

POR UMA GEOGRAFIA CRÍTICA NA ESCOLA BÁSICA: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO EM POLOS OPOSTOS DA DESIGUALDADE SOCIOESPACIAL

Raquel de Padua Pereira

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

quelstrl@gmail.com

O momento presente da história, diante da complexidade de agentes, redes, atores, forças e arranjos que compõem realidade do mundo, não é de fácil compreensão, tampouco de fácil manutenção no que tange a se fazer presente enquanto sujeito social. É necessário um esforço grande, sobretudo quando as condições de atuação e existência se dão entre polos opostos dessa realidade, produzida pelo capitalismo. Faz-se imperioso tentar transformá-la, quando se tem a sensibilidade e a utopia inerentes ao exercício crítico diante do mundo. E é nesse sentido, portanto, que este artigo pretende refletir experiências de ensino de Geografia na escola básica, realizadas em dois polos opostos da realidade social do mundo, objetivadas na cidade de São Paulo, Brasil, sob os aportes teórico-metodológicos da Geografia Crítica. Estas experiências foram concebidas e consideradas como propostas de alternativas frente à situação atual, marcada pela necessidade de superação do capitalismo na sociedade.

O Brasil, assim como seus pares na América Latina, apresenta uma realidade ainda amarrada a diversos fios dos paradigmas coloniais de exploração econômica¹, que seguem no tempo presente reproduzindo diversas e perversas desigualdades em seus espaços geográficos vinculados ao capitalismo periférico. O espaço urbano de sua maior metrópole, São Paulo – uma das maiores do mundo –, é uma formação socioespacial que se configurou sob a lógica da reprodução ampliada do capital², a partir da virada do Século XIX para o XX. O acúmulo de capital industrial numa localização estrategicamente privilegiada atraiu fluxos migratórios em ciclos intensos por mais de um século³, e com o advento do capital financeiro produziu um espaço urbano marcado pela fragmentação de bairros e distritos. Nas margens, a formação e consolidação de uma imensa periferia⁴, carente de infraestrutura urbana básica como transporte, equipamentos públicos de saúde e educação, enquanto em zonas mais centrais se acumulam estes recursos, configurando uma espécie de “ilha” infraestruturada, cosmopolita e economicamente dinâmica. Este resultado influiu de diferentes formas na cotidianidade e práticas socioespaciais da sociedade local, que se forjam em contextos de extrema desigualdade no que se refere ao acesso à cidade –

¹ Ribeiro, 2013, p. 267.

² Carlos, 2004, p. 53.

³ Saraiva, 2008, p. 27.

⁴ Saraiva, 2008, p. 51.

experiência mediada pela realidade socioeconômica, que, por sua vez, determina as condições objetivas de existência na cidade⁵.

No plano do vivido, estas condições criam ou impedem as possibilidades de apropriação do espaço, da experiência e conhecimento sobre/na cidade. Isto significa uma cidade que permite que apenas a parte mais abastada de sua população acesse e se aproprie dos lugares com melhor infraestrutura urbana, que, de modo geral, são mais caros tanto para custear uma moradia, como para o simples acesso a esses locais, seja qual for o contexto; uma cidade com carência de espaços públicos de qualidade e com uma deficiente e custosa rede de transporte e mobilidade urbana⁶. A metrópole de São Paulo, inserida no contexto de um país e de um continente com graves situações de desigualdade e concentração de riqueza, expressa essa realidade na materialidade desigual nas formas urbanas e relações sociais. Sendo assim, os habitantes possuem experiências urbanas as mais diversas, porém igualmente limitadas: como seria possível acessar e conhecer este imenso espaço urbano, o qual, por ser fragmentado, dificulta a circulação e o acesso às suas mais diversas realidades?

Paradoxalmente, por um lado a minoria abastada desta sociedade metropolitana possui as condições objetivas reais de acesso à cidade, mas não o faz por diversos motivos, geralmente medo e preconceito com a vida urbana pública, na qual a sociedade se mistura. Por outro lado, a maioria, despossuída de uma renda digna que possibilite seu acesso ao urbano, tampouco o faz plenamente, porque geralmente está vendendo sua força de trabalho para garantir a suas condições de existência e reprodução. No entanto, esta última aparenta ter mais disposição e menos receios perante às oportunidades de acessar o espaço urbano quando este lhe é acessível⁷.

Esta reflexão, para além da experiência pessoal como pessoa nascida e radicada nesta metrópole, além de anos de pesquisa na área da geografia e do planejamento urbano e regional, tomou seu lugar durante a experiência de ensino de Geografia de que trata este artigo. Lidar profissionalmente com as diferenças abissais da realidade social espelhadas no espaço urbano da metrópole de São Paulo: lecionar uma escola pública na periferia, e depois numa escola particular da alta elite num bairro rico. Esta experiência aconteceu durante os anos de 2013 a 2016, ambas no contexto do ensino básico (do 6º ao 9º ano), e fez parte de meu exercício laboral enquanto geógrafa, pesquisadora e docente em formação⁸. A própria concepção da prática docente e da inserção da pesquisa são consideradas, aqui, como propostas alternativas de compreensão à situação atual do mundo, apostando numa perspectiva crítica e explorando o potencial oferecido pelo ensino de Geografia nestes marcos – uma disciplina escolar que se origina de uma ciência social⁹ que considera o espaço como produto da sociedade, explica-o, entende-o, comprehende-o como realidade do mundo para, então, transformá-lo.

⁵ Ribeiro, 2013, p. 270.

⁶ Padua Pereira, 2012, p. 70.

⁷ Padua Pereira, 2012, p. 35.

⁸ Esta experiência docente foi objeto de pesquisa no âmbito do projeto “Política, tecnologia e interação social na educação”, vinculado ao LabEspaço do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional – IPPUR da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, no período de 2013 a 2016.

⁹ Miranda, 2005, p. 2.

Pensar o ensino de geografia no ciclo básico com os pressupostos teóricos e metodológicos da Geografia Crítica, explorando seus limites e potencialidades como ferramenta de transformação do mundo e da sociedade, rumo a um cenário pós-capitalista, pressupõem a concepção de que a escola espelha a realidade social. Mais do que isso, é considerar o espaço escolar como lugar dos conflitos e diferenças, e também da potencialidade de transformá-las¹⁰. Trata-se de um posicionamento que considera a docência inerente à prática política, o que, desde o princípio, se caracteriza como opção teórica e metodológica da prática aqui refletida. Em outras palavras: não se deve ensinar qualquer Geografia, mas uma Geografia comprometida com o desvendamento da complexidade da realidade do mundo, o qual é extremamente desigual. Não há prática pedagógica neutra, conforme assinalaram Nídia Pontuschka¹¹ e Paulo Freire (1996)¹², para quem o educador precisa assumir um posicionamento político perante a manutenção ou a superação das desigualdades. Assim, o norte da experiência docente em si foi explorar este potencial a partir da escola básica, com a motivação de formar sujeitos sociais conscientes da complexidade do mundo, de sua posição na lógica perversa das desigualdades da sociedade capitalista, ou seja, para que as mudanças necessárias à transformação da sociedade, rumo a um mundo mais justo, sejam pensadas e postas em prática. Isto porque acredita-se que o despertar da criticidade e da sensibilidade perante as desigualdades do mundo devem ser estimulados desde cedo, ou seja, desde a infância e a adolescência.

A primeira etapa aconteceu no contexto da escola pública municipal, localizada na periferia noroeste da cidade, cujas condições objetivas dos estudantes eram marcadas, em sua maioria, por carências financeiras, afetivas e cognitivas, notadamente presentes no cotidiano escolar. O segundo caso foi desenvolvido numa escola da rede privada, a serviço do alto escalão da elite brasileira, na qual se dispunha de toda a infraestrutura possível para atividade de ensino-aprendizagem e uma relativa autonomia intelectual e de cátedra para a construção de cursos autorais entre as disciplinas curriculares; os alunos dispunham de condições materiais quase que inesgotáveis, além de apoio psicológico e fortes expectativas em relação a seu desempenho, num contexto que se aproximava, cada vez mais, da educação bancária denunciada por Freire (2011).

Nota-se, portanto, um contraste de realidades inerente à contradição do capitalismo: o desafio de desenvolver e sustentar uma atuação docente, baseada numa perspectiva crítica, em contextos tão distintos, mas que, no entanto, representam os opostos na escala citadina e na escala global. Como acertar numa prática que seja crítica e aberta o suficiente, que dê conta de abranger a complexidade necessária à compreensão da realidade do mundo, mas coerente com a faixa-etária e com a realidade dos estudantes e seu lugar no mundo? Neste momento, o docente precisa evitar os postulados de pedagogias fechadas e limitadas¹³, os manuais, as receitas, os quais não conduzem ao objetivo de revelar as tensões e contradições do mundo.

Essa é uma preocupação do ponto de vista laboral docente, mas que mira no resultado a ser compartilhado com os discentes – o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a sociedade e seus problemas de ordem social, política, econômica e ambiental o mais cedo possível. Esta premissa

¹⁰ Mirianda, 2005, p. 7.

¹¹ Pontuschka, 1996.

¹² Freire, 2011.

¹³ Bonastrá; Jové, 2017, p. 20.

acredita na abordagem de um ensino de viés crítico desde os processos de formação cognitiva e socialização, ou seja, ainda na infância e na adolescência, na escola. Do contrário, também se considera que o olhar para o mundo pode se formar ausente de criticidade, conforme se dão as condições objetivas e orientações ideológicas nas quais se sucedem os processos formativos destes sujeitos.

É nesse ponto, portanto, que o próprio arcabouço teórico-metodológico da Geografia Crítica se faz necessário: entende-se que é partir das realidades dos estudantes que se constroem as estratégias de ensino-aprendizagem, as quais, mais tarde, podem ser compreendidas como alternativas de mudança do mundo, através da tomada de consciência dos estudantes a respeito desta realidade que os cerca, ou seja, de seu lugar no mundo¹⁴. Assim, houve uma escolha metodológica relacionando um objeto de estudo para a construção do pensamento crítico: a cidade de São Paulo, a qual sediava as escolas e onde a maioria dos estudantes residia.

A realidade é sempre o ponto de partida e de chegada para a aquisição e alcance de elementos de compreensão do mundo¹⁵. É através deste conhecimento novo, adquirido sobre a realidade, que se forjam os mecanismos de mudança para a ampliação do pensamento e, portanto, a ferramenta que deve serposta em prática de transformação da própria realidade. No que tange à práxis cotidiana docente, a concepção dialética norteia e evita a transmissão pura e simples de conteúdos, em busca da construção coletiva de conhecimentos e inspirada pelo envolvimento com as questões da realidade concreta dos discentes. A realidade, por sua vez, precisa ser remetida ao seu pertencimento a uma totalidade e à busca constante pelas raízes explicativas de suas contradições.

O marco teórico do ensino da Geografia Crítica tem como referência o arcabouço construído historicamente pela ciência geográfica. Dessa maneira, considera o espaço geográfico construído pela dinâmica das relações entre sociedade e natureza numa perspectiva sócio-histórica, valorizado enquanto conceito e objeto da Geografia, o qual é compreendido através da análise de seu processo de produção pelo método dialético¹⁶, ou seja, através das contradições da realidade concreta. Nesse sentido, é preciso considerar os (i) aspectos naturais e sociais que compõem o mundo em sua materialidade; (ii) a diversidade desses aspectos para a análise da realidade, ressaltando também a interface dialógica característica da Geografia com vários outros campos do conhecimento¹⁷.

A partir disto, então, as premissas para o ensino foram, aos poucos, sendo compostas utilizando os aprendizados de anos de pesquisa sob esse viés crítico. Através da introdução cautelosa de conceitos e métodos científicos, como a observação e reflexão sobre o espaço banal¹⁸, apreendido no cotidiano, toma-se uma proveitosa direção de raciocínio frente ao objeto de estudo, qual seja a cidade. Isto porque os temas e situações envolvidas no cotidiano do espaço banal, vivido pelos estudantes, oferecem infinitas possibilidades de reflexão e oportunidades de aprendizagem.

¹⁴ Sobrinho, 2017, p.4.

¹⁵ Saviani, 2005.

¹⁶ Saviani, 2005; Sobrinho, 2017.

¹⁷ Cavalcanti, 2012.

¹⁸ Santos, 1985.

Sendo a cidade de São Paulo a realidade concreta correspondente, era necessário, para explicar as situações do tempo presente, trazer à tona os elementos de sua formação sócio histórica. Primeiramente, numa escala intraurbana, explicitar os fatores econômicos que atuaram na produção de uma imensa metrópole, cujas drásticas e rápidas transformações tiveram como consequência problemas estruturais para a vida cotidiana de seus habitantes. Essas transformações e problemas, decorrentes da produção do espaço urbano, constituem-se como abordagem favorável, à medida em que elucida a face concreta do capitalismo na produção desigual dos espaços, o que, por sua vez, reproduz as desigualdades sociais.

Tendo em vista a construção de propostas alternativas a um ensino fechado, tradicional, pouco reflexivo e, consequentemente, menos engajado com as transformações da sociedade, a opção pela via metodológica crítica já é, assumidamente, um alicerce. Mais ainda, essa escolha valoriza o caráter interdisciplinar inerente à Geografia, enquanto a cidade é objeto de preocupação de profissionais de formações distintas e complementares em sua análise¹⁹. Além disso, apostar na produção do espaço urbano como fenômeno a ser analisado significa trabalhar com sua dimensão concreta, ou seja, intrinsecamente relacionada aos movimentos cotidianos das pessoas, suas necessidades urbanas básicas e fundamentais: ir ao trabalho, à escola, realizar atividades de lazer, de educação e de descanso; a circulação de mercadorias e pessoas pelo espaço urbano, individual e coletivamente, os arranjos das moradias. Todos esses elementos concretos do espaço urbano obedecem à lógica da produção econômica – regida por agentes distintos, tais como o Estado e o mercado imobiliário.

Complementarmente, e não menos importante, é o direcionamento do olhar para o espaço onde vivem os estudantes, valorizando suas experiências urbanas, – quer dizer, considerando a cidade lócus de realização da vida²⁰. A abordagem do cotidiano, portanto, é uma alternativa forte, posto que fomenta a análise crítica a partir da experiência urbana do próprio aluno enquanto sujeito social. Nesse sentido, reafirma-se o objetivo da atuação docente na construção da cidadania, uma vez que é na cidade onde se materializam e se espacializam concretamente as condições objetivas e simbólicas de existência da sociedade contemporânea, cotidianamente, as quais são determinadas e condicionadas desigualmente, de forma dinâmica e incessante²¹. Este conjunto de premissas fundamentou, portanto, a elaboração da proposta temática para o ensino de uma geografia crítica considerado como alternativa à situação atual.

O ensino de Geografia numa perspectiva crítica é, portanto, uma proposta de alternativa para a mudança social a ser construída na sociedade atual. A formação sob um viés crítico geral, apoiado por um raciocínio geográfico, deve ser possibilitada, então, pela escola, instituição onde ainda existem, mesmo que frente a inúmeras dificuldades de realização plena, as possibilidades reais de interação social, compartilhamento de impressões distintas e de experiências plurais, portanto, de formação de uma visão crítica da sociedade na luta por direitos comuns, como o direito à cidade²². Quando se estimula o exercício do pensar e refletir com criticidade, é dada a oportunidade aos

¹⁹ Cavalcanti, 2012.

²⁰ Carlos, 2007.

²¹ Cavalcanti, 2012.

²² Lefebvre, 1991.

sujeitos sociais de problematizarem e mudarem sua realidade e, assim, lutarem por seus direitos, provocando transformações na sociedade e no espaço, ou seja, no mundo.²³

Nas próximas páginas, serão elucidadas as etapas de construção deste ensino engajado, apoiado nas premissas e aportes teórico-metodológicos supracitados, e que foram postos em prática em contextos socioespaciais totalmente opostos, refletidos nas escolas. Ainda que estas instituições compartilhem a mesma metrópole e, portanto, o mesmo tema, a realidade – tão diferentemente vivida e experimentada por estes dois polos da desigualdade – resultou em práticas de ensino bastante diversas, alinhadas a seus contextos: a escola pública e suas carências aliadas à sua disposição em enfrentar as dificuldades; e a escola privada, rica e plena em infraestrutura material e intelectual, mas que de sua ilha conhece tão pouco ou quase nada do que está ao seu redor. É o que se explanará, detalhadamente, a seguir.

Polo 1. A experiência na escola pública na periferia

Localizada no bairro de Pirituba, na periferia noroeste da metrópole paulistana, a escola onde comecei a lecionar profissionalmente pertence à Prefeitura do Município. O público da escola é, em sua maioria, proveniente de classes populares, assim como o bairro – a despeito de suas pequenas faixas de classe média. Comecei como professora efetiva, empossada, porém sem turma atribuída na escola. Por isso, era obrigada a atuar como substituta de todos os professores que por ventura faltassem ao trabalho. Assim, ensinar geografia nesses pequenos e imprevisíveis espaços de tempo/aula foi o primeiro desafio: como organizar uma sequência didática baseada no ensino crítico, se não há regularidade de comparecimento à sala de aula, uma vez que essa frequência dependia da ausência não programada de professor titular? Pois bem, havia a iminência de um processo de adaptação à conjuntura, que, por sorte, foi realizado através de parcerias com outros docentes, os quais compartilhavam a mesma situação e o mesmo ideal em relação ao exercício docente. Surgiu, a partir disto, a oportunidade de elaborar um projeto interdisciplinar²⁴ entre Geografia e Artes, o qual subsidiou a atuação destas duas disciplinas, que atuaram como base para o ensino sobre a cidade e o urbano.

No escopo da Geografia, o processo prático de ensino se iniciava sempre, em sala de aula, com conversas e questões exploratórias sobre o conhecimento e as relações que os estudantes tinham com a cidade: *O que você conhece da cidade? Já saiu do seu bairro? Por qual motivo? Conhece o centro histórico?* E assim por diante. Durante essas conversas, ficavam explícitas as condições objetivas de existência dos estudantes, os quais conheciam bem as ruas do bairro, mas muito pouco do espaço da metrópole por impeditivos econômicos: há um custo alto envolvido na circulação pela metrópole, desde o transporte à permanência nos espaços públicos de consumo ou de lazer. São barreiras socioeconômicas que determinam a apropriação de espaços para além dos bairros, que passam pelo simbólico e pelo pertencimento, e também pela distância física: as periferias, em São Paulo, são de fato distantes do centro em dezenas de km.

No entanto, os estudantes demonstravam uma enorme curiosidade e disposição em conhecer o espaço da metrópole para além dos muros da escola e dos limites de seu bairro. Isto porque já

²³ Cavalcanti, 2012.

²⁴ Este projeto também fez parte da pesquisa supracitada “Política, tecnologia e interação social na educação”.

estavam habituados a lidar com o adverso de sua condição socioeconômica, à medida em que precisavam existir no mundo ajudando a compor o orçamento familiar com pequenos trabalhos. Estavam, também, imbuídos de uma experiência mais lúdica, pois as ruas do bairro eram extensões de seus quintais, eram seu espaço de brincadeiras e de sociabilidade para além da casa e da escola. Sendo assim, a contradição entre a falta de recursos para vivenciar sua metrópole cara e fragmentada e a disposição e entusiasmo em conhecê-la, foi uma inspiração para a construção do projeto interdisciplinar, cujo tema norteador foi a metrópole de São Paulo e as experiências dos estudantes no espaço urbano. Mais ainda, a falta de oportunidade de conhecer e conviver com manifestações artísticas foi também uma motivação para fazer da arte uma plataforma de apoio metodológico nesta empreitada.

A estratégia inicial foi, então, recolher as referências de cidade que os alunos possuíam, seu repertório de vivências no espaço público, alinhá-las com os aportes teóricos e, então, construir as diretrizes e sequências didáticas, com atividades a serem desenvolvidas durante cerca de um semestre. A partir daí, balizar as perspectivas do campo da Geografia e das Artes, sendo a cidade o suporte formativo e tema dessa plataforma didática a privilegiar, acima de tudo, a construção da cidadania como ferramenta de transformação.

Surge, desta maneira, a ideia de inserir estas aulas no espaço público da metrópole, realizando um trabalho de campo no espaço urbano, com dimensão exploratória, crítica, subjetiva e objetiva²⁵, no qual as situações educativas aconteceriam através da observação da paisagem a partir de espaços onde a arte e a vida formam um híbrido²⁶. Os estudantes poderiam, assim, realizar novos percursos e ressignificar os do cotidiano através da apropriação do espaço, com mediação da arte urbana, priorizando contato com as manifestações culturais presentes no cotidiano e com a presença de obras visuais em locais que favorecem o entendimento do processo histórico da formação socioespacial em questão. Assim, com o apoio da direção da escola, o projeto foi sendo planejado e executado.

A opção de deslocamento a partir da escola foi o transporte público, meio usado pela maioria dos estudantes e suas famílias no cotidiano. A escola fica em frente à uma estação do trem metropolitano, a qual foi originada das primeiras linhas férreas construídas na segunda metade do Século XIX para exportação de café – um dos fatores econômicos que impulsionou o crescimento da cidade e a formação da metrópole. Partiríamos, então, pelas origens históricas do bairro, as quais os estudantes sequer conheciam, mesmo com as locomotivas de carga e de transporte público passando constantemente em frente às janelas da escola.

As etapas didáticas partiram, primeiro, da sala de aula, com o estudo de uma obra literária²⁷, apropriada à faixa etária dos estudantes (de 11 a 14 anos), a qual conta a história da formação de alguns bairros da cidade cuja topônima é indígena, como Pirituba. Na próxima etapa, os estudantes produziram mapas mentais que representassem sua perspectiva periférica da cidade de São Paulo, os quais continham os caminhos cotidianos, os lugares de vivência e também os que desejariam conhecer um dia. Este foi um ponto de bastante relevância, pois o objeto de estudo – a cidade – é

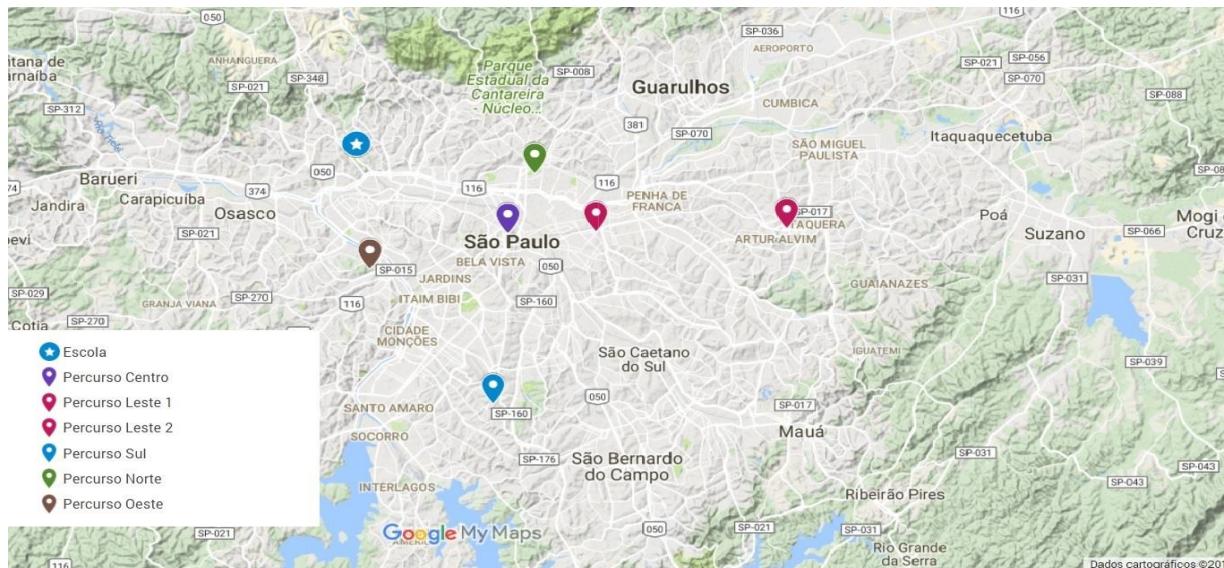
²⁵ Bonastra; Jové, 2017, p. 24.

²⁶ Bonastra; Jové, 2017, p. 13.

²⁷ “Crônicas de São Paulo”, de Daniel Munduruku, autor de origem indígena.

considerada muito mais do que um conteúdo programático da geografia tradicional, à medida em que se valoriza a forma simbólica e afetiva presente na relação dos estudantes com seu espaço, e não somente a dimensão concreta²⁸. A partir disto, os estudantes foram orientados a realizar um levantamento coletivo sobre os bairros que, mencionados na obra literária, teriam conexões explicativas com a formação sócio-histórica da metrópole: aspectos da urbanização, mapas, imagens, conexões com o transporte público, e equipamentos culturais de acesso gratuito, com destaque à presença da arte e expressões urbanas, além de informações sobre os sujeitos históricos e artistas urbanos – anônimos ou não. Os estudantes foram divididos em grupos que, aos poucos, formaram uma agenda de saídas em direção a diferentes regiões da metrópole, cujos pontos exatos estão representados no mapa simplificado a seguir:

Figura 1. Representação cartográfica da metrópole de São Paulo, com os pontos visitados pelos estudantes



Fonte: Raquel de Padua Pereira (autora) via Google Maps: www.maps.google.com

Durante os trajetos, os alunos eram estimulados a observar a paisagem urbana, registrar impressões e sensações e interagir livremente com o espaço e com as pessoas que dele se apropriam em coletividade, como pode ser observado nas imagens a seguir:

²⁸ Cavalcanti, 2012.

Figura 2. Estudantes avançam o olhar e comentam entre si o que veem através da janela do trem.



Fonte: Raquel de Padua Pereira (autora).

Figura 3. Estudantes observam a paisagem urbana a partir da estação de metrô.



Fonte: Raquel de Padua Pereira (autora).

Figura 4. Mural na estação de metrô que contém os nomes dos bairros de toponímia tupi-guarani em defesa aos direitos humanos dos povos indígenas.



Fonte: Raquel de Padua Pereira (autora).

Figura 5. Professoras e estudantes observam o Vale do Anhangabaú a partir do Viaduto Santa Efigênia, região central de São Paulo.



Fonte: Raquel de Padua Pereira (autora).

Do ponto de vista conceitual, o objetivo desta etapa prática foi fomentar a comunicação e a atribuição de sentidos às experiências de cidade que cada estudante trazia em sua trajetória de vida²⁹, e articular este conhecimento prévio com o novo repertório de vivência no espaço urbano propiciado pelo trabalho de campo; alinhar experiências como elementos constitutivos de realidades diversas e comuns) rio, conforme aponta Lana de Souza Cavalcanti: “Compreendendo o mundo, e também o seu lugar, como uma espacialidade, o aluno terá convicção de que aprender elementos do espaço é importante para entender o mundo e seu lugar, na medida em que ele é uma dimensão constitutiva da realidade”³⁰.

No que se refere à mediação da arte – presente no espaço urbano em seus mais variados formatos, – houve uma importante função na elaboração do roteiro do trabalho de campo, bem como nos debates feitos em sala de aula, antes e depois das saídas. Considerou-se a obra de arte na cidade como um objeto sincrético público³¹ que se coloca como nova possibilidade de experiência no espaço e de percepção em relação aos elementos da paisagem urbana, aguçando os sentidos de estar e entender a urbe, problematizando-a e utilizando-a, como se pode observar na imagem abaixo:

Figura 6. Estudantes elaboram decalque do mapa de São Paulo sobre escultura de bronze na Praça da Sé, marco zero da cidade, região central



Fonte: Raquel de Padua Pereira (autora).

²⁹ Altamirano; Padua Pereira, 2018.

³⁰ Cavalcanti, 2012. p.47.

³¹ Altamirano; Padua Pereira, 2018.

Nas etapas subsequentes ao trabalho de campo, a experiência vivida no espaço público era problematizada com propostas aos estudantes de criarem, na escola e fora dela, novos sentidos para os seus lugares de convivência diária, identificando seus problemas e possibilidades a partir do repertório de vivências, agora ampliado, da cidade e de sua geografia. Depois de novos debates, nos quais os grupos de estudantes intercambiavam as experiências vividas, que se consolidava em uma série de intervenções artísticas e estéticas nos espaços escolares. Desta forma, a escola poderia ser reafirmada como espaço de debates, de produção de conhecimento e também da construção crítica de novos sentidos sobre a aprendizagem.

Procurando valorizar o conhecimento adquirido sobre as camadas sobrepostas do tempo no espaço, dando ênfase ao processo sócio-histórico privilegiado pela perspectiva crítica, os estudantes produziram um material artístico a partir da coleta de fotos antigas – datadas do século XIX e XX – dos bairros visitados mesclando o cenário antigo com o atual. Com isso, a realização de uma exposição artística e cultural temática do projeto, na qual as percepções sobre as transformações da cidade foram trabalhadas de forma coletiva, expondo em imagens, pinturas, gravuras e mapas as novas experiências dos estudantes na metrópole, a partir da periferia.

Como síntese da experiência, afirma-se que houve, a princípio, ao menos a construção de uma criticidade por parte dos estudantes, frente à realidade concreta que os cerca na periferia da metrópole. Este aspecto foi evidenciado em todas as etapas das atividades, mas sobretudo durante os percursos e na produção artística final, onde foram expostas problemáticas fundamentais sobre a urbanização tal como se encontra em São Paulo: o direito de ir e vir, o uso dos espaços públicos de maneira livre e criativa, a cidadania e o direito à cidade. Questões muito caras à Geografia na perspectiva crítica, e que serviram ao objetivo de fomentar questionamentos nestes jovens cidadãos, que na convivência escolar puderam explorar, compreender e redescobrir sua própria cidade.

Polo 2. A experiência na escola privada na zona mais rica da metrópole

Entre os anos de 2015 e 2016, migrei profissionalmente da escola pública periférica para a escola privada, localizada na região mais rica da zona sul de São Paulo. Enquanto acumulei experiência como aluna e docente da rede pública de ensino, fui acostumada a elaborar e lidar com as estratégias de virada, tal qual propôs Ana Clara Torres Ribeiro³² a respeito das variadas formas com que a população mais pobre compõe criativamente seu cotidiano na metrópole para sobreviver. Esta migração para o polo oposto da desigualdade socioespacial da metrópole representou um contraste forte em todos os sentidos: desde a estrutura de realização do trabalho em si, até a elaboração de mecanismo de comunicação de uma geografia de viés crítico.

A escola em que ingressei recebe um público que compõe uma minoria abastada e completamente elitizada, vinculada ao capital financeiro e imobiliário no Brasil. Esta elite escolhe essa escola apostando na qualidade do ensino e formação, considerada exitosa pelo elevado número de alunos que saem dela e ingressam, diretamente, nas melhores universidades do Brasil – as públicas. Como se vê, é a velha contradição de países desiguais da periferia do capitalismo, que nos últimos quarenta anos desmontaram o ensino público através de políticas do atraso, promovidas por

³² Ribeiro, 2005.

regimes de governo ditatoriais, cujo resultado é a elite perpetuando a desigualdade ao aumentar cada vez mais seu capital cultural e intelectual³³.

Dante desse contexto, os sujeitos sociais com os quais lidaria entrariam com contato com um ensino crítico já previsto no projeto pedagógico da escola, e com o qual me senti à vontade para atuar, trazendo na bagagem minha experiência como pesquisadora da urbanização e professora da rede pública. No entanto, o ponto de partida seria outro: de acordo com a metodologia da Geografia Crítica, é preciso haver peculiaridade na abordagem geográfica, uma ação intencional nas práticas didáticas, enfatizando a problematização, a instrumentalização e a contextualização por meio do próprio lugar do sujeito³⁴.

A abordagem inicial deveria ser relacionada a conteúdos - uma exigência institucional. No entanto, antes de contextualizar um objeto complexo como a cidade e seu processo de urbanização, era necessário sondar qual era o repertório de cidade aqueles estudantes acumulavam: *que partes da cidade conheciam? Que lugares frequentavam cotidianamente? O que lhes atraía ou lhes causava medo diante daquela realidade? Quais meios de transporte utilizavam?* E assim por diante.

Foi bastante desafiador encontrar a tônica exata deste ponto e partida, já que os estudantes viviam um contexto de confinamento em círculos sociais extremamente restritos à elite. A maioria simplesmente jamais tinha experienciado as trivialidades da vida urbana na metrópole em que haviam nascido e vivido. Usar o transporte público, por exemplo – apenas em viagens pela Europa e Estados Unidos, dos quais tinham muitas referências e histórias para contar. Pouquíssimos deles há haviam caminhado pelas ruas de seu bairro, feito amigos na vizinhança, brincado numa praça pública ou participado de um evento cultural num espaço público.

Talvez por isto, eles se mostravam muito curiosos e encantados quando conheciam, em aula, situações e realidades muito diferentes das deles, ao longo das aulas. No entanto, sempre havia o incômodo em relação a certos temas polêmicos que tratavam da desigualdade socioespacial inerente à realidade do mundo. Estas situações foram bastante comuns, por exemplo, em debates e discussões sobre mobilidade urbana e espaços públicos, abordadas em momentos específicos do curso.

No entanto, o direcionamento do olhar para o espaço geográfico em sua dimensão concreta e cotidiana, apontando e ilustrando os problemas decorrentes do processo de urbanização que são comuns à toda população urbana – como por exemplo o trânsito, a poluição – se mostrou eficaz, à medida em que sensibilizava os estudantes. Estes problemas mais gerais faziam, pois, parte de seu universo, e assim eles foram entendendo e ampliando sua compreensão crítica da realidade, tendo dimensão de seu lugar nessa sociedade desigual.

Após esta etapa de abordagem superficial, iniciou-se a aplicação de conteúdos conceituais e procedimentais a respeito da formação urbana da metrópole de São Paulo, numa perspectiva sócio-histórica. Reunindo fatores que influenciaram a formação da metrópole desde seus primórdios na colonização, salientou-se a importância estratégica e natural de um local que sofreu intenso

³³ Bourdieu, 1999.

³⁴ Carvalho Sobrinho, 2017.

processo de urbanização, atrelado a ciclos econômicos como industrialização tardia, que transformaram e reproduziram seu espaço para uma grande metrópole. Assim, aos poucos, foram sendo sistematicamente abordadas várias das causas e consequências dos problemas decorrentes desse processo: a desigualdade dos espaços na divisão social e territorial do trabalho, a formação das periferias, a poluição dos recursos naturais, a explosão demográfica, entre outros.

A estratégia do segundo módulo do curso foi problematizar a apropriação das águas pela urbanização: entender o crescimento da cidade junto a inúmeros cursos d'água, os quais permanecem, em sua maioria, no subsolo urbano. Com a intencionalidade de problematizar os impactos ambientais e sociais implicados decorrentes do processo de produção da cidade, foram elucidadas a intrínseca relação dos planos e projetos de urbanização com as políticas públicas e o pensamento urbanístico do Estado brasileiro, no contexto de meados do Século XX. A transformação das áreas de várzeas dos rios Tietê e Pinheiros³⁵ em bairros residenciais e em avenidas expressas, são um símbolo da influência do urbanismo rodoviário e imobiliário que atuou por estes territórios naquela época. Foram estudadas as consequências destes projetos para cidade, como a poluição, as enchentes, a falta d'água, a canalização, a retificação e o tamponamento de centenas de cursos d'água, cuja maioria da população nem imagina que existem. Muito menos aqueles estudantes, que não sofriam nenhuma mazela referente a este recurso natural no plano do cotidiano.

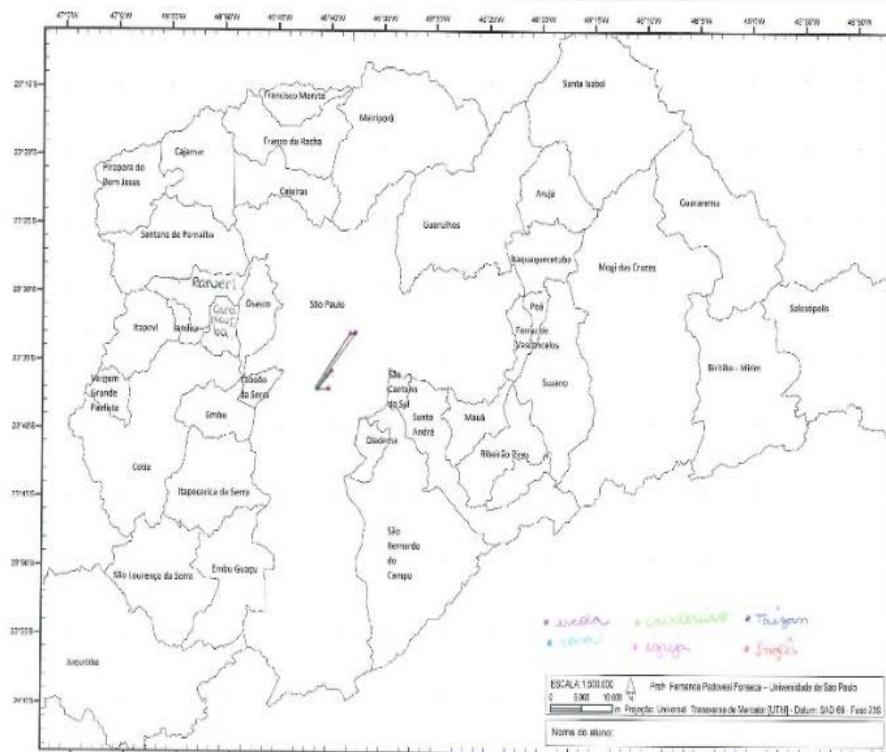
A mobilidade urbana foi o tema da terceira etapa, na qual trabalhou-se com a dinâmica de deslocamento de pessoas e mercadorias pelo espaço da metrópole. As relações entre o crescimento acelerado da metrópole, modelo de urbanização praticado e o processo de industrialização foram problematizadas. O processo de metropolização da cidade causa dificuldades à circulação e aos deslocamentos em transportes públicos e privados, o que, por sua vez, se relaciona com o direito à cidade³⁶. Os nexos deste processo com questões centrais, que hoje estão colocadas do debate sobre os deslocamentos e a mobilidade em São Paulo, são muito importantes na compreensão da dimensão política e de disputa de sentidos no urbano. Exemplo dessa dimensão são as lutas do Movimento Passe Livre, que desencadearam as manifestações de junho de 2003, a partir das quais houve a guinada da direita e as consequências drásticas à democracia brasileira neste atual momento da história.

Nesta etapa do curso, foi proposta uma atividade aos estudantes, na qual eles construíram um mapa com seus percursos cotidianos no território da metrópole, que pode ser observado nas Figuras 7, 8, 9 e 10. Através da análise dos percursos traçados nos mapas, fica evidente quão reduzida é a área no deslocamento dos estudantes no território urbano; logo, o repertório de suas experiências urbanas também é limitado por essa apropriação do espaço. Em seguida, elaboraram textos interpretativos da atividade, os quais continham reflexões sobre essa condição na metrópole, cujos exemplos podem ser lidos nas figuras 11 e 12.

³⁵ Seabra, 1986.

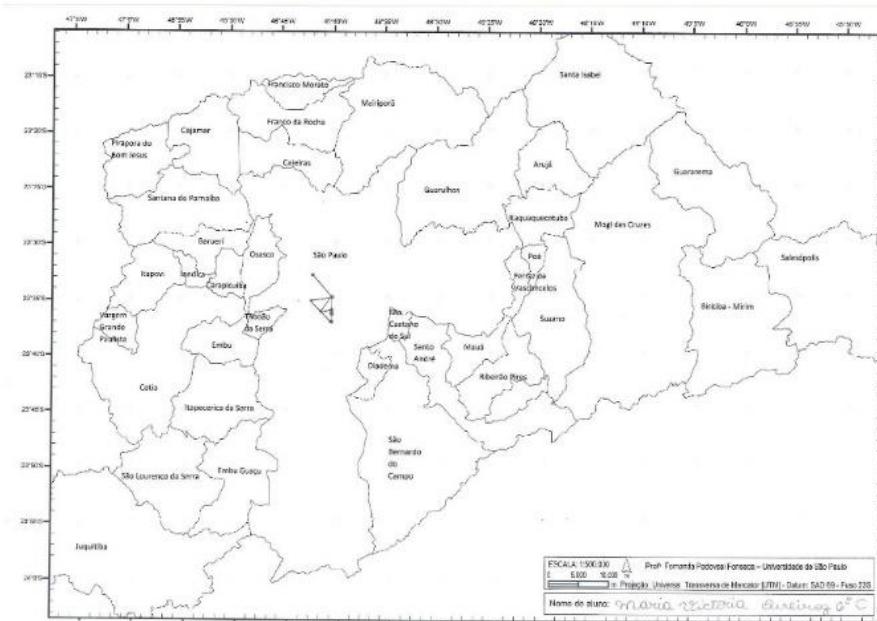
³⁶ Padua Pereira, 2012.

Figura 7. Mapa dos percursos do estudante I

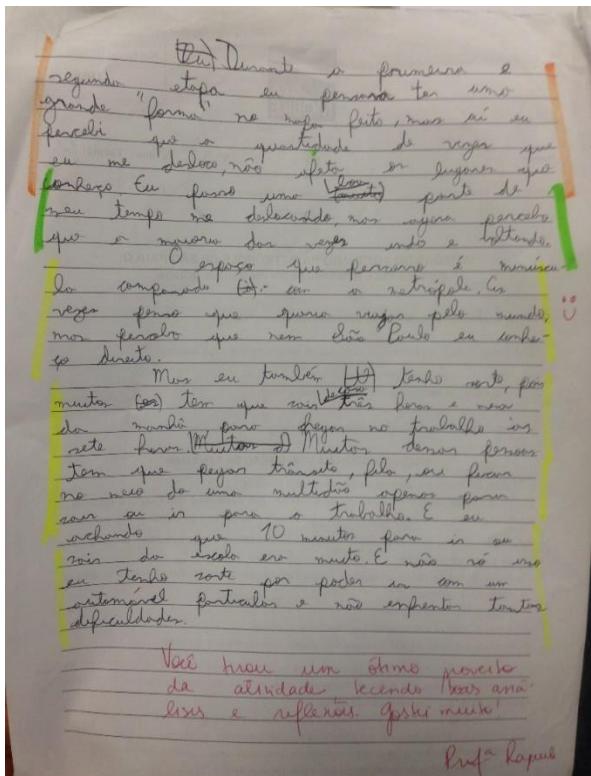


Fonte: material didático preparado pela autora.

Figura 8. Mapa dos percursos do estudante 3

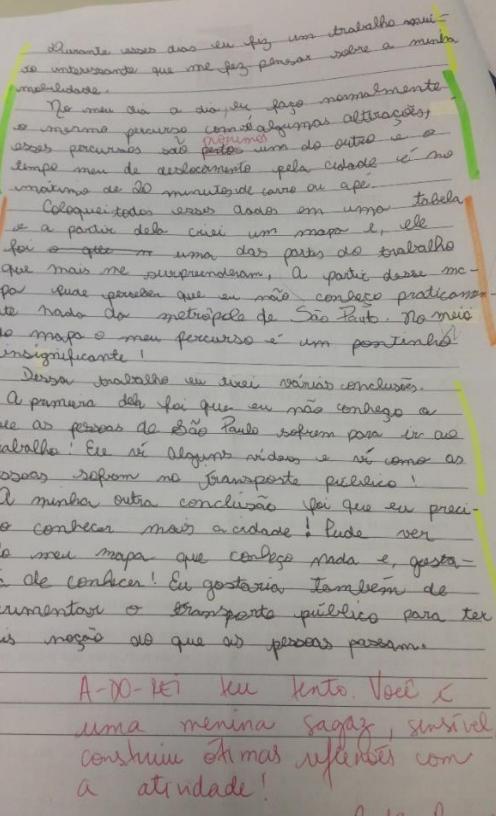


Fonte: material didático preparado pela autora.



- “Durante a primeira e segunda etapa, eu pensava ter uma grande “forma” no mapa feito, mas aí eu percebi que a quantidade de vezes que eu me desloco não afeta os lugares que eu conheço. Eu passo uma boa parte do meu tempo me deslocando, mas agora percebo que a maioria das vezes é indo e voltando.

O espaço que eu percorro é minúsculo comparado com a metrópole. As vezes penso que queria viajar pelo mundo, mas percebo que nem São Paulo eu conheço direito. Mas eu também tenho muita sorte, pois muitos tem que sair de casa três e meia da manhã para chegar no trabalho ás sete horas. Muitas dessas pessoas tem que pegar trânsito, filas, ou ficar no meio de uma multidão apenas para sair ou ir para o trabalho. E eu achando que dez minutos ir ou sair da escola era muito! E não só isso, tenho sorte por poder ir de automóvel particular e não enfrentar tantas dificuldades.”.



- “Durante esses dias eu fiz um trabalho muito interessante que me fez pensar sobre a minha mobilidade. No meu dia a dia, eu faço normalmente o mesmo percurso com só algumas alterações, esses percursos são perto um do outro e o tempo meu de deslocamento pela cidade é de no máximo vinte minutos de carro ou a pé. Coloquei todos esses dados em tabela e a partir dela criei um mapa, e ele foi uma das partes do trabalho que mais me surpreenderam. A partir desse mapa pude perceber que eu não conheço praticamente nada da metrópole de São Paulo. No meio do mapa o meu percurso é um ponto insignificante! Desse trabalho eu tirei várias conclusões. A primeira delas foi que eu não conheço o que as pessoas de São Paulo sofrem para ir ao trabalho! Eu vi alguns vídeos e vi como as pessoas sofrem no transporte público! A minha outra conclusão foi que eu preciso conhecer mais a cidade! Pude ver pelo meu mapa que conheço nada e gostaria de conhecer! Eu gostaria também de experimentar o transporte público para ter mais noção do que as pessoas passam.”

A última etapa temática abordou a questão dos espaços públicos e privados na metrópole, problematizando as formas como as relações sociais acontecem nestes diferentes espaços, e como estas interferem no uso e na construção das representações da cidade, através das experiências urbanas. Um evento bastante emblemático ocorrido em São Paulo no ano de 2014, conhecido como “Rolezinho”³⁷, serviu de estudo de caso para a finalização do curso e do ano letivo. Nesta situação, jovens periféricos com idade entre 13 e 20 anos marcaram, pelas redes sociais, encontros em shoppings centers também periféricos, com o simples objetivo de socializar. Com a repercussão nas redes, o evento reuniu mais de dois mil jovens no espaço público-privado característico dos shoppings centers. Incomodados com a presença massiva de adolescentes cuja maioria era pobre e negra, os lojistas e administradores dos shoppings chamaram a Polícia Militar, que reprimiu violentamente o evento. Do outro lado, os jovens alegaram que queriam apenas um espaço para se divertir e fazer amigos, já que, em seus bairros, a falta de espaços públicos de qualidade onde se possa ocorrer este tipo de relação social, é um fato.

Dante do polêmico e complexo estudo de caso, estes estudantes, que perceberam que podem acessar todos os espaços físicos e sociais sem sofrer qualquer tipo de discriminação ou dificuldade foram estimulados a exercer a empatia e a alteridade, ainda que de dentro do espaço escolar, colocando-se no lugar do adolescente periférico, e refletir se aquele tratamento – ser expulso de um espaço público pela polícia – era ou não justo. Excelentes debates, exercícios e atividades foram realizados, onde os estudantes puderam refletir sobre as noções de cidadania e sociabilidade ao estudarem problemáticas atuais a respeito do tema na cidade, e ao compartilharem suas próprias experiências.

É necessário, pois, problematizar a realidade social enquanto totalidade³⁸, mas a partir de um contexto particular, o qual, instrumentalizado em conceitos e métodos, leva à elaboração de alternativas resolutivas do problema apresentado. Então, quando o estudante, praticando o raciocínio geográfico, repensa os caminhos que levaram à situação do problema inicial, consegue, numa catarse, realizar sua prática socioespacial a partir de uma nova perspectiva, racional e emocional, compreensiva, sintética e, finalmente, crítica. Essa foi a busca que permeou todo o caminho construtivo destas práticas de ensino. Neste curso específico, a contradição se fazia entre a plena condição material e intelectual de aprendizagem discente e sua limitação de experiências reais na realidade socioespacial.

Considerações Finais

O ensino de Geografia na perspectiva crítica, nos dois contextos completamente opostos da realidade socioespacial aqui explicitados, demonstrou ser, primeiramente, uma importante ferramenta de aprendizado. Mais do que isso, essa ferramenta foi uma escolha metodológica consciente desse potencial, qual seja o de desenvolver propostas de ensino como mecanismo de mudança, rumo a uma sociedade que supere as desigualdades produzidas pelo capitalismo.

³⁷ Pinto, 2014.

³⁸ Saviani, 2008.

O conhecimento acerca da própria condição de existência é o pilar que sustenta a construção de uma visão crítica da realidade pelos estudantes. Quando se reconhece a importância da compreensão das contradições do espaço geográfico para o desenvolvimento do senso crítico e formação da cidadania, valoriza-se, portanto, o aprendizado em Geografia através da escola. Esse processo é necessário para a formação de uma nova geração de sujeitos ativa e crítica a respeito de seu lugar na sociedade e no mundo, o que é requisito para a articulação das mudanças necessárias.

As estratégias de ensino foram traçadas à luz da problematização desta polaridade. De um lado, estudantes isolados da maioria da sociedade, imbuídos num repertório de vivências e sociabilidade circunscrito aos nichos de uma elite estratosfericamente endinheirada, cujos descendentes não podiam andar sozinhos pela cidade – por medo da violência urbana e de toda sorte de riscos que corre uma criança desacostumada a colocar os pés descalços no chão. Nesta experiência, o maior desafio foi construir as estratégias de ensino crítico dentro dos limites deste contexto socioeconômico, porém com todas as possibilidades dispostas pela excelente infraestrutura da escola, que disponibilizou toda o apoio material necessário para a elaboração de um curso de geografia autoral, o qual foi base para uma intensa carga horária de aulas e sem possibilidades de saída ao espaço urbano – aqui também escolhido como objeto de estudo. Por isso, o foco foi a abordagem de problemas existentes na cidade decorrentes de seu processo de urbanização, explorando seus nexos com os fenômenos geográficos devidamente transpostos no que concerne à didática, enfatizando o potencial deste raciocínio em direção à reflexão crítica.

Um abismo, como se vê, em relação ao polo anterior – periférico, onde os estudantes da mesma faixa etária, a despeito de todas as ausências relacionadas à sua condição socioeconômica, podiam, paradoxalmente, circular livremente pela cidade, com seus amigos, família e professores da escola. Todas as estratégias dependiam do arranjo de relações de parceria e do emprego de energia e recursos pessoais, uma vez que a escola não dispunha de infraestrutura material plena. As atividades, por sua vez, foram pensadas na perspectiva de oferecer uma oportunidade diferenciada àqueles estudantes, que contribuíram com muita disposição e entusiasmo durante todas as etapas. A inclusão da arte como plataforma de compreensão do espaço também foi importante, pois a maioria dos estudantes nunca havia tido a oportunidade de entrar em contato direto com manifestações artísticas.

Deve-se salientar que toda esta atuação profissional aconteceu, justamente, no início e durante o desenrolar da complexa crise política que atravessa o Brasil atualmente, na qual o acirramento das posições ideológicas da sociedade ultrapassou o limite do diálogo em direção à intolerância e à violência moral e física. O campo ideológico da direita, na qual as elites bem se acomodam, não demorou para instaurar, entre seus filhos, seus velhos costumes: o clientelismo (quem paga, manda), no qual o professor é considerado um prestador de serviços na escola/empresa, e não como um educador; e a patrulha ideológica, na qual o pensamento crítico é visto como doutrinamento do campo da esquerda em direção ao comunismo – completo delírio, mas que foi posto em prática através da criação de projetos de lei pelo congresso conservador, como o Escola Sem Partido³⁹.

³⁹ O Programa Escola Sem Partido foi criado em 2004 pela ala conservadora da sociedade civil, a qual acredita que o conhecimento precisa ser transmitido na ausência de criticidade, propondo uma vigilância e tolhimento da liberdade

Enfim, no contexto do mundo atual em geral, e no do Brasil em particular, participar ativamente da luta pela transformação da realidade e da superação das desigualdades é possível de diversas formas. A docência é uma delas, e precisa continuar sendo explorada em seu potencial de desvendar o jogo das estruturas de poder que produzem essas realidades desiguais, refletidas diretamente no espaço geográfico. Por essa razão, a Geografia em sua perspectiva crítica precisa ser ensinada e valorizada como ferramenta de transformação.

Bibliografia

ALTAMIRANO, Micaela; PADUA PEREIRA, Raquel de. Escola e direito à cidade: experiências educadoras na metrópole de São Paulo – Brasil. *Memorias del congreso de estudios de la ciudad CIVITIC*. Volumen 2 - Eje derecho a la ciudad. Cuenca – 2018. (No prelo).

BONASTRA, Quim; JOVÉ, Glòria. Le grand jeu a venir. Un manifiesto educativo a partir del discurso situacionista sobre lo urbano. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, Universitat de Barcelona. Vol. XXI. Núm. 573. 1 de septiembre de 2017. <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/17408/22061>

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural in *Escritos de Educação*. CATANI, Maria Alice & CATANI, Afrânio (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2º edição. pp. 71-79.

CARVALHO SOBRINHO. H. *Geografia Escolar e Pedagogia Histórico-Crítica: procedimento didático-pedagógico por meio da categoria lugar*. Revista Querubim (Online), v. e, p. 1-7, 2017.

CARLOS, Ana Fani A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CARLOS, Ana Fani A. São Paulo: do capital industrial ao capital financeiro. In *Geografias de São Paulo: a metrópole do Século XXI*. CARLOS, Ana Fani A. & OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. São Paulo: Contexto, 2004. Pg. 51-83.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana*. 3ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Fernanda Padovesi; OLIVA, Jaime Tadeu. A Geografia e suas linguagens: o caso da Cartografia. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 62-78.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

de cátedra docente nas escolas. Com o acirramento da crise política, ganhou muita força e visibilidade, influenciando a coordenação de muitas escolas privadas, que passaram a coagir o corpo docente por pressão dos pais/clientela.

LEFEBVRE, Henri. *O direto à cidade*. São Paulo: Ática. 1991.

MIRANDA, Sérgio Luiz; Geografia crítica e geografia escolar: novas buscas. In: X Encontro de Geógrafos da América Latina, 2005, São Paulo. *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina*, 2005. p. 9585-9609.

MUNDURUKU, Daniel. *Crônicas de São Paulo: um olhar indígena*. 2^aed. São Paulo: Ed. Callis, 2009.

PADUA PEREIRA, Raquel de. *Mobilidade da juventude da zona leste de São Paulo: construindo representações sociais e visões da metrópole*. Dissertação de mestrado. Instituto de Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. IPPUR-UFRJ. 2012.

PINTO, Tales dos Santos. Rolezinhos e discriminação social. *Brasil Escola*. <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/rolezinhos-discriminacao-social.htm>

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da Geografia. *Cadernos CEDES*. Campinas, n. 39, Ensino de Geografia, CEDES/Papirus, 1996, p. 57-63.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 111-142.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Território Usado e Humanismo Concreto: o mercado socialmente necessário in Silva, Cátia Antonia da. (org). *Formas em crise: Utopias necessárias*. Rio de Janeiro: Arquimedes Edições, 2005(a).

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Sociabilidade hoje: leitura da experiência urbana. *Caderno CRH*, Salvador, v.18, nº 45, p. 411-422. Set/dez. 2005.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Cidade e capitalismo periférico: em busca da experiência popular. *Por uma sociologia do presente: ação, técnica e espaço*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

SANTOS, Ricardo M. *A Geografia Crítica em Sala de Aula: Reflexões a partir do Ensino da Questão Agrária Brasileira*. In: V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade - EDUCON, 2011, São Cristóvão. V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2011. p. 1-15.

SANTOS, Milton. *Espaço e Método*. São Paulo: Nobel, 1985.

SARAIVA, Camila Pereira. *A periferia consolidada em São Paulo: categoria e realidade em construção*. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

SAVIANI, Dermerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 9.a ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEABRA, Odette de Carvalho Lima. *Os meandros dos rios nos meandros do poder: o processo de valorização dos rios e das várzeas do Tietê e do Pinheiros na cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado. Departamento de Geografia – Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 1987.