do novo conhecimento

Para dar início à pesquisa foram adotados os seguintes procedimentos:

- 1) Ampla revisão bibliográfica para definir o justificar a pertinência do tema trabalhado;
- 2) Realização de fundamentação teórica acerca dos principais conceitos tratados no trabalho, tais como, periferia, ensino de Geografia, Geografia escolar, noções de categorias geográficas, valorização das vivências e lugar;
- 3) Identificação dos processos que originam a periferia denominada Sol Nascente no Distrito Federal fazendo relação com a concepção de espaço concebido e com a ideia de marginalização e periferização de um segmento social na dinâmica urbana;
- 4) Caracterização do perfil populacional, dos recursos disponíveis e do papel da escola para o território em estudo;
- 5) Levantamento empírico de dados junto aos professores de 6º e 9º ano, bem como de integrantes das equipes pedagógicas das escolas pesquisadas acerca das dificuldades encontradas no território para se ensinar e aprender Geografia;
- 6) Levantamento de informações acerca do currículo de Geografia presentes no Currículo em Movimento do Distrito Federal e na BNCC com enfoque nos sexto e nono anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental⁵
- 7) Reflexão para compreensão de como as categorias da Geografia são percebidas e como o lugar (espaço da vivência e do cotidiano) pode ser utilizado para compreensão e reflexão sobre as demais escalas e;
- 8) Reflexão acerca dos entraves e possibilidades para a periferia através do ensino de Geografia mediante mudanças na forma de ensinar.

⁵ O enfoque será apenas nos sexto e nono anos com a finalidade de verificação se o imaginário do distanciamento entre a Geografia presente nos manuais e ensinada nas salas e a realidade na qual a escola e o estudante estão inseridos persistem ao longo dos anos

1.6.2 - ESCOLHA DO RECORTE ESPACIAL E DOS ENTREVISTADOS

É importante evocar novamente a categoria lugar para falar sobre a escolha do recorte espacial da pesquisa. Lugar é tudo aquilo que evoca pausa no espaço, que evoca sentimentos, que dá significado para o trabalho empreendido pelo ser humano em uma dada fração do espaço através das suas relações de afetividade, dos seus medos, dos seus sonhos, das suas frustrações e das relações interpessoais desenvolvidas com pessoas únicas e singulares. Portanto, a escolha do recorte espacial, é um lugar para a pesquisadora. Lugar para uma educadora que durante anos materializou sonhos, medos, afetos, frustrações e conheceu pessoas que tornaram esse lugar tão ímpar que foi (e é) digno da dedicação de um momento de pausa para uma pesquisa.

A pesquisa tem por recorte espacial a escolas de Anos Finais da rede pública de ensino do Sol Nascente, vinculadas à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que atendem os estudantes moradores do Sol Nascente que, junto com o Pôr do Sol, correspondem a 32ª Região Administrativa do Distrito Federal⁶. As escolas que foram analisadas são Centros de Ensino Fundamental (CEFs), a saber o CEF 27 e o CEF 28 de Ceilândia, que atendem a maior parcela dos estudantes da modalidade Anos Finais residentes no Sol Nascente. Não foram escolhidas escolas que atendem também ao público de estudantes do Pôr do Sol em razão de extrapolar o território em análise. O mapa 1 mostra uma terceira escola apenas com o intuito de ilustrar o quantitativo de escolas de Anos Finais atendendo à nova RA.

⁶ Projeto de Lei nº 350/2019

MAPA 1 – ESPACIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS NA RA 32



Elaboração: Hugo Crisóstomo

A pesquisa passou por uma série de readequações desde o seu início em razão da excepcionalidade do momento em que estamos vivendo. A ideia inicial da pesquisa era que os estudantes fossem ouvidos sob a técnica de grupo focal para verificar as percepções dos mesmos sobre o lugar em que moram e as relações estabelecidas nas aulas de Geografia. A suspensão das aulas em razão da covid-19 ao longo do ano de 2020 e em parte do ano de 2021 bem como o tempo para conclusão da pesquisa impossibilitaram tal ação. O risco de exposição ao vírus para observação de aulas também fez com tal ação fosse retirada da pesquisa.

A pesquisa se restringiu em focar no corpo docente e na equipe pedagógica para coleta dos dados necessários. Foram escolhidos um professor de sexto ano e dois professores de nono ano das séries finais do Ensino Fundamental com o intuito de verificar se e como a abordagem do lugar era feita ao longo dos conteúdos, bem como se permanecia ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Foram feitos levantamentos acerca das dificuldades pessoais e coletivas para trabalhar os

conteúdos, bem como perguntas acerca da formação dos professores e sobre o porquê de se trabalhar com Geografia, a fim de descobrir se por escolha pessoal, por questões de oportunidade de trabalho ou por questões relacionadas à facilidade/custo dos cursos de licenciatura.

Três representantes do corpo pedagógico/gestor das escolas, um do CEF 27 e dois do CEF 28, também foram ouvidos com o intuito de conhecer a comunidade escolar bem como as possibilidades e dificuldades encontradas no processo de ensino/aprendizagem.

1.6.3 TÉCNICAS DE COLETA

Para além do levantamento de dados, foram feitos estudos do meio no território analisado e nas escolas objetos da pesquisa pois entende-se que o campo é fundamental para que imaginários e preconceitos sejam desconstruídos a fim de revelar o objeto o mais próximo da realidade possível, entendendo-se que o resultado da pesquisa será uma abstração interpretada da realidade e não a realidade em si. “Compreender a espacialidade diferencial dos processos sem trabalho de campo é tarefa praticamente impossível” (ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO, 2006, p 59)

A construção de dados obtidos com base nos estudos nas escolas teve por objetivo não apenas a observação, mas também a familiarização dos sujeitos do ambiente com a pesquisadora a fim de que as informações coletadas fossem o mais próximo da realidade possível, de forma a evitar a omissão de fatos ou o “embelezamento” e atenuação dos mesmos. A observação nesses espaços teve caráter de observação participante assumindo um caráter de observação participante artificial, já que, por mais que a pesquisadora seja também professora e tenha relação com a comunidade participante, a pesquisa teve por intuito levantar dados que serão tratados com um viés diferente do que a comunidade trataria.

A pesquisa empírica no Sol Nascente teve por objetivo coletar dados junto as escolas que atendem aos estudantes da recém-criada RA bem como fazer um reconhecimento do território de forma a evidenciar a realidade vivida ali com todos os problemas, contradições, enfrentamentos e possibilidades.

Sobre as técnicas a serem utilizadas para coleta de dados para com professores de Geografia e equipe pedagógica das duas escolas em estudo foram utilizadas entrevista semiestruturadas. O questionário, comumente utilizado em algumas pesquisas envolvendo o ambiente escolar não se enquadraria na pesquisa em questão por limitar a possibilidade de respostas do respondente, bem como não o instigaria a refletir acerca do que poderia responder.

This tendency of questionnaire surveys to ask a rigid set of simple questions which 'force' or push the respondents' answers into particular categories which they may not have thought of unprompted or may not want to use, is just one of the reasons why researchers often choose to use interviews either as a supplement or as an alternative to a questionnaire survey. (FLOWERDEW, MARTIN, 2005, p 110)

A entrevista semiestruturada oferece um leque de oportunidades maior para o pesquisador se mostrar enquanto uma pessoa interessada nas falas do entrevistado e não apenas como alguém que precisa somente de um dado e não da pessoa em si.

The advantage of this approach is that it is sensitive and people-oriented, allowing interviewees to construct their own accounts of their experiences by describing and explaining their lives in their own words. This sort of conversation offers the chance for the researcher and interviewee to have a far more wide-ranging discussion than a questionnaire would allow. In the course of the interview, researchers have the chance to go back over the same ground, asking the same questions in different ways in order to explore issues thoroughly (FLOWERDEW, MARTIN, 2005, p 111)

Sobre a entrevista semiestruturada: foi feito um roteiro prévio de questões para conduzir as perguntas que foram feitas aos professores com o intuito de ter um direcionamento inicial e perguntas básicas para compreender quais as dificuldades que eles observam ao ensinar os conteúdos do currículo para o público do território pesquisado. Opta-se por essa técnica em razão de entender-se que a entrevista pode tomar rumos não previstos e que podem trazer informações valiosas para a pesquisa. As perguntas básicas serviram como direcionamento para iniciar a conversa e para se obter as informações principais sobre o assunto mesmo que a entrevista fosse curta, em razão do tempo disponível do profissional, ou em razão da entrevista não fluir. Foi utilizado o seguinte roteiro básico:

TABELA 1: ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA: PROFESSORES

Roteiro inicial de entrevista: PROFESSORES	
Questão 1	Há quanto tempo dá aula na escola?
Questão 2	Quais as dificuldades que observa nos estudantes da comunidade escolar?
Questão 3	Quais diferenças entre os estudantes de outras localidades em que já deu aula?
Questão 4	Quais estratégias se utiliza em sala para aproximar os conteúdos do currículo dos estudantes?
Questão 5	Como o aluno percebe o lugar onde vive?

Elaboração nossa

As entrevistas foram gravadas com um professor de nono ano de cada escola, um professor de sexto ano do CEF 27, com dois componentes da equipe pedagógica/gestora do CEF 28 e um componente da equipe pedagógica/gestora do CEF 27 mediante autorização prévia da equipe gestora e dos professores de Geografia. As mesmas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. Os profissionais não foram identificados com a finalidade de assegurar a confidencialidade das informações prestadas bem como a identidade dos mesmos tendo em vista os frequentes e sucessivos ataques e ameaças que os profissionais da educação vêm sofrendo nos últimos anos.

SECÇÃO 2 – O NASCIMENTO DO SOL NASCENTE ENQUANTO PERIFERIA DE UMA OUTRA PERIFERIA.

2.1 – A CONSTRUÇÃO DE BRASÍLIA NO CONTEXTO DE INTERIORIZAÇÃO DO PAÍS E O SURGIMENTO DE SUAS PERIFERIAS.

Ao longo do século XX o Brasil deixa de ser um país essencialmente agrário para se tornar um país predominantemente urbano. Essa urbanização ultrapassou a chamada urbanização seletiva que permeava o país desde a sua fundação onde se privilegiava a urbanização em regiões do litoral do país. Segundo Santos (2005) a urbanização brasileira se avoluma desde a terceira década do século passado e até mesmo grande parte da residência dos trabalhadores rurais é urbana.

No decorrer do século passado, a urbanização se avolumou numa velocidade jamais vista, fazendo com que os maiores contingentes populacionais se encontrassem em grandes e médias cidades. Mesmo as áreas essencialmente rurais se apropriaram de modos de vida assumidamente urbanos, marcados pela mecanização da agricultura, alta profissionalização de alguns segmentos dos trabalhadores do campo, dependência para com a cidade e utilização de vários dos seus serviços. A cidade torna-se nesse contexto expressão máxima do processo de urbanização, sendo o que Carlos (2007) chama de “meio de consumo coletivo (bens e serviços) para reprodução da vida dos homens”.

Em meados da década de 50, durante o governo de Juscelino Kubitschek, o país passa por um crescimento econômico vertiginoso devido aos maciços investimentos nos setores de transporte, energia, na indústria de base, na indústria automobilística e com a chamada substituição de importações. Tais mudanças estavam previstas pelo Plano de Metas que preconizava o desenvolvimento industrial do país através da entrada de capital estrangeiro, especialmente com a indústria automobilística, para o desenvolvimento social e econômico do Brasil. Essas mudanças foram responsáveis pela consolidação da urbanização brasileira.

Embora a indústria do país tenha crescido vertiginosamente nesse período, houve concentração industrial na região já estabelecida economicamente, o Sudeste,

que recebia grande contingente populacional de todo o país, especialmente do Nordeste. Contudo, grande parte do território nacional permanecia praticamente intocado, essencialmente agrário, representando, para o imaginário da época, o atraso do país. Havia a necessidade de integração do território nacional para expansão das atividades industriais. Nesse contexto, resgata-se o plano de interiorizar a capital do país. Plano esse, já previsto em diversos outros contextos antes do governo de JK.

Dessa forma, Brasília surge como a meta 31 do Plano de Metas de JK e sua construção simbolizaria a expressão máxima da tão almejada modernidade. Brasília não nasce com o intuito de ser uma cidade industrial. Ela nasce única e exclusivamente para ser a capital do país e para mostrar àqueles que desacreditavam no crescimento e modernização do Brasil que se era possível erguer uma cidade do nada, tudo mais era possível para o país. Para sua construção havia o local escolhido e nada mais. “Embora a localização já estivesse escolhida, sua ocupação era rarefeita. Não havia no local uma área urbana em condições de abrigar a futura capital. Tudo teria que ser concebido, negociado, planejado, transportado e construído” (CIDADE; MORAES, 2004, p.22). Todo o meio de consumo coletivo teria que ser construído do nada, mostrando a ousadia do então presidente.

A empreitada da construção de Brasília demandou esforços homéricos, desde materiais até humanos, já que não havia disponibilidade de recursos materiais ou humanos nas imediações. Seu design arrojado, planejado por Lúcio Costa e desenhado por Oscar Niemeyer, trariam consigo a expressão dos projetos urbanísticos em voga que prezavam pela funcionalidade e monumentalidade que uma capital federal deveria ter (CIDADE; MORAES, 2004, p 23). Nesse contexto, foram pensadas também as chamadas cidades satélites, que seriam construídas a partir do momento em que Brasília atingisse o número de 500 mil habitantes e que teriam dinâmica própria e seriam separadas do Plano Piloto pelas extensas áreas verdes previstas no projeto.

Essa concepção de Brasília sustentava que os problemas observados nas demais cidades brasileiras não deveriam fazer parte da nova capital federal (MORAES, 2004) buscando-se, assim, um novo paradigma de cidade. Uma grande massa de trabalhadores fora atraída para a construção de Brasília, vindos de todos

os lugares do país, mas, especialmente, do Nordeste. O grande canteiro de obras, com o tempo, foi tomando contornos de cidade e o imaginado, porém não planejado, desejado ou previsto, foi acontecendo: à medida que as construções acabavam os trabalhadores foram ficando em busca da modernidade prometida pela nova capital, muito distante do “atraso” observado nas regiões onde residiam anteriormente. O planejamento da nova capital não previa a ação de outros atores da dinâmica espacial que, dotados de intencionalidades, são responsáveis pela transformação do espaço (SANTOS, 2008).

O fato de que não se planejou a ação de outros atores além do Estado na construção de Brasília gerou uma massa de trabalhadores que por não estarem incluídos na lógica da cidade foram criando lógicas próprias.

A metrópole brasiliense desenvolveu-se com um tecido urbano socialmente fragmentado e espacialmente polarizado, formando um mosaico multinucleado, no qual o aspecto mais preocupante são os resíduos da inércia ao desenvolvimento, construídos por espaços cuja função é apenas residencial de população pobre segregada, no interior do espaço metropolitano e em sua periferia externa, fora do Distrito Federal. A reestruturação desses espaços se dá pela substituição de seus habitantes e não pela melhoria do seu nível de vida (FERREIRA; PENNA, 1996, p 190).

Nesse contexto, foram surgindo “invasões” dentro ou próximas da área planejada de Brasília, sendo expressões das contradições existentes entre a cidade planejada e a cidade real, fruto das lutas de classe que não poderiam mais ser ocultadas (FERREIRA; PENNA, 1996). As primeiras cidades satélites, hoje denominadas Regiões Administrativas, surgiram diante da demanda da população por moradia e pela demanda do Estado em erradicar essas invasões para outras áreas que sustentasse a dinâmica do Plano Piloto.

É falacioso pensar que as cidades satélites se opõem ao Plano Piloto, como uma paisagem dual, dicotomizada. Elas não poderiam existir sem o Plano, e é para mantê-lo que elas existem. Juntos formam a unidade da cidade segmentada em classes. (FERREIRA; PENNA, 1996, p 195)

Dessa forma, Brasília repetia e reproduzia as lógicas observadas nas demais cidades brasileiras não sendo capaz de superar a lógica capitalista da urbanização, fazendo com que surgissem as primeiras regiões periféricas. O não retorno da população que veio para construir Brasília às suas cidades de origem fez explodir o

número de favelas próximas à Cidade Livre, correspondente, hoje em dia, a RA do Núcleo Bandeirante (SOUSA; MACHADO; JACCOUD, 1996, p 61).

Nesse contexto de proliferação das chamadas “invasões”⁷ e remoção das mesmas, já em finais dos anos 50 e início dos anos 60, surgiu Taguatinga, “formada para dar abrigo aos moradores da favela Sarah Kubitschek, instalada na rodovia Brasília-Anápolis, tornando-se modelo para as demais cidades satélites, implementadas posteriormente” (SOUSA; MACHADO; JACCOUD, 1996, p 61).

Essa cidade, por ter sido originada pela demanda do Estado em erradicar invasões, tinha contornos de planejamento, quadras e conjuntos definidos, mas não escapou à ação das dinâmicas urbanas reivindicatórias por moradia, de caráter econômico e relacionadas ao desemprego, demonstrando serem flagrantes nessa cidade os mais diversos problemas. Por mais de uma década Taguatinga foi a cidade receptora de todas as invasões removidas que se estruturavam nos arredores de Brasília. Pensar essas ações nos remete à Lefebvre (2010) quando diz que:

Apenas grupos, classes ou frações de classes sociais capazes de iniciativas revolucionárias podem se encarregar das, e levar até a sua plena realização, soluções para os problemas urbanos; com essas forças sociais e políticas, a cidade renovada se tornará obra (LEFEBVRE, 2010, p 113)

A situação observada persiste até o início dos anos de 1970, porém as invasões proliferam-se em acelerada velocidade, rompendo com o ideal urbanístico de Brasília. O então governador do Distrito Federal, Hélio Prates, reconhece o problema e inicia empreitada para transferir as invasões com a finalidade de elevar o nível de vida da população excluída e manter os contornos de planejamento de capital (GDF, 1973, p 15).

Inicia-se, a partir de então, a chamada Campanha de Erradicação de Invasões (CEI) para uma área distante 33 quilômetros do Plano Piloto, integrada à Cidade Satélite de Taguatinga, para a qual seriam transferidos os moradores das favelas Vila do IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão, Vila Colombo, Morro do

⁷ Cabe aqui ressaltar que o termo mais adequado seria ocupações irregulares e não “invasões”, o que explica o uso de aspas. Considerarmos moradia um direito de todo e qualquer cidadão garantido pela Constituição Federal, sendo o termo considerado pejorativo para se referir usualmente a habitações de populações de baixa renda em locais sem planejamento e muitas vezes de alta vulnerabilidade social.

Querosene, Morro do Urubu, Curral das Éguas e Placa das Mercedes (BÉU, 2007, p.68).

Nesse contexto, nasce a Região Administrativa hoje conhecida como Ceilândia, fazendo uma junção entre a sigla CEI (Campanha de Erradicação de Invasões) com o termo estrangeiro abrigado “lândia” (land – terra em inglês).

2.2 – A CRIAÇÃO DE CEILÂNDIA

A configuração do que é hoje conhecida como Ceilândia inicia-se em 1971, no contexto de transferência de moradores das chamadas invasões para novas áreas mais afastadas do Plano Piloto. “Em 27 de março de 1971, iniciou-se a transferência de aproximadamente 82.000 moradores das ocupações não regulares da Vila do IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão Colombo e Morro do Querosene, para os setores “M” e “N” ao norte de Taguatinga.” (PDAD, 2019, p. 9)

Essa mudança de cidadãos de uma área central, o Plano Piloto, para uma área mais afastada demonstra o interesse do Estado em esconder o que ficara visível ao longo do processo de construção de Brasília: a população vinda de outros estados para construir a então capital não voltaria para suas cidades de origem. Os trabalhadores nutriam o desejo de permanecer em terras brasilienses.

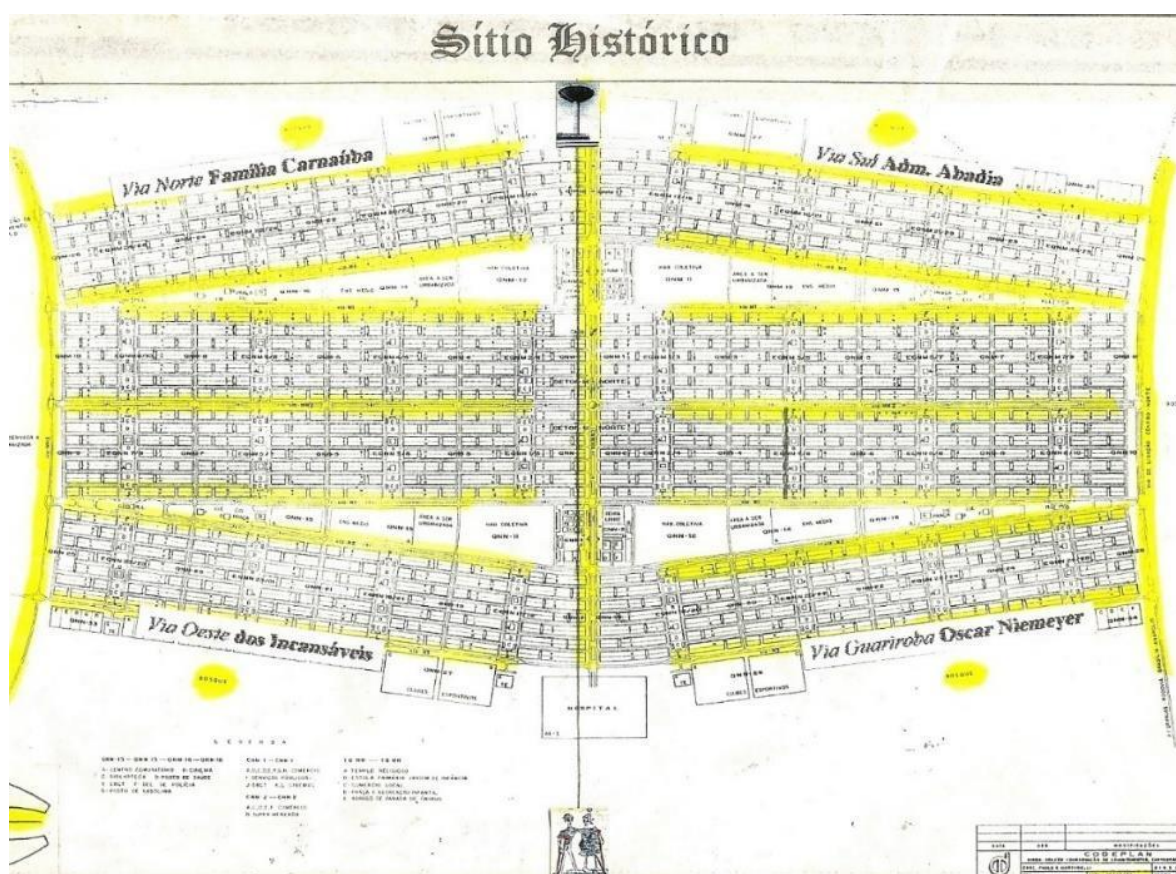
Assim, os trabalhadores alimentaram a esperança e migraram para o Planalto Central em quantidade, sonhando com a possibilidade de aqui melhorar de vida para trazer suas famílias. Acreditavam estar construindo um pedaço deste novo país. Chamavam, inclusive, Brasília de “a capital da esperança.” (GOUVÊA, 1996, p 232)

O intuito da transferência dos moradores/trabalhadores mais pobres do centro para uma periferia em formação não era outro senão esconder a pobreza que tirava a beleza da nova capital, mas que servia enquanto prestadora de serviços essenciais à nova elite que vinha se formando no Plano Piloto. Era o início de um nascente processo de gentrificação na capital federal que daria as características urbanas tão presentes até hoje no Distrito Federal. Era importante manter essa população longe o suficiente para que não fosse vista, mas perto o suficiente para que pudesse servir. A Ceilândia, bem como as demais cidades satélites que surgiam no período, não se opunha ao Plano Piloto. Ela o complementava. “É falacioso pensar que as cidades

satélites se opõem ao Plano Piloto, como uma paisagem dual, dicotomizada. Elas não poderiam existir sem o Plano, e é para mantê-lo que elas existem. Juntos formam a unidade da cidade segmentada em classes” (FERREIRA; PENNA, 1996, p 195)

Nesse contexto, a cidade então planejada começou a tomar contornos de cidade espontânea, tendo em vista que as pessoas que foram transferidas das tão temidas invasões começaram se organizar para suprir as necessidades básicas daquela nova cidade que nascia em meio ao Cerrado tendo como único planejamento um plano urbanístico que delimitava a sua área possuindo “dois eixos cruzados em ângulo de 90 graus, formando a figura de um barril”, como pode ser observado na figura 2 (PDAD, 2019, p 9).

FIGURA 2 - PLANO INICIAL DE CEILÂNDIA – O BARRIL



Fonte: Arquivo Público Comunitário

O escamoteamento de populações mais vulneráveis em grandes cidades não

é necessariamente uma novidade. É fenômeno visto em praticamente toda a América Latina em razão da sua própria formação colonial. Na formação de Brasília e de sua maior periferia, a Ceilândia, não poderia ser diferente. Resguardada as devidas proporções, o sentimento colonial na formação da “capital da esperança” ainda imperava por detrás de todo o planejamento pretensamente novo e moderno da nova capital. A Campanha de Erradicação de Invasões (CEI) não era nada mais, nada menos do que a mentalidade colonial de que os mais pobres devem manter-se excluídos do convívio, mas devem continuar servindo.

Pode-se dizer que a CEI foi o primeiro grande projeto urbanístico pensado para a população pobre de Brasília. Um projeto que em sua essência tinha uma finalidade muito clara: afastar a população pobre dos olhos da nascente elite e classe média da nova capital.

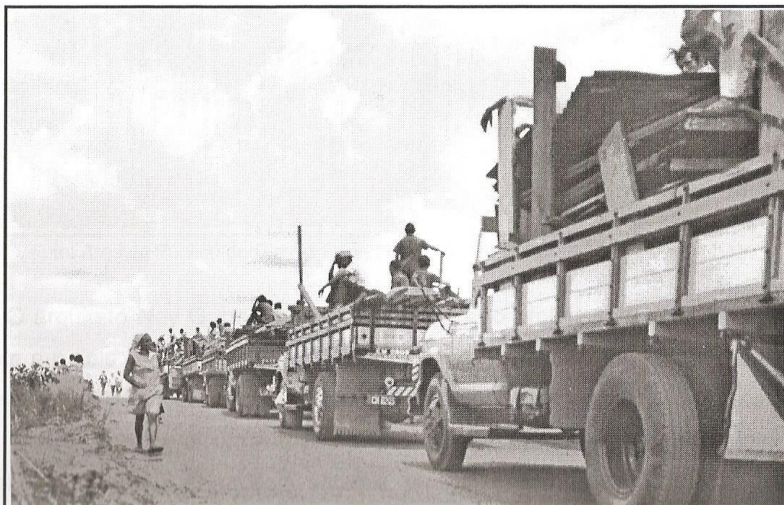
Segundo Tavares (1981), a distância entre a recém criada Ceilândia e o Plano Piloto, local de trabalho da imensa maioria dos seus novos habitantes dificultava a vida dos mesmos, considerando que o transporte público era extremamente precário na época. O deslocamento cotidiano da população de fazia com que, de fato, no seu início, Ceilândia fosse uma cidade satélite, pois seu funcionamento dependia da movimentação pendular feita diariamente por seus moradores ao Plano Piloto.

A periferização planejada de Brasília estabeleceu o sentido de “cidade dormitório”. Trata-se de espaços segregados, com precários equipamentos urbanos insuficientes para o suprimento das necessidades locais. Isso reforçou a secundarização da vida dessas cidades que dependem da oferta de empregos e serviços, do núcleo central, representado pelo Plano Piloto. (TAVARES, 2005, p 34)

No início da transferência da população das invasões das Vila do IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão e Morro do Querosene, Ceilândia contava apenas com os setores M e N ao norte de Taguatinga. Nesse contexto, foram transferidos 82 mil moradores⁸ numa força tarefa programada pelo Estado, como pode-se observar na figura 3.

⁸ Dados da CODEPLAN

FIGURA 3 – TRANSFERÊNCIA DE MORADORES PARA A CEI



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - 1971

Embora se imaginasse que o plano inicial para remover as invasões das áreas centrais fosse suficiente para alocar a massa de trabalhadores que viera construir a capital o fluxo populacional que chegava à Brasília não parava de crescer. Pessoas vindas de todas as regiões do país eram atraídas para a capital em busca de novas oportunidades fossem elas de emprego ou de moradia. Nesse contexto, entre 1976 e 1977, foram construídos os setores “O”, “P” e parte do Programa Habitacional da Sociedade de Habitações de Interesse Social, as tão conhecidas quadras com casas da SHIS, com a finalidade de atender a esses novos contingentes populacionais bem como moradores de áreas irregulares e famílias que dividiam lotes em Ceilândia (PDAD, 2015, 2018).

A cidade se expandia para além do “planejado” e além do desejado. Contudo, as estruturas mínimas necessárias para o funcionamento de uma cidade não acompanhavam o vertiginoso crescimento da população. Embora novos setores, como os setores O e P, estivessem sendo criados equipamentos urbanos tais como asfaltamento de vias públicas, água encanada, escolas, hospitais, áreas de lazer, comércio e etc não eram fornecidos conforme a população crescia e se instalava. A água encanada chegou à Ceilândia somente 5 anos após o início de sua ocupação. Pessoas se utilizando de baldes e bacias para carregar água para cozinhar ou lavar eram frequentes na paisagem de Ceilândia até o final dos anos 70, como ilustrado na figura 4.

FIGURA 4 - CHAFARIZ LOCALIZADO EM CEILÂNDIA NORTE



Fonte: <https://radarsatelite.blogspot.com/2016/03/ceilandia-norte.html>

É no mínimo ingênuo pensar que por ter sido planejada a Ceilândia contaria com uma estrutura urbana ao menos próxima do que ocorreu com o Plano Piloto de Brasília. A rapidez com que o projeto se consolidou e as incisivas propagandas de que o novo bairro fora concluído muito antes do planejado e com bem menos recursos do que fora previsto eram demonstrados como um grande trunfo pelo Governo. Porém, após as transferências das “invasões” os moradores se deparavam com cenários desoladores e constatavam uma triste realidade:

Na prática, esta economia de recursos certamente significou que muita coisa ficou para os próprios transferidos fazerem, ou, que certamente a remoção foi caótica e irresponsável. Seria o momento da constatação de uma espécie “golpe” - mentira- por parte dos removidos? Ou no final das contas, isso não era o mais importante, já que agora – pelo menos em tese– haveria a posse de um pedaço da -terra esperança- que significou a construção de Brasília? Ao contrapor a ocupação de Ceilândia à do Plano Piloto, a população que recebeu direito de habitar os espaços ali construídos, e destinados aos funcionários públicos transferidos do Rio de Janeiro, os recebeu bem equipados, muitos dos quais contando até com banheiro, paisagismo na quadra, escolas. (PIMENTEL, 2017, p 127)

Mesmo diante de todas essas dificuldades, Ceilândia se organizava e crescia de forma vertiginosa assumindo características que a faziam singular dentro da dinâmica do Distrito Federal. Ceilândia se consolidou enquanto reduto da cultura nordestina no DF e sua identidade cultural foi extremamente marcante para o desenvolvimento da cidade tal qual descreve Breitner Tavares (2005) em sua dissertação de mestrado.

A década de 1980 foi marcada por um intenso crescimento de Ceilândia e expansão de sua área urbana para além do barril. Entre 1980 e 1992, foram criados em Ceilândia mais 2 novos setores, os setores Q e R, bem como as expansões do Setor O, inicialmente com o Setor de Indústria, e posteriormente com a própria Expansão do Setor O, e a expansão do setor QNM.

Em 1980, iniciou-se a ocupação a oeste do Setor O da Ceilândia, com o Setor de Indústria. O Setor QNM foi expandido inicialmente em 1987, com a construção de 500 casas, em regime de mutirão, e posteriormente em 1989. No período entre 1986 e 1991, iniciou-se a Expansão dos Setores O, N e P, e implantação do Setor Q. (CODEPLAN, 2018, p 09)

Embora o crescimento da Ceilândia fosse vertiginoso, sua administração continuava ligada a administração regional de Taguatinga. Ceilândia tinha nascido como uma cidade dependente de Taguatinga, mas em poucos anos passara a ter o mesmo grau de complexidade e importância que sua irmã mais velha, adquirindo características tão específicas que necessitava de uma administração própria. Dessa forma, em 25 de outubro de 1989, por meio da Lei nº 49, foi criada a Região Administrativa de Ceilândia – RA IX, desmembrada da RA III, Taguatinga.

Nesse contexto, no início dos anos 90, sob a administração do então governador Joaquim Domingos Roriz, e na febre de expansão dos setores QNQ e QNR, bem como da expansão dos setores P Norte e P Sul, surgem novos setores não planejados oriundos do parcelamento irregular de áreas rurais localizadas nos arredores de Ceilândia, conhecidas como setores de Chácaras.

Cabe ressaltar aqui que, conforme nos lembra Gouvêa (1996), no Distrito Federal observamos, de forma cíclica, alternância de momentos de ofertas de moradias populares em lugares distantes e momentos de oferta nenhuma desse tipo de moradia, salvo próximo aos períodos eleitorais. No contexto acima, vinha-se de um período em que o GDF não se preocupava com a situação habitacional para as classes menos abastadas e se utilizava de programas no mínimo contraditórios, para não dizer ilegais, para sanar o problema da habitação no

DF⁹.

Na década de 90, diante da situação acima exposta, a habitação passa a ser foco eleitoreiro. Daí então, aliado a criação de uma outra Região Administrativa, Samambaia¹⁰, observa-se um boom de ocupações irregulares em toda a região limítrofe de Ceilândia, surgindo então, os setores Pôr do Sol e Sol Nascente, objeto da presente pesquisa.

Ceilândia passa a contar com uma infraestrutura urbana mais adequada à sua população sem, contudo, perder o caráter de periferia no imaginário do Distrito Federal, dado o seu contexto histórico de criação e o sentimento enraizado em quem nasceu ou se criou nela.

2.3 – E NASCE O SOL NASCENTE

O Setor Habitacional Sol Nascente, bem como a Área de Regularização de Interesse Social – ARIS Pôr do Sol foram criados pela Lei Complementar nº 785 de 2008 atrelados à Região Administrativa de Ceilândia (CODEPLAN, 2013, p 17). Porém, o seu surgimento se dá bem antes dessa criação normativa.

Diferentemente do que se pensa quando se fala em Sol Nascente, a configuração desse território não se deu inicialmente a partir de “invasões” de áreas públicas como se vê usualmente no Distrito Federal. O fenômeno ocorrido na formação desse território conhecido hoje como a maior favela da América Latina se deu a partir do fracionamento irregular de uma área concedida para uso a partir da década de 90 e intensificado pelo processo de grilagem de terras ao longo dos anos 2000 (CODEPLAN, 2013).

Localizado entre os setores P Sul, P Norte, QNQ e QNR (FIGURA 3) o Sol Nascente hoje, juntamente com o Pôr do Sol, formam a Região Administrativa XXXII do Distrito Federal, tendo sua Administração Regional

⁹ Programa Retorno com Dignidade – passagens eram pagas para os migrantes obrigando o seu retorno a sua terra de origem.

¹⁰ Samambaia torna-se exemplo do quão grande Ceilândia se tornou, pois muitos de seus moradores são oriundos de invasões em setores ainda não consolidados da RA IX.

separada da Administração Regional de Ceilândia em 14 de agosto de 2019 pela Lei nº 6.359.

FIGURA 5 – LOCALIZAÇÃO DO SOL NASCENTE



Disponível em: https://wikifavelas.com.br/images/thumb/c/ce/Mapa_SHSN.png/500px-Mapa_SHSN.png

Importante ressaltar que o Sol Nascente surge a partir da venda e ocupação irregular de lotes, principalmente por parte de moradores de baixa renda, sem que haja o mínimo planejamento do Estado na consolidação dessa nova periferia surgida no entorno de uma periferia já consolidada, a Ceilândia. Tal situação difere do ocorrido em Brasília no final dos anos 50, e que impulsionou a criação de Taguatinga, e posteriormente da Ceilândia, conforme descreve Sousa, Machado e Jaccoud (1996):

O cenário social do cotidiano brasileiro no final dos anos de 1950 foi composto por uma proliferação de favelas, aqui denominadas “invasões” pelas autoridades governamentais, as quais se localizaram, de modo geral, próximas ao principal núcleo urbano, a Cidade Livre. Dessa forma, a administração local representada pela Novacap foi obrigada a encontrar soluções imediatas que pudessem fazer frente ao problema social grave daí advindo. A criação de Taguatinga, a primeira cidade-satélite oficialmente construída, é um exemplo disso (SOUSA; MACHADO; JACCOUD, 1996, p 61)

Guardadas as devidas proporções, por mais que o nascimento do Sol Nascente, bem como de seu irmão Pôr do Sol, tenham a mesma raiz que o nascimento de Taguatinga, Ceilândia e Samambaia, a segregação sócioespacial, a ação do Estado que as impulsionou foi completamente diferente. Na criação das cidades irmãs¹¹ o Estado foi o agente impulsionador para a mudança da população, no caso do surgimento dos novos setores nos arredores de Ceilândia a ausência, ou a completa negligência do Estado, juntamente com a busca por soluções para um problema recorrente para a população de baixa renda, a moradia, por parte desse mesmo segmento da sociedade, aliado com interesses escusos de donos e grileiros de terras fizeram surgir essas novos setores habitacionais dotados de novos e velhos problemas urbanos.

Importante lembrar que no DF, durante os anos 90, houve uma “despreocupação” por parte dos governos em remover invasões ou transferi-las para outras localidades com planejamento prévio com fins eleitorais conforme descreve Stumpf e Santos (1996) acentuando as ocupações irregulares e desordenadas:

Com a redemocratização, um esquema clientelista, importado das regiões mais atrasadas de Goiás, passou a dominar o cenário político local, patrocinando, com fins eleitorais, a distribuição intensiva de lotes em novos assentamentos, agravando o problema (das ocupações irregulares) (STUMPF e SANTOS, 1996, p 51)

Ceilândia, nesse contexto em que o Sol Nascente cresce, se consolida

¹¹ Taguatinga, Ceilândia e Samambaia.

enquanto centro para esses novos setores. A medida em que sua população cresce (TABELA 2), inclusive em razão desses novos setores, novos serviços são atraídos para a cidade, que passa a contar com um número cada vez maior de instituições particulares de ensino, comércios de gêneros cada vez mais diversificados e outros serviços encontrados em centros que continuam servindo à cidade: Taguatinga e Plano Piloto.

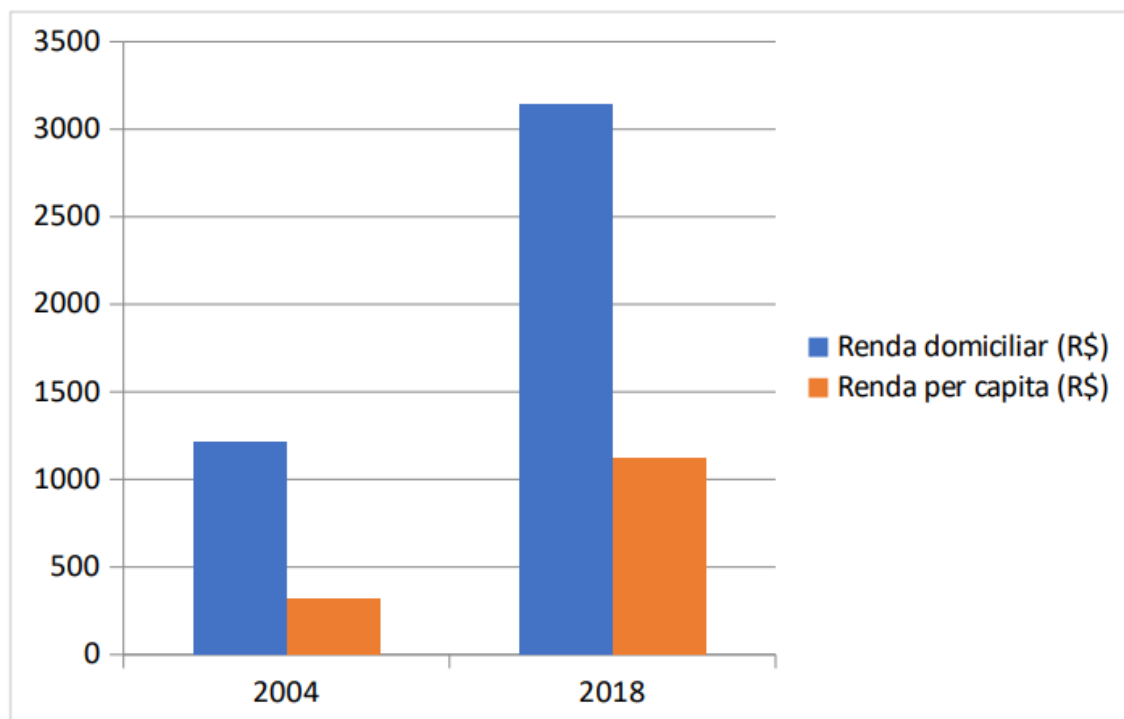
TABELA 2 – POPULAÇÃO DE CEILÂNDIA 1971, 1996 E 2011.

CEILÂNDIA – POPULAÇÃO ESTIMADA	
ANO	QUANTIDADE ESTIMADA DE HABITANTES
1971	82000 habitantes
1996	342000 habitantes
2011	404000 habitantes

Fontes: Codeplan (2018) e GDF (1996). Elaboração nossa.

Ao passo em que Ceilândia crescia e seus espaços imobiliários eram tomados pela especulação imobiliária de finais dos anos de 1990 e início dos anos 2000, ocorria nos novos setores habitacionais a tentativa de fornecer habitação e de garantir o sonho da casa própria para aquelas populações que não podiam pagar por um aluguel ou uma casa/lote na já consolidada Ceilândia. Tal fato se dava em razão da renda dos moradores da Ceilândia ter tido importante incremento ao longo dos anos 2000 como se pode observar no gráfico 1.

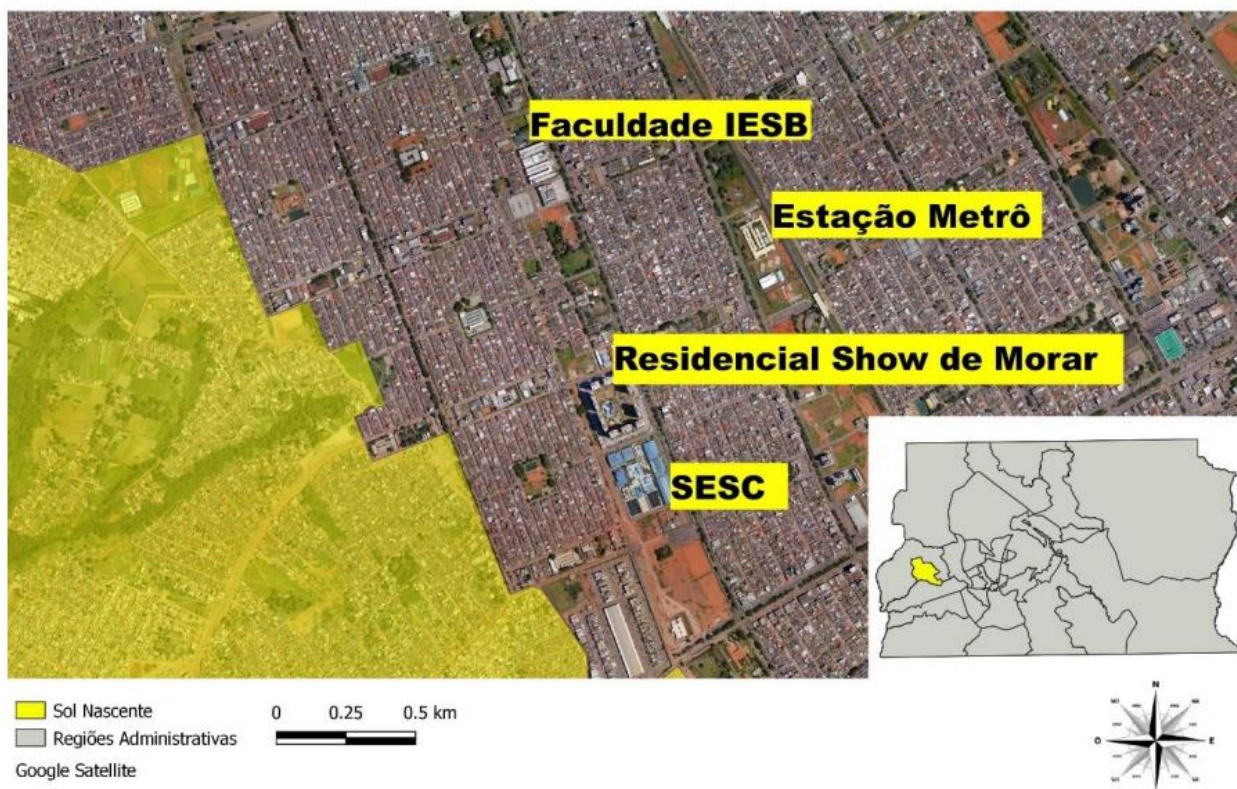
GRÁFICO 1 – RENDA FAMILIAR E PER CAPITA DE CEILÂNDIA SEGUNDO AS PDADS 2004 E 2018.



Fonte: CODEPLAN/DIEPS/GEREPS/PDAD 2004 e 2018 – Elaboração nossa

Embora o Sol Nascente fosse se adensando cada vez mais, os Governos do Distrito Federal que se passaram desde o seu surgimento nada faziam com o intuito de melhorar a situação precária na qual as pessoas viviam ali. Enquanto isso, o capital se organizava em Ceilândia e se adequava para atender às demandas de sua população com um poder aquisitivo cada vez maior. No mapa 2, pode-se observar a quantidade de equipamentos urbanos localizados na área limítrofe entre Ceilândia e Sol Nascente.

MAPA 2 – EQUIPAMENTOS URBANOS NOS LIMITES ENTRE CEILÂNDIA E SOL NASCENTE.



Elaboração nossa

O Sol Nascente se configura enquanto uma região periférica dentro da própria dinâmica de periferia que é o território de Ceilândia já que esses equipamentos urbanos não estão presentes no Sol Nascente. Apesar de se localizarem nas imediações, esses equipamentos se consolidaram para atender às demandas de uma classe média crescente na Ceilândia. O Mapa 2 espacializa uma das dinâmicas socioespaciais do Sol Nascente, a periferia nascendo dentro da periferia, tendo em vista que em Ceilândia o processo de urbanização já está consolidado e no Sol Nascente esse processo ainda é dinâmico.

Dados da Codeplan apontam que do ano 2000 até o ano de 2010 a taxa de crescimento da população do Setor Habitacional Sol Nascente (SHSN) e da Área de Regularização de Interesse Social Pôr do Sol (ARIS Pôr do Sol) foi de 25,96%, ao passo que a taxa de crescimento do DF foi de 2,18% (CODEPLAN, 2019). Junto com tal crescimento em toda e qualquer área urbana, é esperado que apareçam também problemas de ordem social e ambiental oriundos especialmente da segregação

sócioespacial e territorial as quais a população de áreas como a do Sol Nascente está sujeita.

A combinação desse processo de segregação territorial com o processo de exclusão socioeconômica – provocado pelas desigualdades extremas na distribuição da riqueza e da renda – resultou em um ciclo explosivo e crescente de pobreza e violência. A baixa qualidade ambiental de vida nas cidades tem sido agravada pela diversidade de formas de poluição, resultantes especialmente da produção industrial e do sistema dominante de transporte por automóveis. Entre muitos outros problemas socioambientais existentes nas cidades, também devem ser mencionados os serviços públicos insuficientes; a distribuição desigual de equipamentos urbanos e comunitários; a falta de áreas verdes; os padrões inadequados de uso do solo; e a baixa qualidade técnica das construções. (FERNANDES, 2006, p 244)

Tal crescimento fez surgir a necessidade de uma administração própria, tendo em vista que a população prevista pela Codeplan para o ano de 2020 era de aproximadamente 91 mil habitantes (CODEPLAN, 2019). Uma população maior do que a população que fora transferida para a Ceilândia no início da década de 70. É no mínimo assustador pensar que uma população cresceu de forma tão acelerada em tão pouco tempo e poucas políticas públicas foram pensadas para esse território que cresceu e vem crescendo de forma tão desordenada e sem o mínimo planejamento dentro da tão planejada capital federal.

A recente separação dos condomínios Pôr do Sol e Sol Nascente em região administrativa autônoma demonstra a dimensão de seu território e a imensa necessidade de políticas públicas voltadas para essa região a fim de contornar os inúmeros problemas observados, tais como falta de infraestrutura urbana, vulnerabilidade social, vulnerabilidade ambiental, violência, marginalização e exclusão socioespacial de seus habitantes. Além dos problemas supracitados cabe destacar que esse território periférico é visto de forma extremamente pejorativa pela mídia sendo sempre lembrado como área de invasões (coisa que não é, tendo em vista que a maioria dos lotes foram adquiridos mediante compra, ainda que por meio de parcelamento irregular), pobreza e criminalidade, diferentemente de outras áreas de ocupação irregular presentes no Distrito Federal. A própria imprensa da cidade se utiliza de termos pejorativos para tratar de um fenômeno urbano chamado parcelamento irregular de terras mesmo comparando-o a outra área, considerada de

classe média, que foi formada pelo mesmo fenômeno, como pode-se ver nas figuras 6 e 7

FIGURA 6 – TRECHO DE MATÉRIA DO CORREIO BRAZILIENSE PUBLICADA EM 14 DE OUTUBRO DE 2019 – Sol Nascente e Pôr do Sol

Sol Nascente e Pôr do Sol

Em 1990, a procura por moradia barata fez com que essas invasões se formassem próximo à Ceilândia. Grileiros se aproveitaram da situação, e, aliado à falta de fiscalização, as localidades passaram a ser ocupadas. Em 2008, as ocupações foram reconhecidas como setores habitacionais.

Fonte: Correio Braziliense¹²

FIGURA 7 – TRECHO DE MATÉRIA DO CORREIO BRAZILIENSE PUBLICADA EM 14 DE OUTUBRO DE 2019 – Arniqueira

Arniqueira

Em 2002, foi reconhecida como setor habitacional. Inicialmente, era uma região de chácaras que se expandiu. A maior parte dela estava situada em Taguatinga. Mais de 80% das residências da localidade foram construídas de forma irregular. A história da cidade é marcada por operações policiais de combate à grilagem de terras, que perderam força ao longo do tempo.

Fonte: Correio Braziliense

¹² https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/10/14/interna_cidadesdf,797288/sol-nascente-e-arniqueira-novas-ras-do-df-carecem-de-investimentos.shtml

Nas figuras 6 e 7, pode-se observar que a RA do Sol Nascente e Pôr do Sol é tratada como área de invasão e que teve o seu reconhecimento como setor habitacional apenas em 2008. Já a RA de Arniqueira é tratada como “região de chácaras que se expandiu” e não como área de invasão. O seu reconhecimento enquanto setor habitacional se deu antes do reconhecimento dos setores Sol Nascente e Pôr do Sol enquanto tal, em 2002. Tal observação reflete o fato de que o tratamento para com ocupações irregulares difere quando falamos no nível socioeconômico das pessoas que as habitam. Por mais que a origem seja a mesma, o fato de ter sido empreendida por classe média faz com que Arniqueira seja vista de forma não pejorativa ao passo que a outra RA é vista com toda a carga simbólica da periferia a partir do momento em que é tratada como invasão e não como ocupação ou área de expansão.

Importante ressaltar que ambas as regiões são reconhecidas aqui como expansões urbanas, e não como “invasões”, que pela deficiência do Estado em assegurar moradia e políticas públicas habitacionais voltadas para as classes em situação de extrema pobreza e de classe média da população, que associado à especulação imobiliária, faz com que esses tipos de ocupações se proliferem em busca da garantia desse direito básico assegurado pela Constituição Federal de 1988:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, **a moradia**, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Constituição Federal de 1988 EC nº 26/2000, EC nº 64/2010 e EC nº 90/2015) (grifo nosso). (BRASIL, 2016)

A separação dos setores Sol Nascente e Pôr do Sol em nova RA reforça a relação já citada entre o centro e a periferia do Distrito Federal, sendo que uma antiga região considerada periférica, a Ceilândia, torna-se centro de uma nova periferia originada do contexto de expansão urbana da mesma. Tal fenômeno não é incomum em grandes cidades e se processaram numa velocidade consideravelmente rápida, tendo em vista que o Sol Nascente tem seu início em inícios dos anos de 1990. Pode-se observar esse contraste entre a periferia e o novo centro na Figura 5.

FIGURA 8 – VISTA DE CONDOMÍNIO DE CLASSE MÉDIA (RESIDENCIAL ALEGRO – SHOW DE MORAR) CONTRASTANDO COM RUA DO SOL NASCENTE (Trecho 3).



Foto nossa – Rua do trecho 3 do Sol Nascente. Ao fundo, condomínio residencial de classe média (Show de Morar) – 05 de novembro de 2019.

Na figura 8 pode-se observar que as realidades presentes nas duas regiões próximas (Ceilândia e Sol Nascente) é bastante diversa. Enquanto ao fundo da fotografia observa-se a verticalização das moradias em residenciais com maior infraestrutura habitacional (Condomínio Show de Morar), na localidade que corresponde ao Sol Nascente o processo de horizontalização é extremamente marcante, com a construção de casas em ruas sem qualquer padrão pré-definidos, maior característica do território considerado “a maior favela horizontal da América Latina”¹³. (CORREIO BRAZILIENSE, 2013)

Durante os diversos campos realizados ao Sol Nascente, ao longo dos anos de 2019 e 2021, foi percebido quase que um padrão nas ruas mais distantes dos limites

13

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2013/09/28/interna_cidadesdf,390588/maior-favela-da-america-latina-sol-nascente-toma-posto-da-rocinha.shtml

com a Ceilândia: ruas sem calçadas e sem asfaltamento, problemas de drenagem, dificuldade de acesso de veículos mais pesados, o que dificulta a coleta de lixo e eventualmente a entrada de um veículo maior, como do Corpo de Bombeiros, por exemplo, lotes sem uma metragem padronizada e casas de construções extremamente simples e, por vezes, oferecendo riscos aos seus moradores (Figura 9).

Importante lembrar que como falado na seção 1 dessa dissertação, o processo de periferização observado no Sol Nascente não se trata de uma escolha, de um processo de insularização como descrito por Caprón e Hernández (2016), mas sim de um processo perverso do capitalismo, regido pelo próprio Estado, que, num primeiro momento, tentou esconder a população mais pobre, dando origem à Ceilândia, e que, num segundo momento, a desamparou e esqueceu dando origem ao que conhecemos hoje como Sol Nascente. Os autores, contudo, reconhecem que mesmo o processo de insularização, separa as classes da mesma forma como aconteceu na periferia aqui estudada. “La ciudad periférica es hoy en día una ciudad de contrastes fuertes, una ciudad segregada que pisotea la utopía de la mixtura social, lo cual, de todos modos, nunca se fue un horizonte deseable de la ciudad latinoamericana” (CAPRON & HERNÁNDEZ, 2016, 147).

FIGURA 9 – MORADIA PRÓXIMA Á ÁREA DE EROSÃO NO SOL NASCENTE



Foto nossa – Rua do trecho 3 do Sol Nascente – 08 de abril de 2021.

A carência é a marca maior dessa comunidade em estudo. Porém, a carência material não é empecilho para que estratégias de organização locais se desenvolvam. O Sol Nascente conta com inúmeros líderes comunitários que se organizam e se articulam em busca de melhorias para a cidade. A presença desses líderes é altamente vista nas escolas objeto da pesquisa, buscando participação e articulação popular através de um dos braços do Estado, talvez o mais forte, presente na comunidade. Aqui cabe fazer uma analogia ao que Santos (2008) se refere como “reemergência das massas” ao falar da lógica de organização do trabalho.

Santos diz que existem duas lógicas regendo o trabalho, e aqui, se me permitem, transponho essa mesma lógica para a organização espacial: uma lógica criada por cima e outra por baixo. Na primeira, a racionalidade é mantida através da obediência cega, com a finalidade de manter a eficácia e a dominação. Na segunda, é produzida uma solidariedade baseada nas características do território e da cultura

do lugar. Dessa forma, há uma nova organização em favor da sociedade local e por ela regulado. É esse segundo tipo de lógica que pode ser observada no Sol Nascente, pois é apenas ela que resta à população local.

A RA XXXIII conta com características de cidade espontânea, aquela cujo crescimento se dá de forma não planejado, diferentemente da maioria das outras Ras do Distrito Federal. Talvez isso explique os piores indicadores no que se refere a infraestrutura de equipamentos públicos, especialmente no que se refere aos serviços de tratamento de esgoto e coleta de lixo (ver tabelas 3 e 4), sendo esse segundo feito através de “papa-entulhos” instalados em pontos estratégicos e muitas vezes solicitados pela própria população.

TABELA 3 – INFRAESTRUTURA SOL NASCENTE/PÔR DO SOL

Sol Nascente/ Pôr do Sol	
Abastecimento de água	97,61%
Coleta seletiva	11,95%
Cobertura da rede de Energia Elétrica	94,30%
Cobertura da rede de Esgoto	52,02%

Fonte: CODEPLAN (2019) – Elaboração nossa

TABELA 4 – INFRAESTRUTURA DAS RUAS SOL NASCENTE/PÔR DO SOL

Sol Nascente/ Pôr do Sol	
Abastecimento de água	97,61%
Coleta seletiva	11,95%
Cobertura da rede de Energia Elétrica	94,30%
Cobertura da rede de Esgoto	52,02%

Fonte: CODEPLAN (2019) – Elaboração nossa

A grande população dessa periferia do Distrito Federal pode ser vista como um grande entrave para o desenvolvimento da mesma, mas para esse estudo, ela é vista como o grande trunfo da mesma. Um lugar já dotado de todas as carências possíveis e imagináveis tem como seu maior recurso as pessoas que ali vivem. Pessoas dotadas de ideias, sonhos, planos e experiências que se materializam ali: no lugar. Um lugar único que precisa entender que pobreza é diferente de miséria, e que a pobreza em si carrega a possibilidade da tomada de ação (SANTOS, 2008, p 132) e que essa tomada de ação pode e deve acontecer a partir do lugar, tendo os próprios moradores como atores da transformação social e mediadores desse processo.

A organização é importante, como instrumento de agregação e multiplicação de forças afins, mas separadas. Ela também pode constituir o meio de negociação necessário a vencer etapas e encontrar um novo patamar de resistência e luta. Mas a obtenção de resultados, por mais compensadores que pareçam, não deve estimular a cristalização do movimento, nem encorajar a repetição de estratégias e táticas. Os movimentos organizados devem imitar o cotidiano das pessoas, cuja flexibilidade e adaptabilidade lhe assegurem um autêntico pragmatismo existencial e constituem a sua riqueza e fonte principal de veracidade. (SANTOS, 2008, p 134)

SECÇÃO 3 – A FUNÇÃO DO LUGAR E SUA PERCEPÇÃO NOS MANUAIS QUE ORIENTAM O ENSINO DE GEOGRAFIA NO DISTRITO FEDERAL

3.1 – A BNCC E A IMPORTÂNCIA DO LUGAR E DO COTIDIANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, foi um importante avanço nos documentos normativos para assegurar um conjunto de aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes da educação básica no Brasil. O intuito da Base não é o de homogeneizar o ensino ou os conteúdos, mas sim o de garantir um conhecimento mínimo e comum a todos os estudantes em cada uma das séries da educação básica para a partir disso poderem se debruçar sobre as características e especificidades presentes nos currículos de cada região ou estado do país.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018)

Tendo como princípio de que a Base se destina a construção de uma formação humana e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, espera-se que o foco nos conteúdos, habilidades e competências das ciências humanas se volte a esse princípio.

Com a geografia, não poderia ser diferente. A geografia é a disciplina e a ciência que trata da interação do homem com a natureza produzindo o espaço. Nesse sentido, o objetivo da Geografia presente na BNCC é primar pela construção de conhecimentos que permitam a construção de um espaço humano, justo, democrático e inclusivo.

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das

diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 361)

Dito isso, é importante analisar como a Base trata o ensino de Geografia e qual espaço ela reserva para a categoria lugar, tida como essencial para a construção de conhecimentos e para a emancipação de estudantes de uma realidade periférica, no intuito de criar essa sociedade e esse espaço mais justos.

3.1.1 – A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS NA BNCC

A Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, tem como objetivos permitir que os estudantes dessa etapa consigam se enxergar no espaço e identificar as relações que estabelecem com ele partindo das suas vivências subjetivas a fim de alcançar conceitos articuladores da Geografia possibilitando o conhecimento do meio em uma escala mais ampla e analítica.

De maneira geral, na abordagem dos objetos de conhecimento, é necessário garantir o estabelecimento de relações entre conceitos e fatos que possibilitem o conhecimento da dinâmica do meio físico, social, econômico e político. Dessa forma, deve-se garantir aos alunos a compreensão das características naturais e culturais nas diferentes sociedades e lugares do seu entorno, incluindo a noção espaço-tempo. (BRASIL, 2018, p. 368)

Percebe-se que o estudante, nessa etapa, é visto como um sujeito que tem uma visão de mundo e a partir dessa sua visão de mundo as demais escalas geográficas são trazidas. O estudante é um ser que enxerga sua família, sua casa, sua rua, seu bairro, sua cidade de uma forma única e dentro dessa unicidade é possível traçar comparativos e paralelos com outras realidades também únicas, mas coexistentes.

O ponto de partida para construção do raciocínio geográfico nos Anos Iniciais é o sujeito e o lugar que ele ocupa no espaço. É natural que a criança construa seus conhecimentos a partir daquilo que vê, vive e sente no contexto dos Anos Iniciais. As fases de desenvolvimento em que estão inseridas, segundo Piaget (1999), a Pré-

operatória e a Operacional Concreta, passam pelo egocentrismo até a aprendizagem com apoio em situações concretas e demandam a observação direta e a vivência no processo de aprendizagem e de construção do raciocínio geográfico. Daí a importância de se valorizar o estudante enquanto sujeito dotado de vivências e saberes tal como Freire (1996) sugere.

Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais. (BRASIL, 2018, p. 353)

O estudo da geografia nos Anos Iniciais, conforme previsto pela Base, prima pela visão do estudante e estabelecimento de relações que este tem e observa com o meio, fazendo com que o estudante seja o protagonista da construção do seu próprio conhecimento. A capacidade de acomodação dos conhecimentos produzidos se efetiva, já que o estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontrará ao término dos Anos Finais permitirá fazer uma nova organização dos conteúdos aprendidos com uma maior estabilidade através dos estímulos que recebeu ao longo dessa etapa da educação básica.

Sendo assim, seu intelecto passará a operar de forma evolutiva, instigando o raciocínio efetivo com a realidade, e de maneira mais ágil, tendo a capacidade de organizar e coordenar estruturas de pensamento com maior estabilidade, e para isso, não somente a maturação irá contribuir, mas os estímulos que recebeu. (SCHIRMAN, 2019, p. 06)

Nesse sentido, a Base trata o contexto como agente fundamental para a aprendizagem:

Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente. (BRASIL, 2018, p. 353)

Para a geografia, o contexto é trazido através da categoria lugar, tratado nessa pesquisa como a categoria mais palpável para o estudante, em razão de relacionar a

afetividade e a vivência com as relações estabelecidas na fração mais íntima do território que fará o estudante observar a repetição ou diferenciação de fenômenos em outras frações do espaço geográfico.

Embora as cinco unidades temáticas presentes na Base para Geografia estejam presentes tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais, pode-se dizer que, nos Anos Iniciais, a unidade **O sujeito e seu lugar no mundo** está presente em todas as demais unidades, na medida em que os conhecimentos e as demais unidades são trabalhadas a partir do sujeito. Nos Anos Iniciais, o estudante é o sujeito da sua vivência que se relaciona diretamente com a sua aprendizagem. Observemos a seguir o que acontece na BNCC para os Anos Finais.

3.1.2 – A GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS NA BNCC

Ao chegar nos Anos Finais, as unidades temáticas seguem sendo trabalhadas, só que com enfoques e graus de complexidade diferentes.

Nessa fase final do Ensino Fundamental, pretende-se garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço. Para tanto, é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado.” (BRASIL, 2018, p. 381)

A Base orienta uma continuidade progressiva da construção dos conhecimentos geográficos dividindo os conteúdos ao longo dos quatro anos finais do Ensino Fundamental. A ideia é que haja uma continuidade para que o objetivo final, construção do raciocínio geográfico, seja alcançado. Veja bem, a palavra continuidade deve ser frisada aqui. A ideia não é a utilização de conteúdos estanques. Os princípios para o raciocínio geográfico são descritos na BNCC como pode se observar na figura 10.

FIGURA 10 – PRINCÍPIOS PARA A CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO.

QUADRO 1 - DESCRIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fontes: FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Dicionário de Geografia aplicada**. Porto: Porto Editora, 2016.

* MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.

** MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Os Anos Finais representam um passo além para a formação do estudante. Na geografia ele deixa de ser sujeito do seu lugar e passa a ser sujeito do mundo. As análises ficam mais complexas e as escalas dos fenômenos se ampliam, passando pelo país, pelos continentes e finalmente para o mundo.

Progressivamente, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, o ensino favorece uma ampliação das perspectivas e, portanto, de variáveis, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal. Isso permite aos alunos identificar, comparar e conhecer o mundo, os

espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas. Nessa fase, as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade são abordadas em uma perspectiva mais complexa, que deve levar em conta a perspectiva dos direitos humanos. Essa é uma questão complexa, que envolve a compreensão do conceito de Estado e dos mecanismos institucionais dos quais as diferentes sociedades dispõem para fazer justiça e criar um novo campo republicano de direitos. Portanto, o desafio não está apenas no campo da produção e reprodução de uma memória histórica, mas nos questionamentos com vistas a uma posição ética dos indivíduos em relação ao passado e ao presente. Vários temas decorrem dessa reflexão, tais como a interculturalidade e a valorização das diferenças, em meio a um intenso movimento das populações e dos direitos civis. O Ensino Fundamental – Anos Finais tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de produção e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo. O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive. (BRASIL, 2018, p. 356)

Fica claro o objetivo de educar um cidadão para o mundo. Mas o que não fica claro é de que forma esse cidadão pode intervir e entender como os fenômenos que ocorrem no mundo o afetam enquanto sujeitos de um lugar que aparentemente ficou restrito aos Anos Iniciais de acordo com a forma que o conteúdo é dividido por série. É almejado que o sujeito entenda e intervenha nos fenômenos do mundo sem antes compreender de que forma esses mesmos fenômenos impactam na sua vida, no seu dia a dia e no seu cotidiano.

Embora a BNCC deixe expresso um dos seus objetivos para a geografia através do seguinte trecho,

(...)no Ensino Fundamental – Anos Finais, procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas.” (BRASIL, 2018, p. 362)

A forma como o indivíduo e o seu lugar de vivência aparecem nas habilidades que se pretendem ser desenvolvidas ficam escondidas por detrás de habilidades

genéricas e amplas que o colocam numa posição de cidadão global, mas não como cidadão local.

Analisando as habilidades almeçadas pela BNCC desde o primeiro até o nono ano do Ensino Fundamental, observa-se um desaparecimento do sujeito e do seu lugar dentro das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e das próprias habilidades. Há uma sensação de invisibilização do sujeito e do lugar diante de um mundo que aparenta se expandir, mas que muitas vezes não foi apresentado como um fator que pode influenciar no seu cotidiano e não apenas como um lugar a se conhecer.

A tabela 5 mostra em porcentagem a presença do sujeito e do lugar dentro das habilidades cobradas por cada série do Ensino Fundamental¹⁴.

TABELA 5 – PRESENÇA DO SUJEITO OU DO LUGAR NAS HABILIDADES ESPERADAS PARA CADA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC (%)

Presença do sujeito, do cotidiano ou do lugar nas habilidades esperadas para cada série do Ensino Fundamental na BNCC (%)	
Série do Ensino Fundamental	Percentual aproximado
1º ano	81%
2º ano	81%
3º ano	60%
4º ano	27%
5º ano	58%
6º ano	38%
7º ano	16%
8º ano	16%
9º ano	11%

¹⁴ Quantidade de habilidades a serem desenvolvidas em cada série do Ensino Fundamental para a disciplina Geografia: Primeiro ano: 11 habilidades; Segundo ano: 11 habilidades; Terceiro ano: 11 habilidades; Quarto ano: 11 habilidades; Quinto ano: 12 habilidades; Sexto ano: 13 habilidades; Sétimo ano: 12 habilidades; Oitavo ano: 24 habilidades e; Nono ano: 18 habilidades.

A tabela nos mostra que o desenvolvimento de habilidades voltadas para a realidade do indivíduo e o seu lugar vem praticamente desaparecendo ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Enquanto a série que apresenta a maior quantidade de habilidades focadas no sujeito e no lugar nos Anos Finais, o sexto ano, considerada uma série de transição entre os Anos Iniciais e os Anos Finais, tem 38%, as séries que apresentam mais habilidades focadas no sujeito e no lugar nos Anos Iniciais, o primeiro e o segundo ano, tem 81%. No nono ano, a busca por habilidades que levam em consideração o sujeito cai para 11%, afastando a geografia do estudante e reforçando a ideia de que ela é a disciplina dos lugares estranhos, exóticos e que muitas vezes nunca serão conhecidos pela maior parte dos estudantes, que se sentem como não participantes ou afetados pelos fenômenos espaciais e territoriais estudados por ela.

É compreensível que a escala de análise se modifique e amplie tendo em vista que o potencial cognitivo dos estudantes vá aumentando com o passar dos anos. O que não é compreensível, todavia, é a tentativa de formar um sujeito social sem demonstrar os impactos de diversos fenômenos espaciais na sua individualidade e, acima de tudo, na sua territorialidade mais cara, o seu lugar.

A Base preza pela valorização do sujeito, da sua individualidade e do seu lugar num contexto global esperando a sua ação nesse contexto. O que falta, talvez, é mostrar que o global age sobre o individual e o local e que os impactos do global devem ser analisados com vistas primeiramente a resolver as situações criadas no cotidiano dos estudantes para que enfim possam agir com a finalidade de ser protagonista da condução do seu próprio projeto de vida.

Espera-se, assim, que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. (BRASIL, 2018, p. 383)

Talvez dessa forma o estudo de Geografia nos Anos Finais alcance a finalidade almejada por essa disciplina em tantos manuais e normativas: formar cidadãos

conscientes, participativos, globais e agentes da produção de um espaço mais humano e inclusivo e menos contraditório e excludente.

3.2 – O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL E A IMPORTÂNCIA DO LUGAR E DO COTIDIANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal é um documento de caráter normativo que ao contrário da BNCC, que define o que se espera alcançar ao longo da educação básica, orienta como alcançar os objetivos e habilidades descritos por ela.

De acordo com os seus pressupostos teóricos, a educação básica deve ser ofertada de forma integral aos estudantes, considerando o aspecto pedagógico, mas também social, espacial, temporal e emocional dos mesmos.

Este é um Currículo de Educação Integral que objetiva ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais. Falar de Educação Integral, nos remete à epígrafe de Paulo Freire: a escola é feita de gente, de eu e de nós. Não se trata apenas de espaço físico, de salas de aula, de quadras, refeitórios ou sequer de seu conteúdo. A escola é um lugar de instrução e socialização, de expectativas e contradições, de chegadas e partidas, de encontros e desencontros, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p 10)

Entende-se, dessa forma, que o intuito do Currículo é oportunizar aos estudantes da educação básica diversas possibilidades educacionais a fim de trazer o melhor da formação humana para dentro da escola e para a vida dos estudantes da Secretaria de Educação do Distrito Federal. O Currículo traz ainda a importância do sujeito na construção do seu próprio conhecimento, se utilizando da escola como ferramenta necessária para a almejada formação integral dos estudantes a fim de agirem em temáticas mais amplas voltadas para o social, o ambiental e o humano.

Os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento destacam a importância da função social da escola e da democratização dos saberes e da construção dos conhecimentos científicos tendo como base a construção dos saberes em conjunto com a comunidade escolar, destacando a importância dos estudantes nesse processo democrático.

Para implementar este Currículo Integrado, de Educação Integral é imprescindível a superação das concepções de currículo escolar como prescrição de conteúdos, desconsiderando saberes e fazeres constituídos e em constituição pelos sujeitos em seus espaços de vida. Este currículo abre espaço para grandes temáticas de interesse social que produzem convergência de diferentes áreas do conhecimento como: sustentabilidade ambiental, direitos humanos, respeito, valorização das diferenças e complexidade das relações entre escola e sociedade. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p 10 e 11)

Destacam-se os sujeitos e os seus espaços de vida, os seus lugares, para a compreensão e construção dos saberes científicos a fim de convergir numa produção voltada para temáticas de interesse social em uma sociedade atual e dinâmica, minimizando desigualdades e preconceitos e valorizando as diferentes e complexas relações entre a sociedade e o ambiente escolar. O Currículo se constitui, dessa forma, enquanto ferramenta e não enquanto mera prescrição de conteúdos, e por isso mesmo se propõe “em movimento”, avaliando sempre a necessidade de ser revisto e revisitado para atender às demandas de uma sociedade que é transformada e transformadora constantemente.

Há no Currículo a consciência de que o seu significado deve ser atribuído de acordo com as realidades diversas de cada região administrativa, de cada regional de ensino, de cada escola, de cada sala de aula, de cada professor e de cada estudante.

A expectativa é que haja uma confluência de práticas e agentes, criando em torno de si “campos de ação diversos”, abrindo a possibilidade para que múltiplos sujeitos, instâncias e contextos se manifestem e contribuam para sua transformação. Nesse processo, as decisões não são lineares, consensuais, objetivas. Os níveis nos quais se discute, elabora e efetiva o Currículo, como nível central (Subsecretarias e Coordenações), intermediário (Coordenações Regionais e Gerências Regionais) e local (Escolas), convivem com as situações geradoras de conflitos e abrem possibilidades de mudanças nas próprias contradições. Entretanto, essas contradições não podem impedir a definição discutida e consciente de conhecimentos, concepções e práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos sujeitos em formação, os objetivos de cada ciclo, etapa e modalidade da educação básica e as especificidades locais e regionais de cada Cidade, Coordenação Regional/ Escola. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p 19 e 20)

O Currículo preza por uma base para todos os educandos, no entanto, entende que cada realidade é única e que a forma de ensinar e abordar conteúdos, pensar em procedimentos e elaborar avaliações deve levar em consideração como palavra-chave o contexto, que tem como o lugar a sua forma máxima de expressão e realização social, cultural, humana, política e ideológica. Por isso, a escolha de uma abordagem

baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural se faz importante e necessária para pensar a educação que se deseja para o Distrito Federal.

3.2.1 – A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO E A VALORIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Como já falado anteriormente o intuito do Currículo em Movimento não é o de elencar conteúdos, conjuntos de disciplinas, relação de atividades e de resultados esperados. O Currículo da SEDF vai muito além, sendo tratado como uma construção social, passível de intervenção e que valoriza os conhecimentos construídos culturalmente, a fim de propiciar a emancipação do indivíduo e a conscientização da sociedade acerca de assuntos muitas vezes escamoteados pela escola e pela educação formal.

A intenção é de que o Currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e considere as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classes. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p 22)

A ideia de educação apresentada pelos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento se baseia na concepção do homem como ser social e que a escola deve acolher esse caráter de formação científica e acadêmica, mas também de formação social e política.

A ideia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) de promover a Educação Integral é um resgate da própria história de Brasília, que se confunde com os ideais de Anísio Teixeira para a escola, como um espaço de múltiplas funções e de convívio social, que busca o desenvolvimento integral do ser humano. Trata-se de uma visão peculiar do homem e da educação. O homem não é um ser fragmentado, um “Frankenstein” dividido e depois juntado em partes. É um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. E a educação é uma grande arte de convivência, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p 24)

Sendo assim, a escola é tratada no Currículo como um espaço de convivência completo no qual se desenvolvem as diversas habilidades e capacidades dos seres humanos que ali convivem e trocam experiências, formando “novas” pessoas para a

comunidade, para a sociedade, para a cidade, para o país e para o mundo. O Currículo tem na sua base a concepção de que se a escola não abarcar fazeres que não são tipicamente dela, o fazer pedagógico fica inviabilizado e para que isso não ocorra propõe um fazer pedagógico que amplie os tempos, os espaços e os fazeres educacionais, com a finalidade de formar pessoas para um mundo e uma sociedade cada vez mais complexos.

Não há espaço no Currículo em Movimento para abordagens meramente conteudistas. Não que o conteúdo tenha se tornado desimportante, mas o seu grau de importância se equipara a importância das pessoas que o ensinam e principalmente das pessoas que os aprendem. O conteúdo não pode e não deve estar acima da sua aplicabilidade ao contexto da escola e do estudante e da sua finalidade para a formação do sujeito e para as contribuições que esse sujeito pode e deve dar para a sociedade local e global. Dessa forma, a adoção da pedagogia histórico-crítica para o embasamento da construção do currículo se faz necessária, pois algumas teorias educacionais não se fazem pedagógicas, e não consideram a finalidade da educação.

Com efeito, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Porque a pedagogia é uma teoria da educação que está interessada não apenas em conhecer como a educação funciona, mas também em conhecer como se age no trabalho educativo, como se realiza o ato educativo, tendo em vista orientar os educadores no desenvolvimento da prática educativa. Isso é próprio da pedagogia como teoria da educação. Mas há teorias da educação que não são pedagogias. Situam-se nesse âmbito exatamente aquelas teorias que eu chamei de crítico-reprodutivistas, tanto as três mencionadas – de Althusser, de Baudelot e Establet, de Bourdieu e Passeron – como aquela dos americanos Bowles & Gintis, publicada no livro *Schooling in Capitalist America*. São teorias da educação na medida em que estão empenhadas em explicar como funciona a educação e qual é a relação da educação com a forma de sociedade na qual ela é instituída. Mas não estão preocupadas em orientar a ação educativa. Portanto, elas não têm preocupação pedagógica. (SAVIANI, 2014, p 14-15)

O Currículo é pensado como uma abordagem pedagógica e não meramente como um manual educacional a se seguir. Ele objetiva atingir a complexidade da sociedade que forma a comunidade escolar do Distrito Federal, visando o acesso, a permanência e, podemos dizer, até o sucesso do corpo discente da SEDF, tendo em vista que

Os(as) estudantes que frequentam nossas escolas e salas de aula hoje são muito diferentes dos(as) estudantes de épocas anteriores por

apresentarem saberes, experiências e interesses muitas vezes distantes do que a escola na sociedade atual privilegia em seus currículos. Esse(s) novo(a) estudante requer outra escola, outro profissional, outra relação tempo-espaço escolar. A não observância desses elementos pode estar na gênese de resultados dos desempenhos escolares dos(as) estudantes, expressos pelos altos índices de reprovação, evasão e abandono escolar de uma parcela significativa da população que à escola teve acesso, mas que nela não permanece. Ou, quando permanece, não obtém o êxito desejado, tornando-se os “excluídos do interior” (BOURDIEU, 1998), alunos que reagem de forma ostensiva, dando sinais de provocação e resistência em relação aos(às) professores(as), aos(às) gestores(as) e organização escolar que não atende mais a esse novo perfil de estudante. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p 13 e 14)

Esse corpo discente, cada vez mais heterogêneo, necessita usufruir da educação pública de modo a satisfazer seus anseios e necessidades diversas objetivando primeiramente atender às suas necessidades enquanto sujeito para que se possa alcançar a construção de um Distrito Federal mais diverso e inclusivo que rompa com os processos excludentes que deram origem a diversas regiões administrativas e periferias, como a que se estuda nesse trabalho, e às desigualdades sociais que professores, pais e estudantes observam todos os dias no chão da escola e nas diversas salas de aula dessa unidade federativa.

Por tomar a pedagogia histórico-crítica como base para a sua construção, o Currículo em Movimento do Distrito Federal valoriza a prática social do estudante, que não pode ser feita sem uma base territorial, o lugar, para contextualização dos conteúdos de forma a trazer o conhecimento científico e cultural acumulado pela humanidade a fim de transformar os saberes populares em saberes científicos e elaborados. A ideia não é a de transformar os educandos em pequenos cientistas, mas dar as bases necessárias para que compreendam os fenômenos que os cercam por uma ótica analítica e reflexiva com a possibilidade de intervenção e modificação dos mesmos num âmbito social e cultural. Pois,

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o estudo dos conteúdos curriculares tomará a prática social dos estudantes como elemento para a problematização diária na escola e sala de aula e se sustentará na mediação necessária entre os sujeitos, por meio da linguagem que revela os signos e sentidos culturais. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p 32)

Nesse sentido, o fazer pedagógico dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento ressaltam a importância do conhecimento prévio para tomada de consciência e posterior ação e intervenção no cotidiano e no lugar. Isso nos dá a

entender que o lugar e o cotidiano dos educandos público-alvo da Secretaria de Educação são o início e o final da construção dos conhecimentos socialmente adquiridos e historicamente acumulados, pois somente nessas esferas pode-se obter o início das mudanças que nos levarão a uma sociedade mais justa e igualitária. Como diria Santos (2000), as mudanças dentro da lógica capitalista não virão daqueles que detêm certos privilégios, pois é cômodo os deter, mas sim daqueles que estão nas camadas mais populares da sociedade que cumprem os seus deveres, mas nem sempre têm os seus direitos garantidos.

Todos esses aspectos caminham lado a lado com a Psicologia Histórico-Cultural de Vygostky que considera a importância do sujeito, da sociedade, da cultura e do contexto para o processo de aprendizagem. O contexto tomado aqui como o início, o meio e o fim do processo de aprendizagem, pois sem ele nunca superaríamos os saberes decorativos e sem finalidade aos quais muitas vezes os estudantes estão sujeitos. O estudante e sua vivência são colocados como protagonistas, e o professor, antes visto como o detentor do conhecimento, como mediador de um processo que o estudante é capaz de executar e participar.

O desenvolvimento dos estudantes é favorecido quando vivenciam situações que os colocam como protagonistas do processo ensino aprendizagem, tendo o professor como mediador do conhecimento historicamente acumulado, por meio de ações intencionais didaticamente organizadas para a formação de um sujeito histórico e social. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p 33)

Ambas as filiações teóricas, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, ressaltam a importância do fazer pedagógico que ultrapasse o modelo engessado de ensino de cima para baixo, onde o professor se coloca como a figura que detém o conhecimento e o estudante como aquele que o absorve. O estudante não é uma esponja! O estudante é um ser social capaz de participar ativamente da construção dos seus próprios conhecimentos, pois os fenômenos naturais, sociais e culturais que existem também fazem parte do seu cotidiano. Por mais que ele não os entenda, ele os vê, os vive e os sente o tempo inteiro.

Não se pretende em nenhuma dessas filiações teóricas o abandono do conteúdo ou do conhecimento formal. Muito pelo contrário! Pretende-se fazer com que os estudantes os alcancem através de ferramentas mais eficientes, relacionadas com a afetividade e a socialização dos conhecimentos através de relações escolares que

não deveriam ser diferentes das demais relações humanas que estabelecemos.

(...)cabe à educação escolar garantir as condições, naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos, ‘ferramenta’ indispensável para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeitos da história. Esse objetivo não é alcançado nos limites de saberes reiterativos da cotidianidade em detrimento dos conhecimentos clássicos. Entendemos que compete à escola ensinar aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Apenas por esta via poderá promover a justa socialização dos produtos do trabalho intelectual dos homens e a conquista, por cada indivíduo particular, das possibilidades cognitivo-afetivas neles objetivadas. (MARTINS, 2011, p 56)

Com o objetivo final de não mais excluir as camadas populares da sociedade, como a educação vem fazendo há anos, os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação, alinhado à Pedagogia Histórico-Crítica e à Psicologia Histórico-Cultural, reafirma o papel da SEDF com a oferta da educação como um direito de todos e não como um privilégio de poucos, “articulando as dimensões humanas com as práticas curriculares em direção a uma escola republicana, justa, democrática e fraterna” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2014, p 35), tendo as disciplinas, como aliadas para esse processo.

3.2.2 AS CIÊNCIAS HUMANAS NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

Embora o intuito do Currículo seja o de articular os conteúdos de forma interdisciplinar e transversal, o ensino de Geografia e História se articulam de maneira mais fluida e natural por ambas se tratar de Ciências Sociais e Humanas, sendo o primeiro contato dos estudantes da educação básica com os fenômenos espaciais, sociais, culturais e históricos.

Embora a sociedade tenha a ideia de que ciência é apenas Química, Física e Biologia, por se tratar de ciências que proporcionam revoluções “científicas” no nosso cotidiano, a Geografia e a História também se enquadram como ciência por terem um método que observa, classifica e prevê fenômenos, só que os humanos. Muitas vezes a sociedade é tentada a ver as ciências humanas como ciências *soft science* por conta de fenômenos como os descritos no livro “A utilidade do inútil”, de Nuccio Ordine, por serem induzidas a não perceberem seu caráter científico com o pseudoargumento de

que não trazem retorno material para a sociedade.

Nos últimos anos os ataques às Ciências Humanas têm se tornado rotineiros no Brasil em razão de um processo político que tomou força com a chegada da extrema direita ao poder em 2018. O Governo Federal por diversas ocasiões as tratou como ciências desimportantes por meio de declarações polêmicas, e muitas vezes absurdas, e de políticas que desincentivavam a pesquisa científica nessa área. Em um dos diversos atentados contra a área o Governo Federal chegou a excluir as Ciências Humanas de um dos editais de bolsas de iniciação científica, como podemos ler em reportagem na figura 11.

FIGURA 11 – TRECHO DE MATÉRIA QUE MOSTRA A EXCLUSÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS DE EDITAL DE BOLSAS PARA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

GOVERNO BOLSONARO

Governo Bolsonaro exclui humanas de edital de bolsas de iniciação científica

Decisão atinge alunos de graduação e atende portaria de março que priorizou áreas tecnológicas



30.abr.2020 às 18h20

Paulo Saldaña

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/governo-bolsonaro-exclui-humanas-de-edital-de-bolsas-de-iniciacao-cientifica.shtml>

Tal medida vai de encontro com o objetivo da pesquisa científica e do ensino de Ciências Humanas na educação básica, que

(...)oportuniza aos estudantes do Ensino Fundamental conhecimentos

para que construam o pensamento abstrato, interpretando, deduzindo, analisando, levantando hipóteses, criticando fenômenos históricos e geográficos como processos sociais produzidos por seres humanos, para que sejam intelectualmente autônomos e desenvolvam uma melhor compreensão de mundo, estimulando um sentido de participação e protagonismo, buscando o engajamento social e sejam comprometidos com a valorização dos direitos humanos, do ambiente, da coletividade e dos valores sociais para a construção de uma sociedade justa e democrática. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p 252)

Investir em pesquisa é a chave para melhor formação profissional e para oportunizar aos profissionais da docência que trabalhem orientações como as que estão presentes no Currículo de maneira mais efetiva e eficiente. As Ciências Humanas se mostram no Currículo como a porta aberta para se descobrir o porquê de determinados acontecimentos nesses e não naqueles contextos. Se mostra como a oportunidade para compreender além do porquê, como modificá-los. E esse tipo de oportunidade por vezes incomoda.

As Ciências Humanas na educação básica, através da História e da Geografia, “(...) têm por objetivo principal a compreensão da diversidade humana, com vistas à produção do espaço e sua apropriação em determinada circunstância histórica” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p 251). Dessa forma, o Currículo traz as Ciências Humanas como uma das ferramentas para se atingir o respeito às diferenças com base nos Eixos Transversais do Currículo¹⁵. A aparente “inutilidade” dos seus conhecimentos se relaciona à superação de um caráter meramente tecnicista da educação que muito mais do que ensinar a fazer precisa também ensinar a pensar.

Para isso, o processo de ensino-aprendizagem deve ser sustentado por uma postura profissional emancipatória que coordena e articula os saberes por meio de uma ação didática que explora e problematiza experiências, propõe situações desafiadoras que sejam reflexivas e ampliem as possibilidades de aprender (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p 252)

Explicando a analogia ao livro “A utilidade do inútil” com as ciências humanas, destacam-se as palavras do próprio autor para explicar o porquê de elas serem, na maioria das vezes, desconsideradas mesmo tendo uma utilidade inquestionável para a educação básica e para a sociedade:

Numa acepção muito mais universal, coloco no centro das minhas

¹⁵ Eixos Transversais do Currículo: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

reflexões a ideia da utilidade daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista. Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. Nesse sentido, considero útil tudo o que nos ajuda a nos tornarmos melhores. Mas a lógica do lucro solapa as bases das instituições (escolas, universidades, centros de pesquisa, laboratórios, museus, bibliotecas, arquivos) e disciplinas (humanísticas e científicas) cujo valor deveria coincidir com o saber em si, independentemente da capacidade de produzir ganhos imediatos ou benefícios comerciais. (ORDINE, 2016, p 7)

Nesse sentido, o ensino das Ciências Humanas previsto pelo Currículo em Movimento cumpre o papel de tornar a nossa sociedade melhor, superando a lógica do lucro na educação, tendo a finalidade do saber, que tantas vezes se restringe a uma parcela ínfima da população, proporcionando aos estudantes o sentimento de pertencimento e posse de um mundo que muitas vezes procura o excluir.

As situações de aprender e ensinar no contexto das Ciências Humanas estabelecem relações entre o passado e o presente que permitem a compreensão da realidade, tanto na dimensão geográfica como histórica, com o propósito de levar o estudante a perceber-se como indivíduo social, histórico e cultural que pertence, participa e age no mundo de diversidades e diferenças socioculturais, afetivas, históricas e geográficas. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p 252)

3.2.3 A GEOGRAFIA DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

A Geografia, se apresenta como a ciência que pretende fazer as conexões dos sujeitos com o espaço através das forças naturais e sociais que se estabelecem. Busca valorizar os sentimentos de pertencimento ao território nacional, através da valorização da cultura, das diferenças estabelecendo, assim, uma estreita relação com a paisagem (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p 252). Paisagem essa que é “(...)tudo aquilo que nossa visão alcança [...] Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc” (SANTOS, 1988, p. 61).

A Geografia no Currículo em Movimento nos é apresentada como uma ciência que surgiu de forma despreziosa, na Grécia Antiga, pautando seus conhecimentos em análises baseadas em observações empíricas e representações do mundo. Essa falta de método foi superada ao longo do século XIX dada as necessidades de

compreender o espaço terrestre (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2014, p 254), fato esse bem descrito por Lacoste (1991) ao tratar da Geografia como uma ciência estratégica para os Estados, mas que era tratada nas escolas como conhecimento enciclopédico a fim de escamotear da população em geral a sua verdadeira importância. A partir daí a Geografia foi desenvolvendo método e ganhou o status de ciência, sendo sistematizada como um conhecimento autônomo e fundamental.

A Geografia é apresentada no Currículo como uma disciplina voltada para a valorização da leitura do mundo através das suas análises espaciais partidas do lugar, espaço de vivência do estudante, através das representações na paisagem e nos contextos socioespaciais, objetivando uma ação consciente e crítica sobre esse espaço.

Como ciência, a Geografia interpreta o espaço natural e/ou humanizado, de acordo com transformações sociais, inspirada na realidade atual para entender o mundo por meio de diversas apropriações de lugares, suas interações e suas contradições. Tais transformações espaciais, ao longo do tempo histórico, geram novo espaço e novas relações espaciais. O espaço é uma dimensão do cidadão. Nele vivemos, produzimos e existimos, logo sua compreensão é peça fundamental para o sujeito perceber sua posição no mundo. Pensar o espaço é ter consciência do local que adquire significado e lhe é familiar, estabelecendo relações com outros lugares. Esse espaço tem como centralidade o ser humano e é construído a partir da interação deste com a natureza e com as dinâmicas sociais que se estabelecem. O componente curricular de Geografia é baseado em conhecimentos que promovam a compreensão das categorias e conceitos como: espaço, lugar, paisagem, região e território, pois estudar Geografia tem um valor formativo e oportuniza ler o mundo por intermédio da produção e reprodução do espaço, considerando o trabalho humano, as relações sociais, as representações de diferentes culturas impressas na paisagem e complexidade de contextos socioespaciais. (GOVERNO O DISTRITO FEDERAL, 2018, p 254)

Nessa medida, vai ao encontro do que esse trabalho propõe, a valorização do lugar, espaço de vida e de vivência dos estudantes, para a aprendizagem dos conhecimentos geográficos numa escala mais ampla de forma a permitir a intervenção consciente na realidade. Intervenção essa que volta aos pressupostos teóricos do currículo que almejam a construção de uma sociedade mais democrática e justa.

Para tanto, a ciência geográfica atua de forma interdisciplinar que articula diversos saberes e disciplinas tecendo uma visão mais ampla de qualquer aspecto da realidade. No ensino e na aprendizagem é importante criar condições pedagógicas para que o estudante consiga olhar, observar, descrever, registrar e analisar o espaço geográfico, considerando e valorizando seu conhecimento prévio, ao passo que se desperta sua consciência crítica, política e ambiental e possibilita a

construção de sociedades menos desiguais em todas as dimensões. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p 255)

Objetiva-se, com a Geografia do Currículo em Movimento do Ensino Fundamental, dar os primeiros passos para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de intervir, num primeiro momento, em suas realidades e, num segundo momento, nas realidades que os cercam, os oprimem e muitas vezes os incapacitam de se perceberem como parte de um problema estrutural e como parte da solução desse mesmo problema: a desigualdade sócioespacial.

3.2.4 A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

A Geografia do Currículo em Movimento nos Anos Iniciais, bem como na BNCC, tem como objetivo construir o letramento geográfico com os estudantes considerando a subjetividade e a individualidade como ponto de partida para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Os estudantes não têm ainda o poder de abstração necessário para fazer leituras complexas de fenômenos que extrapolem a sua realidade. Daí a importância de serem feitas análises baseadas nas vivências e do professor não ficar preso nas ferramentas para leitura do espaço, como um mapa, por exemplo, mas, sim, fazer leituras palpáveis e, quando possível, *in loco* dos fenômenos estudados pela geografia.

Os professores devem considerar outros espaços além da sala de aula para que se ocorram as aprendizagens. Além disso, desenvolver criatividade, por meio de interação entre os pares, relações espaciais e localização possibilita avanço no letramento cartográfico. O estudante pode ler o mundo por meio dos registros cartográficos e identificar neles as marcas de vida das pessoas. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p 255)

As escalas vão se ampliando do Bloco 1¹⁶ para o Bloco 2¹⁷ dos Anos Iniciais conforme há um aumento da capacidade cognitiva dos estudantes. Há uma superação do lugar de vivência dos estudantes apenas passando para os aspectos percebidos na sua cidade, na sua região e as suas conexões estabelecidas com o mundo. A leitura de documentos secundários é iniciada visando a aplicação dos conhecimentos inicialmente construídos.

¹⁶ Corresponde ao primeiro, segundo e terceiro anos dos Anos Iniciais

¹⁷ Corresponde ao quarto e quinto anos dos Anos Iniciais

As atividades propostas nessa fase devem partir de situações e de problemas reais, significativos e investigativos (práticas sociais) a fim de valorizar os saberes que os estudantes possuem sobre o tema estudado, no sentido de conhecer e compreender os fenômenos. É necessário promover pesquisas de campo em locais como museus, parques, espaços de memória e cultura, entre outros, como também pesquisas em arquivos, documentos, livros, fotografias, relatos, e mídias; isto é, as fontes de informação devem ser diversificadas, de forma que os estudantes possam analisar, avaliar e aplicar os conhecimentos construídos. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p 255 e 256)

Essa crescente na abordagem dos conteúdos e das formas de trabalhar acompanham o desenvolvimento cognitivo dos estudantes que, com o passar do tempo, desenvolvem um maior poder de abstração, de síntese e de contextualização dos novos conhecimentos.

Nos Anos Iniciais a abordagem dos conceitos geográficos, paisagem, lugar, território, região, espaço, vão sendo construídas com base na ludicidade "(...) tornando a geografia escolar um elemento importante na continuidade do processo de alfabetização e letramento (...) (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p 256). A vivência do estudante dentro da Geografia vem antes do conceito. O professor, com sua bagagem teórica, vai fazendo as intervenções necessárias para ajudar os estudantes a perceberem que o seu lugar apresenta as faces da geografia permitindo também uma posterior análise de espaços que não são os seus.

Comparar, analisar, descrever, comentar e discutir são formas de emancipar o olhar sobre os conceitos geográficos, à medida que a clareza teórica e metodológica do professor promova a contextualização da realidade espacial dos estudantes concomitantemente à construção de conceitos geográficos e históricos e de todo o mundo à sua volta ((GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p 255 e 256)

3.2.5 A GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

Com o término dos anos iniciais, uma nova fase da educação básica se inicia. Há uma ruptura com tudo o que os estudantes conheciam e os professores de sextos anos têm um desafio grandioso de mediar essa transição que marca, muitas vezes, o fim da infância e o início da adolescência para os estudantes.

As disciplinas são divididas entre vários professores e a Geografia, até então

trabalhada por um pedagogo, com enfoque no cotidiano e no lugar de vivência, começa a tomar novos contornos, mais complexos e mais amplos, com um professor de Geografia.

Nos Anos Finais, os estudantes terão a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diversas situações geográficas, desenvolvendo a análise em diferentes escalas, buscando entender espacialmente os fatos e fenômenos e suas conexões. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p 256)

No primeiro bloco¹⁸ dos Anos Finais, os estudantes do ensino fundamental têm acesso às categorias estruturantes da Geografia. São dados os subsídios necessários aos discentes para que consigam compreender a importância da Geografia, qual a sua finalidade e o que ela estuda. A alfabetização cartográfica é feita utilizando conhecimentos adquiridos ao longo dos Anos Iniciais ainda com aplicação ao seu lugar de vivência. As análises espaciais partem da alfabetização cartográfica, passando pelos conceitos estruturantes da Geografia, chegando até as interpretações das relações sociedade e natureza. A partir daí, ao final do primeiro bloco, os estudantes passam a aprender a contextualizar e aprofundar seus conhecimentos aplicados ao território brasileiro.

Ao longo do segundo bloco¹⁹ as escalas de análise se ampliam ainda mais. O enfoque da Geografia passa para a divisão do mundo e os seus fenômenos globais. Tudo o que fora observado no território brasileiro, passa a ser analisado também dentro do continente americano e posteriormente nos demais continentes. Espera-se que os estudantes sejam capazes de estabelecer relações entre as diferenças e similaridades existentes nos lugares estudados. O estudante começa a estudar os fenômenos globais e a entender que os processos estão interrelacionados.

A progressão neste Bloco ocorre na medida em que os temas e conceitos fundamentais vão se aprofundando e exigindo abstrações mais elaboradas por parte dos estudantes na compreensão e interpretação da realidade, conforme as proposições sugeridas nos objetivos de aprendizagem. Tal organização visa ampliar a compreensão do mundo ao passo que o estudante vai desenvolver e perceber que os conceitos trabalhados são instrumentos para assimilar que a realidade vivida não está desconexa dos conteúdos estudados. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p 257)

Embora a ideia de que a realidade vivida não esteja desconexa dos conteúdos

¹⁸ Corresponde ao sexto e sétimo anos dos Anos Finais

¹⁹ Corresponde ao oitavo e nono anos dos Anos Finais

estudados esteja presente dentro do Currículo em Movimento, observa-se que nos Anos Finais há uma quebra entre o que o estudante conhece, a sua realidade vivida, e o que ele passa a tentar entender, realidades alheias ao seu lugar de vivência.

Embora haja uma crescente no conteúdo, saindo do micro para se alcançar o macro, observa-se no Currículo o mesmo que fora observado na BNCC: no processo de aprendizagem de Geografia o estudante sai do lugar, mas não volta para o lugar. Embora a realidade vivida não esteja desconexa, não se observam orientações de como o estudante possa trazer os novos conhecimentos adquiridos para aplicação na realidade diversa do Distrito Federal.

Os conteúdos passam a ser trabalhados de forma estanque e os objetivos voltados para a aplicação das habilidades e competências se restringem a saberes sobre aqueles novos locais, muitas vezes desconhecidos por parte do estudante até aquele momento.

Dada a realidade diversa do Distrito Federal, muitas vezes os estudantes não conseguem enxergar sentido em estar aprendendo algo tão distante da realidade dele. Há uma lacuna deixando o sujeito com os pés em sua base, o seu lugar, mas com a cabeça em outras realidades que, por mais que estejam “conectadas”, não lhe dizem respeito, já que o seu espaço primeiro de ação é o lugar.

Ensinar e aprender Geografia insere-se na perspectiva de compreensão do espaço geográfico como elemento e fruto de transformações sociais, políticas e tecnológicas, que impulsionam tais modificações. A Geografia proposta não exclui sujeitos da centralidade de suas preocupações, bem como não os isenta das responsabilidades de suas ações e movimentos revelados e confirmados por meio da História, mas busca proporcionar o desenvolvimento integral do estudante, assegurando-lhe a formação para o exercício da cidadania em conformidade com o que define a Constituição Federal (...) (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p 257)

Faz-se necessário ressaltar que não se sustenta aqui que os estudantes devam parar de estudar fenômenos espaciais fora de sua realidade. Ao contrário, necessita-se trazer esses fenômenos para a realidade do estudante a fim de que o conhecimento seja construído de forma afetiva e efetiva e que ele tenha significado e significância para a vida do estudante. O objetivo não é transformar o estudante em uma enciclopédia de conhecimentos geográficos, mas sim permitir que o mesmo consiga traduzir os conhecimentos da sala de aula aproximando-os de realidades próximas às

suas de forma a atribuir-lhes algum significado, permitindo que esse novo conhecimento tenha alguma aplicabilidade para alcançar os objetivos do Currículo.

O que se pretende dizer é que um aluno da 8ª série do Ensino Fundamental não precisa transcrever o conceito de espaço como Milton Santos desenvolve em suas obras, porque seu professor acredita na estrutura teórica desse conceito. O que se deseja expor é que o professor utilize os argumentos que compõem esse conceito que ele acredita, para torná-los signos interpretados e (re)construídos pelos alunos, com a condição de se alfabetizar para compreender a leitura que desvenda o sentido do mundo enquanto espaço de relações. (COSTELLA, 2009, p 35)

É comum os estudantes de Geografia perderem o interesse pela disciplina a medida em que avançam na vida escolar, por considerarem a disciplina apenas como acúmulo de conhecimento e não como uma oportunidade para discutirem o seu próprio espaço. Segundo Kaercher (1996), uma das maiores chateações dos estudantes é a necessidade de memorização dos conteúdos de Geografia. Mas como superá-la?

Ainda segundo o autor, a lógica de construção dos conhecimentos de forma crescente é válida, mas não podemos nos prender a ela. É necessário trazer a todo momento o que tem significância para as aulas de Geografia.

Uma dificuldade, entre tantas outras: como construir conceitos/noções básicas do vocabulário específico da Geografia sem recorrer a simples memorização? Quais são essas noções básicas? Como evitar a memorização destas noções? Afinal, uma das características que se mantêm na Geografia é a memorização, justamente uma das maiores chateações dos alunos. (KAERCHER, 1996, p 110)

E aqui fica o questionamento: o que teria mais significância para os estudantes do que o próprio lugar de vivência, em todas as suas facetas, desde as mais felizes e afetivas, até as mais complexas e revoltantes? O lugar é a base para o entendimento e o trabalho de todo o conteúdo da Geografia.

Voltando para o Currículo, não dizemos que não há espaço para esse trabalho em seus conteúdo e pressupostos. Há! Mas não haver uma chamada para a aplicabilidade dos conhecimentos geográficos no lugar de vivência dos estudantes pode levar todo o trabalho da Geografia a se perder.

Analisando nos objetivos de aprendizagem de Geografia do Currículo em

Movimento palavras como “lugares de vivência”, “cotidiano”, “sua localidade”, “casa”, “bairro”, “escola” e “RA”, percebe-se que esses elementos, típicos da subjetividade dos estudantes, vão desaparecendo ao longo do ensino fundamental, bem como na BNCC, conforme mostra a tabela 6.

TABELA 6 – PRESENÇA DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM COM FOCO NO SUJEITO OU NO LUGAR ESPERADOS PARA CADA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL (%)

Presença do sujeito, do cotidiano ou do lugar nos objetivos de aprendizagem esperadas para cada série do Ensino Fundamental no Currículo em Movimento (%)	
Série do Ensino Fundamental	Percentual aproximado
1º ano	66%
2º ano	80%
3º ano	60%
4º ano	90%
5º ano	50%
6º ano	14%
7º ano	12,5%
8º ano	9%
9º ano	0%

Assim como acontece nas habilidades previstas pela BNCC, há uma queda significativa na abordagem do sujeito e do lugar de vivência nos objetivos de aprendizagem do Currículo em Movimento. Mais uma vez, reitera-se que não estamos falando em não abordar os conteúdos previstos, mas sim em trazê-los para a vida do estudante de forma a permitir que o mesmo os aplique no lugar, esfera de ação primeira do cidadão.

Somente ao considerar que o lugar é a esfera de ação primeira do estudante e do cidadão que se pretende formar e integrá-lo aos objetivos de aprendizagem é que o Currículo pode alcançar o que almeja para a disciplina Geografia:

Nesse contexto, os objetivos de aprendizagens bem como os conteúdos a eles associados apresentados nesse Currículo visam

contribuir aos professores do componente curricular Geografia o repensar criativo e transformador, na busca de aprendizagens significativas e na realização de uma prática educativa inclusiva, democrática, que respeite os Direitos Humanos e a Diversidade de realidades e sujeitos nas escolas, além de contribuir na organização do trabalho pedagógico. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p 257)

Pois, de acordo com Kaercher (1996), a Geografia deve estar atrelada a subjetividade de cada sociedade para que seus objetivos sejam atingidos. Não há uma Geografia, há várias! E cada uma delas precisa cumprir o papel de trazer o indivíduo e o seu lugar para o centro do debate.

Cada sociedade produz uma geografia de acordo com seus objetivos. Mais importante do que localizar é relacionar os lugares e as sociedades que ali habitam sempre tendo em mente a globalização da sociedade mundial que cada vez mais se integra, ainda que com diferentes poderes e direitos. (EUA e Etiópia se integram mas não tem os mesmos poderes). Se nossos alunos puderem ter na Geografia um instrumento útil de leitura do mundo estaremos ajudando a construir não só uma escola como uma sociedade mais crítica e indignada contra toda e qualquer miséria humana. (KAERCHER, 1996, p 113).

SECÇÃO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO – O ENSINO DE GEOGRAFIA NO SOL NASCENTE

Desde o início da pesquisa, em 2020, esse trabalho foi paralisado, retomado e reestruturado por diversas vezes. Após aprovação do mesmo em banca de qualificação, em 2019, foram feitas mudanças metodológicas, em razão da suspensão das aulas e das inúmeras situações adversas ocorridas em função da pandemia de covid-19.

O intuito inicial da pesquisa era fazê-la através da percepção que os estudantes tinham acerca da disciplina Geografia ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de verificar se haveria ou não necessidade de uma prática diferenciada no ensinar Geografia em uma região cheia de contradições e vulnerabilidades.

Em razão dos problemas encontrados no percurso da pesquisa, optou-se por fazer as análises com base no discurso dos professores de sextos e nonos anos, bem como de membros da equipe gestora/pedagógica das escolas analisadas, a saber, os CEFs 27 e 28 de Ceilândia. Como dito na secção I, a opção por essas escolas se deu em primeiro lugar por afinidade com o lugar, tendo em vista que a pesquisadora foi e é professora em uma delas, e por curiosidade acerca da consolidação das duas escolas em uma área de ocupação recente e que cresce vertiginosamente a cada dia, chegando a se tornar uma nova RA do Distrito Federal, o Sol Nascente.

As escolas que foram objeto de estudo ao longo dessa pesquisa tiveram os nomes divulgados em razão de serem as únicas escolas de Anos Finais do Ensino Fundamental que atendem aos estudantes dessa região. Ficaria um tanto quanto óbvio para qualquer conhecedor daquele território que se trataria das duas escolas em questão. No entanto, os nomes dos entrevistados não serão divulgados a fim de manter a confidencialidade solicitada nas entrevistas e com o intuito de não gerar qualquer tipo de prejuízo para nenhum deles por quaisquer motivos que sejam. Os professores entrevistados, um de sexto ano e dois de nono ano, serão chamados aqui de professor 1, professor 2 e professor 3. Foi entrevistado apenas um professor de sexto ano de uma das escolas em razão de desencontros com o outro profissional. Já os profissionais das equipes gestora/pedagógica serão chamados de profissional 1, profissional 2 e profissional 3.

Com o intuito de analisar as discussões acerca do ensino de Geografia em uma região periférica, bem como trazer à luz as percepções dos estudantes sob a ótica dos profissionais da educação do lugar Sol Nascente, como ele se relaciona com as aulas de Geografia e qual a importância de se evocar o lugar e o cotidiano durante as aulas, optou-se por entrevistar os seguintes profissionais:

Professor do sexto ano do Ensino Fundamental – o objetivo foi avaliar como os estudantes dessa série, fase de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais, chegam para essa nova etapa da educação básica, como eles se comportam diante da disciplina e como se dá aprendizagem dos mesmos.

Professor do nono ano do Ensino Fundamental – o objetivo foi avaliar como os estudantes dessa série enxergaram a Geografia ao longo de todo o Ensino Fundamental, se os mesmos são capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos de forma satisfatória e se alcançaram os objetivos previstos pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Equipe gestora/pedagógica – os profissionais da equipe gestora e pedagógica da escola têm uma visão mais ampla sobre as necessidades de toda a comunidade escolar, bem como dos aspectos pedagógicos e burocráticos para o funcionamento da instituição. O intuito das entrevistas com esses profissionais foi de avaliar o contexto da escola no lugar e como se dá a relação dos estudantes com o seu espaço de vivência, o Sol Nascente e a escola.

Em razão da pesquisa ter se dado no contexto da pandemia, todos os profissionais entrevistados foram questionados sobre as aulas e a aprendizagem nesse contexto. Em razão das entrevistas terem sido realizadas no final de 2021, as escolas encontravam-se na situação de se adaptarem à retomada total das aulas presenciais, após período remoto, seguido de período híbrido de aulas, no qual metade dos estudantes de cada turma frequentavam presencialmente a escola numa semana, enquanto a outra fazia atividades remotas, ao passo que na semana seguinte havia a alternância para que os estudantes que estavam na modalidade remota ao longo da semana anterior pudessem assistir aula presencialmente, enquanto os outros ficavam na modalidade remota.

Foram feitas diversas visitas às referidas escolas com a finalidade de

reconhecimento de campo.

Foram elaborados quadros resumos com as informações acerca dos profissionais entrevistados, bem como com o roteiro preliminar de entrevista utilizado, que podem ser consultados nos Apêndices A e B.

As entrevistas não foram integralmente transcritas por conterem partes muito pessoais dos entrevistados. Foram transcritos recortes que falavam sobre os aspectos abordados nessa pesquisa e que serão utilizados de acordo com a necessidade com que os temas forem evocados ao longo das discussões sobre o ensino de Geografia em uma região periférica e como o lugar é visto e evocado em sala de aula.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E SUAS REDONDEZAS

Tanto o CEF 27 como o CEF 28 estão localizados no território da Região Administrativa de Ceilândia, sendo que o Sol Nascente não conta com nenhuma escola de Anos Final de Ensino Fundamental no seu território, parte da RA XXXII.

O CEF 27 localiza-se na Área Especial QNR 1 em Ceilândia ao passo que o CEF 28 localiza-se na QNP 21, Área Especial, Setor Habitacional Sol Nascente. Ambas as escolas foram inauguradas no segundo semestre de 2009, sendo o CEF 27 inaugurado em agosto e o CEF 28 no mês seguinte. As escolas foram inauguradas num contexto pré eleição para o GDF. Inaugurar duas novas escolas em um intervalo de um mês entre uma e outra era um feito digno de angariar votos de uma população que crescia vertiginosamente, já que antes da construção das escolas, muitos estudantes do Sol Nascente tinham que se deslocar distâncias enormes para estudar. A inauguração das escolas tanto pode ser vista como medida eleitoreira que ambas as escolas foram construídas em caráter provisório, quando a escola não é dotada de estrutura física definitiva, mas mesmo após 12 anos de sua inauguração seguem com a mesma estrutura sem perspectivas de construção de novas instalações.

O objetivo da construção de ambas as escolas, atender a demanda por educação básica da crescente população do Sol Nascente fica evidenciado nos PPPs de ambas as escolas:

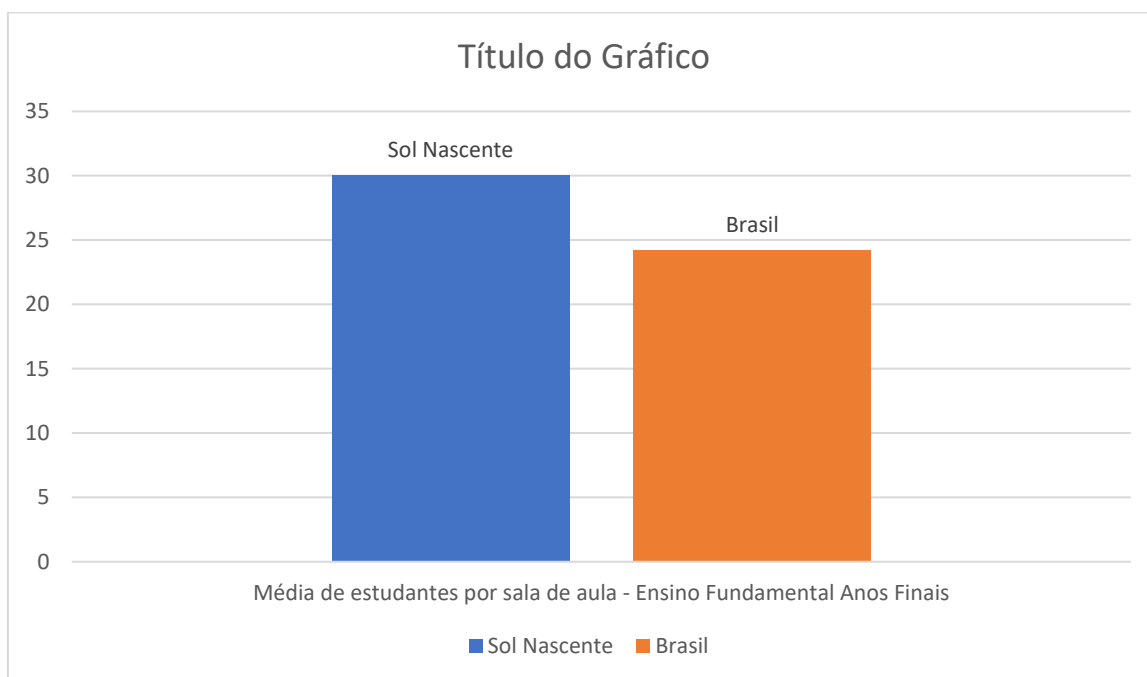
O Centro de Ensino Fundamental 27 (CEF 27) de Ceilândia é uma escola da rede pública do Distrito Federal inaugurada em 10 de agosto de 2009 com o objetivo de atender a comunidade escolar do setor QNQ, QNR e Setor de Chácaras no Sol Nascente, que era transportada para outras escolas mais distantes. A região, onde a escola se localiza, está às margens do Sol Nascente, que atualmente é considerada uma das maiores regiões periféricas do Brasil e não conta com a oferta de ensino fundamental nos anos finais para população, sendo assim as pessoas em idade escolar precisam se dirigir às escolas próximas como é o caso do CEF 27. (PPP CEF 27, 2022, p 8)

O CEF 28 de Ceilândia encontra-se situado na QNP 21, em uma Área Especial, na fronteira entre o P Norte e o Setor Habitacional Sol Nascente, Trecho III, do Distrito Federal. Trata-se de uma região periférica de Ceilândia Norte, formada por loteamentos em fase de regularização. Essa região é constituída, em sua maioria, por uma população de migrantes, essencialmente maranhenses, baianos e piauienses, e agora também venezuelanos. A escola foi inaugurada, no dia 17 de setembro de 2009, pelo então Governador do Distrito Federal, senhor José Roberto Arruda, sendo a Diretora da escola, na ocasião, a professora Rita de Cássia de Sá, e a Vice-Diretora, a professora Cleide Teixeira Fagundes. (PPP CEF 28, 2022, p 7)

As escolas são circunvizinhas do Sol Nascente, já que uma está localizada na QNQ e a outra no Setor P Norte de Ceilândia. Ambas atendem público do Sol Nascente, do Setor P Norte e dos Setores QNQ e QNR. A ausência de CEFs nessa região fica evidenciada ao observarmos a distribuição de escolas no mapa da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia – CREC, na figura 12.

duas escolas, 2793, dividinda pela quantidade de turmas existentes, 96, é de aproximadamente 30 alunos, número superior à média nacional indicada pelo INEP, que é de 24,2 estudantes por turma para o Ensino Fundamental.

GRAFICO 2 – MÉDIA DE ALUNOS POR SALA NO BRASIL X MÉDIA DE ALUNOS POR SALA NO SOL NASCENTE



Elaboração: Nossa. Fonte: Censo escolar 2017 – PPP CEF 27 e CEF 28

O fato do quantitativo de estudantes por turma é evidenciado como uma fator problemático tanto pelo PPP do CEF 27 como pela fala da professora 2 ao longo da entrevista. No PPP lê-se o seguinte:

Atualmente a instituição atende cerca de 1.460 alunos, do 6º ao 9º ano, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, totalizando 48 turmas, com salas de aula que comportam no máximo 34 estudantes (limite que precisaria diminuir para podermos dar maior atenção às necessidades de cada aluno). (PPP CEF 27, 2022, p 8).

O professor 2 comenta sobre os prejuízos de se ter um quantitativo muito elevado de estudantes por sala ao ser questionada como foi a retomada das aulas presenciais pós pandemia, frisando que a situação já fora bem pior outrora, o que talvez nos leve a questionar sobre a evasão escolar nesse território que apresenta um

crescimento populacional superior à média do DF²¹, segundo dados da CEDEPLAN (2019).

Olha, a princípio foi bacana porque as turmas eram reduzidas. E aí eu pensei: Gente, como é que a gente deu aula esse tempo todo com turmas super lotadas? A gente já chegou aqui a ter turmas com quarenta alunos matriculados. E aí depois, conseguiram a planta da escola, entraram com processo na regional pra pedir pra redução de turmas e aí a gente teve o problema que o CEF 24 se transformou em CED e fechou as turmas de sexto e sétimo. E a comunidade escolar foi afetada, o Sol Nascente, esse trecho aqui, foi muito afetado. Então nós tivemos que receber todos esses alunos de sexto e sétimo ano porque o 28 fica distante desse trecho pro pessoal aqui. E aí, então, assim, sempre teve essa questão de super lotação. (PROFESSOR 2)

Fica evidente tanto no PPP da escola quanto na fala do professor que o quantitativo de turmas, bem como as escolas existentes com sua infraestrutura, não são suficientes para atender a demanda da região.

Tanto o CEF 27 quanto o CEF 28 não estão localizadas em áreas de difícil acesso e em área de escoamento de águas pluviais, por se localizarem próximas à áreas de córregos. Não existem linhas de ônibus que passem em frente às duas escolas. A questão da distância que os estudantes precisam percorrer fica evidenciada especialmente em dias de chuva conforme as falas do professor 2 e do professor 3.

Aqui os alunos relatam uma dificuldade, por exemplo, quem mora lá na parte de baixo, nas Chácaras do Sol Nascente, tem uma distância a ser percorrida até chegar à escola, chão batido, não tem asfalto. Na época de chuva muitos alunos não vêm porque aqui a gente tem o problema do escoamento da água, então a enxurrada do Setor O, da Expansão desce toda pra cá por conta do escoamento do córrego. É... tanto que em dias de chuva muito, muito forte, as vezes a gente até libera os alunos um pouquinho antes da chuva, porque quando vem eles vão ficar retidos aqui até a chuva passar porque a enxurrada é muito forte. É... alguns vem de ônibus, tem realidades muito diversas, alguns moram aqui na esquina e outros já são de uma parte muito distante da escola, então eles caminham bastante até chegar aqui. Eles relatam muito isso. (PROFESSORA 2)

Eles (os alunos) sentem mais falta da urbanização. Na época da chuva é um problemão pra poder chegar. Muito aluno falta aula porque perde o transporte porque não dá pra vir. Porque o menino... tem relatos de ele não consegue abrir o portão pra sair de casa porque a rua tá enlameada, né? Então esse tipo de problema de infraestrutura eu acho que é o principal problema. (PROFESSOR 3)

Pode-se observar nas figuras 12 e 13 que as escolas não tem proximidade com

²¹ Taxa de crescimento anual entre 2015 e 2020: Distrito Federal - 1,39%, Sol Nascente e Pôr do Sol – 1,77% - CODEPLAN, 2019

as principais vias por onde passam o transporte coletivo da região, deixando em situação de maior vulnerabilidade aqueles estudantes que não moram nas proximidades das escolas, conforme o relato dos professores 2 e 3.

FIGURA 13 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS E PRINCIPAIS VIAS POR ONDE PASSAM ÔNIBUS



Elaboração: Nossa

Com relação a estrutura das escolas, como dito anteriormente, ambas são escolas construídas provisoriamente. Nenhuma das duas contam com quadra coberta ou auditório, o que dificulta a realização de eventos que necessitem juntar todos os estudantes num mesmo espaço. Segundo o Projeto político pedagógico do CEF 27, a escola conta hoje com 24 salas, um laboratório de ciências, uma sala de artes, um laboratório de informática, uma Sala de Leitura e um espaço destinado ao uso dos estudantes para fazer trabalhos e atividades fora das salas de aula. Além desses espaço conta ainda com: 1 sala dos professores, 1 sala de coordenação, 2 banheiros masculinos, 2 banheiros femininos, 2 banheiros para servidores, 1 sala de recursos, 1 sala para orientação educacional, 1 sala para secretaria, 1 sala para direção, 1

depósito, 1 copa e 1 cantina.

Já segundo o PPP do CEF 28, a escola conta com 24 salas de aula, 1 sala de ciências, 1 sala de leitura, 1 sala para laboratório de informática utilizada para atividades de reforço, tendo em vista que a escola sofreu um furto dos seus aparelhos de computadores no ano de 2016. Conta ainda com 2 banheiros masculinos, 2 banheiros femininos, 2 banheiros para portadores de necessidades especiais, 2 banheiros para servidores, 1 sala para secretaria, 1 cozinha (com depósito anexo), 1 pequeno refeitório, 1 sala de professores, 1 saleta de mecanografia, 1 sala de coordenação, 1 sala de servidores, 1 depósito de materiais, 1 depósito de alimentos, 1 sala par Orientação Educacional, 1 saleta para a equipe de SEAA, 1 saleta para a Sala de Recursos, 1 saleta para reforço e projeto interventivo e 1 sala administrativa.

Embora as escolas pareçam dotadas de grandes estruturas, observa-se que faltam espaços para que atividades diferenciadas aconteçam dentro da escola. Nem o refeitório existente no CEF 28 é capaz de comportar a grande quantidade de estudantes, tendo que as turmas serem divididas em dois intervalos para que seja possível servir o lanche.

4.1.2 – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Os profissionais que foram entrevistados apresentam perfis diversos. Tal fato ajudou a enriquecer a pesquisa, pois mesmo com perfis tão diferentes as visões acerca da realidade escolar foram convergentes. Tal fato ajudou a reafirmar algumas percepções iniciais acerca das escolas, do lugar, dos estudantes e do ensino de Geografia, bem como trouxe uma série de aspectos até o momentos das entrevistas não pensados.

O professor 1 é um profissional oriundo dos Anos Iniciais. Tem como primeira formação o curso de Pedagogia. Está na profissão há 17 anos. O regime de contratação na Secretaria de Educação é temporário. Mora em Taguatinga. Dá aula no CEF 27 desde o início do ano de 2021, tendo passado por outras escolas em Ceilândia. Relata ter feito Geografia porque sempre sentiu vontade de enveredar por essa área apesar da dificuldade para cursar por estar em sala de aula com os Anos

Iniciais.

O professor 2 é formado em Geografia com pós graduação em Metodologia do ensino de Geografia e História. Está na profissão há 8 anos, sendo que terminou a sua graduação no ano de 2013 e foi nomeado para a Secretaria de Educação do Distrito Federal no ano de 2014 como professor efetivo, nunca tendo dado aulas até aquele momento, logo após o término da sua graduação. Desde sua nomeação encontra-se lotado no CEF 27. Mora em Taguatinga. Relata ter feito Geografia por sempre ter gostado da área, por ter tido professores ao longo da Educação Básica que a inspiraram, porque sempre gostou da interação que a escola proporcionava e porque estava decidido a fazer aquele curso, que nunca foi uma escolha ao acaso.

O professor 3 é formado em Geografia e em Pedagogia. Tem MBA em em Gestão Pública e é pós graduado em Patrimônio, Direitos Culturais e Cidadania. Está na profissão há 7 anos, atuando como professor da Secretaria de Educação pelo regime de contrato temporário. Leciona no CEF 28 desde o ano de 2019, já tendo passado por outras escola públicas também em Ceilândia. Mora em Ceilândia. Relata ter feito Geografia porque a família sempre valorizou o estudo, mesmo vindo de uma família muito humilde onde ele é o único com formação superior. Embora sempre tenha sonhado em fazer direito, relata que sempre foi um curso muito elitizado e que na época que fez o curso superior não haviam tantas políticas públicas voltadas para a formação superior, que a universidade ainda era extremamente elitizada. Relata ter encontrado na Geografia a junção de todas as áreas que mais gostava, o debate político, social e ambiental, aliado ao fato de que o curso estava ao seu alcance financeiramente.

Dos profissionais da equipe gestora/pedagógica temos os seguintes perfis: Profissional 1, graduado em Letras e pós graduado em Coordenação Pedagógica e em Educação Inclusiva. Trabalha com a área de educação há aproximadamente 20 anos. Ocupa o cargo no CEF 27 há 11 anos. Mora em Taguatinga. O Profissional 2 é graduado em Geografia e pós graduado em Educação Especial. Atua na área da educação há 10 anos e ocupa o cargo no CEF 28 há 3. Mora em Taguatinga. O Profissional 3 é graduado em Letras, pós graduado em Arte, Educação e Tecnologias contemporâneas e em Docência no Ensino Superior. Atua na área de educação há 22 anos e está no cargo no CEF 28 há 5 anos. Mora em Ceilândia.

Esse perfil de formação dos profissionais, bem como o tempo de atuação diversos foram essenciais para uma visão holística das escolas e dos fenômenos ocorridos nelas.

4.2 – A COMUNIDADE, OS ESTUDANTES DO SOL NASCENTE E SUA RELAÇÃO COM O LUGAR

4.2.1 – A COMUNIDADE ESCOLAR

Ao longo das entrevistas se tentou traçar um perfil dos estudantes do território em análise, bem como estabelecer quais tipos de relações se davam no lugar. A tentativa fora frustrada, pois não há um perfil único e sim perfis de estudantes, bem como relações diversas estabelecidas entre os sujeitos e o seu espaço de vivência. Contudo, pôde-se encontrar um ponto convergente entre esses estudantes moradores da periferia em análise: há uma relação complexa dos sujeitos com o lugar.

Foi feita, num primeiro momento, uma caracterização da comunidade escolar com o intuito de avaliar em qual contexto os estudantes estavam inseridos. As perguntas relacionadas à comunidade escolar abriram os horizontes para que fossem feitas interpretações acerca da relação entre contexto e aprendizagem. Relação essa indispensável para pensar o processo de ensino e aprendizagem.

A comunidade foi descrita pela maioria dos entrevistados como uma comunidade atravessada pela alta vulnerabilidade social. O contexto onde as instituições escolares estão inseridas suscita uma necessidade a todo momento de fazer com que elas lidem com situações alheias a escola para permitir o fazer pedagógico. Tal situação é tão corriqueira no fazer pedagógico de ambas as escolas que foram expressas nas falas de mais de todos os entrevistados do corpo gestor/pedagógico das escolas.

Tem a questão da vulnerabilidade social, a questão da localidade, por ser um setor que nasceu de loteamento de forma ilegal, então eles têm muita carência em relação até do amparo do Estado. Então eles têm dificuldade de chegar aqui em dia de chuva, a questão da periculosidade, a questão da fome, da pobreza mesmo. Tem muitas

famílias que são pobres de fato, passam por muitas necessidades. Então é assim um público muito frágil... (PROFISSIONAL 3)

É uma comunidade com muitos problemas familiares e sociais. A gente vive fazendo campanha pra arrecadar cesta básica. O pessoal aqui é muito carente, financeiramente falando. Além disso, a gente tem a questão das famílias, que precisam sobreviver e vão trabalhar, então deixam muito os alunos na nossa responsabilidade. As vezes a gente precisa resolver alguma situação com algum responsável e ele nunca vem. Tem caso de alunos que ficam o ano todo e o responsável nunca vem. As famílias, elas não têm condições de estar acompanhando porque têm que sobreviver. Então é um problema que a escola enfrenta. (PROFISSIONAL 1)

A gente tem uma comunidade que em boa parte é carente, né? De baixa renda, com alguns alunos aqui dessa área mais consolidada da Ceilândia, que é o P Norte, é... que tem condições materiais melhores. Condições socioeconômicas, né, melhores do que os alunos que moram que moram aqui na região do Sol Nascente. (PROFISSIONAL 2)

A fala do Profissional 2, retoma o debate feito na seção 2 acerca da existência de uma nova periferia nascida de uma periferia já consolidada, o Sol Nascente e a Ceilândia, e da melhora da situação econômica de uma parcela da população que vai impelindo a outra parcela, menos favorecida economicamente, a ocupar áreas dotadas de menor infraestrutura e onde predominam a situação de pobreza.

Na fala do Profissional 1 fica evidente que a escola é impelida a tomar para si o caráter de cuidadora dos estudantes, já que as famílias necessitam trabalhar para sobreviver e o lugar seguro para suas crianças e adolescentes é o espaço escolar. Tal fala remete à Libâneo (2012), quando o autor discorre sobre o dualismo perverso da educação brasileira, na qual a escola pública precisa recorrer ao papel assistencialista que o Estado, muitas vezes, não supre.

Ainda fazendo analogia com Libâneo, fica evidente que a comunidade escolar vê a escola como um espaço de acolhimento social, muitas vezes maior do que um espaço para construção de conhecimentos. A escola se torna a materialização do Estado num lugar vulnerável em diversos aspectos, ficando o fazer pedagógico extremamente prejudicado em razão dos aspectos socioeconômicos. O pedagógico acontece, mas não sem antes serem resolvidos problemas que estão muito além das responsabilidades que deveriam recair sobre uma instituição escolar e essa isso fica evidente em uma das falas do Profissional 3 sobre a aprendizagem ter sido satisfatória ao longo dos anos da pandemia e ensino remoto:

Olha, eu não vou dizer que foi satisfatória, não. Houve muito esforço para ser, mas é porque não depende só da escola, depende do próprio estudante, depende da família... e 2021 foi um ano muito difícil, então não foi satisfatório por que? Porque eu tive muito menino que abandonou, como eu te falei, mais de 200 meninos desapareceram, então já não foi satisfatório porque não alcançou esses mais de 200. Eu tive muito menino que começou a sofrer violência dentro de casa. Nós tivemos inúmeros casos. Então a situação de sofrimento já não favorece, então também não alcançamos essas crianças a contento. O que nós alcançamos a contento e que pôde ser uma medida satisfatória de aprendizagem é aquela criança que não está em situação de vulnerabilidade, que não está em situação de sofrimento, que não está em situação de fome... Hoje mesmo, eu estava conversando com o coordenador, o alimento ele é tão importante... Hoje foi uma resposta que eu dei aqui. A pessoa falou assim: O quê que você está mais preocupado? Você está mais preocupado com um espaço para intervenção ou com o tempero do lanche dos meninos? Eu: com o tempero do lanche dos meninos. Por que? Porque a alimentação é tão importante que se ela falhar, ele (o estudante) também não consegue aprender. (...) Nós temos aqui meninos que se automutilam, depois da pandemia, muita crise de ansiedade... Então assim, a criança entra em sala de aula, tá tudo pronto, a escola planejou, a escola se reuniu, tá tudo pronto, tá tudo bonitinho, os professores conversaram, tá tudo bonitinho. Mas aí ela tá com crise de ansiedade, aí ela passa a tarde todinha chorando... A oportunidade de tudo o que estava acontecendo na sala dela naquele momento ela já perdeu. Então não é satisfatório por conta desses n fatores. (PROFISSIONAL 3)

As ausências e carências são marcas registradas da comunidade sob a ótica das escolas. Não em razão de um olhar pejorativo das instituições escolares sobre a comunidade que atende, mas sim em razão do fazer pedagógico sobre o chão de uma realidade dura e por vezes perversa que se reflete dentro do espaço escolar.

4.2.2 – OS ESTUDANTES DO SOL NASCENTE E SUA RELAÇÃO COM O LUGAR

Ao serem questionados sobre qual era o perfil dos estudantes do Sol Nascente que as escolas atendiam as respostas dos entrevistados eram sempre variadas. As características positivas sempre estavam presentes, mas quando as características negativas apareciam sempre estavam relacionadas à aspectos sócioespaciais presentes no lugar.

A maioria deles são interessados, eles são dinâmicos, eles têm um bom aprendizado, eles têm uma participação muito boa de sala de aula, alguns alunos chegam a ser excelentes. (...) São sextos anos, assim, podemos dizer que eles sabem, da escola classe que eles vieram, bem preparados. A maioria. (...) Eles têm uma característica muito importante que eu percebi nos alunos, eles são atentos com os acontecimentos, eles têm uma boa relação com a comunidade.

(PROFESSOR 1)

Na maioria são estudantes de baixa renda, né, com extrema dificuldade. Acho que também com a questão da pandemia essa renda ainda caiu muito, o desemprego aumentou entre as famílias e isso refletiu diretamente na escola. É visível o número de pessoas que vem buscar ajuda, de alunos que deixaram de estudar para trabalhar, para fazer um bico, qualquer coisa que seja. Muitos a gente percebe que não há um acompanhamento adequado da família, que isso é externamente importante, e é meio como que se os meninos fossem muito soltos nesse comprometimento com a escola, com a formação acadêmica... É claro, que tem famílias que acompanham bem, a gente tem bons alunos, mas na maioria é muito a desejar. Você percebe que a distância entre família escola é muito grande e isso afeta muito o rendimento. (PROFESSOR 2)

De alta vulnerabilidade, problemas sociais e econômicos bem altos, problemas de violência fora da escola, uso de drogas, no entanto a escola tem tentado fazer um trabalho, e tem conseguido, um trabalho no sentido de atrair os estudantes para a escola e eu acredito que tem conseguido alcançar resultados promissores pelo menos no sentido de diminuir a violência, um negócio mais voltado para a cidadania. (...) Comigo, eu costumo ter estudantes atenciosos, respeitosos também, poucos que fogem desse, aí a gente tenta ser mais linha dura, mas aí resolve fácil. Não tem me dado problema nesses quatro anos. Eu também sinto eles muito com vontade de aprender. As vezes com muita dificuldade, não consegue, não alcança o resultado esperado, mas eles tentam. Quando eles vêm que você está querendo, eles querem também

Percebe-se na fala dos três entrevistados que o quando perguntado o perfil do estudante é feita uma análise baseada com o lugar de vivência do mesmo. Não que o estudante seja fruto do meio. Esse determinismo já fora superado! Mas o estudante é visto com um sujeito que recebe a ação do meio e essa ação vai gerar algum tipo de reflexo desse sujeito também sobre o meio. No caso o meio lugar onde vive e situações pelas quais passa faz o estudante agir dessa ou daquela maneira na escola, o que pode interferir no seu processo de aprendizagem.

O Professor 2 faz um comparativo entre os estudantes de 2014, ano em que entrou no CEF 27, e os estudantes de agora, buscando justificar o fato de que houve queda nas aprendizagem e que essas estão intimamente ligadas aos acontecimentos socioeconômicos acontecidos no país:

De 2014 pra cá, eu dei aula no sexto, sétimo, oitavo, nonos anos, acompanhei alguns alunos de um ano para o outro e é perceptível a queda da qualidade, do rendimento, do nível intelectual dos meninos. Aí eu não sei se isso tem a ver com a questão do aumento do desemprego, da pobreza, ou mesmo da falta de comprometimento, da não valorização da educação no contexto familiar, mas eu percebi muito uma queda no nível intelectual, de comprometimento e de adesão mesmo, de fazer as coisas dentro da escola. (PROFESSOR 2)

Importante ressaltar que de 2014 até a presente data, o país como um todo passou por diversas transformações políticas que o levaram a sucessivas crises econômicas que afetaram especialmente os mais pobres, indo ao encontro da fala do Professor 2 que observou queda no rendimento escolar, associando-o ao aumento da pobreza, elemento marcante na fala de todos os entrevistados.

O fato é que em todas as falas, tanto dos Professores quanto dos Gestores, a questão socioeconômica é preponderante para analisar os estudantes. Tais falas são importantes no sentido de pensar que mesmo num contexto onde a educação é ofertada, ela por si só não é a única responsável por minimizar desigualdades sociais. Muito antes da ação da escola em uma região de periferia, necessita-se da intervenção multi setorial no âmbito social para que a escola supere o caráter de acolhimento, e assuma o caráter do conhecimento que pode mudar a situação de vulnerabilidade em que os estudantes se encontram.

A associação feita por gestores e por professores com relação aos estudantes e o lugar onde vivem também fica visível na forma como os estudantes se enxergam dentro desse contexto. Os mesmos se enxergam, na análise dos professores, apenas como parte do lugar periferia e não como parte de uma cidade a qual eles também têm direito e a qual também pertencem. No imaginário dos estudantes, a realidade é apenas aquela realidade difícil e escassa onde vive, tanto que quando têm acesso à outras essas lhes causam estranhamento.

Eles sempre falavam assim: Ah, a gente vai lá na Ceilândia. E eu: Ah, mas você está na Ceilândia. “Não, professora, mas a gente vai lá no centro da Ceilândia”. Então eles não se sentiam pertencentes a esse lugar. (...) Aqui a maioria, eles acham que é isso, o lugar em que eles vivem e “ah, eu vou lá na Ceilândia”, “mas você está na Ceilândia”, “não, aqui não é Ceilândia, aqui é o Sol Nascente”. Eu acho que Taguatinga, o Plano é algo muito distante da realidade deles, não so em termos de distância real, mas de ter acesso à cidade, né? De ter acesso e ocupar a cidade, eles não têm essa sensação de pertencimento ao DF. Inclusive, quando, na época que a gente fazia passeio era nítido o olhar de espantamento, de encantamento em relação à cidade. Quando a gente passava pelo Plano, pelo Eixo Monumental, por outros lugares, onde tinham casas, mansões e não sei o quê. A gente passou um dia por Taguatinga e eles assim: caramba, olha aquela casa! Então parece que é tudo muito distante, muito estranho a realidade deles. (PROFESSOR 2)

Existe uma sensação de identidade com o lugar onde os estudantes vivem, os mesmos se reconhecem como parte do lugar, mas não conseguem enxergar no lugar

algo bom. Procuram um distanciamento. Distanciamento esse do Sol Nascente que é reforçado em razão de situações em que colegas moradores da QNQ, QNR ou P Norte os diminuem em razão do lugar onde moram.

Assim, eles têm uma identificação muito grande com o lugar, né? Sempre que se fala em Sol Nascente há essa identificação mesmo de “Eu sou da quebrada, eu moro aqui mesmo, eu tenho orgulho de tá aqui”, mas eles têm também essa consciência de que o local onde eles moram esse lugar aqui não oferece as condições assim, as vezes básicas, né? Para que eles vivam nesse lugar de forma satisfatória, né? Então eles reclamam muito com relação à infraestrutura, a questão de saneamento básico, a gente tem o problema do caminhão de lixo que só passa nas avenidas centrais, então não passa nas ruas mesmo pra recolher o lixo. Então eles falam também da questão do lixo, que é um problema recorrente aqui. Então assim, tem toda essa questão da infraestrutura, mas eles têm, de fato, um orgulho, de morar nesse lugar aqui, porque normalmente é a comunidade onde eles já moram há muitos anos. (PROFISSIONAL 2)

Eles reclamam bastante. Tem o pertencimento, a identidade com o local, tem. Eu percebo que eles têm um carinho. “Eu sou do Sol Nascente”, mas eu não sinto assim muito orgulho em alguns, sabe? As vezes fala assim: Eu sou do Sol Nascente, mas não queria ser. Então, o pertencimento, as vezes em alguns casos é... Eles sabem que rola um preconceito, né? Inclusive de alunos com outros alunos. Tem um pessoal do P Norte que pega no pé do pessoal do Sol Nascente, por exemplo. E eles são colegas de classe. E eu percebo em alguns momentos um preconceito. Isso gera as vezes uma vergonha, entendeu? Por exemplo, o menino vem lá de baixo, ele perde o ônibus, ele chega aqui com o pé sujo. Aí começam a pegar no pé do menino, no pé da menina: Ah, você tá com o pé sujo e tal. Então isso aí meio que barra um pouquinho eles em querer matar no peito e falar: Não, eu gosto do Sol Nascente, eu sou do Sol Nascente. Mas eu acho que isso aí, se um dia tiver uma obra, uma infraestrutura adequada na região, vai passar, entendeu? (...) Isso deve melhorar, essa identidade com o local, deve melhorar com a chegada e a melhoria da qualidade de vida deles. (PROFESSOR 3)

É compreensível os estudantes se identificarem com o lugar, pois é nele onde os mesmos desenvolvem relações de afeto, de amizade, onde conhecem pessoas e guardam memórias, e ainda assim quererem se distanciar dele, pois ao mesmo tempo em que o lugar nutre memórias, nutre também o sentimento de privação de uma urbanização que é encontrada em locais próximos, como P Norte, Taguatinga ou até mesmo o Plano Piloto.

O fato de colegas, moradores de áreas mais consolidadas diminuírem os colegas moradores do Sol Nascente apenas em razão do lugar onde moram apenas ressalta a exclusão sócioespacial que é perpetuada por moradores e idealizadores da nossa capital desde o início da sua consolidação enquanto cidade.

Há sutilezas no processo de segregação sócioespacial que se manifestam simbolicamente em atos como os citados nas falas acima. Tais atos levam os moradores de periferias a desejarem a saída do lugar, que em determinados momentos lhe é tão caro, ao invés de buscar maneiras de fazer com que aquele lugar possa usufruir de todas as benesses observadas em outras localidades. Essa violência simbólica do processo de segregação sócioespacial é apenas um reflexo de como são naturalizadas as desigualdades sociais, econômicas e espaciais. A desigualdade é uma realidade tão entranhada na sociedade que ao invés de refletir sobre e combater, diminui-se os mais pobres para que se tenha a falsa sensação de privilégio, mesmo estando em situações tão semelhantes.

A grande reclamação é sempre a falta de asfalto, de saneamento básico, violência, a falta de espaços de lazer. Essas são as grandes reclamações. Muitos não gostam do lugar onde vivem. Porque é feio, porque não tem esses recursos básicos, não tem os equipamentos públicos suficientes. Então, eu acho, que eles sempre pensam em sair daqui. Eu percebi isso num ano, não me recordo em qual ano, em que eu fiz um trabalho desses de reconhecimento com os alunos. Era nítido como eles não gostavam do lugar onde viviam. Não tinha aquilo que eles precisavam. (...) e aí em relação a essa questão de gostar do lugar em que mora, da casa em que mora eu me recordei que de vez em quando eles praticam bullying entre eles dos que moram na QNR, que é essa região aqui onde nós estamos, e os que moram no Sol Nascente, que é do outro lado da pista. Então eles meio rivalizam. (PROFESSOR 2)

O fato de estudantes moradores do P Norte ou da QNQ/QNR “rivalizarem” com colegas que moram no Sol Nascente nos remete a Santos (2000) quando diz que “a força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une”. Pode parecer áspero falar isso no que tange estudantes, mas esse tipo de competitividade e desorganização social começa a ser cultivado em crianças, que depois viram adolescentes e depois adultos que apenas pensam em si, se esquecendo do coletivo e ajudando a manter o *status quo* da sociedade capitalista onde os lugares estão inseridos.

O sentimento de pertencimento a um lugar vem de tudo que se constrói ali. Em uma periferia são construídas muitas relações de colaboração, de solidariedade, de fraternidade, mas também são construídas relações de ausência, de perda, de escassez, de insegurança e de necessidade de sobrevivência. Nas entrevistas fica nítido que os estudantes nutrem estima pelo lugar, senão se furtariam a discutir com os demais colegas moradores de outras localidades, mas a situação de pobreza,

entendida aqui não apenas como carência material, mas também social, contribui para que se estabeleça certo distanciamento de toda a dinâmica vista, vivida e sentida no lugar periferia.

Desta forma, morar na periferia traz a inferência de estar situado duas vezes na relação com a pobreza. A pobreza ligada às complexas questões de classe social somada ao empobrecimento que pode ser produzido pela relação com o território enquanto meio, enquanto dimensão objetiva e subjetiva de produção da vida. O território gera pobreza à medida que reduz o acesso dos indivíduos aos bens sociais, complexificando ainda mais a situação de pobreza. Em vista disso, há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque decorrem do lugar onde o indivíduo encontra-se localizado, em um nível geopolítico, assim como as relações simbólicas que estabelece para com tal lugar. (LANNA, 2020, p 405)

4.3 – E A GEOGRAFIA NA SALA DE AULA? O QUE ELA TEM A VER COM TUDO ISSO?

Como já foi discutido na seção 1 a função do ensino de Geografia é aproximar as escalas de análise entre o macro, o global, e o micro, o local. A Geografia é o instrumento necessário para o reconhecimento das desigualdades sócio espaciais existentes nesse contexto capitalista onde a educação se insere. O ensino de Geografia é uma ação intencional, que se converte em prática espacial a fim de se promover mudanças sócioespaciais que se materializem no espaço.

Dito e pensado isso, foram feitas perguntas aos professores entrevistados e analisados documentos disponibilizados pelas escolas no que se refere à aprendizagem para tentar compreender qual é a relação estabelecida entre os estudantes e a disciplina na escola. De antemão, pode-se antecipar uma coisa: é péssima! Algumas das possibilidades para isso, serão discorridas a seguir.

4.3.1 – O QUE DISTANCIA E O QUE APROXIMA O ESTUDANTE DA GEOGRAFIA?

Essa pesquisa foi feita analisando a primeira série dos Anos Finais e o último ano desse segmento. E por qual motivo? Devido a uma inquietação da pesquisadora ao perceber que seus estudantes de sextos anos adoravam Geografia, mas a medida em que avançavam iam se distanciando da matéria.

Ambas as escolas analisadas aplicam avaliações diagnóstica de todas as disciplinas para que se saiba onde os estudantes têm dificuldades e onde é necessário intervir. O CEF 28 por ter os dados tabulados dessas avaliações diagnósticas, disponibilizou as de Geografia para análise dessa pesquisa.

A primeira impressão que as avaliações diagnósticas mostram, em todas as séries, é a necessidade de retomada dos conteúdos e aprendizagens em Geografia relacionadas ao ano anterior ao que o estudante está matriculado. Muito do conhecimento prévio que o estudante deveria ter para seguir com o conteúdo não foi consolidado e os objetivos não foram atingidos.

Analisando os quadros dos sextos anos observa-se que os estudantes apresentam dificuldades que podem estar relacionadas à novidade que é a divisão de conteúdos dessa fase de transição. Com o término dos anos iniciais, uma nova fase da educação básica se inicia. Há uma ruptura com tudo o que os estudantes conheciam e os professores de sextos anos têm um desafio grandioso de mediar essa transição que marca, muitas vezes, o fim da infância e o início da adolescência para os estudantes.

É um momento de mudança para estudantes, docentes e família, onde as disciplinas vistas de forma conjunta com um único professor em sala, se desdobra em pelo menos oito disciplinas com oito professores distintos. As disciplinas vão sendo mais aprofundadas e os tempos para aprendizagem de cada disciplina começam a ser reduzidos à aulas de 45/50 minutos. O resultado da avaliação diagnóstica pode ser fruto dessa fase de transição onde tudo é novo.

A figura 14 mostra o resultado de uma das turmas analisadas, que segue o padrão das demais com poucas alterações.

FIGURA 14 – GABARITO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – SEXTO ANO

W10		GABARITO															
6º ANO A		B	D	A	A	C	B	B	C	D	D	B	A	C	B	Alunos abaixo de 30%	
NÍVEL		ITEM 01	ITEM 02	ITEM 03	ITEM 04	ITEM 05	ITEM 06	ITEM 07	ITEM 08	ITEM 09	ITEM 10	ITEM 11	ITEM 12	ITEM 13	ITEM 14	RESULTADO	
		A	D	B	B	A	B	C	C	D	D	A	A	B	B	50%	
		C	A	D	B	D	B	A	B	A	A	B	A	C	A	29%	12134 ALEXANDRE TONAL VIANA
		C	B	B	A	D	C	D	A	D	C	A	B	B	A	34%	32943 BARBARA COSTINA BARROSA DE OLIVEIRA
																0%	
																0%	
		C	B	D	B	B	B	C	A	B	B	C	C	B	B	34%	32963 LUIZ VIANA SILVA
																0%	
		B	B	A	B	C	C	B	A	A	A	B	A	D	A	43%	
		B	B	A	B	C	D	C	A	D	A	B	C	C	A	30%	
		B	B	A	C	B	D	C	A	D	B	A	C	A	A	64%	
		B	A	A	A	C	C	C	A	A	B	D	C	A	A	50%	
																0%	
			D	A	A	L	B	A	C	D	C	B	A	C	A	73%	
																0%	
																0%	
		B	D	B	A	A	C	D	D	D	D	C	D	A	A	36%	
		B	B	C	B	B	B	B	B	B	C	B	B	D	A	23%	32343 NICOLE SOARES DOS SANTOS
		B	B	B	A	C	B	D	D	A	B	B	C	C	A	43%	
																0%	
																0%	
		A	B	C	B	C	C	C		A	B	C	D	C	C	44%	32333 VICTORIA PINHEIRO E SILVA

Figura 14 – retirada de arquivo de avaliações diagnósticas do CEF 28

A cor vermelha representa as questões que os estudantes erraram, ao passo que a cor verde representa as questões que os estudantes acertaram. Observa-se que a cor vermelha predomina no quadro com os resultados da avaliação diagnóstica. Ao analisarmos os resultados dos sétimos anos, série seguinte ao sexto, em que, tecnicamente, os estudantes deveriam apresentar melhores resultados, pois já tiveram contato com o conteúdo de Geografia dos Anos Finais, o padrão se repete, como pode-se ver na figura 15.

FIGURA 15 – GABARITO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – SÉTIMO ANO

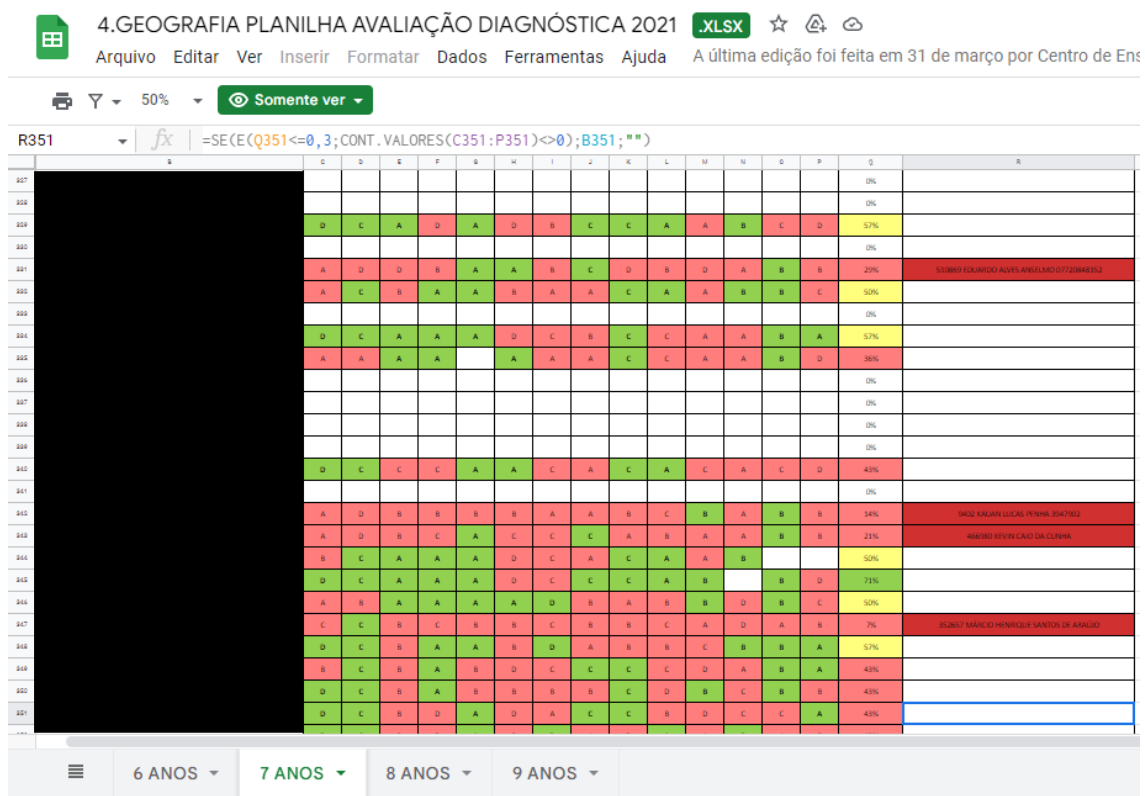


Figura 15 – retirada de arquivo de avaliações diagnósticas do CEF 28

Ao chegarmos ao nono ano, depois dos estudantes terem tido acesso a toda a base de Geografia do Ensino Fundamental, após os diagnósticos terem sido feitos e as intervenções também, esperava-se que os resultados mudasse. Contudo não foi isso que foi possível observar. Houve uma manutenção do padrão de erros na avaliação diagnóstica que fora observado nos primeiros anos. O Profissional 2, chegou a apontar a Geografia como uma das grande fragilidades dos estudantes do CEF 28. Pode-se observar o resultado de uma das turmas de nonos anos na figura 16.

FIGURA 16 – GABARITO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – NONO ANO

Figura 16 – retirada de arquivo de avaliações diagnósticas do CEF 28

Reforçando a ideia de que o interesse e a aprendizagem em Geografia vão diminuindo com o passar dos Anos Finais, pode-se comparar as falas dos professores 1 e 2, o primeiro que trabalha com estudantes dos sextos anos e o segundo com estudantes dos nonos anos. A ser questionado se houve dificuldade para trabalhar os conteúdos o Professor 1 diz:

Pra te falar a verdade, não. Eu consegui dar todo o meu conteúdo e ainda consegui fazer uma revisão com eles. Aliás, eu fui até além. Eu poderia ter parado em fuso horário, mas aí, nas últimas semanas eu percebi que eu poderia dar mais alguma coisa, aí eu dei as regiões brasileiras. (PROFESSOR 1)

Já o Professor 2, do nono ano, ao ser questionado sobre as dificuldades que tinha para atrair os estudantes para as aulas de Geografia diz:

Eles já chegam odiando. Eles falam: eu odeio Geografia! Mas por que? O quê que aconteceu? O que aconteceu nesse processo? (...) Eu acho que eles não curtem muito por conta de assim, se ficar muito no livro, muito em copiar, muita atividade chata, que eles acham massante. Isso gera uma perda de interesse. E, se você não correlacionar aquele assunto à realidade que ele vive, não adianta eu falar de Europa e ela não tá sabendo onde ele tá. Não adianta eu falar de política e essa política ele não entender como funciona no dia-a-dia da vida dele. Nas

pequenas coisas que ele tem acesso, porque pra eles parece que tudo é muito distante. (PROFESSOR 2)

Retomando os conteúdos que são trabalhados nas séries analisadas, no sexto ano o conteúdo de Geografia é construído com base no conhecimento material do estudante. As noções de orientação geográfica podem se basear no que o estudante vê, a compreensão de um mapa pode ser trabalhada confeccionando um com base em algum caminho percorrido pelo estudante, o estudo do Distrito Federal aproxima o estudante do lugar onde ele mora.

Já no nono ano, o estudante se sente cada vez mais distanciado dos conteúdos que ele está estudando, talvez por isso o “ódio” referido pelo Professor 2 e a aversão que se refletem nos resultados observados nas avaliações diagnósticas. Para um estudante de uma periferia, ouvir falar de Europa, um continente desenvolvido, pode parecer no mínimo esdrúxulo diante do tamanho dos problemas sociais encarados no seu cotidiano.

É compreensível que o estudante se distancie da disciplina a medida que tudo que ela trata parece estranho ao seu lugar de vivência. Se o estudante vive numa região de alta vulnerabilidade social o interesse vai se voltar para aquilo que possa fazê-lo sair daquela situação. Mas para isso é preciso entender a realidade sob um viés crítico e isso só é possível trazendo para as aulas o que é mais caro ao estudante, o seu lugar.

Quando a gente trabalha sexto ano, sétimo, que é Brasil, a gente consegue trazer isso aqui pra mais próximo. Aí a medida que eles vão se desenvolvendo intelectualmente, até na idade... algumas coisas... por exemplo, eu trabalhei globalização e beleza. Quando eu fui falar de blocos econômicos, que até a professora de história me perguntou se eu ia trabalhar, eu percebia que eles não faziam a menor noção de como que os países estão lá e fizeram um bloco. Como assim um bloco? E aí por mais que eu tentava buscar formas de explicar eles não... parecia que aquilo ali era muito longe deles. O poder de abstração não é suficiente. (...) As vezes dá pra pegar e trazer pra realidade. A gente vai falar de colonização, regionalização mundial, dá assim pra gente trazer bem pra realidade. Olha o nosso nível, econômico, sócio-cultural e o nível de países... por que que eles são países ricos, olha o que aconteceu no passado, aí faz todo um resgate histórico... eles gostam desses assuntos (...) Um vez eles ficaram assustados quando eu falei: mas a gente é pobre. E eles: não, professora a gente não é pobre não. Eu falei: nós somos assalariados, você pode ganhar 50 mil reais que você não é rico. “Não professora, mas eu não sou pobre, não”. (PROFESSOR 2)

Fica nítida a necessidade de aproximar o conteúdo do estudante utilizando

como base das análises o lugar, espaço concreto da sua vivência, para a partir daí emancipar o estudante com foco a formar um cidadão consciente e que possa alcançar o que o currículo almeja: formar um cidadão crítico e global. Mas para isso é necessária uma educação emancipadora que permita a reflexão e a ação sobre o local, pois manter as relações perversas existentes num contexto urbano periférico escamoteadas por conteúdos que geram muito mais decoreba do que reflexão é retirar o caráter emancipador da educação e retirar da Geografia o seu caráter de instrumentalizador dessa emancipação.

Eu tenho alunos aqui que não sabem o que que é o Centro da Ceilândia, o que que é a Feira do Centro da Ceilândia, ele nunca foi, ele não conhece. Então assim, ensinar Geografia sem o menino nunca ter saído de casa praticamente, da quadra, da rua dele ali é muito complexo... Eu aprendi na faculdade que o bom geógrafo é feito com o pé no chão, né? Ele tem que pegar, que ir pra rua, fazer o trabalho de campo dele. Bom, eu não tenho a pretensão de formar geógrafo, eu quero auxiliar na construção de um cidadão, por mais que seja complicado, eu acho que o meu objetivo é auxiliar na construção de um cidadão. A realidade deles espacial, com certeza atrapalha. No entanto, eu tenho dúvidas de que essa extrema pobreza, esse problema urbano, falta de saneamento, uma rua que não tem asfalto, uma água que não é tratada, eu não sei se eles tem a real dimensão do que é isso ainda. Tem aluno que vive daquela forma e ele acha que tá tudo certo. Ele acha que tá legal. (...) Agora cabe a gente fazer eles verem isso, enxergarem. (O professor é questionado se consegue fazer isso durante as aulas) Eu tento. E muitas vezes eu consigo! Eu tenho casos de alunos que se revoltam quando você mostra pra eles que eles são cidadãos, eles pagam impostos, indiretamente, por causa da família, e não têm quase que nenhum retorno disso. O Estado engole esse dinheiro, não sei o que que é feito por aí, mas não retorna pra eles. E a gente tem relato de aluno que se revolta. Agora é um trabalho mais complexo... (Questiono a maior dificuldade em atrair os estudantes para a aula) Dar um ar de conhecimento concreto, sair do abstrato, fazer ele entender que todo recurso que o Estado arrecada deveria ter sido voltado para o aluno. (PROFESSOR 3)

Além disso é importante trazer para o estudante a noção de que os espaços são modelados através da ação humana. Ação humana essa intencional, que muitas vezes faz a realidade do lugar parecer ser uma coisa dada, quando na verdade foi construída.

Eu não ensino só que o Sol Nascente é um bairro, uma invasão que cresceu da Ceilândia e agora virou uma RA nova. Não! Eu faço ele entender porquê que o Sol Nascente foi criado. Lá em 98, era um vila de carroceiros, era uma área rural, e aquilo foi passado por grilagem de terras. Muita violência envolvida nesse processo, gente que não quer grilar sua terra, perde a vida. E tem todo um problema social envolvido ali, de gente que faz especulação fundiária com isso. Então eles não tem maturidade pra entender isso tudo, não. As vezes você tem que mostrar isso pra ele (PROFESSOR 3)

O lugar é uma construção humana e como toda construção é passível de desconstrução e reconstrução. Mas essa desconstrução somente é possível quando a educação cumpre seu papel de emancipar mostrando que o estudante é parte da construção espacial e que a sua esfera de ação primeira é o lugar. Sendo a periferia um lugar, a ação do estudante se dará sobre ela, talvez no sentido de ressignificar e reescrever seus conteúdos, transformando-a num espaço onde não mais haja exclusão e sim, cooperação entre sujeitos conscientes e ativos sobre o seu espaço, seu lugar.

Trazer o lugar para as aulas de Geografia em uma região de periferia não é só uma necessidade, é um imperativo, visto que muitos dos seus conteúdos e das suas formas se escondem por detrás de relações que apenas querem que esse lugar – periferia – fique distante e escondido dos olhos daqueles que fizeram dele um lugar de privações, sendo que ele pode ser um lugar de libertação e de possibilidades para o surgimento de sujeitos conscientes que venham a construção de novos lugares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de muitos anos a Geografia fora vista como uma disciplina de voltada para a memorização sobre lugares sem a mínima conexão com a realidade dos estudantes que a estudavam na educação básica. A prioridade pela listagem de conteúdos ao invés da reflexão acerca da construção das paisagens e dos espaços fez com que a disciplina recebesse a até uma roupagem denominada por Lacoste como a Geografia dos professores, oposta a Geografia real, com finalidade reflexiva e estratégica.

As escolas por si só já carregam o estigma de instituições de caráter punitivistas até mesmo em razão das suas estruturas físicas. A forma como conteúdos são trabalhados, colocando os estudantes para memorizarem e não construírem os conhecimentos dentro dessa instituição a afasta das principais prerrogativas descritas nos manuais, normativas e currículos da educação: formar cidadãos conscientes e críticos sobre a realidade.

A escola se caracteriza como uma sociedade dentro de muros, onde diversas realidades coexistem e trazem para dentro dela aspectos que vão muito além do processo de ensino e aprendizagem. Então se é possível trazer para dentro das escolas tantos problemas sociais, é possível também levar para a sociedade soluções discutidas e criadas dentro das escolas para esses tantos problemas.

Problemas sociais refletidos nas escolas acontecem em qualquer localidade onde esta esteja inserida. Há um agravante quando a escola está localizada em alguma região de alta vulnerabilidade social, pois o fazer pedagógico está diretamente relacionado às condições que os sujeitos se encontram para aprender. A aprendizagem fica dificultada quando há situações de infrequência, de condições precárias de estrutura da escola, de pobreza e fome que afastam os estudantes da sala de aula e inúmeras outras situações.

Então, o fazer pedagógico em uma região de periferia se torna mais dificultoso. Não por razões de dificuldades de aprendizagem dos educandos, mas por razões de forças externas atrapalhando o processo de ensino e aprendizagem. Logo, nessas regiões há uma necessidade de um fazer pedagógico que torne os conteúdos significativos e dotados de significado para contexto escolar em que os estudantes vivem.

Numa realidade como a do Sol Nascente, uma periferia que surgiu de um

contexto de exclusão sócioespacial traçado décadas antes do seu nascimento, remontando à construção de Brasília, pensar sobre como os conteúdos se relacionam a essa realidade é a chave para torná-los significativos.

O Sol Nascente apresenta diversas peculiaridades que o fazem único. Portanto, por ser único, permite que diversas relações únicas, se manifestem nos seus moradores e em suas paisagens, tornando-o um lugar. A categoria lugar é o espaço experienciado, vivido, sentido, experimentado, onde se materializa a vida dos sujeitos que constroem o espaço e onde eles estabelecem relações de afetividade atribuindo-lhe um significado.

Ora, se o lugar onde o estudante vive, é uma porção do espaço pela qual ele nutre alguma afeição e dá algum significado, é pertinente que a escola pense sobre ele para trabalhar sob esse substrato os seus conteúdos.

Com a Geografia não poderia e nem deveria se diferente. A ciência do espaço, produzido pela interação dos sujeitos através do trabalho sobre a natureza, precisa pensar em como trazer o espaço do estudante, produzido por ele através das relações simbólicas, o lugar, para o centro das discussões dos seus conteúdos. Não apenas como assunto inicial de um determinado conteúdo, mas sim como assunto fim, para onde aqueles conhecimentos construídos devem se voltar.

O lugar não deve ser apenas uma forma de atrair o estudante para as aulas, dever ser uma forma de fazer o estudante pensar em como ele próprio, com os seus conhecimentos adquiridos com as aulas de Geografia, pode ser ator ativo e não expectador passivo da produção daquele espaço onde ele vive.

A pesquisa mostrou que muitos estudantes se distanciam da Geografia escolar por acreditarem que essa disciplina não se relaciona com os fenômenos que eles vivem. Mostrou também que muitos não se percebem inseridos em uma dinâmica sócioespacial excludente e injusta. Essa alienação vem do fato de que muitas vezes a realidade que os estudantes têm é aquela e que o fato de se encontrarem numa situação de vulnerabilidade é normalizado por toda uma estrutura que não o faz refletir acerca dos problemas aos quais está vulnerável.

O recorte espacial da pesquisa, o Sol Nascente, se deu em razão de a pesquisadora ter uma relação de proximidade com esse lugar. Sim, lugar. Pois é uma fração do território onde a pesquisadora desenvolveu uma série de relações afetivas e onde ressignificou as concepções, muitas vezes errôneas, que tinha sobre ele. Da

mesma forma, pode-se observar nas falas dos entrevistados que eles se relacionam com o Sol Nascente de forma afetiva, fazendo também com que o lugar de vida dos seus educandos seja também um pouco lugar para eles.

Ficou nítido ao longo da pesquisa que o Currículo do Ensino Fundamental é bem construído e que considera as subjetividades dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, contudo, talvez seja necessário repensar alguns objetivos no sentido de tornar o estudante protagonista de sua própria história e, acima de tudo, do seu próprio espaço.

Instrumentalizar os estudantes de uma periferia para poderem intervir na sua própria realidade através de conhecimentos científicos que considerem seus saberes e vivências prévias é dar oportunidades para que a lógica segregacionista da construção da capital federal, que gerou suas periferias, seja superada e modificada por lógicas mais humanas e menos excludentes.

A Geografia escolar precisa ser, além de uma disciplina, uma prática espacial capaz de (re)construir o espaço e ressignificá-lo através dos sujeitos, sem os quais a escola e a Geografia não fariam sentido.

Que essa pesquisa possa servir para suscitar a reflexão acerca da importância da escola e da Geografia num contexto periférico e para repensar as lógicas do fazer pedagógico diante de cada contexto de vida, sempre com o objetivo de alcançar a libertação dos nossos estudantes de amarras sociais, políticas, espaciais e culturais hegemônicas através da educação, nosso bem público maior.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo; DE ROCHA-LEÃO, Otávio Miguez. **Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado?**. Boletim Paulista de Geografia, n. 84, p. 51-68, 2006.

AGUILAR, Adrian Guillermo. **Las mega-ciudades y las periferias expandidas. Ampliando el concepto em Ciudad de México.** In: Revista eure, Santiago de Chile, v. 28, n. 85, p. 121-149, 2002. Disponível em: http://www.ladupo.igg.unam.mx/.../Mega-ciudades_y_periferias_expandidas_EURE_vol28_no85.pdf.

BARTOLY, F. (2012). Debates e perspectivas do lugar na geografia. GEOgraphia, 13(26), 66-91. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2011.v13i26.a13625>

BERNARDES, Genilda D. **Prefácio.** In: Pesquisa qualitativa: aplicações em Geografia/ Vera Lúcia Salazar Pessôa, Aldomar Arnaldo Rückert, Julio Cesar de Lima Ramires,(Organizadores).– Porto Alegre: Imprensa Livre, 2017.(livro digital)

BÉU, Edson. **Os filhos dos candangos:** exclusão e identidades. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

BRASIL. **Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo.** In: CASTROGIOVANI, Antônio (org). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CAPRÓN, Guénola.; ESQUIVEL HERNÁNDEZ, Maria Tereza. **El enclave urbano, lógica socioespacial de la periferia urbanizada y sus efectos sobre la segregación residencial y la fragmentación urbana.** Cuadenos de Geografia: Revista colombiana de Geografia, Bogotá, v. 25, n. 2, p. 127-150, 2016. <http://www.dx.doi.org/10.15446/rcdg.v25n2.54720>

CARLOS, Ana Fani A. **A cidade.** São Paulo: Contexto, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia Escolar e a Cidade:** Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus Editora, 2010

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 18ª edição. Campinas – São Paulo: Papirus Editora, 2014.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CIDADE, Lúcia Cony Faria; MORAES, Luciana Batista de. **Metropolização, imagem ambiental e identidade de cidade no Distrito Federal**. Geografia, Rio Claro, v.29, n.1, p.21-37, 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/viewArticle/833>

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa distrital por amostra de domicílios (PDAD) – Ceilândia**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2019.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa distrital por amostra de domicílios (PDAD) – Ceilândia**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2018.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa distrital por amostra de domicílios (PDAD) – Ceilândia**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2015.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa distrital por amostra de domicílios (PDAD) – Pôr do Sol e Sol Nascente**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2013.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa distrital por amostra de domicílios (PDAD) – Distrito Federal**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2004.

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. – Porto Alegre, 2008.

COSTELLA, Roselane; ANDRADE, Cristiane. **O ensino por competências: o motor das reformas educacionais**. In. CASTROGIOVANNI, Antônio; TONINI, Ivaine;

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

D'ANDREA, Tiaraju. **Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos**. Novos estudos CEBRAP, v. 39, p. 19-36, 2020.

FLOWERDEW, Robin, MARTIN, David (Orgs). **Methods in human geography: A guide for students doing a research project**. 2. ed. London: Pearson Prentice Hall, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 20ª ed, Petrópolis, Editora Vozes, 1999.

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

FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. 42.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FELTRAN, Gabriel Santis. **Periferias, direito e diferença: notas de uma etnografia urbana**. Revista de Antropologia (USP. Impresso), v. 53, p. 565-611, 2010.

FERNANDES, Edésio; DE MORAES ALFONSIN, Betânia;. **Direito urbanístico: estudos brasileiros e internacionais**. Editora del Rey, 2006.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Ignez Costa B. e PENNA, Nelba Azevedo. Brasília: novos rumos para a periferia. *In*: PAVIANI, Aldo (org). **Brasília: moradia e exclusão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5^a edição. São Paulo: Atlas, 1999.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais**. 2. ed. Brasília, 2018.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento Da Educação Básica: Pressupostos Teóricos – 2. ed. Brasília, 2014.**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL – GDF. Departamento de habitação social. Secretaria de Serviços Sociais. **Ceilândia**. Brasília, 1973.

GOUVÊA, Luiz. A. C. **Habitação e emprego: uma política habitacional de interesse social**. *In*: PAVIANI, Aldo. Brasília: moradia e exclusão. Brasília: UnB, 1996.

HIERNAUX, Daniel; LINDÓN, Alicia. **La periferia: voz y sentido em los estudios urbanos**. Pap poblac, Toluca, v 10, n 42, p 101-123, 2004. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252004000400005&lng=es&nrm=iso.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é nosso dia-a-dia. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre, n. 21, p 109-116, ago. 1996.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia Escolar: Gigantes de pés de barro comendo pastel de vento num fast food?** *In*: Terra Livre, Ano 23, v. 1, n.28. Pág. 27- 44. Presidente Prudente, 2007.

LACOSTE, Yves. **Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1991.

LANNA, Paloma de Almeida Albergaria; DE CALAIS, Lara Brum. **Cidades, territórios e juventudes: práticas e sentidos sobre pertencimento, juventude e periferia**. Revista Psicologia Política, v. 20, n. 48, p. 402-416, 2020.

LEFEBVRE, Henri. **Direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 2001.

LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. Tradução: Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: **La production de l'espace**. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão : 2006

LEITE, Cristina Maria da Costa. **O lugar e a construção da Identidade**: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental. Tese de Doutorado. Brasília: UnB/FE/PPGE, 2012

LEITE, Francisco Tarcísio. **Metodologia Científica: métodos e técnica de pesquisa**. São Paulo: Idéias e Letras, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. In: Educação e Pesquisa. V. 38, n.1. Pág. 13 – 28. São Paulo, 2012.

MARICATO, Ermínia. **Metrópole na periferia do capitalismo: ilegalidade, desigualdade e violência**. Hucitec, São Paulo, 1996.

MARTINS, Lígia Márcia. **Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural**. Pedagogia histórico-crítica, v. 30, p. 43-57, 2011.

MORAES, Luciana Batista de. **Comércio informal e organização espacial no centro urbano de Ceilândia, Distrito Federal**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2016.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 24º Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.

PIMENTEL, David Kleber Sombra. **O Plano Piloto de Ney Gabriel de Souza, Ceilândia: um lugar, uma Centralidade. Uma solução ou a conquista da Cidade?** 2017. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

SAMPAIO, Adriany de A.M; VLACH, Vânia R F. **Concepções teóricas e pesquisa no ensino de Geografia**. ZANATTA, BA e SOUZA, VC de. Formação de Professores: reflexões do atual cenário sobre ensino da Geografia. Goiânia: NEPEG, 2008.

SANTOS, M. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª ed., 4ª reimpr. São Paulo: Hucitec, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Record, 2008.

SANTOS, Milton. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2012.

SANTOS, Milton. **Pobreza urbana**. 3ª ed, 1 reimpr. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7ª ed., 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **Ensaio sobre a Urbanização Latino-americana**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

SCHIRMANN, Jeisy Keli et al. **Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget**. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2019.

SERPA, Ângelo. **Por uma geografia dos espaços vividos: geografia e fenomenologia**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

SOUZA, Nair H. B.; MACHADO, Maria S.; JACCOUD, Luciana B. Taguatinga: uma história candanga. In: PAVIANI, Aldo (org). **Brasília: moradia e exclusão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004. Disponível em <http://www.books.google.com.br>

STUMPF, Ricardo e SANTOS, Zilda M. Habitação: novos enfoques e perspectivas. In: PAVIANI, Aldo (org). **Brasília: moradia e exclusão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

TAVARES, Breitner Luiz. **Feira do rolo na pedagogia da malandragem: memória e representações sociais no espaço urbano de Ceilândia-DF**. Sociedade e Estado, v. 20, n. 1, 2005.

TONINI, Ivaine M. I. **Imagens nos livros didáticos de geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia...** In: Mercator. Revista de Geografia da UFC, ano 02, número 04, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Paisagens do medo**. Tradução Livia de Oliveira. – São Paulo: Editora UNESP, 2005.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia - um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: Eduel, 2012.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: uma perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2015.

VLACH, Vânia. **Ensino de Geografia no início do século XXI: desafios e perspectivas**. In: Anais IX *Encuentro de Geógrafos de América Latina*, Mérida-México, 2003.

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/10/14/interna_cidade_sdf,797288/sol-nascente-e-arniqueira-novas-ras-do-df-carecem-de-investimentos.shtml
http://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/06/politica/1573049315_913111.html

APÊNDICE A – QUADRO RESUMO DA IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

	Entrevistados - Professores		
Identificação	Professor 1	Professor 2	Professor 3
Onde mora	Taguatinga	Taguatinga	Ceilândia
Idade	50 anos	40 anos	38 anos
Formação	Pedagogia; Geografia; Pós-graduação em Orientação Pedagógica	Geografia; Pós-graduação em Metodologia de ensino em Geografia e História	Geografia; MBA em Gestão Pública; Pós-graduação em Patrimônio, Direitos Culturais e Cidadania
Série para qual leciona	6º ano	9º ano	9º ano
Tempo de profissão	18 anos	8 anos	6 anos
Regime de contratação	Professor temporário	Professor efetivo	Professor temporário

Elaboração: Nossa

	Entrevistados – Gestores/Pedagógico		
Identificação	Profissional 1	Profissional 2	Profissional 3
Onde mora	Taguatinga	Taguatinga	Ceilândia
Idade	43 anos	34	47 anos
Formação	Letras; Geografia; Pós-graduação em Coordenação Pedagógica e em Educação Inclusiva	Geografia; Pós-graduação em Educação Especial	Letras; Pós-graduação em Arte, Educação e Tecnologias e em Docência no Ensino Superior
Tempo de profissão	21 anos	09	22 anos
Tempo que se encontra na equipe gestora/pedagógica	10 anos	3 anos	5 anos

Elaboração: Nossa

APÊNDICE B – QUADRO NORTEADOR DAS ENTREVISTAS

Roteiro norteador das entrevistas	
Professores	Equipe Gestora/Pedagógica
Há quanto tempo dá aulas na atual escola?	Tempo que atua na equipe gestora/pedagógica da escola?
Como caracteriza o perfil dos estudantes da unidade de ensino?	Como descreveria a comunidade escolar?
Consegue observar diferenças entre os estudantes da atual escola e de outras onde já trabalhou? Quais?	Como caracteriza o perfil dos estudantes da unidade de ensino?
Como os estudante relatam a rotina da comunidade escolar?	Quais dificuldades, em termos de aprendizagem, observa nos estudantes da escola?
Por qual motivo escolheu ser professor de Geografia?	Quais dificuldades enfrentam para atrair os estudantes para a escola
Como foram o trabalho e as aulas na modalidade remota durante a pandemia?	Consegue observar diferenças entre os estudantes da atual escola e de outras onde já trabalhou? Quais?
Como está sendo a retomada das atividades presenciais? Quais os maiores desafios?	Quais foram os pontos mais sensíveis para a escola durante a pandemia de covid-19?
Quais dificuldades, em termos de aprendizagem, observa nos estudantes da unidade escolar?	Quais pontos considera importantes para facilitar a aprendizagem dos estudantes?
Considera que a realidade sócioespacial na qual os estudantes estão inseridos influencia na aprendizagem? De que forma?	De que forma o cotidiano e a rotina da comunidade escolar está presente nos planejamentos e projetos pedagógicos?
Quais as maiores dificuldades	De quais estratégias a escola se

para atrair os estudantes para as aulas de Geografia?	utiliza para aproximar os conteúdos da rotina e realidade de vida dos estudantes?
Quais métodos e estratégias se utiliza para trabalhar os conteúdos e que acredita facilitar sua compreensão?	Consegue explicar como os estudantes percebem o lugar onde vivem?
Considera que os conteúdos de Geografia têm aproximação com a realidade e o contexto sócioespacial dos estudantes?	Como está sendo a retomada das atividades presenciais após o período de aulas remotas?
Como faz a aproximação entre os conteúdos e o contexto de vida dos estudantes?	Considera que a aprendizagem foi significativa ao longo dos anos de 2020 e 2021? Se não, a que atribui?
Você consegue inserir temas do cotidiano e da realidade dos estudantes nas aulas? Como?	
Os estudantes costumam trazer situações do cotidiano para as aulas fazendo conexão com algum conteúdo?	
Consegue explicar como os estudantes percebem o lugar onde vivem? Quais as maiores queixas e os maiores elogios?	
Considera que a aprendizagem em Geografia se deu de forma satisfatória nos anos de 2020 e 2021?	

Elaboração nossa