



O SABER GEOGRÁFICO E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO A PARTIR DA REALIDADE DOS ESTUDANTES: reflexões sobre a proposta do Trabalho Colaborativo Autoral no município de São Paulo

Maria Rita de Castro Lopes
ritacastrolopes@yahoo.com.br

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora da Secretaria Municipal de São Paulo (SME-SP) e da Escola Técnica Estadual - Barueri (ETEC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3338-5440>

RESUMO

A proposta de Trabalho Colaborativo Autoral (TCA) surgiu em 2013, na prefeitura municipal de São Paulo. Ela se fundamenta em uma prática dialógica (FREIRE, 2001) e interdisciplinar de construção de conhecimentos a partir da experiência e da realidade do estudante. O objetivo do texto é compreender a relevância do TCA, realizado nas unidades da SME-SP, como uma prática pedagógica e política séria, na produção de conhecimentos significativos, sendo relevante diante das atuais imposições curriculares das políticas neoliberais (APPLE, 2006; ARROYO, 2013). Para isso, refletiu-se sobre a relevância do saber geográfico e do método de trabalho de campo sobre essa prática. E, por fim, compreende-se que o TCA pode ser uma prática que possibilite a construção de conhecimentos mais reflexivos, críticos e criativos sobre a realidade do estudante, além de possibilitar que ele se compreenda enquanto sujeito histórico.

PALAVRAS-CHAVE

Conhecimento escolar, Currículo, Saber geográfico, Prática pedagógica.

**GEOGRAPHIC KNOWLEDGE AND THE CONSTRUCTION OF
KNOWLEDGE FROM THE REALITY OF STUDENTS:
reflections on the proposal of Collaborative Authorial Work
in the city of São Paulo**

ABSTRACT

The proposal for *Trabalho Colaborativo Autoral* (TCA) emerged in 2013, at the municipal government of São Paulo. It is based on a dialogic (FREIRE, 2001) and interdisciplinary practice of building knowledge from the student's experience and reality. The objective of the text is to understand the relevance of the ACT, carried out in the SME-SP units, as a serious pedagogical and political practice, in the production of significant knowledge, being relevant in the face of the current curricular impositions of neoliberal policies (APPLE, 2006; ARROYO, 2013). For this, it reflected on the relevance of geographic knowledge and the fieldwork method on this practice. And finally, it is understood that the ACT can be a practice that enables the construction of more reflective, critical and creative knowledge about the student's reality, in addition to enabling him to understand himself as a historical subject.

KEYWORDS

School knowledge, Curriculum, Geographic knowledge, Pedagogical practice.

Introdução

Uma série de políticas neoliberais na educação, principalmente a partir da década de 1990, vem gerenciando o trabalho nas escolas públicas brasileiras, por exemplo, a partir de prescrições curriculares e avaliações externas¹. Essas políticas criam relações tensas na comunidade escolar ao dificultar sua autonomia, tanto na produção de conhecimento e por incidirem diretamente em seu projeto político pedagógico. Elas são impostas em diferentes esferas de governos e pesquisadores mostram que esses mecanismos funcionam como dispositivos de controle social, por favorecerem a manutenção de certas tradições de desigualdade do conhecimento entre as classes sociais (APPLE, 2006; ARROYO, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) exemplifica uma das máximas dessas políticas neoliberais no país, que articula de forma mandatória o que os estudantes devem aprender ao longo do período de escolarização, a partir das habilidades. Para tal objetivo prescreveram a formação de professores e apresentaram um pacote de avaliações externas. A proposta de um currículo homogeneizador pode criar a

¹ Inclusive, cada vez mais, as secretarias de educação centralizam o orçamento das escolas, não permitindo que as unidades gerenciem suas verbas, conforme suas demandas.

ilusão de que não importa quão maciças sejam as desigualdades entre as escolas, todas têm alguma coisa em comum. No entanto, o currículo homogeneizador não garante as mesmas oportunidades sociais e para qualificar a educação é indispensável currículos que contemplem as diversidades dos locais e de sujeitos (como das classes populares e periféricas, das populações indígenas, quilombolas e do campo e dos movimentos sociais e culturais). Além disso, é necessário combater a desigualdade social, cada vez maior no nosso país.

Desde 2017, os currículos municipais, estaduais e federais estão se alinhando às prescrições da BNCC. No caso da Secretaria Municipal de São Paulo (SME-SP), a adaptação do currículo iniciou em 2016, antes mesmo da conclusão da terceira e última versão da BNCC.

Este trabalho tem como objetivo compreender a relevância do Trabalho Colaborativo Autoral (TCA)², realizado nas unidades da SME-SP, como uma prática pedagógica e política séria, na produção de conhecimentos significativos, frente às imposições assoladoras das prescrições de habilidades e a homogeneização dos atuais currículos, resultantes das políticas educacionais de cunho neoliberal.

O TCA, atualmente, realizado nas escolas da SME-SP, implantado desde 2013, consiste em uma produção realizada pelos professores e estudantes que possibilita a construção de conhecimento a partir de questões voltadas à realidade da comunidade escolar, por isso não é uma proposta homogeneizadora no currículo. O TCA retoma algumas concepções freiriana da prefeitura de São Paulo, como a “relação dialógica” e construção do conhecimento interdisciplinar sobre o cotidiano da escola e de sua comunidade. De acordo com Freire (2001), priorizar a relação dialógica permite “o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores” (FREIRE, 2001, p. 83). Todos nós temos uma consciência geográfica do lugar em que vivemos, sendo a realidade dos estudantes o fundante da investigação do TCA. Por isso, o ensino da Geografia contribui com a identificação e sistematização do conhecimento sobre diferentes realidades.

Em relação ao currículo, os estudos sociológicos o compreendem como um lugar de legitimação de um padrão de conhecimento, regularmente corresponde a uma

² A reflexão aqui proposta surgiu em 2022, a partir do curso de extensão organizado pelo Grupo de Pesquisa e Formação Política de Professores (GPForPP) da UFSCAR do *Campus* Sorocaba, realizado em uma escola municipal de São Paulo, tendo como objetivo refletir sobre a práxis docente.

tradição seletiva hegemônica da cultura dominante e que por isso, está diretamente relacionado ao poder.

Para Michel Apple (2006), o estudo do currículo consiste em entender a relevância que as instituições de ensino têm para o controle cultural e econômico, visto que estas representam um dos mecanismos pelos quais o grupo hegemônico se utiliza para se manter no poder. O currículo escolar como campo do controle do conhecimento é legitimado socialmente como verdadeiro e neutro. O pesquisador questiona os currículos que possuem como objetivo central da coesão social e cultural entre os estudantes, tendo como resultado o aumento dos antagonismos sociais:

Esta nostalgia por “coesão” é interessante, mas a grande ilusão é a de que todos os alunos- brancos e pretos, de classe trabalhadora, pobres, de classe média, meninos e meninas- receberão o currículo da mesma forma. O que de fato acontecerá é que ele será lido de modos diferentes, segundo a posição dos alunos nas relações sociais e na cultura. Um currículo comum, em uma sociedade heterogênea, não é uma receita para a “coesão”, mas para a resistência e a renovação das decisões. Já que sempre permanece em suas fundações culturais, ele colocará os alunos em seus lugares, não segundo suas “habilidades”, mas conforme suas comunidades culturais se ordenam em relação aos critérios definidos como “padrões”. Um currículo que não seja “auto-explicativo”, que não seja irônico ou auto-crítico, terá sempre este efeito (APPLE, 2006, p. 67).

Criar um currículo único, que “passa por cima” da diversidade cultural brasileira, é a forma mais eficaz de imposição da “tradição seletiva hegemônica da cultura” oficial. Em uma sociedade com características diversas, isso pode servir como um mecanismo de controle político do conhecimento, possibilitando assim o aumento da desigualdade cultural e social.

Para contribuir com o debate, também, corrobora-se com Miguel Arroyo (2013), o saber de experiências de educador e educandos, muitas vezes, não é reconhecido como legítimo a ponto de merecer lugar no território do currículo. Os conhecimentos presentes no currículo aparecem sem referência e descolado de vivências sociais e políticas dos educandos. Muitas vezes, os currículos inferiorizam tudo que é popular, criando relações de desentendimentos e relações tensas entre professores e estudantes.

Por isso, compreende-se que o TCA seja uma prática educativa que estimule um olhar reflexivo, crítico e questionador da realidade, por levar em consideração a cultura, as experiências e as condições materiais dos estudantes na construção de novos saberes. Para a análise, primeiramente, realizou-se uma breve contextualização sobre a implantação e o que consiste a proposta do TCA nas escolas, além de problematizar a imposição de políticas curriculares de cunho neoliberal no município. Em seguida,

buscou-se mostrar como o saber geográfico contribui no desenvolvimento e no fortalecimento dos TCA nas unidades escolares, a partir da estruturação do pensamento do estudante sobre a sua realidade e na seleção dos temas geradores desenvolvidos nos projetos no ano de 2022, em uma escola localizada na zona oeste da cidade de São Paulo.

Proposta do Trabalho Colaborativo Autoral (TCA)

Em 2013, no início da gestão do prefeito Fernando Haddad, a SME-SP iniciou uma série de mudanças, decorrente da implantação do “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede - Mais Educação São Paulo”³, como a organização do ensino básico baseado em ciclos, que são: *Alfabetização* que envolve os três primeiros anos (1º, 2º, 3º); *Interdisciplinar* que compreende o três anos seguintes (4º, 5º, 6º); *Autoral* com os três anos finais (7º, 8º, 9º)⁴. O *Ciclo Autoral* se distingue pela construção de projetos, dentre eles, um fundante é o Trabalho Colaborativo Autoral (TCA), que se caracteriza pela construção de conhecimento a partir de um trabalho autoral, abordando questões sociais ou comunitárias que concretizem propostas e realizem intervenções sociais.

De acordo com Freire (2001), a escola deve estimular o estudante a perguntar, criticar e criar, para a construção do conhecimento coletivo. Por isso que o educador propõe uma pedagogia crítico-dialógica, isto é, uma pedagogia da pergunta. É a partir dessa concepção que o TCA deve ser desenvolvido, do diálogo e reflexões críticas entre os professores e os estudantes olhando e analisando o contexto da comunidade escolar.

Como já comentado, na rede municipal, o TCA não possui uma proposta engessada, por consistir na construção de projetos de autoria da própria realidade e diversidade escolar. No entanto, os TCA são movidos por algumas práticas em comum, como forma de qualificar o trabalho⁵: é desenvolvido em grupo, tanto estudantes e professores orientadores são autores; realiza-se pesquisa referente ao tema real

³ Dentre outras mudanças existiu: a criação de um boletim bimestral, provas externas e notas de 0 a 10.

⁴ De acordo com o “Programa Mais Educação São Paulo” a organização em ciclos de aprendizagem [...] permite a construção/apropriação do conhecimento em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva. Também fortalece concepções de Educação no que tange à garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, étnicos, artísticos e regionais (SÃO PAULO, 2014a, p.74).

⁵ Em 2014, somente neste ano, a Prefeitura de São Paulo publicou e distribuiu nas escolas o “Plano de Navegação do Autor: Professor” e o “Plano de Navegação do Autor: Aluno”, materiais com poucas páginas, que tiveram o propósito de contribuir na implantação e no embasamento dos TCA nas escolas. As informações a seguir foram extraídas deles.

identificado; elabora-se um planejamento das ações; levanta-se os conteúdos dos componentes curriculares que apoiam diretamente a proposta do projeto; realiza-se a intervenção social assentado no tema; prepara-se uma apresentação do projeto para a comunidade escolar.

Para o desenvolvimento do TCA é central que os grupos se organizem para investigar e problematizar o mundo real, escolhendo um *tema gerador* de relevância que toca o desenvolvimento da cidadania, por exemplo, pode estar relacionado à questão de “justiça social, ambiental, ética, afetiva e democrática” (SÃO PAULO, 2014b). Um dos objetivos do desenvolvimento do TCA, é que os estudantes se compreendam enquanto sujeitos históricos e sociais. Para isso, após a seleção e investigação sobre o tema, com colaboração dos professores orientadores, os estudantes necessitam pensar ações de intervenções sociais com a proposta de construir atitudes coletiva e política e contribuir na melhoria da relação e condição social de onde estão inseridos.

Os TCA visam à participação na vida em sociedade de modo que os alunos, ao intervirem no âmbito de tais experiências, possam tornar mais justas e mais dignas as condições sociais vigentes. (SÃO PAULO, 2014b, p.60)

O professor orientador possui um papel indispensável em todas as etapas da proposta do TCA, por isso a importância da dialogicidade na problematização e escolha do *tema gerador*, a partir da leitura de mundo do espaço que os estudantes vivenciam. E na articulação dos saberes dos componentes curriculares para construção do projeto do TCA.

Para a finalização do TCA, os estudantes precisarão compartilhar com a comunidade o trabalho realizado, que pode ser feito tanto no ambiente interno ou externo da escola, por exemplo, podendo ser uma exposição cultural ou apresentação, com o objetivo de sistematizar tudo que foi realizado e expor os desafios e os seus resultados alcançados ou esperados.

Quando pensamos a realidade da cidade de São Paulo, existe uma significativa diversidade de territórios, com processos históricos, dinâmicas sociais e culturais distintas. Por isso o TCA, passa a ser uma prática de construção de conhecimento relevante tanto ao docente e, principalmente, ao estudante, ao possibilitar uma aprendizagem a partir do seu território e da sua identidade, permitindo pensar e refletir suas vivências, ampliando sua leitura de mundo.

No entanto, a partir de 2017, iniciadas na gestão do prefeito João Dória, uma série de políticas municipais deu maior centralidade ao currículo prescritivo e suas habilidades, a partir de normatizações e avaliações externas.

Um exemplo é a reformulação que ocorreu no programa do Sistema de Gestão Pedagógica, mais conhecido como SGP, lançado em 2014, com o objetivo de substituir o Diário de Classe em papel. Nele é necessário lançar o plano de aula, a frequência e notas dos estudantes, além de colocar o plano anual, recuperação paralela e o conselho de classe. A partir de 2020, reformularam o sistema, que passou a ser denominado de “Novo SGP”, tornando-o mais protocolar e alinhado às propostas das políticas neoliberais. A nova versão obriga que o docente vincule o plano de aula às habilidades da BNCC da disciplina correspondente. De certo modo, a obrigatoriedade desse registro reduz o trabalho docente às habilidades da BNCC, sendo que o currículo prático é muito mais abrangente. Uma vez que, ser educador, não é apenas lidar com a sua disciplina, mas também com a socialização, aprendizagens de valores, da cultura e da identidade dos estudantes (ARROYO, 2013).

Os grupos tendem a ignorar o fato de que as características externas às escolas, como pobreza, poder político e econômico e assim por diante, explicam muitíssimas vezes uma parte muito maior da variação no desempenho escolar do que a suposta garantia de uma “escola eficiente” (APPLE, 2006, p.99).

Muitas vezes, as habilidades e os conteúdos curriculares prescritivos ocultam, por inúmeras razões, as contradições e os problemas sociais da comunidade escolar. Uma educação progressista, compete desocultar a razão de ser daqueles problemas. Para isso, corrobora-se com Freire (2001), é necessário o desafio que os estudantes “percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (FREIRE, 2001, p.30).

Por isso, compreende-se que a produção dos projetos de TCA consiste em uma prática que amplia o currículo nas escolas municipais paulistanas, permitindo aos docentes e aos estudantes que sejam protagonistas na produção do conhecimento. E se entendendo enquanto sujeitos sociais a partir da experiência de investigar, refletir e realizar intervenções no território da escola ou no seu entorno.

Um olhar sobre a prática do TCA

A ideia de refletir e analisar a relevância da prática do TCA na rede municipal de São Paulo surgiu a partir da experiência do projeto em uma escola da rede, localizada na zona oeste da cidade. Por esse motivo, considera-se pertinente a realização de um breve relato de prática do TCA nessa escola e a relevância da geografia para a seleção dos *temas geradores* trabalhados no ano letivo de 2022.

A escola aderiu em 2021 ao programa *São Paulo Integral*, com a ampliação de jornada diária de 7 horas/8 aulas, antes eram 5 horas/6 aulas. Em 2022, em decorrência do acréscimo de aulas diárias, a unidade escolar incorporou na sua grade curricular, para os oitavos e nonos anos do ensino fundamental II, uma aula semanal de apoio pedagógico para o TCA. A professora responsável por essa matéria, com a colaboração dos outros docentes e da coordenação pedagógica, teve a possibilidade de desenvolver com mais profundidade e possibilidades a proposta do TCA com os estudantes. O relato será centrado nas duas turmas do nono ano, por terem finalizado o desenvolvimento dos respectivos projetos de TCA.

Refletir e conhecer o espaço de vivência do estudante é fundamental para a produção do TCA. Por isso, corrobora-se com Cavalcanti (2010), que o ensino de Geografia é importante para que o estudante tenha um olhar sobre os fenômenos espaciais, tendo clareza que eles importam e fazem relação com a sua vida. Por isso, a Geografia, em conjunto com as outras disciplinas, têm o papel de aprimorar o olhar dos estudantes sobre o espaço em que vivem, para identificar o problema que poderá ser abordado como *tema gerador*.

Desse modo, durante o primeiro semestre de 2022, a matéria de Apoio de TCA teve a preocupação de conduzir as aulas de forma a potencializar o olhar dos estudantes, para observarem e refletirem com mais destreza sobre o lugar que estão inseridos e fazem parte. Para isso, realizou-se um trabalho de campo na comunidade, sendo ele planejado e realizado em parceria entre as professoras de Geografia da unidade escolar, com as duas turmas de nonos anos.

As aulas de Apoio de TCA, primeiramente, foram voltadas para preparar o trabalho de campo em conjunto com os estudantes, pela própria vizinhança da escola. Compreende-se que o trabalho de campo também aguça o olhar dos estudantes para as questões internas da escola. Mesmo o trabalho de campo sendo realizado em um lugar cotidiano e comum aos estudantes, o seu método possibilita uma prática de imersão

guiada, isto é, uma experimentação diferente, de acordo com Nídia Pontuschka et al. (2007):

Ver uma paisagem qualquer que seja do lugar em que o aluno mora ou outro, fora de seu espaço de vivência, pode suscitar interrogações que, com o suporte do professor, ajudarão a revelar e mostrar o que existe por trás do que se vê ou do que se ouve (PONTUSCHKA et al., 2007, p. 174).

O trabalho de campo enriquece a aprendizagem geográfica, por não limitar o conhecimento escolar apenas àquilo que será ensinado nos livros didáticos, sendo uma prática que possibilita a compreensão de determinada realidade espacial.

Optou-se em estudar dois bairros que possuem condições socioeconômicas desiguais, sendo um deles onde a escola está inserida, uma área ocupada com casas antigas, uma favela e galpões. E o outro, um bairro que passou por um processo de revalorização imobiliária, com presença de condomínios e comércios que atendem a uma classe social financeiramente mais abastada. Os bairros são vizinhos, mas estão separados por duas barreiras geográficas e sociais, uma estação de trem e um viaduto.

Durante as aulas do trabalho de campo, resgatou-se alguns princípios geográficos essenciais para as observações que contribuem para a análise, como localização, distribuição, distância, escala entre outros (ALMEIDA, 2019). E retomou alguns conceitos geográficos como paisagem, lugar, território e globalização. Buscou-se ressaltar a importância da análise da paisagem, que a partir do olhar e dos outros sentidos, conseguimos contextualizar diferentes transformações e permanências sociais e ambientais, a partir das formas espaciais, dos movimentos, dos sons, dos cheiros, das sensações térmicas e outros aspectos.

A proposta consistia que os estudantes, em duplas, sistematizassem as observações e os dados da saída de campo em um relatório. Para contribuir na anotação dos estudantes e na elaboração do relatório, as professoras desenvolveram um roteiro, com as seguintes questões:

- Você já conhecia os lugares que visitamos no campo? Caso sim, explique.
- Quais paisagens você achou mais interessante durante a saída de campo? Por quê?
- Descreva três paisagens que mais lhe chamou a atenção ao longo da saída de campo (aspectos físicos, urbanos, econômicos e sociais).
- A partir do trajeto que realizamos, quais conceitos geográficos (lugar, paisagem e território) foram possíveis de serem identificados? Explique.
- Descreva as diferenças urbanas e socioeconômicas entre os bairros.

- Qual é a sua opinião sobre as saídas de campo? Você acredita que elas contribuam em sua aprendizagem? Comente aspectos positivos e negativos.

É importante ressaltar que as questões tiveram o propósito de apenas colaborarem com o olhar dos estudantes, pois no caderno de campo eles poderiam ir além das questões suscitadas. Foi explicado anteriormente aos estudantes a funcionalidade e a importância do caderno de campo, sendo até os dias atuais um instrumento tradicional do trabalho do geógrafo, antropólogo e de outros pesquisadores. Além de ser um objeto para responder às questões do roteiro, serviria também para anotar sensações, realizar desenhos ou croqui das situações que mais lhe tomariam a atenção.

Os relatórios de campo foram realizados durante algumas aulas de Geografia e de Apoio de TCA, de maneira que os estudantes pudessem esclarecer suas dúvidas em relação à sistematização das observações e reflexões, além da estrutura do texto. As professoras com base nas anotações e comentários sobre a saída de campo, mediarão a reflexão inculcando nos estudantes perguntas que, aparentemente parecem elementares, no entanto, foram o “pontapé” para gerar diálogos do espaço vivido e para a escolha do tema de investigação, como: “por que as coisas estão onde estão?”; “quais são os elementos que determinam a nossa realidade?” (ALMEIDA, 2019). O objetivo era que os estudantes também assumissem uma postura mais questionadora da realidade que estão inseridos.

Apesar das dificuldades efetivas em desenvolver uma saída de campo, ela é compensadora por possibilitar outras formas de interação com o conhecimento escolar. Por meio da saída de campo, o professor consegue instrumentalizar o estudante para uma compreensão do espaço geográfico que ultrapassa o senso comum, a partir da articulação de conhecimentos, da potencialização do pensamento abstrato e do senso crítico.

No segundo momento, ainda no primeiro semestre, os estudantes se dividiram em grupos de até seis integrantes, escolhendo os parceiros de sua preferência. Os grupos organizados, a partir dos relatórios de campo, passaram a se reunir na aula de TCA para identificar e dialogar sobre os problemas pertinentes em seu espaço de vivência, para em seguida escolherem o *tema gerador* dos seus respectivos projetos. Após a escolha os grupos tiveram que escrever a justificativa da seleção do seu *tema gerador*, mostrando os motivos da sua pertinência ao tecer relação com a sua realidade social. A partir da sistematização dos motivos da escolha do tema, a professora de TCA enquanto

mediadora realizou reflexões e conduziu um diálogo com o grupo, aferindo se a proposta era pertinente e plausível.

Essa etapa durou várias aulas, por demandar um atendimento mais particularizado dos grupos, além da dificuldade que alguns grupos tiveram em desenvolver o texto de justificativa da escolha do seu *tema gerador*. Finalizado esse momento, os grupos iniciaram a pesquisa sobre o *tema gerador* em *site*, *blog*, vídeo, revistas e outras fontes. A professora responsável pela Sala de Leitura⁶, auxiliou propondo livros e revistas que foram oferecidos aos grupos de acordo com o seu *tema gerador*.

Os temas escolhidos pelos grupos foram: “Racismo”; “Reciclagem de Papel”; “Gravidez na Adolescência”; “Uso de Drogas na Adolescência”; “Acessibilidade de Pessoas com Deficiência”; “Valorização das Trabalhadoras da Limpeza”; “Limpeza na Escola Pós Intervalo”; “Problemas Psicossociais na Juventude”; “Desmotivação nos Estudos”; “Violência na Escola”.

Os trabalhos tratados possuem um leque amplo de assuntos, que passam por questões ambientais ou sociais, internas ou externas à escola. No entanto, é relevante colocar que todos os temas tratam de questões do coletivo da escola ou da comunidade, mesmo aqueles instigados por questões mais pessoais, como os “Problemas Psicossociais”.

Alguns temas geradores escolhidos, como “Gravidez na Adolescência” e “Uso de Drogas na Adolescência”, muitas vezes, são tratados de forma superficial ou, simplesmente, ignorados ao longo do processo de escolarização e nos próprios currículos oficiais. Mas, ao mesmo tempo, observa-se que são temas de demanda da juventude, como mostraram os grupos de TCA. Nós, enquanto professores, muitas vezes, estamos preocupados em tratarmos e seguirmos continuamente os currículos oficiais, em decorrência das imposições das Secretarias de Educação. Como consequência disso, perdemos a oportunidade de trabalhar com temas que estão presentes e são significativos na realidade social dos nossos estudantes.

Corroborar-se com Arroyo (2013), frequentemente, os currículos são tratados como um terreno aparentemente estável, sendo que as vidas reais dos nossos jovens estudantes são carregadas de desestabilização e conflitos. Tanto que os temas geradores como o “Racismo”, “Uso de Droga na Adolescência” e “Gravidez na Adolescência”

⁶ O projeto Sala e espaço de Leitura-SAEL, instituído pelo decreto 49.731 de 2008, visa qualificar, difundir e ampliar a promoção da leitura literária nas escolas municipal de São Paulo, os profissionais responsáveis por esse espaço são denominados de Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL). (Site: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/sala-e-espaco-de-leitura/>. Acesso: 9 de maio, 2023)

emergiram e são centrais na vida de diversos deles, perpassando principalmente os que vivem em situação de maior vulnerabilidade social.

Compreende-se que, no geral, os *temas geradores* tratados pelos grupos conseguiram refletir os problemas da realidade e materialidade dos estudantes. São temas que não corresponderam aos ideários do neoliberalismo presentes nos currículos oficiais, como os temas empreendedorismo ou projeto de vida, estes proporcionam uma refração no caráter crítico das escolas.

É relevante colocar que o trabalho de campo na comunidade e o desenvolvimento do TCA, também, permitem aos professores e à gestão escolar enxergar e entender melhor a realidade e as práticas sociais dos estudantes. Por exemplo, as escolhas dos *temas geradores* mostraram questões que são próprias dos estudantes, que os mobilizaram ao longo da sua trajetória formativa no nono ano do ensino fundamental.

Tanto nas discussões dos *temas geradores* quanto nas suas respectivas ações de intervenções sociais, entre os integrantes do grupo ocorreram embates, dissensos e confrontos. Enquanto docente, existiu a preocupação em não abafar os debates entre os estudantes, compreendendo que o diálogo e a tomada de decisões entre eles consistiam em uma importante experiência democrática. Apenas quando a situação se tornava mais conflituosa, o docente intervinha para mediar e continuar o diálogo entre os integrantes dos grupos.

Após a delimitação do tema, os estudantes começaram as investigações e cada grupo passou a ter apoio de outros professores que também foram responsáveis por orientá-los. Em relação às intervenções sociais realizadas pelos grupos, existiram diversas ações como: campanha e roda de conversa para esclarecer a relevância do tema, produção de cartazes e *cards* digitais, produção de documentário e de peças teatrais. Várias foram as intervenções sociais que os estudantes planejaram, no entanto, alguns grupos tiveram dificuldade em colocá-las em prática. O propósito do relato não é esmiuçar as intervenções realizadas, mas é importante colocar que a dificuldade de autonomia dos estudantes consistiu em um dos principais problemas enfrentados de mediação, tanto na escolha dos temas quanto na elaboração das intervenções. Isto porque, possivelmente, ao longo do processo de escolarização, os estudantes não são protagonistas nas escolhas, assim naturalizam um comportamento mais inativo.

Ao final do ano letivo, em novembro, na própria unidade escolar, os grupos de TCA apresentaram para os outros estudantes, professores e equipe gestora da escola a relevância dos *temas geradores*, as intervenções sociais e todos os percursos percorridos por eles.

É fundamental a ação de reflexão sobre o saber e a prática dos professores envolvidos nos TCA, por exigir uma formação continuada permanente. Porque a cada ano, pode emergir novos *temas geradores* demandados pelo contexto e problemas sociais dos estudantes, de modo que os professores deverão pesquisar e estudar o assunto para depois refletir em conjunto.

Desse modo, em grande parte, compreende-se que os *temas geradores* tratados nos TCA, perpassam a própria história dos estudantes, por isso a sua relevância no fortalecimento de uma aprendizagem mais significativa e que proporcione autonomia e criticidade da sua realidade.

Considerações finais

Aqui, buscou-se trazer uma visão do desenvolvimento e algumas reflexões sobre as relevâncias dos Trabalhos Colaborativos Autorais (TCA), a partir de uma prática realizada em uma escola municipal na zona oeste da cidade de São Paulo. Compreende-se que o TCA deva se orientar em uma concepção freiriana, a partir da dialogicidade e da produção de conhecimento crítico, tendo como base a experiência e a realidade do estudante. Por isso, o relato de prática se propôs a mostrar como o conhecimento geográfico contribuiu para o estudante realizar uma leitura da sua realidade, para assim conceber o *tema gerador* que dará fruto ao seu trabalho.

Com dito, a Geografia possui um papel fundamental na compreensão dos espaços a serem estudados para o TCA, como as relações que os produzem. O trabalho de campo entre os dois bairros, contribuiu para o estudante sistematizar características que definem essas realidades, para construir novos conhecimentos e aprimorar a sua consciência geográfica.

Apesar da escola e a comunidade serem parte da vida cotidiana do estudante, onde ele tece relações sociais e afetivas, a proposta do trabalho de campo foi estimular o olhar sobre aquilo que lhe passa despercebido ou naturalizado. Com o olhar atento é possível identificar com mais clareza os problemas e as contradições que fazem parte do cotidiano desses dois bairros. Além de considerar como referência o saber que os estudantes já possuem desses lugares. Apenas quando o estudante identifica os problemas sociais conseguirá indagar os por quês, para assim investigar essa realidade que o passa a incomodar. É desse incômodo que poderá surgir o *tema gerador* do projeto de TCA.

Outro objetivo do trabalho de campo era para que eles também tivessem um olhar atento para dentro da realidade escolar. Desse modo, o olhar e o pensamento geográfico foram fundamentais para identificar problemas que se tornaram *temas geradores*, um pressuposto necessário para a realização das pesquisas e para as intervenções sociais.

Observou-se que o professor orientador do TCA, enquanto mediador, deve conduzir a atividade de forma a provocar diálogo e ajustar o foco quando necessário, por isso, o trabalho é colaborativo. O professor, a cada ano, pode criar e recriar as suas práticas após refletir acerca das suas ações e da realidade da comunidade escolar. Por isso, o TCA permite a autonomia da profissão do docente, por permitir o controle sobre seu próprio trabalho, sendo uma proposta que caminha na contramão das políticas neoliberais.

Por fim, compreende-se que um currículo que traz a própria história dos estudantes, isto é, a partir da sua realidade, como propõe a prática do TCA, contribui para superar a fragmentação de conteúdo. Além disso, o TCA consiste em uma prática reflexiva, criativa e formativa diferente a cada ano, sendo relevante, cada vez mais, por produzirem novos saberes e indo na contramão da imposição de currículos prescritivos e homogeneizadores.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Cecília Cardoso Teixeira de; MARTINS, Elvio Rodrigues; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. A ciência geográfica e o ensino de Geografia dos anos 1980 aos dias de hoje: uma avaliação. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 05-19, jul./dez., 2019. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/747>. Acesso em 2 de novembro de 2023.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3^a ed. Porto Alegre: Artmed. p. 287, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5^a ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 15^a ed. São Paulo: Contexto. p. 192, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko Yida; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SÃO PAULO (PMSP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação**. São Paulo: SME/DOT, 2014a.
- SÃO PAULO (PMSP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Plano de navegação do autor: caderno do professor**. Secretaria Municipal de Educação: São Paulo, 2014b.

Lopes, M.R.C.

Recebido em 17 de agosto de 2023.

Aceito para publicação em 1º de novembro de 2023.

