



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CRISTIANO MANOEL ALVES

**A ESCOLA COMO LUGAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA
PARA OS IMIGRANTES BOLIVIANOS EM SÃO PAULO**

CRISTIANO MANOEL ALVES

**A ESCOLA COMO LUGAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA
PARA OS IMIGRANTES BOLIVIANOS EM SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado para Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Jeani Delgado Paschoal Moura

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A474e Alves, Cristiano Manoel .
A escola como lugar e o ensino de geografia para os imigrantes bolivianos em São Paulo / Cristiano Manoel Alves. - Londrina, 2019.
77 f.

Orientador: Jeani Delgado Paschoal Moura.
Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Geografia - Estudo e ensino - Tese. 2. Bolivianos - Brás (São Paulo, SP) - Tese. 3. Escolas públicas - Tese. I. Moura, Jeani Delgado Paschoal . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 91

CRISTIANO MANOEL ALVES

**A ESCOLA COMO LUGAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA OS
IMIGRANTES BOLIVIANOS EM SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado para Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Jeani Delgado
Paschoal Moura
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Erika Porceli Alaniz
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
– UEMS

Prof.^a Dr.^a Léia Aparecida Veiga
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 19 de dezembro de 2019.

Á Josefa, Marcos e Cristina... amores da minha vida!

AGRADECIMENTOS

A *Deus* e a *Nossa Senhora Aparecida*, por terem me permitido a chegar até aqui, dando-me saúde, alegria e perseverança para continuar. Mesmo com dificuldades, aqui estou.

À professora *Maria Del Carmen Matilde Huertas Calvente*, primeira orientadora deste trabalho, que com carinho e paciência me trouxe aprendizado e conhecimento. Seus conselhos me proporcionaram crescimento pessoal e profissional.

À minha atual orientadora professora *Jeani Delgado Paschoal Moura*, que prontamente aceitou me orientar, dando continuidade ao trabalho e possibilitando novamente crescimento pessoal e profissional. Deu-me a oportunidade de perceber que seria capaz de continuar.

À minha mãe, *Josefa Rodrigues Oliveira*, que me fez um homem forte, ensinou-me a encarar a vida com sabedoria, persistência e honestidade. Foi e sempre será o meu espelho, com a sua história me mostrou que posso sonhar e acreditar naquilo que almejo.

Ao meu companheiro *Marcos Almeida Dutra*, que esteve sempre ao meu lado, foi minha base e meu braço direito para continuar, deu-me ombro para chorar quando precisei de força, apoiou-me e sempre me apoia quando eu preciso, juntos chegamos ao fim de mais uma etapa, que também é dele. “*O que era sonho se tornou realidade, de pouco em pouco a gente foi erguendo nosso próprio trem, nossa Jerusalém, nosso mundo, nosso carrossel, vai e vem vai e não para nunca mais. [...] de tanto não parar a gente chegou lá...*” (*Pra sonhar - Marcelo Jeneci*).

À minha irmã, *Cristina Rodrigues Alves*, que sempre me apoiou e esteve ao meu lado.

Aos meus sobrinhos, *Mariana Rodrigues Silva, Juliana Rodrigues Silva, Robson Rodrigues Silva e Manoella Rodrigues Silva*.

Aos meus grandes e amados amigos, *Débora Jurado Ramos e Estevão Conceição Gomes Junior* que me apoiaram, deram-me direções e conselhos, além da torcida acolheram-me em seu lar com amor e carinho.

Aos meus grandes amigos, *Rafaela Fernandes Narciso*, *Franciele Lopes* e *Ângela Machado* que sempre estiveram ao meu lado, deram-me apoio e conselhos e, pacientemente, compreenderam-me durante esta etapa.

À diretora *Maria Regina*, da escola Eduardo Prado, que prontamente me deu espaço para conversas importantes, oportunidade de desenvolver este trabalho.

À coordenadora da escola, *Ednéia Cristina*, que contribuiu com as suas experiências e mediou a pesquisa com os estudantes e professores, aos quais deixo o meu agradecimento.

Os Professores *Márcia Cristina de Oliveira Mello* (Unesp/Ourinhos), e *Edilson Luís de Oliveira* (UEL), cujas contribuições no exame de Qualificação foram essenciais.

Às professoras *Erika Porceli Alaniz* e *Léia Aparecida Veiga* por aceitarem o convite para fazer parte desta Banca Examinadora.

A todos, deixo a minha gratidão e meu agradecimento, pois foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui.

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.

(ROSA, J. G. Grande Sertão Veredas, 2001, p.334).

ALVES, Cristiano Manoel. **A escola como lugar e o ensino de Geografia para os imigrantes bolivianos em São Paulo**. 2019. 77 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina/UEL, Londrina, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo discutir concepções acerca da construção do lugar no ensino de Geografia para os imigrantes bolivianos, instalados no bairro do Brás, município de São Paulo, SP. Esse bairro paulistano representa um polo para os bolivianos que são atraídos pela oportunidade de trabalho e renda nas indústrias de tecido e nas lojas do ramo varejista como forma de garantir o sustento de suas famílias. Com a chegada desses imigrantes ocorre uma reconfiguração do bairro dando-lhe novas características. As escolas localizadas na região são afetadas por essa dinâmica, tendo que reorganizar as suas atividades cotidianas em função desta nova realidade, a exemplo da Escola Eduardo Prado, objeto desta investigação, onde mais da metade dos estudantes são imigrantes bolivianos ou seus descendentes diretos. A metodologia de pesquisa, fundamentada na fenomenologia geográfica, é do tipo qualitativa, contou com a investigação empírica e documental partindo de observações e entrevistas não dirigidas, semiestruturadas dando ao entrevistado a oportunidade de relatar as suas experiências e vivências. Os resultados mostram as principais dificuldades enfrentadas pelos bolivianos e apontam para a necessidade de reflexão sobre o papel da escola pública como mediadora no processo de adaptação desses estudantes no lugar. Conclui-se que a Geografia como ciência dos lugares, juntamente com as demais disciplinas curriculares, pode contribuir para que a escola seja significativa ajudando os estudantes a reconstruírem o seu lugar no mundo.

Palavras-chaves: Lugar. Bolivianos. Ensino de geografia. Fenomenologia geográfica.

ALVES, Cristiano Manoel. **The school as a place and the teaching of Geography for Bolivian immigrants in São Paulo.** 2019. 77 p. Dissertation (Master in Geography) - State University of Londrina / UEL, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This research aims to discuss conceptions about the construction of a place in the teaching of geography for Bolivian immigrants living in the Brás neighborhood, São Paulo, SP. This neighborhood in São Paulo represents a hub for Bolivians who are attracted by the opportunity for work and income in the fabric industries and retail stores as a way of ensuring their families' livelihoods. With the arrival of these immigrants there is a reconfiguration of the neighborhood giving it new characteristics. Schools located in the region are affected by this dynamic, having to reorganize their daily activities according to this new reality, such as the Eduardo Prado School, object of this investigation, where more than half of the students are Bolivian immigrants or their direct descendants. The research methodology, based on geographical phenomenology, is qualitative, with empirical and documentary research based on observations and semi-structured interviews, giving the interviewee the opportunity to report their experiences. The results show the main difficulties faced by Bolivians, and point to the need for reflection on the role of the public school as a mediator in the process of adaptation of these students in place. It is concluded that geography as a science of places along with other curricular subjects can contribute to the school being significant in helping students to rebuild their place in the world.

Keywords: Place. Bolivians. Geography teaching. Geographic phenomenology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Divisão territorial do Estado de São Paulo, município de São Paulo e Distrito do Brás	12
Figura 2 –	Imediações da escola Eduardo Prado	15
Figura 3 –	O atual bairro do Brás e a escola Eduardo Prado	16
Figura 4 –	Localização territorial Bolívia, Brasil e São Paulo.....	17
Figura 5 –	Cartaz de boas-vindas aos estudantes imigrantes da escola.....	23
Figura 6 –	Lateral da Escola Eduardo Prado e o comércio de roupas e tecidos	24
Figura 7 –	Família boliviana caminhando pela calçada da escola	25
Figura 8 –	Entrada da Escola Estadual Eduardo Prado 2018	27
Figura 9 –	A relação entre espaço e lugar	34
Figura 10 –	Espaço, localidade e pausa no movimento	35
Figura 11 –	A busca por uma educação humanista de base fenomenológica	37
Figura 12 –	O Ser-no-mundo para a fenomenologia.....	39
Figura 13 –	Círculos, espaço e construção do lugar.....	41
Figura 14 –	A Geografia, os bolivianos, o lugar e a escola.....	43
Figura 15 –	O lugar para mim é “muito tranquilo e lindo”	43
Figura 16 –	“Um lugar para mim é quando eu me sinto bem com as pessoas que gosto.....	44
Figura 17 –	“O lugar é bom para morar, trabalhar e conhecer pessoas de diversas nacionalidades”	45
Figura 18 –	“Festa de San Juan”	46
Figura 19 –	Organização dos conteúdos no currículo do Estado de São Paulo.....	57
Figura 20 –	Abordagens e situações trabalhadas no tema central – Geografia comparada da América	58
Figura 21 –	Caminho e possibilidade para adequação curricular	61
Figura 22 –	Definições do Projeto Político Pedagógico	63
Figura 23 –	Construção, objetivos e projetos curriculares no PPP da escola	68

SUMÁRIO

PRÓLOGO	05
INTRODUÇÃO	07
1 IMIGRAÇÃO BOLIVIANA, O BAIRRO DO BRÁS E A ESCOLA	11
1.1 O Brás e a Imigração Boliviana	13
1.2 A Escola Eduardo Prado e a Comunidade Boliviana	21
1.3 A Escola como Lugar de Representação da Identidade Cultural.....	27
2 O LUGAR, A GEOGRAFIA E A REALIDADE DOS ESTUDANTES BOLIVIANOS	31
2.1 O Lugar na Fenomenologia Geográfica	32
2.2 Experiências Escolares dos Estudantes Bolivianos	38
3 A REALIDADE DOS IMIGRANTES BOLIVIANOS NA ESCOLA PÚBLICA: O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	48
3.1 O Lugar da Geografia no Currículo Paulista	49
3.2 Um Olhar para a Realidade da Escola a partir do Projeto Político Pedagógico.....	62
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73

PRÓLOGO

A minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional convergiu para a minha atual carreira como professor de Geografia na rede pública do Estado de São Paulo. O início desta caminhada se deu em junho de 2009 quando, em busca de uma oportunidade de estudo, deixei a capital do Estado de São Paulo rumo ao interior, instalando-me na cidade de Assis, SP. Neste ano passei a me dedicar à função de vendedor que exercia anteriormente, para me manter nos estudos e aumentar as chances de acesso à universidade pública.

Em agosto de 2010 iniciei meus estudos no curso de Geografia na Universidade Estadual Paulista (UNESP/Ourinhos/SP) associando o trabalho, no período diurno, às atividades no período noturno da Universidade até meados de 2013. A partir daquele ano consegui participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pelo qual adentrei na minha vida profissional como docente. Concluí o curso de licenciatura em 2015 e o bacharelado no ano seguinte, em 2016, na mesma instituição de ensino. Em 2017 assumi o cargo de professor efetivo da rede pública do estado de São Paulo.

O ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa foram sentimentos e questionamentos motivados pela inquietação oriunda de minha história de vida, quando ainda criança, eu e minha mãe, visitávamos frequentemente o bairro do Brás. Costureira de profissão, sozinha dona Josefa criou seus três filhos, indo e vindo do bairro paulistano para compras de tecidos e artigos voltados para o ramo da confecção de vestuário e afins. Contudo, ainda criança, eu percebia a existência de imigrantes bolivianos naquele local e tão pouco entendia sobre a sua situação ou o que estariam fazendo ali. Tudo o que eu e minha mãe sabíamos sobre aquelas pessoas era que vieram ao Brasil para trabalhar.

Após o meu ingresso na Universidade tive a possibilidade de ampliar e diversificar o meu conhecimento e, em 2016, agarrei a oportunidade de fazer um “mochilão” pelos países Peru, Chile e Bolívia. Pouco conhecia sobre qualquer um destes países, mas a Bolívia despertou em mim uma atenção especial para o conhecimento de sentimentos que eu não compreendia quando criança e que agora, estando neste país, tive a oportunidade de vivenciar o contexto daquelas pessoas e do lugar.

Por ministrar aulas de Geografia percebi que em meu tempo de estudante no ensino fundamental, não tive a possibilidade de aprender mais sobre a Bolívia, levando-me ao questionamento da abordagem deste tema para os meus alunos e o conhecimento deste país, reportando-me aos meus questionamentos quando criança. A partir de então fui construindo a minha trajetória, refletindo sobre este assunto e sobre a perspectiva do lugar no contexto da Geografia para aqueles estudantes imigrantes bolivianos no bairro do Brás.

Em 2018 ingressei no mestrado, na UEL, primeiramente sob orientação da Professora Maria del Carmen que contribuiu com a construção da pesquisa, mas, por motivo de força maior, viu-se na necessidade de deixar a minha orientação. Não demorou muito para que a Professora Jeani Delgado Paschoal Moura me aceitasse como orientando, me dando o apoio necessário para que eu pudesse concluir meu trabalho trazendo excelentes contribuições e novos olhares para o desenvolvimento da pesquisa.

Desde o início do mestrado foi necessário manter meu emprego. Recentemente havia assumido o cargo de professor da rede pública, através de concurso público e não poderia desistir, pois o trabalho é fundamental para o meu sustento e o mestrado importante para o meu crescimento profissional. Foram tempos complicados. Morava a 50 quilômetros de distância do trabalho, estando a 130 quilômetros distante da universidade e a mais de 450 quilômetros de distância do local da pesquisa. Mesmo assim, com muita dificuldade e luta, me organizei de acordo com o que era possível e me ajustei entre ministrar minhas aulas, assistir as aulas do mestrado e dar andamento na pesquisa na cidade de São Paulo.

Os últimos dois anos não foram fáceis, pois me dediquei fazendo o possível para que pudesse concluir o que me comprometi a fazer, chegando até aqui. Muito me alegro ao perceber o quanto cresci como pessoa e como profissional da área da educação, pois o desenvolvimento deste trabalho me proporcionou olhares voltados para a realidade local das pessoas, assim como compreender o significado dos lugares para elas.

INTRODUÇÃO

As discussões que envolvem a problemática das migrações no mundo são motivadas pela necessidade de compreensão deste fenômeno humano e dos fatores que levam as pessoas a se deslocarem pela superfície terrestre. Os fatores de repulsão de significativos contingentes populacionais podem estar associados a questões políticas, econômicas ou religiosas, o que nos permite identificar as transformações e reorganizações no cenário mundial, assim como o estabelecimento de novas relações e convivência entre as pessoas nos lugares de destino.

O fenômeno das migrações foi identificado em diferentes períodos da história, porém, nos últimos anos, tem-se intensificado, sobretudo no Brasil. Em geral, os estudiosos buscam compreender os fatores responsáveis pela saída dos imigrantes de seu local de origem, mas pouco se tem registrado sobre a reconstrução dos lugares para esses imigrantes, principalmente, no campo da educação.

No âmbito das imigrações na América Latina, notamos grandes movimentos entre as nações latinas, porém, nesta pesquisa o recorte para o estudo será entre Brasil e Bolívia, considerando os primeiros movimentos de bolivianos para o território brasileiro na década de 1970, quando passamos a receber estudantes bolivianos, muitos dos quais fixaram moradia em nosso país. Mais especificamente o recorte espacial delimitado para estudo foi a Escola Estadual Eduardo Prado e o seu entorno, uma das escolas mais antigas do bairro do Brás, datada do ano de 1896, que teve em sua constituição inicial, forte ligação com imigrantes de várias partes do mundo, sobretudo da Europa. Esta escola se torna significativa por ter acompanhado o auge de desenvolvimento da capital paulista, que se iniciou com as lavouras de café e, após a chegada das linhas férreas, com o desenvolvimento industrial para este Estado.

Por este motivo, a cidade de São Paulo é tida como um dos maiores centros industriais, empresariais e de comércio varejista de roupas e tecidos, o que pode ter influenciado o aumento de imigrantes trabalhadores, oriundos da Bolívia a partir da década de 1990, que fora direcionado para o trabalho nas oficinas de costura.

O que motivou a realização dessa pesquisa foi, principalmente, o fato de eu ser professor de Geografia e conhecer a realidade paulista no que se refere aos imigrantes e saber *a priori* das dificuldades enfrentadas por pais e filhos ao se depararem com uma nova realidade em outro país. Nos relatos de quem convive com essa realidade, nos livros didáticos e nas mídias em geral é comum identificar situações de preconceitos, animosidades entre outros sentimentos que revelam intolerância com o outro, pelos diferentes hábitos e costumes inclusive nos estabelecimentos de ensino, onde a multiculturalidade se faz presente.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo principal compreender a construção do lugar para os estudantes bolivianos na escola Eduardo Prado, uma vez que estes são os mais representativos, em torno de 119 estudantes bolivianos, estando atrás apenas dos estudantes brasileiros. Para tanto, investigamos as condições materiais oferecidas pela rede estadual de ensino de São Paulo, e as possibilidades de trabalho com o conceito e construção do lugar para os estudantes bolivianos. A Geografia como ciência poderá contribuir com os questionamentos acerca da representatividade do lugar para estes estudantes. É importante considerar os processos de transformações na sociedade, o que estimula que outras pessoas busquem estabelecer as suas relações de sobrevivência em lugares diferentes daqueles de sua origem. Isso, por sua vez, pode originar uma nova constituição social, que se define por uma sociedade carregada de desigualdade e preconceitos.

Como objetivos específicos discutimos o currículo prescrito proposto pelo Estado de São Paulo, fazendo comparações com o novo currículo paulista proposto para o ano de 2020, considerando o Projeto Político Pedagógico da escola, pois este deve ser construído de maneira democrática e participativa, atendendo aos anseios de uma comunidade plural como a que vive no bairro do Brás.

Como metodologia, realizamos um exercício de compreensão das relações de convivências íntimas, de experiências empíricas, o que chamamos de lugar, fundamentado no método fenomenológico. Pautados na Geografia Humanista de base fenomenológica, investigamos as relações humanas, a interação com o meio e, principalmente, as significações dos indivíduos em contato com determinado meio, a exemplo do Brás em São Paulo, polo atrativo para os bolivianos.

Para o desenvolvimento do trabalho, inicialmente realizamos o levantamento de bibliografia que trata do tema, buscando relacionar a literatura com os documentos que orientam a educação no Estado de São Paulo como, por exemplo,

a análise do currículo prescrito, além do Projeto Político Pedagógico da escola. O percurso desse trabalho visou aproximações com a realidade, experiências e vivências dos estudantes bolivianos na escola, como esses constroem e entendem o lugar a partir das suas perspectivas subjetivas, aproximando o ensino escolar da realidade vivida.

Os caminhos metodológicos foram percorridos pela pesquisa qualitativa a partir dos seguintes corpos empíricos: observações em momentos de convivência diária; entrevistas não dirigidas, que possibilitam ao entrevistado livre escolha para expressar o que sente ou o que julga pertinente e, ao entrevistador, apenas guiá-las de forma natural. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa aberta, não houve recorte amostral do número de estudantes que fariam parte da pesquisa, por isso a seleção foi por aproximação e livre espontaneidade dos entrevistados. Outro caminho foi o uso de entrevistas abertas semiestruturadas aplicadas aos estudantes, dando-lhes a liberdade de relatar as suas experiências e vivências no ambiente escolar, não limitando a fala, o imaginário ou o sentimento vivo naquele momento de bate papo descontraído durante o intervalo da aula.

Com a finalidade de identificar o local de estudo foram realizados trabalhos de campo e visitas ao bairro do Brás, localizado no município de São Paulo, como forma de perceber as movimentações que ali existem, tais como: os pedestres que andam nas calçadas mesclando-se com os bolivianos que exercem o trabalho nas lojas ou carregando mercadorias de um lado para outro das lojas, ou até mesmo a presenças das famílias ao redor da escola, podendo ser observado neste momento as interações entre os habitantes locais.

Para realizar a localização da área estudada, assim como registrar as movimentações e produções entre as pessoas no bairro foram produzidas fotografias durante as visitas para demonstrar a realidade local e as interações entre os seus habitantes.

Com o intuito de analisar os diferentes momentos históricos, principalmente ao redor da escola, foram utilizadas fotografias antigas com a finalidade de comparar a evolução e transformação do espaço no bairro do Brás, além de imagens de satélites (Google Earth) e equipamento de posicionamento global (GPS), (C7 GPS DADOS) para a extração das coordenadas geográficas da área de estudo. Para a produção dos mapas de localização, foi utilizado o programa de elaboração de

mapas (Qgis 2.18.26 las palmas), com extração de *shapes file* da base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Para apresentar os resultados obtidos, esta dissertação se divide em três capítulos: - no primeiro, “Imigração boliviana, o bairro do Brás e a escola”, apresentamos reflexões sobre a construção do distrito do Brás, buscando a relação entre o processo de industrialização que impulsionou o crescimento local e projetou esse bairro como polo de atração para milhares de bolivianos que vieram reconstruir as suas vidas neste lugar, buscando aproximações com a escola Eduardo Prado e seu entorno; - no segundo capítulo, “O lugar, a Geografia e a realidade dos estudantes bolivianos na escola”, discutimos o conceito de lugar na abordagem fenomenológica para compreender a construção do lugar pelos estudantes bolivianos na escola, captando as suas perspectivas, experiências e vivências com a realidade local; - no terceiro capítulo, “A realidade dos imigrantes bolivianos na escola pública: o currículo de Geografia e o Projeto Político Pedagógico”, apresentamos as possibilidades de trabalho com o conceito de lugar nos materiais para o ensino de Geografia (currículo prescrito), buscando relatos e experiências dos professores e da equipe gestora, os quais se deparam com a diversidade escolar que, por sua vez, implica e faz parte do processo e de elaboração do Projeto Político Pedagógico, como documento que expressa a identidade de cada escola.

Para tanto, busca-se pela perspectiva do método fenomenológico abordagens experienciadas e construídas pelos alunos no decorrer de suas vidas, podendo desta forma compreender o significado do lugar, este concebido e entendido por sua significação e importância que são construídas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, o que por sua vez os dotam de significados.

1 IMIGRAÇÃO BOLIVIANA, O BAIRRO DO BRÁS E A ESCOLA

Este capítulo apresenta discussões que aproximam o entendimento da imigração boliviana no bairro do Brás, município de São Paulo/SP nos permitindo conhecer características de atração para esses imigrantes, assim como a proximidade com a escola.

São Paulo possui significativa área territorial com aproximadamente 1.521,110 quilômetros quadrados (BRASIL, 2017), por isso é dividido em 97 distritos e, entre eles, está o Brás, o qual recebe a nomenclatura de distrito como parte integrante de uma unidade administrativa desse município. De acordo com os dados da prefeitura de São Paulo (2015) “Seus limites foram estabelecidos a partir de estudos elaborados por diversos órgãos do executivo municipal, tendo em conta fatores físico-territoriais, demográficos, urbanísticos, econômicos e político-administrativos”, sendo estes representados pelos dados do quadro 1.

Quadro 1: Dados administrativos do distrito do Brás

Distrito	Subprefeitura	População (2010)	Densidade Demográfica (Hab/km²)	Índice de Desenvolvimento Humano
Brás	Mooca	29.265	8.361	0,868

Fonte: Prefeitura de São Paulo (2019). Organizado pelo autor (2019).

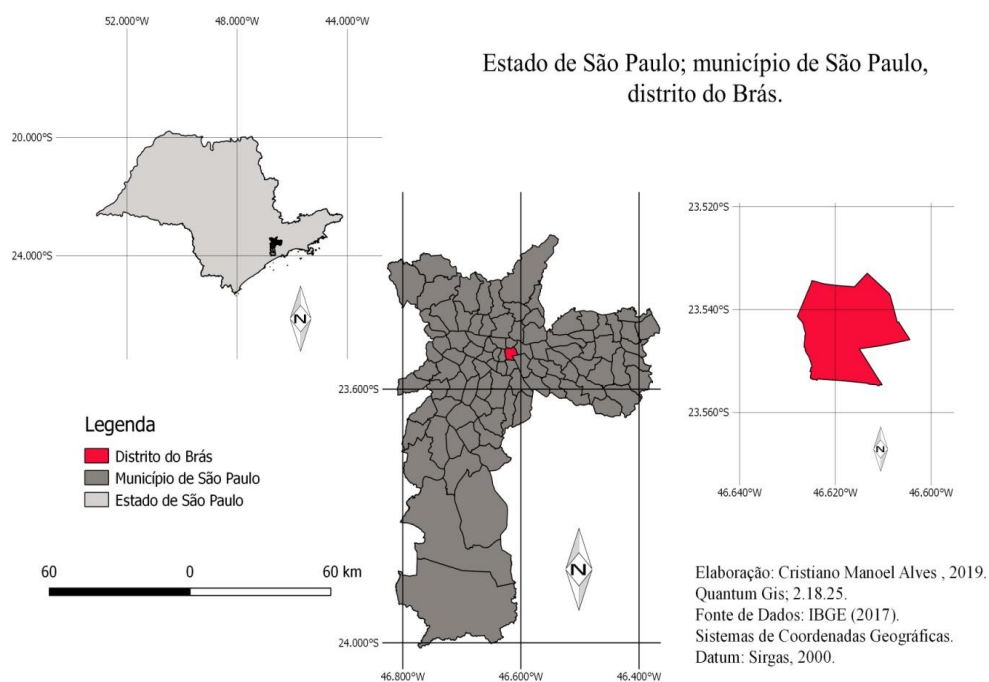
Diferentemente da caracterização estabelecida anteriormente sobre o estabelecimento de um distrito, a definição de bairro, por sua vez, pode ser compreendida por seus moradores a partir dos significados mais subjetivos, em que as identificações desses habitantes são significativas, como percebemos com a presença boliviana no Brás, e neste sentido, Souza (1989, p.144) destaca que:

O esforço de conceituação do bairro associou-se a uma estipulação da escala espacial a que se vinculam certas relações sociais, que preenchem e animam ("anima": alma) o espaço-bairro. Quer dizer, a individualidade de um bairro no seio da urbe seria definida por uma certa coesão social e pela abrangência de uma vida de relações orgânicas e associada ao espaço particular do bairro à sua escala.

Portanto, é no bairro onde estão presentes as manifestações de convivência, interação e identificação. Em um mesmo distrito pode haver um ou mais bairros, porém seus habitantes e seus hábitos trazem vida e diferentes maneiras de manifestações culturais, como é o caso dos bolivianos que apresentam sua cultura no Brás.

Com base nestas características é que utilizaremos o conceito de bairro para nos referir ao Brás, o que nos permite estabelecer contato e convivência direta com seus habitantes, sobretudo na escola onde estão parte das manifestações e características deste bairro, ficando a definição de distrito apenas como conceito para a organização administrativa e espacial, como mostra a figura 1.

Figura 1- Divisão territorial do Estado de São Paulo, município de São Paulo e distrito do Brás.



Fonte: IBGE (2017). Elaborado pelo autor: (2019).

A partir das informações e dados administrativos do bairro do Brás, a seguir será discutido as relações do processo e formação do bairro tendo como principal motivação a chegada das indústrias o que por sua vez contribuiu com a imigração neste bairro.

1.1 O BRÁS E A IMIGRAÇÃO BOLIVIANA

O processo de formação do Brás teve origens nas ocupações das fazendas e chácaras que abrangiam a região, onde mais tarde deu espaço para as indústrias. O processo de industrialização na região possibilitou que esse bairro se desenvolvesse e seus habitantes tiveram a oportunidade de mudança nos padrões de vida, abrindo espaço para uma reorganização social. Torres (1985, p. 161) destaca que:

[...] sua história perde o ar ingênuo e pitoresco, agora que seus habitantes procuram atingir um padrão de vida, com novas e mais altas exigências, influenciados por outras formas de vida, por novas maneiras de sentir o progresso, e ainda por um maior poder aquisitivo em virtude das mais modernas técnicas de produção e de trabalho.

A chegada das indústrias influenciou na reorganização do bairro, segundo Torres (1985, p. 162), “[...] no Brás a transformação é rápida. Chácaras tradicionais irão se transformar, ainda em fins do século XIX, em grandes fábricas”. Com a chegada das fábricas não mudaram somente os padrões de exigências da sociedade que se desenvolveu por outros dinamismos, mas, principalmente, pelas modificações estruturais do bairro, que apresentaram formas diferentes daquelas que existiam até o momento. Não apenas as fábricas deram características novas ao Brás, mas o próprio crescimento e expansão da cidade, como é apontado por Torres (1985, p. 162):

A concentração industrial coincide com a expansão física da cidade, misturando-se indústrias e residências, sem planejamento, mas também sem o aspecto, sujo e escuro que costuma caracterizar as grandes aglomerações industriais. De tal maneira misturam-se zona residencial e zona industrial.

A instalação das fábricas impulsionou um desenvolvimento acelerado, transformando o bairro com a presença marcante de mão de obra trabalhadora, proveniente de outras localidades, para exercer o trabalho de produção de linhos nessas fábricas. Segundo Torres (1985, p.163), “[...] o Brás possuía cerca de 800 operários italianos” com a finalidade de sanar a necessidade da mão de obra fabril.

Por esta perspectiva, outras fábricas se instalaram, dando espaço para diferentes tipos de trabalho desenvolvido por pequenas oficinas que passam a nutrir o crescimento local, como aborda Torres (1985, p.164):

Fábricas de todos os tipos, com máquinas aperfeiçoadas, com aparelhamento elétrico ou a vapor, ou pequenas oficinas irão se instalando dia a dia nesse bairro populoso, mas ainda despido de conforto, principalmente para o proletário.

O Brás passou por diferentes características em seu processo de construção, observada a partir da presença de povos provenientes de outros lugares como, por exemplo, da Itália, tendo na indústria importante meio de atração e de sua formação inicial. Como aponta Andrade (1991, p.97):

Esses bairros são fortemente marcados pela presença de migrantes (nordestinos principalmente). A indústria que esteve na base de sua formação declina rapidamente. Mas nem por isso perderam totalmente os traços de sua antiga identidade como “bairro italiano”, nem por isso a indústria desapareceu, embora os setores dominantes hoje sejam outros.

Com o passar dos anos os objetos construídos no início do bairro do Brás apresentaram mudanças e transformações significativas, quando comparadas a diferentes épocas de crescimento industrial. Quando as indústrias passam por momentos de declínios e desconcentração, estas dão lugar a outros setores econômicos, como é destacado por Magalhães, Bógus e Baeninger (2018, p.83)

A transformação urbana e social nesses distritos, por sua vez, guarda íntima relação com um processo anterior de desconcentração industrial, de expansão do setor terciário na cidade e dos processos atuais de reestruturação produtiva, onde São Paulo é o coração da indústria financeira do país.

Além das mudanças percebidas em toda cidade e no bairro, outras ao redor da escola Eduardo Prado podem ser notadas, principalmente por suas estruturas físicas, como as ruas, as calçadas, as fachadas dos prédios e da própria escola, o que nos permite notar a reconfiguração do bairro. A presença das estruturas dos prédios, ruas asfaltadas, postes de energia elétrica, meios de transportes movidos a combustível são importantes elementos de observação de mudança e desenvolvimento de determinado local.

A forma e a estrutura das escolas construídas sob um determinado período demonstram uma estrutura oponente e que caracterizava uma construção voltada para o atendimento de uma educação de elite, como é apontado por Souza, (1998, p.124) “A arquitetura escolar haveria, pois, de simbolizar as finalidades sociais morais e cívicas da escola pública. O lugar de formação do cidadão [...] a esta característica pode-se observar na figura 2, como exemplo, uma escola de espaços abrangentes, demonstrando a real finalidade daquela construção.

Figura 2 – Imediações da escola Eduardo Prado



Fonte: Alves (2018). Reprodução do quadro nas dependências da escola

Por outro lado, podemos perceber outras dimensões arquitetônicas para estes espaços escolares, que para Souza,(1998, p.127) “apesar da monumentalidade, a concepção arquitetônica dessas primeiras escolas aliou a racionalidade econômica [...]” sendo agora na atualidade demonstradas por transformações arquitetônicas, trazendo uma escola de espaço reduzido, o que por

sua vez atenderá uma nova estrutura social, dando espaço para outras funções como a abertura e alargamento das ruas e avenidas ao entorno da escola, além das novas construções, já que a indústria e o comércio passam a ter maiores representatividades neste espaço como é demonstrado na figura 3.

Figura 3 – O atual bairro do Brás e a escola Eduardo Prado



Coordenadas Geográficas: Latitude 23° 32' 13" S Longitude 46° 36' 44" W

Fonte: Google Earth, acesso em: (2018).

O avanço e as transformações das técnicas, que são segundo Santos (2006, p. 29) “Um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço” nos permite perceber a evolução no meio construído das cidades, assim como analisar os elementos importantes para a configuração atual do bairro do Brás, sobretudo com a presença das indústrias. As indústrias de tecidos instaladas modelaram a paisagem, carregando elementos das técnicas do momento em que foram construídas, como destacado por Santos (2006, p.48):

Através dos objetos, a técnica é história no momento de sua criação e no de sua instalação e revela o encontro, em cada lugar, das condições históricas (econômicas, socioculturais, políticas, geográficas), que permitiram a chegada desses objetos e presidirão a sua operação. A técnica é tempo congelado e revela uma história.

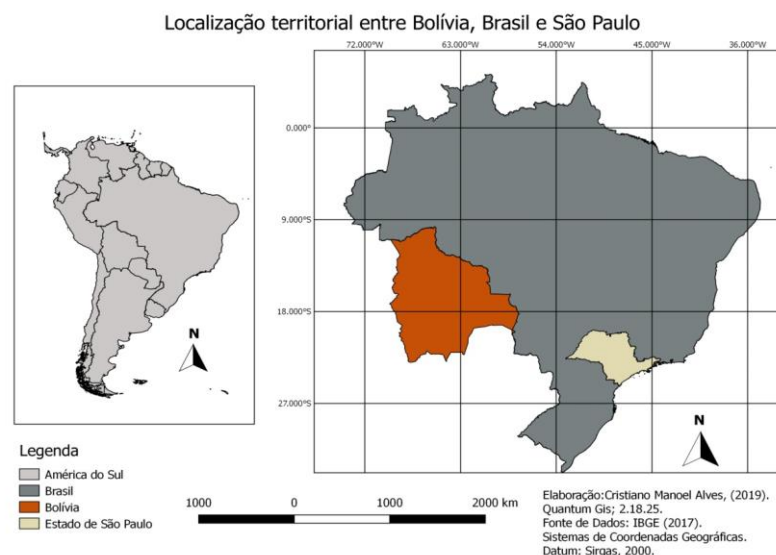
As técnicas em consonância com o tempo, de acordo com Santos (1998, p.61), “[...] aparentes ou não, em uma paisagem, são, todavia, um dos dados explicativos do espaço” e, desta forma, fornecem pistas para perceber as suas transformações.

No processo de construção social se observa como são organizados e construídos os espaços, para Santos (1998, p.49) “[...] seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos naturais ou fabricados e de sistemas de ações, deliberadas ou não” e que juntos produzem e organizam parte das relações humanas, resultando em uma relação social. Esse é o caso das **novas dinâmicas sociais** com os imigrantes bolivianos, que agora compõem o território brasileiro, imprimindo novas características para o local.

As migrações resultam de inúmeras transformações no cenário mundial, vinculadas ao processo de globalização, que contribui para que este fenômeno esteja cada vez mais próximo da vida das pessoas, considerando que os meios de transporte, as tecnologias e as inovações técnicas acentuam tal movimento.

Não distante desse processo a América Latina, sobretudo o Brasil, e a sua imediação com a Bolívia, aproximou o movimento migratório entre os dois países, pela proximidade entre as suas fronteiras. A figura 4 mostra a localização territorial da Bolívia em relação ao Brasil e, ainda, o destino dos imigrantes bolivianos, o Estado de São Paulo, por possuir maiores índices industriais no período de maior imigração.

Figura 4 - Localização territorial Bolívia, Brasil e São Paulo



Fonte: IBGE (2017). Elaborado pelo autor (2019)

A Bolívia possui características singulares, já que a sua população indígena possui diferenças etnoculturais, belezas naturais como, por exemplo, o lago Titicaca, o vale nevado e o deserto de Sal em Uyuni, que compõem e dão riqueza a este país. A economia boliviana é diversificada, tendo como base principal a mineração, apesar de possuir também outros modelos econômicos. De acordo com Silva (2005, p. 7) “A produção industrial da Bolívia é modesta, destacando-se a produção de têxteis”, apresenta assim familiaridade com as indústrias têxteis no Brasil.

A população boliviana é considerada jovem e urbana, em sua maioria residente em centros urbanos como, por exemplo, La Paz, Santa Cruz de La Sierra e Cochabamba. De acordo com Silva (2005, p.8), “[...] são desses grandes centros urbanos que saem parte dos que emigram para o Brasil”.

São vários os motivos que levam as pessoas a migrarem, principalmente por estarem em situações vulneráveis, de perigo ou perseguição política, porém, no caso boliviano, esta relação é representativa, principalmente, pela baixa renda per capita dos seus habitantes, o que é exposto por Silva (2005, p.8):

A baixa renda per capita dos bolivianos, a qual gira em torno de 880 dólares por ano, é responsável pelo alto nível de pobreza no país, atingindo 64% da população total, situação que contribui para que a Bolívia tenha ainda uma das mais altas taxas de mortalidade infantil da América Latina.

Marcados pelos problemas sociais, um elevado contingente de bolivianos deixa a sua terra natal em busca de uma vida com oportunidades de trabalho, em diferentes locais do mundo, porém, é no Brasil que depositam as suas expectativas.

O quadro 2 aponta a crescente imigração boliviana para o Brasil, entre os anos de 2000 e 2010.

Quadro 2: Imigrantes bolivianos no Brasil 2000-2010.

<p align="center">IMIGRANTES BOLIVIANOS NO BRASIL 2000 – 2010 IMIGRAÇÃO BOLÍVIA 2000 - 2010 6 021 - 15 651</p>

Fonte: IBGE (2010). Organizado pelo autor (2019).

O crescente contingente migratório de bolivianos para o Brasil se dá pelos baixos indicadores sociais, assim como, “[...] pelo agravamento da crise econômica interna na Bolívia” e “[...] partir da década 1970 o crescente processo de

industrialização no Brasil” (SILVA, 2005, p.15), o que motivou ainda mais a emigração dos bolivianos.

A chegada de imigrantes bolivianos no bairro do Brás propiciou mudanças perceptíveis em suas estruturas, tanto físicas como social; é notória a presença boliviana nas ruas e atividades do dia a dia. Tal fato é visível na paisagem, marcada pelas interações existentes, como, por exemplo, a construção das estruturas físicas de uma escola e de uma determinada comunidade, promovendo a reorganização do desse bairro.

As interações humanas entre uma rua, uma avenida e, até mesmo, nas casas contribuíram para a construção de relações sociais que demonstram a força do lugar, que se reconfigurou com a organização e o atendimento de atividades econômicas de diferentes naturezas, porém as indústrias de tecido e venda de confecções são as que mais se destacam.

Parte dessas mudanças possibilitaram o entendimento do porquê o bairro se tornou foco de atração para os bolivianos, atualmente reconhecido pela marcante presença boliviana e suas características culturais, que contribuíram para as modificações das técnicas que ali passam a existir, a transformação de suas paisagens e a sua reconstrução como lugar de vivência.

A relação dos bolivianos com o território pode ser compreendida a partir da concepção de Haesbaert (2003, p.13), que reconhece a vertente “Cultural(ista): priorizando a dimensão simbólico-cultural, mais subjetiva, em que o território é visto sobretudo como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo sobre o seu espaço”.

As culturas indígenas no território boliviano são marcadas, principalmente, por sua diversidade étnica, possuindo caráter de simbolismo para o seu povo, construídos pela valorização e apropriação de seus hábitos. Ainda na perspectiva de Haesbaert (2003, p.13), além da vertente cultural simbólica do território, é possível pensar pelo viés econômico, ou seja, “[...] é bem menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, no embate entre classes sociais e na relação capital trabalho”. Esta questão é importante para a discussão no processo migratório ocorrido na Bolívia, em diferentes períodos históricos, porém não faz parte do escopo dessa pesquisa.

A partir da segunda metade da década de 1980 o fluxo de imigrantes bolivianos se intensifica em direção ao Brasil, porém, como é exposto por Silva

(2005, p.15), “[...] antes de esses imigrantes chegarem ao Brasil, já haviam migrado internamente em seu país, por grandes centros urbanos, como La Paz, Santa Cruz de La Sierra e Cochabamba”.

A tentativa dos bolivianos em permanecer no seu país existiu, o que teve como características o êxodo rural, apresentando a relação de saída do campo para as grandes cidades, como é apontado por Silva (2006, p. 15): “As causas desse êxodo rural são semelhante às de outros países latino-americanos, ou seja, a concentração da terra e a falta de políticas agrícolas que estimulem o pequeno produtor, a mecanização do campo”.

A falta de políticas públicas no acesso a terra para os pequenos produtores, associada à mecanização e a baixa industrialização, exigiu desses bolivianos a busca por melhores condições de vida, para que pudessem assegurar a dignidade de suas famílias e novas oportunidades no Brasil, enfrentando possíveis dificuldades, principalmente quando não se está em sua terra natal, pois, “[...] os imigrantes enfrentam várias barreiras, entre elas, o idioma, costumes diferentes, discriminação” (Silva, 2005, p.18), este último mais marcante.

Em São Paulo, os bolivianos têm sofrido várias formas de discriminação, em razão da sua origem étnica, costumes e condição social. Uma delas diz respeito à forma de vestir-se, pois foram constatados casos de discriminação nas feiras livres da cidade. Isso porque, na Bolívia, as bolivianas de origem quéchua ou aimará usam a *pollera*, uma saia longa com pregas e avolumada. (SILVA, 2005, p. 28):

As primeiras dificuldades, além do idioma, marcam a vida desses imigrantes, quando o simples fato de possuir hábitos de vestimentas diferentes, fazem com que se sintam cada vez mais marginalizados. Outro ponto associado à discriminação e ao preconceito com a maioria desses imigrantes é “[...] porque os bolivianos são oriundos de um país pobre, de raízes indígenas e, frequentemente, relacionado ao tráfico de drogas”, fato que deve ser desassociado das tradições culturais e necessidades de uso da folha de coca, lembrando que “[...] a folha dessa planta é utilizada para fins medicinais, inclusive o seu chá é recomendado para turistas para combater o mal-estar causado pela altitude, o que é conhecido como *sorocho*” (SILVA, 2005, p. 28). Tendo em vista as origens indígenas, os bolivianos têm as suas raízes e ligações com a terra muito fortes e presentes, “[...] elementos

essenciais em ritos religiosos, como as oferendas a *Pachamama* (Mãe Terra), realizados em vários momentos de vida social” (SILVA, 2005, p. 28).

O crescente migratório entre a comunidade boliviana e o Brás possibilitou a reconstrução do bairro dando-lhe outros elementos que podem ser percebidos no ambiente escolar. Para tanto a escola Eduardo Prado e a aproximação com a comunidade boliviana será apresentada a seguir.

1.2 A ESCOLA EDUARDO PRADO E A COMUNIDADE BOLIVIANA

As transformações no bairro do Brás provocaram alterações no ambiente escolar, que passou por diferentes momentos de adaptação diante dos desafios no atendimento a uma demanda culturalmente diferente da que se recebia antes das imigrações se tornarem mais presentes.

Qual é a relação entre os imigrantes bolivianos no Brás e o contexto social com a escola Eduardo Prado? Como a escola Eduardo Prado, responsável por receber estudantes bolivianos e descendentes diretos destes se integra junto às mudanças sociais ocorridas no bairro? Como a escola se torna parte importante de integração social e lugar de representação da identidade cultural? São essas questões que tentaremos responder a seguir.

A escola como espaço democrático e lugar de construção de conhecimentos pode ajudar na mitigação dos preconceitos enfrentados por bolivianos, mostrando fatos da sociedade, como a própria realidade da imigração boliviana que se dá pela relação entre as fronteiras artificiais entre os dois países, estabelecendo diferentes relações sociais estando muito aparentes no bairro do Brás.

Refletir sobre esse fenômeno humano, como forma de aproximação cultural e não somente como entrada de mão de obra para o mercado de trabalho brasileiro, pode ser um caminho para o enfrentamento de preconceitos. Neste caso a Geografia contribui, pois

[...] defronta-se, assim, com a tarefa de entender o espaço geográfico num contexto bastante complexo. O avanço das técnicas, a maior e mais acelerada circulação de mercadorias, homens e ideias distanciam os homens do tempo da natureza e provocam certo “encolhimento” do espaço de relação entre eles. (CAVALCANTE, 2010, p.16)

Para Cavalcante (2010, p.16) o “[...] espaço, mecanizado e padronizado, que se tornou fonte de poder material e social numa sociedade e que se constitui a base do industrialismo e do capitalismo” leva o desconhecimento de outras relações sociais como, por exemplo, os hábitos culturais trazidos pelos bolivianos, o que contribui para uma convivência conflituosa.

A escola, com o seu papel de integrar a comunidade e formar cidadãos, oferece condições para tornar a sociedade mais justa e diminuir possíveis problemas encontrados pelos estudantes bolivianos e brasileiros (paulistas).

A escola Eduardo Prado localizada no bairro do Brás, região central do município de São Paulo, ocupa uma área de 10.108,22 m², segundo informações contidas no plano de gestão da escola (2016/2019). Possui em seu quadro de funcionários 63 docentes, entre eles professores da educação infantil e ensino fundamental até o 9º ano. A escola não oferece ensino médio, sua oferta atende os níveis representados no quadro 3.

Quadro 3 - Organização dos níveis de ensino da escola Eduardo Prado.

Anos Iniciais Alfabetizações	Anos Iniciais	Anos Finais
1º ao 3º ano	4º ao 6º ano	7º ao 9º ano

Fonte: Plano de Gestão da Unidade Escolar (2016/2019). Autor: Alves (2019).

A unidade escolar possui em média 1013 (mil e treze) estudantes, sendo atendidos no período matutino do sexto ao nono ano do ensino fundamental, e no período vespertino, os anos iniciais (alfabetização). Nestes dois períodos de aula são incluídos os estudantes imigrantes de diferentes faixas etárias e diversas nacionalidades. A figura 5 mostra o cartaz de recepção aos imigrantes, fixado na própria escola.

Figura 05 – Cartaz de boas-vindas aos estudantes imigrantes da escola

Fonte: Alves (2019).

As diversas nacionalidades representadas pelas bandeiras (Figura 5) contribuem para que a escola tenha características distintas, diferenciando-se de outras do município de São Paulo. A sua localização possibilita que receba uma diversidade de estudantes imigrantes, estando organizados por modalidades de ensino, como descrito nos quadros 04 e 05.

Quadro 04 – Alunos estrangeiros fundamental I.

NACIONALIDADE	QUANTIDADE	NACIONALIDADE	QUANTIDADE
Indianos	15	Equatorianos	04
Bolivianos	52	Argentinos	05
Peruanos	04	Mexicanos	01
Paraguaios	01	Sírios	01

Fonte: Dados fornecidos pela unidade escolar (2019). Org. Alves (2019).

Quadro 05 – Alunos estrangeiros fundamental II.

NACIONALIDADE	QUANTIDADE	NACIONALIDADE	QUANTIDADE
Indianos	10	Equatorianos	01
Bolivianos	67	Argentinos	01
Peruanos	04	Haitiano	01
Paraguaios	09	Sírios	01
Angolanos	06	Afegão	01
Egípcio	01	-	-

Fonte: Dados fornecidos pela unidade escolar (2019). Org. Alves (2019).

A quantidade de estudantes bolivianos em comparação com as demais nacionalidades apresentadas nos quadros, sem dúvidas, se destaca. É no Brás onde as famílias bolivianas exercem as suas atividades e rotinas de trabalho, além de ser o local de moradia para muitos. Segundo informações fornecidas pela diretoria de ensino do centro do município de São Paulo, os estudantes imigrantes bolivianos estão em quantidades superiores na escola, além dos que são descendentes direto destes.

De acordo com Silva (2005, p. 19) “[...] em São Paulo, a atividade que atrai a maior parte dos trabalhadores bolivianos é a costura, atividade esta que apresenta algumas particularidades”. Ao percorrer as ruas do bairro, assim como ao frequentar estabelecimentos locais facilmente se percebe a presença desses imigrantes, em diferentes atividades, inclusive nas feiras livres de rua e outros comércios locais. Ao caminhar no entorno da escola é possível perceber, além da presença boliviana, a proximidade da escola com as lojas de tecido e as oficinas de costura, que correspondem em sua grande maioria à atividade principal de trabalho dessa comunidade.

As figuras 06 e 07 demonstram a relação e a proximidade entre as atividades locais e a presença boliviana, apresentando características de sua cultura, sendo as mais marcantes a culinária e o artesanato, além das músicas tocadas em determinadas pontos.

Figura 06 –Lateral da Escola Eduardo Prado e o comércio de roupas e tecidos.



Autor: Alves (2018).

Figura 07- Família boliviana caminhando pela calçada da escola



Autor: Alves (2018).

A proximidade entre a escola e o ambiente de trabalho dos bolivianos, pais biológicos dos estudantes ou parentes próximos, faz com que a escola possua altos índices de estudantes com nacionalidade boliviana. O trabalho exercido diariamente pelos bolivianos é notado tanto em lojas e fábricas de confecções que estão nas proximidades da escola, quanto no circuito inferior, alternativa para os bolivianos não inseridos no mercado formal de trabalho. O círculo inferior é caracterizado por Santos (2004, p. 212) como “[...] pequenos comerciantes e vendedores ambulantes, voltados para o consumo local e a população com menor mobilidade”.

Essa diferenciação de atividades exercidas pelos trabalhadores bolivianos gera preconceitos entre eles, o que reflete no ambiente escolar, onde estudantes bolivianos, para se sentirem integrantes do “grupinho” da escola, discriminam sua própria comunidade, como lembra a coordenadora da escola durante entrevista não dirigida:

O preconceito às vezes não é só por parte dos brasileiros, que claro, existe sim, porém também existe o preconceito entre os próprios alunos bolivianos em que os pais trabalham em loja, ou donos de loja, o que entre os alunos se diferencia em relação aos que possuem as lonas no chão, para as vendas de produtos segundo eles “de baixa qualidade”. Isto acaba acontecendo porque querem pertencer aos grupinhos da escola [...]

A escola como espaço democrático de construção do conhecimento deve facilitar a inserção dos imigrantes, porém, por ser um espaço de grande multiculturalidade, muitas vezes torna-se difícil. Quando as diferentes realidades não são colocadas no contexto da aprendizagem, pode ocorrer a violência simbólica como aponta (BOURDIEU *apud* SAVIANI, 1989, p. 31):

De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominadas. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizada culturalmente, porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação dessa marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma.

Portanto, a escola como principal espaço de discussão e construção do conhecimento, tem possibilidades de propiciar momentos para assuntos como a identidade boliviana tão presente no bairro do Brás. A aproximação com o trabalho, a residência e, conseqüentemente, o local de estudo das crianças, traz o envolvimento com a diversidade de identidades culturais, sendo a escola o lugar de discussão dessas representações, problematizações e reflexões, que serão apresentadas a seguir.

1.3 A ESCOLA COMO LUGAR DE REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

A proximidade entre o ser humano e o meio no qual está inserido é composta de significados e, por consequência, traz sentido para os lugares construídos a partir das relações interpessoais, como tradições e histórias. No espaço escolar, tais manifestações se misturam umas às outras e a convivência se torna possibilidade de conhecimento entre diferentes experiências, doadoras de significados.

A escola Eduardo Prado está sob administração da diretoria de ensino centro, possuindo o desafio de garantir para a comunidade local o ensino público de qualidade. Este objetivo é observado na porta de entrada da escola com o *slogan* da figura 08, tornando-se responsável pelo ensino dos alunos brasileiros e de matrículas regulares dos alunos bolivianos ou de seus descendentes diretos.

Figura 08 – Entrada da Escola Estadual Eduardo Prado 2018



Fonte: Alves (2018).

No ambiente da escola Eduardo Prado, sendo local de diversidade e manifestações culturais no bairro do Brás, é perceptível a presença boliviana se relacionando com outras identidades, além dos brasileiros.

A relação do ser individual e a sua convivência em sociedade é examinada a partir de investigações sobre as experiências vividas no decorrer da vida pessoal ou em grupo, o que contribui para a construção da identidade, entendida por Castells (2000, p. 22) como “[...] o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”.

Por outro lado, nas concepções de Hall (2006) existem três exposições que permeiam o conceito de identidade, e que se diferenciam entre si, cabendo a ideia de identidade a partir do “sujeito sociológico”, entendido como:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 2006, p. 11)

Sendo assim, crianças e adolescentes bolivianos, na escola Eduardo Prado, trazem traços de sua cultura, transmitida e ensinada por seus pais e avós no ambiente doméstico, expressas interiormente correspondendo o seu mundo

particular e, posteriormente, transmitido para o mundo público quando compartilhado, seja com a comunidade local ou com a escola.

Conviver com diferentes culturas é ter possibilidades que vão além do conhecimento, é mostrar simpatia e desconstrução do pré-conceito que existe antes mesmo do conhecimento real. Desta forma reconhecendo aspectos sobre o significado de cultura entendida como:

As várias maneiras de entender o que é cultura derivam de um conjunto comum de preocupações que podemos localizar em duas concepções básicas. A primeira concepção de cultura remete a todos os aspectos de uma realidade social; a segunda refere-se mais especificamente ao conhecimento, as ideias e crenças de um povo. (SANTOS, 2006, p. 22-23)

A escola Eduardo Prado como lugar de representação de identidade cultural possui relações de construção, percepção e atitudes do contexto social vivido por eles e as modificações cotidianas construídas ao longo da história de vida de cada um e são percebidas diferentemente pelas pessoas, como esclarece Moreira (2009, p.74):

Uma vez que a história dos homens é a história dos homens e dos espaços geográficos concretos, vemos no espaço a própria história. Posto à base da sociedade, o espaço a comanda em sua reprodutibilidade por inteiro. Com isso, revela-se um esplêndido recurso de “leitura” da sua estrutura e movimentos. Leitura que invariavelmente será feita pelos óculos de quem a faz.

É possível perceber nessas relações humanas as essências no processo de construção de identidade, porém não se deve perder de vista a importância da escola como lugar relevante, onde as relações de proximidades e sentidos estão colocadas, dando significado ao lugar,

Todos os lugares são pequenos mundos: o sentido do mundo, no entanto, pode ser encontrado explicitamente na arte mais do que na rede intangível das relações humanas. Lugares podem ser símbolos públicos ou campos de preocupação, mas o poder dos símbolos para criar lugares depende, em última análise, das emoções humanas que vibram nos campos de preocupação. (TUAN, 1979, p. 421)

O lugar é responsável por trazer lembranças, sentimentos e traços que se tornam fundamentais para a formação de uma identidade cultural, transmitindo sentimento e pertencimento. Ações promovidas no interior da escola e no próprio

bairro nutrem significado e importância para toda a comunidade aproximando a convivência no ambiente escolar.

Tornar este princípio vivo e presente na escola é tarefa complexa, portanto, deve-se propiciar a oportunidade para o conhecimento, apreciação e vivência com os elementos que são os bens maiores de uma sociedade, ou seja, a cultura e a identidade, trazendo significados e sentidos,

A atribuição de significados, inerentes a cultura, orienta a ação (quer vista como simbólica ou utilitária) e resultam desse modo, em expressões concretas como sistemas de crenças, instituições sociais e bens materiais. Portanto, o caráter desses elementos da cultura deve ser amplamente inferido da base de características significativas da comunicação e simbolização. (WAGNER; MIKESELL, 2011, p.29)

O ambiente escolar como lugar permite que estes traços de cultura e identidade se tornem importantes e necessários para o conhecimento e valorização, sobretudo a empatia com o diferente, rompendo resistências e aumentando a aproximação com temas correspondentes a Geografia, como por exemplo, o lugar e as transformações no espaço.

A abordagem da construção da identidade e cultura boliviana possibilita aproximações sociais e culturais, construídas pelo ser humano em seu meio. Este exercício se torna melhor com o trabalho da escola, do professor e do geógrafo, como apontado por Wagner e Mikesell (2011, p.31):

Ao estabelecer a história real ou provável das migrações e difusões, é possível mapear a distribuição de tais características em determinado período e assim, por eliminação, inferir que meios de transformação e desenvolvimento existiam numa época e lugar determinados. Um conhecimento completo da Geografia histórica das culturas e das características culturais define e limita mais o comportamento humano potencial que pode explicar transformações geográficas e reduz, ainda mais, a necessidade de reconstruir modelos obscuros de comportamento.

Possibilitar a reconstrução e diminuir os comportamentos como o preconceito, é restabelecer a maneira de pensar o lugar, já que este é dotado de significado e por este motivo contribui para melhores aproximações interpessoais, principalmente para os bolivianos que chegam e necessitam reconstruir as suas relações, como é destacado por Tuan (1979, p.203):

Sentir um lugar leva mais tempo, se faz de experiências, em sua maior parte fugazes e pouco dramáticas, repetidas dia após dia e através dos anos. É uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais, como à hora do sol nascer e se pôr, de trabalhar e brincar.

As experiências de convivência com as diferentes identidades culturais construídas pela escola ultrapassam os seus limites físicos e curriculares, o que proporciona aproximações importantes para a compreensão da diversidade que permeia o espaço escolar e a sociedade como um todo. Isso permite aos estudantes associarem ideias geográficas como, por exemplo, o conceito de lugar que busca analisar atitudes, preferências e experiências a partir do contexto escolar, considerando a escola como um lugar de cultura.

As ações, experiências e vivências dos indivíduos sobre o espaço são primeiramente construídas a partir da concepção do lugar, este conceito que será aproximado a partir da fenomenologia, que busca compreender a relação entre o ser e as suas afetividades com o lugar. A base da discussão sobre o conceito de lugar está na Geografia Humanista, de abordagem fenomenológica, incluindo a aproximação entre a escola e os estudantes bolivianos apresentados no capítulo a seguir.

2 O LUGAR, A GEOGRAFIA E A REALIDADE DOS ESTUDANTES BOLIVIANOS

A Geografia como ciência e disciplina escolar na atualidade tem por finalidade construir com a sociedade aproximações que permitam o olhar para as dinâmicas e interações sobre o meio vivido. Neste sentido, não perceber como o convívio e ações apresentam importância para determinados agentes sociais, faz com que algumas experiências deixem de ser consideradas, sendo essas de grande valia.

A percepção entre as diferentes formas de atuação entre lugares e pessoas além da maneira como estes fatores são construídos, identificados e fixados na memória, permitem que a Geografia com o seu conceito de lugar, especificamente na fenomenologia, aponte características e relações a partir das experiências construídas pelos indivíduos.

A escola, como lugar de diversas representações, sentidos e vivências, apresenta inúmeras possibilidades de entendimento sobre a realidade experienciada coletivamente como, por exemplo, o caso de povos imigrantes que interagem com os lugares de maneira diferenciada em comparação aos moradores que estão ali inseridos, e que já construíram a sua relação com aquele lugar.

É a partir dessas características, que se busca entender como os lugares são construídos e reconstruídos pelas pessoas, trazendo novos significados para esses lugares, como é o caso dos bolivianos em São Paulo.

Por esta perspectiva a ideia é abordar o conceito de lugar para a Geografia Humanista, sendo abordada de maneira mais íntima, assim como as relações de construção e reconstrução, experiências e interações no bairro do Brás, o que se deu a partir de transformações históricas, demonstradas brevemente no capítulo anterior.

A escola estando presente em um bairro dinâmico, desempenha papel necessário no processo de construção e entendimento do bairro para os estudantes, como por exemplo, quando se percebe diferentes relações no entorno da escola, o que por sua vez, leva ao aluno a compreender a sua realidade e as dinâmicas ali existentes assim como a construção do lugar para os imigrantes bolivianos,

possibilitando diferentes experiências e significados para os habitantes que fazem parte da comunidade escolar e os seus arredores.

2.1 O LUGAR NA FENOMENOLOGIA GEOGRÁFICA

O que é o lugar? Esta é uma pergunta que pode ser respondida de diversas maneiras e com diferentes significados. Segundo o dicionário formal da Língua Portuguesa da Unesp (2012, p.857), a palavra tem como significado “local, localidade, ponto fixo, posição”, no sentido de localização ou no sentido oposto onde as pessoas estão dispostas, uma em relação a outra. Seguindo por estas características o lugar seria correspondido apenas como orientação.

Para a Geografia, o conceito de lugar é compreendido como elemento importante e fundamental para o seu estudo, estando vinculado até os anos de 1980, como conceito secundário dessa ciência que tratava como sinônimo de orientação locacional. Segundo Holzer (1999, p.67), a Geografia era estudada e vista apenas como “[...] a ciência dos lugares e não dos homens”.

A partir dos anos 1980, discussões que envolvem o conceito de lugar, procuram romper com abordagens mais objetivas, e buscam entender o lugar como conceito de maior abrangência, de acordo com Holzer (1999, p.68), “Sauer talvez tenha sido o primeiro a desvincular o lugar deste sentido estritamente locacional”. Para Sauer (1983, p.343) “O estudo da Geografia para Sauer, estava vinculado ao conceito de “paisagem cultural”, no qual “a cultura é o agente, a área natural é o meio, a paisagem cultural é o resultado” (*apud* HOLZER, 1999, p.68).

Segundo, Holzer (1999, p.26), este conceito de paisagem cultural, incorporava elementos importantes e subjetivos, que trariam a ideia e o conceito de lugar compreendida a partir de “[...] sagas e mitos, vividas como o sentido do lugar e da luta do homem com a natureza”, assim incorporando elementos mais subjetivos que poderiam ajudar na compreensão do conceito de lugar.

Utilizando as primeiras aproximações para a compreensão do lugar, é na Fenomenologia, que estão colocadas as possibilidades de análises mais subjetivas, sobretudo por este método possibilitar a capacidade de buscar nas coisas os fenômenos e as suas interações mais íntimas, vividas. O homem em sua existência,

como destacado por Dardel, (2012, p. 2-3), “A relação do homem com a Terra [...] como modo de sua existência e de seu destino”.

O fato destacado pelo autor condiz mais do que os objetos inseridos na relação entre o ser e sua atuação, refere-se, sobretudo na condição dos significados que foram construídos por eles e aos seus denominados lugares, para Lukermann (1964, p. 167-168) *apud* Holzer (1999, p.69), “O estudo do lugar é matéria prima da Geografia, porque a consciência do lugar é uma parte imediatamente aparente da realidade, e não uma tese sofisticada, [...] o conhecimento do lugar é um simples fato da experiência.

Desta maneira, pensar o lugar é pensar o mundo, já que este também nos permite a ligação com o lugar, despertando consciência, e, conseqüentemente a convivência, que segundo Holzer (1999, p.69), se trata de “experiências individuais e subjetivas”, que contribuem para o entendimento do significado de lugar. Nas concepções de Tuan (1965) destaca que:

O mundo é um campo de relações estruturado a partir da polaridade entre o eu e o outro, ele é reino onde a história ocorre, onde encontramos as coisas, os outros e a nós mesmos, e deste ponto de vista deve ser apropriado pela Geografia. (*apud* HOLZER, 1999, p.69)

Este mundo apropriado pela Geografia permite discutir a concepção do lugar por uma abordagem fenomenológica, constatado por Holzer (1999), como o conteúdo existente nos lugares, assim como os conteúdos existentes no mundo são produzidos pela própria consciência humana e pelas relações subjetivas existentes.

O conceito de lugar apresenta maiores aspectos em relação a sua estruturação àquele que parte do princípio da discussão sobre a localização espacial, o lugar possui história e significado, obtendo importância. Tuan (1979, p. 387) acrescenta: “ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado”. Para tanto, uma forma de entender esta relação é apresentada por Tuan (1983, p. 18) ao afirmar que: “[...] o espaço não é uma ideia, mas um conjunto complexo de ideias. [...] o lugar é um espaço estruturado, contudo “o lugar é necessariamente constituído a partir das experiências que temos com o mundo”.

Para Holzer (1999) uma maneira de estabelecer as diferenças entre as relações de espaço e lugar, mencionada por Relph (1976), é estruturada em duas

características, destacada como o espaço sem forma e não possível de pegar (contato). Assim, o espaço não é caracterizado como algo que possa ser descrito e analisado diretamente, estando este mais próximo da relação com a classificação e conceito de lugar.

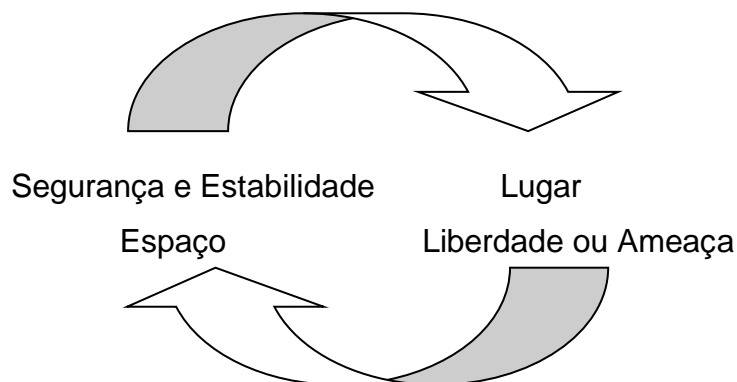
Concepções de espaço, por exemplo, podem ser exemplificadas de diversas maneiras, a isto Holzer (1999, p.69) os classifica como: “[...] o espaço primitivo, o espaço perceptivo, o espaço existencial, o espaço arquitetônico, o espaço cognitivo e o espaço abstrato”. Nesse sentido, o que nos interessa é a relação do espaço que é vivido, experienciado e com significado para um grupo cultural, ou, em outras palavras, “o lugar tem uma personalidade e um sentido” (HOLZER, 1999, p. 17).

É possível entender que a personalidade e sentido é quem constrói uma identidade, para Holzer (1999) “[...] a identidade é marcada pelo espírito, ao sentido do lugar, trazidas das familiaridades e experiências mais subjetivas dos seres”. Para Tuan (1983) essas aproximações se dão desde o nascimento e são aprofundadas com as experiências constituídas de sentimento e pensamento, o que, por sua vez, contribuem com o conhecimento e detalhamento dos lugares, pelos quais se criam raízes, via de regra, insubstituíveis.

Cabe distinguir os conceitos de espaço e o lugar, uma vez que o espaço é tido como totalidade, não possui as mesmas características que o lugar, porém não devem ser tratados isoladamente.

A figura 09 aponta esta relação de envolvimento entre os dois conceitos e a sua aproximação.

Figura 09 – A relação entre espaço e lugar



Fonte: Tuan (2013, p. 14). Elaboração Alves (2019).

A aproximação entre o espaço e o lugar se dá pela diferenciação entre as suas formas de atuação, por exemplo, a figura anterior, demonstra que as palavras “segurança e estabilidade”, são representativas do conceito de lugar, dando a ideia de porto seguro, de valores, experiências e/ou outras características que sejam de caráter mais subjetivo. Enquanto a palavra espaço pode ser representativa de dois momentos mais abstratos de liberdade, por esta ser relacionada a uma questão de amplitude, de maiores liberdades ou até mesmo como uma ameaça por estar distante do que proporcionaria segurança, estando ligado mais ao local sem tanto significado mais íntimo.

Segundo Tuan (2012, p.14) “[...] as ideias de “espaço” e “lugar” não podem ser definidas uma sem a outra”, por este motivo, é possível pensar no “[...] espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa, cada pausa no movimento torna possível que a localização se transforme em lugar”. A figura 10, demonstra esta relação para a compreensão e aproximação do espaço, do local e o lugar.

Figura 10: Espaço, Localidade e pausa no movimento



Fonte: Tuan (2013, p. 14). Elaboração Alves (2019)

A pausa a que se refere o movimento da engrenagem é compreendida, por exemplo, como o conceito de lugar, no movimento entre o local e o espaço, à medida que a engrenagem maior possibilita a pausa entre as duas engrenagens, é visto nesta “interrupção” uma pausa, ou seja, a experiência, que para Tuan (2013,

p.18), “[...] implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele”.

Criar sobre determinado dado ou local é aprender a vivência e significado dos mais representativos lugares, pois a experiência trazida nas ideias de Tuan, caracteriza os lugares a partir do sentimento e pensamento humano, memória e sensações. Para Tuan (2013, p.19):

A experiência é constituída de sentimento e pensamento. O sentimento humano não é uma sucessão de sensações distintas; mais precisamente, a memória e a intuição são capazes de produzir impactos sensoriais no cambiante fluxo da experiência, de modo que poderíamos falar de uma vida do sentimento como falamos de uma vida do pensamento.

Pensamentos, sensações são componentes importantes para as experiências, pois estas permitem que o sujeito envolva os seus elementos mais subjetivos e essenciais para o entendimento do que é representativo para si, deste modo reconhecendo a sua aproximação com o lugar, para Davim e Marandola (2016, p. 686):

Tal alternativa se propõe, em essência, se apropriar dos elementos culturais, reconhecer o sentido e o valor das experiências (do vivido) presentes no pensamento e no comportamento daqueles que não formataram sua perspectiva de mundo.

As particularidades dão referências a realidade, tornando-se mais próximas daquilo que se propõe conhecer, destacadas por Davim e Marandola (2016, p. 686), como “[...] fontes primárias de conhecimento” e que permitem assim, “[...] construir noções, sentidos e essências”, que para a ciência geográfica na perspectiva fenomenológica deve estar mais presente do que apenas uma proposta teórica.

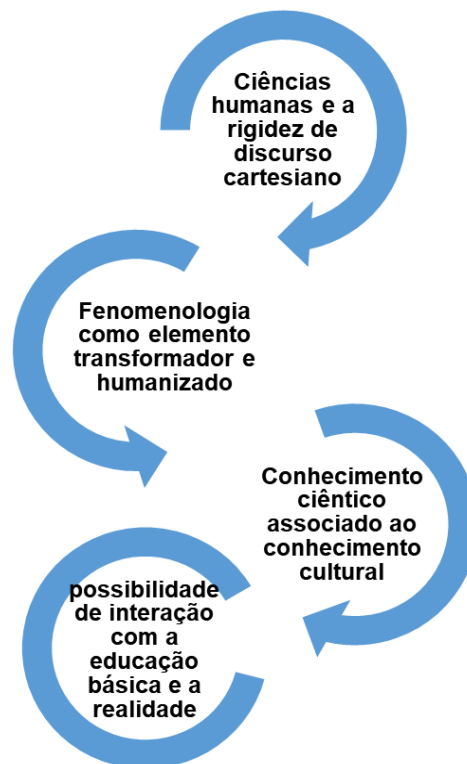
Por esta perspectiva é que se busca entender a relação e construção do lugar para os bolivianos, tornando-se necessária a compreensão por parte desses estudantes já que eles são condicionados pela mídia a comportamentos de consumo, deixando de lado a possibilidade de construir um lugar que propicie afetividade.

De acordo com Davim e Marandola (2016, p. 688): “De fato, existe uma tendência depreciativa da cultura geral, especialmente no que se refere a cultura que se estabelece, sobretudo em países em desenvolvimento”.

A Geografia Humanista de base fenomenológica, pode ser vista como um estímulo de transformação que considera a proximidade com a realidade, com os seres humanos e, conseqüentemente, com a cultura inerente a cada um, sendo a fenomenologia capaz de contribuir com maior rigor a essência do ser humano.

Para a busca da Geografia Humanista, baseada na Fenomenologia, enquanto maneira de se conhecer e proporcionar transformações baseadas na realidade, são necessários alguns apontamentos direcionados a partir da figura 11.

Figura 11 - A Busca por uma educação humanista de base fenomenológica



Fonte: Davim; Marandola (2016, p. 688); adaptado por Alves (2019).

A ciência geográfica de base fenomenológica busca romper com a rigidez de uma ciência cartesiana e fragmentada para abarcar as realidades geográficas complexas dos seres humanos. De acordo com Davim e Marandola (2016, p. 689), “Os sinais dessa crise se fazem muito visíveis, pois o padrão argumentativo da ciência não é mais tão convincente diante da variedade dos fenômenos e da complexidade da vida social”, o que, por sua vez, pode ser percebida pelas transformações no contexto do bairro do Brás. O espaço vivido, compreendido como lugar

(experenciado e carregado de significado), nos ajuda a perceber a construção e reconstrução dos lugares pelos bolivianos a partir de suas experiências nesse bairro.

A Fenomenologia, com a sua essência de entender a realidade do ser, é vista como possibilidade de transformação e humanização dos estudos e entendimentos para uma ciência completa “[...] para que o avanço, ou o progresso real se dê no contexto do entendimento sobre a realidade, devemos considerar as discordâncias em meio à relação entre teoria e fato, assim como o embate de ideias múltiplas” (DAVIM; MARANDOLA, 2016, p. 689).

Por fim, segundo os autores Davim e Marandola (2016), as essências para a condução e a interação entre conhecimento científico e conhecimento cultural abrem possibilidades de atuação mais humanista no campo da educação básica, por exemplo. Os autores destacam que “Para que haja de fato o real progresso científico e educacional, em busca do conhecer, sua articulação com a cultura e, conseqüentemente, a conduta social, é preciso romper com a ordem estabelecida” (DAVIM; MARANDOLA, 2016, p.686), ordem condicionada a ciência cartesiana, fragmentada.

Na perspectiva da Geografia Humanista de base fenomenológica a ideia é apresentar as experiências dos estudantes bolivianos da escola de forma a compreender como o lugar é concebido, experenciado e visto a partir de suas vivências, interações com a realidade entre o bairro e a escola e o lugar de origem.

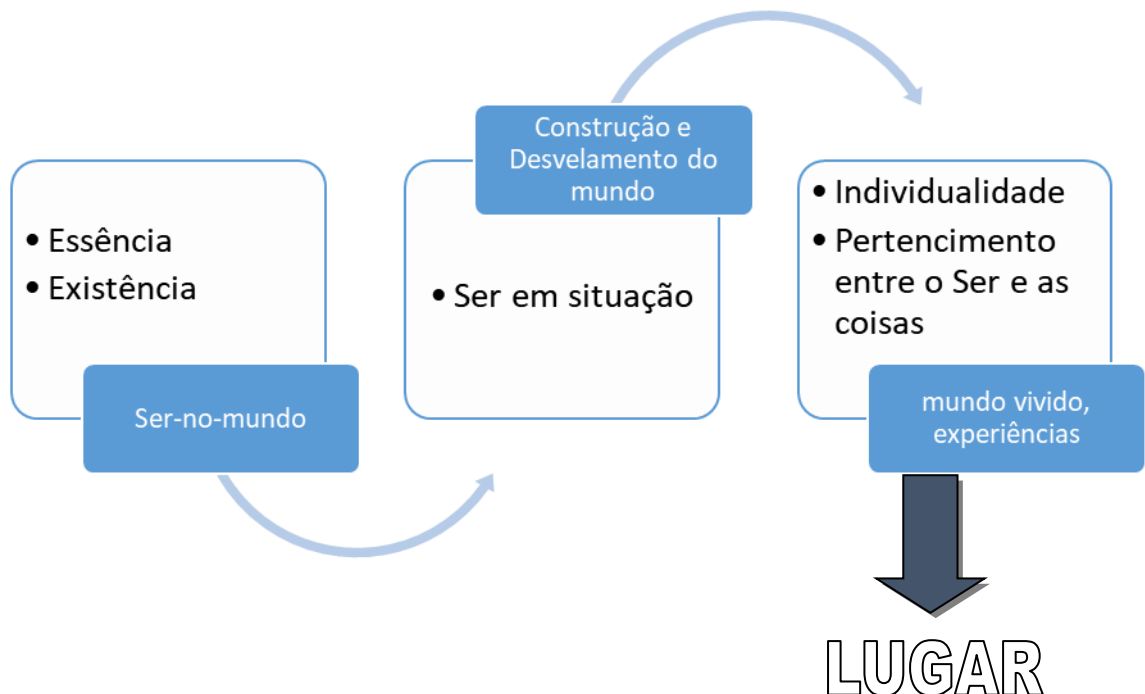
2.2 EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DOS ESTUDANTES BOLIVIANOS

Ao se ocupar do conceito de lugar, a Fenomenologia busca o aprofundamento e as relações mais íntimas com o seu objeto de estudo. Neste sentido, Holzer (2014, p.21) afirma que: “em suas investigações filosóficas, aponta nessa direção, para o estudo geográfico do espaço” e desta maneira, completa com as ideias de Heidegger “[...] só é possível habitar o que se constrói”.

Por esta perspectiva, é possível identificar que o autor não se refere as questões materiais, construções ou algo que remeta diretamente aos objetos, mas as construções subjetivas que devem ser levadas em consideração.

A compreensão sobre o conceito de lugar, segundo Holzer (2014, p. 22), passa pela ideia da “essência de ser “mundo” de pertencimento integral entre o ser e as coisas, para as quais intencionalmente se volta”. Na figura 12, demonstramos essa relação de construção entre o ser-no-mundo e o lugar.

Figura 12: O Ser-no-mundo para a fenomenologia



Fonte: HOLZER, (2014). Elaborado por: Alves (2019).

A expressão “ser-no-mundo”, na Fenomenologia, se refere a existência na sua essência como ser humano, que faz parte da interação entre o ser e o mundo, ser em situação. Para Holzer (2014, p.21), é neste momento (situação) de sua existência que o ser constrói e desvenda o mundo. No desvelamento do mundo surgem as possibilidades do pertencer, ser e fazer parte das coisas e objetos, dando oportunidades, individualidade e características que são únicas. A partir desse mundo vivido, construído e experienciado é que se constrói o lugar.

Usar a perspectiva fenomenológica para compreender o lugar é possibilitar o envolvimento afetivo, as transformações, sentidos e percepções dos sujeitos a partir de suas experiências, como aponta Relph, (1976 *apud* HOLZER, 2014, p.72) “Um lugar é um centro de ação e intenção, ele é um foco onde nós experimentamos os eventos significativos de nossa existência”.

Por esta razão, experimentar, viver e presenciar os lugares se torna parte individual de cada sujeito, pois é a partir da íntima experimentação que a ligação e identificação com o lugar se tornam viva e presente na memória afetiva do sujeito, e por este pensamento Tuan (1980, p. 08) destaca que: “Duas pessoas não veem a mesma realidade. Nem dois grupos sociais fazem exatamente a mesma avaliação do meio ambiente”.

Na identificação com os lugares, percebemos que são neles onde criamos intimidade, seja no nosso próprio lar, no bairro ou na cidade onde nascemos. Nesses ambientes encontramos maiores relações de afetos e significados com o que achamos de mais importante, uma delas é pensar a segurança que esses lugares nos proporcionam.

Para determinados sujeitos os lugares são estabelecidos a partir das habilidades e necessidades de seus modos de vida, seja ele individual ou em grupo. Neste sentido, os bolivianos nativos valorizam as colheitas e manifestam agradecimento pelo solo cultivável, demonstrando com tais atitudes que construíram ao longo do tempo relações de intimidade com determinados espaços, assim como herdaram significações construídas pelos seus antepassados, o que possibilita “[...] o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1980, p.5).

O lugar não deve ser visto ou considerado apenas por aspectos locais como dito anteriormente, pois este conceito abarca as experiências humanas “O que começa como espaço indiferenciado se transforma em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 1983, p. 14).

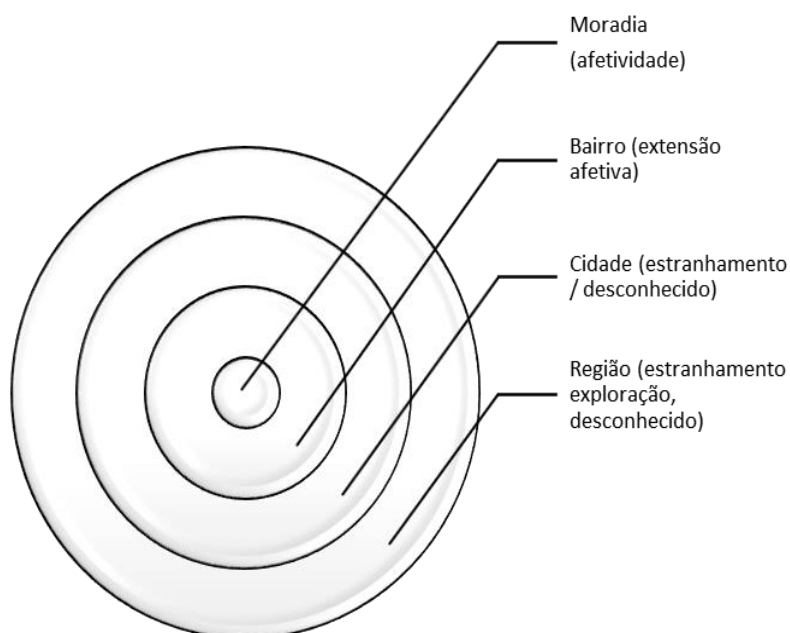
Ao observar a relação do ser migrante, Tuan (1983) chama de “apinhamento e espaciosidade”, sendo o primeiro caracterizado por limitações e imposições que os trazem restrições como, por exemplo, os motivos e processos que provocaram a migração de parte dos bolivianos para o Brasil.

O outro ponto associado a espaciosidade se trata da relação de sensação de estar livre, de poder migrar, locomover-se, buscar em outros espaços a liberdade, e, por consequência, outras oportunidades de recomeçar a vida. Segundo Holzer (2014), buscar por estes novos espaços, traz aos seres diferentes microterritorialidades, pois agora se notam a existência de costumes, hábitos e tradições singulares. Esse fato é percebido além do bairro do Brás, como na praça Kantuta que está localizada no Canindé/SP (próximo ao bairro do Brás), e se

caracteriza como espaço de microterritorialidade, como identificação do lugar de origem.

A figura 13, representada pelos círculos em diferentes tamanhos, indicam o envolvimento entre diferentes espaços e a construção do lugar a partir da concha dos homens de Moles e Rohmer, apresentada por Frémont (1976), o que possibilita perceber as diferentes maneiras e formas de interação entre os espaços em que os seres vivem ou perpassam em sua vida, o que está associado aos deslocamentos espaciais, como no exemplo dos imigrantes bolivianos, que durante o processo de mudança percorrem e constituem lugaridades, posteriormente aumentando a intimidade com os lugares.

Figura 13 – Círculos, espaço e construção do lugar



Fonte: Moles e Rohmer (*apud* Frémont, 1976, p. 31). Organizado por: Alves (2019).

Os círculos representados em diferentes proporções indicam uma relação entre espaços percorridos pelas pessoas ao estabelecer o processo de migração, demonstrando a reconstrução dos lugares. O círculo de maior proporção representa as condições de uma nova exploração, o estranhamento em comparação ao local de origem, pois é o desconhecido.

O círculo intermediário determina as relações de extensão entre o local de exploração anterior e a aproximação com o novo espaço. A parte que representa a

cidade se aproxima de uma relação de estranhamento, porém não mais de total desconhecimento.

O círculo representado pela extensão da afetividade seria uma característica do bairro já que é neste local onde as relações são estendidas, uma locomoção necessária entre as pessoas. O fato de ir à escola, por exemplo, não contemplaria a segurança do lar, mas a sua extensão.

A extensão afetiva existe no ambiente do bairro, pois esse possibilita o conhecimento entre as pessoas, a vizinhança e a identificação local. A escola como comunidade inserida no bairro representa este papel de extensão afetiva.

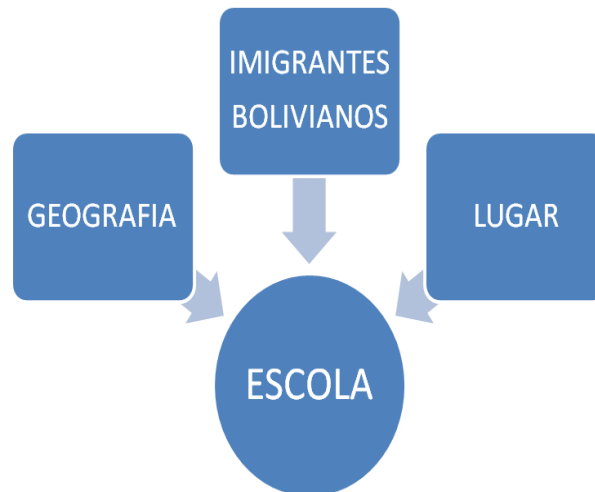
O último círculo, interpretado pelo menor, não seria o menos importante, pelo contrário, é nele onde se encaixaria a relação com o lugar, representando a intimidade, de menor espaço, porém de maiores contatos afetivos, característico do lar, por exemplo, onde se criam raízes, abrigo, proteção, identificação e significado, sendo esta a abordagem para o conceito de lugar.

Dal Gallo (2010) aponta que o migrante, aquele que se desloca sobre o espaço ao chegar em seu novo lugar, depara-se com o diferente, em que objetos, sensações e pessoas são desconhecidas, estando presente a apreensão quanto ao seu novo local de habitação e que talvez dê possibilidades e condições de reconstruir um novo lugar.

Marandola Jr (2008) afirma que ao deixar o lugar, ao migrar, ocorre o distanciamento do que lhe proporciona uma segurança existencial, e que existe o afastamento entre as relações íntimas que foram inicialmente concebidas.

Por este caminho, a figura 14 representa a conexão entre a Geografia, os estudantes bolivianos, o lugar e a escola. Importante considerar a abordagem entre estes pontos na percepção do lugar onde esses estão inseridos, o que o lugar representa para e as suas memórias em relação ao lugar de origem.

Figura 14 - A Geografia, os bolivianos, o lugar e a escola.



Autor: Alves (2019).

A figura anterior tem por finalidade associar as possíveis condições de construção do conceito de lugar para a Geografia entre os imigrantes bolivianos e a escola, sendo esta última a ponte para as interpretações do que foi construído pelos estudantes.

A partir de uma perspectiva fenomenológica, a intenção é identificar como os estudantes bolivianos compreendem o lugar onde vivem e estudam, a partir da intimidade e do significado que esses atribuem. A interação entre pesquisador e estudantes foi de forma livre para que esses pudessem expressar seus sentimentos em relação aos seus espaços de vida. A Figura 15 demonstra a representação de lugar para um dos estudantes.

Figura 15 - O lugar para mim é “muito tranquilo e lindo”.



Fonte: Estudante do 9º ano ensino fundamental (2019).

A expressão do lugar na percepção deste estudante do 9º ano do ensino fundamental é representada por elementos que demonstram tranquilidade, que pode ser compreendida pela associação entre o espaço e o lugar, mencionada por Tuan (segurança e estabilidade). Elementos trazidos pela palavra “lindo” podem ser associados aos aspectos construídos pela memória do lugar, onde estão presentes elementos naturais que se diferem do local de moradia na atualidade, cidade grande de elementos construídos.

Outras maneiras de ver, sentir e perceber o lugar trazem significados a partir de outros elementos. Enquanto para um estudante o lugar é “tranquilo e lindo” para outro é apresentado por características mais sensoriais, como “sentir-se bem, estar com as pessoas que gosta”, como observamos na figura 16.

Figura 16 - “Um lugar para mim é quando eu me sinto bem com as pessoas que gosto”.



Fonte: Estudante do 8º ano ensino fundamental (2019).

Diferentes características em relação a compreensão do lugar podem ser observadas a partir das figuras produzidas pelos estudantes, trazendo diferentes elementos, percepções e sentidos sobre o lugar onde vivem. Outro aspecto chama a atenção para o que foi lembrado por Tuan (1980): “Duas pessoas não veem a mesma realidade” ou “Nem dois grupos sociais fazem a mesma avaliação do meio ambiente”. A figura 17 apresenta elementos importantes ressaltados por Tuan.

Figura 17 “O lugar é bom para morar, trabalhar e conhecer pessoas de diversas nacionalidades”.



Fonte: Estudante do 8º ano ensino fundamental (2019).

A percepção do lugar para este estudante difere das apresentadas anteriormente ao mencionar “O lugar é bom para morar, trabalhar e conhecer pessoas de diversas nacionalidades”. Ao mencionar um lugar bom para morar, temos um elemento de comparação com o lugar de onde veio, de onde vivia, que se apresenta diferente de onde está neste momento.

Outro aspecto é a demonstração de elementos característicos do bairro, como por exemplo, o trabalho, já que é possível perceber as inúmeras ofertas de emprego e, conseqüentemente, os diversos imigrantes que veem em busca de oportunidades como os bolivianos vieram.

Além da representação trazida por este último estudante, o que chama a atenção, é o fato de ter ilustrado peças de roupas, o que remete ao trabalho dos bolivianos nas oficinas de costuras e em lojas de confecções. Essa representação, mostra a importância do lugar para este estudante, pois é nele onde houve oportunidade de trabalho para os seus pais, moradia e possibilidade de relacionamento com diversas outras pessoas que possivelmente fizeram com que houvesse identificação pela mesma história que a sua.

Os lugares possuem e expressam intimidade, experiências e sobretudo identidade, construídas pelos indivíduos ao longo de suas vidas. Uma observação a ser feita é que mesmo com o processo de mudança e migração entre os bolivianos, os lugares de onde vieram ainda são representativos em suas memórias, uma vez que lembranças ainda expressam o imaginário dos adolescentes, como esse estudante lembrou ao representar festas que aconteciam no seu lugar de origem (figura 18).

Figura: 18 - “Festa de San Juan”.



Fonte: Estudante do 9º ano ensino fundamental (2019).

Outras características trazidas por outro estudante do 8º ano do ensino fundamental foram as memórias que preserva do lugar de sua origem e de sua família, ao mencionar as características de onde veio, como “um bairro muito tranquilo na cidade e minha casa era pequena” (Estudante do 8º ano, do EF).

A possível diferenciação que o estudante faz em comparação com o bairro onde mora hoje, ambos são correspondidos por cidades, porém o primeiro de sua origem considera tranquilo, comparando com agitação de uma cidade maior como São Paulo e um bairro tão movimentado e vivo como o Brás.

Ao apresentar as perspectivas de identificação com os lugares, os estudantes associam ou talvez façam comparações com o que viveram, presenciaram e construíram durante a sua vida, uma delas são os elementos que possam contribuir para o entendimento de como vivem, percebem, identificam-se em relação ao lugar onde estão inseridos.

Para além dessa relação, torna-se importante entender o que sentem em relação ao ambiente escolar, por exemplo, como sentem parte do ambiente escolar, a partir de uma nova construção com o lugar. O que pode ser percebido é o sentimento de pertencimento a partir das relações construídas com os colegas da escola e os professores em uma relação afetiva, quando um dos estudantes afirmou

que: “ Eu me sinto parte da escola quando estou estudando junto de meus amigos e professores” (Estudante do 8º ano, do EF).

A partir dessa relação de proximidade, afetividade com os amigos e professores é que se compreende como a escola constrói uma identificação dos estudantes com o ambiente escolar, tendo em vista o enorme desafio na contribuição e diminuição de possíveis conflitos, uma vez que a escola possui uma significativa diversidade cultural, incluindo os inúmeros estudantes bolivianos.

A escola possui papel relevante na construção de uma educação igualitária e justa, tanto para os estudantes como para a comunidade, pois é através dela que se insere no cidadão a consciência de significado, pertencimento e importância de se refletir sobre a dinâmica do lugar onde vivemos.

Porém, por vezes a escola deixa de exercer o seu papel por inúmeros fatores que estão diretamente associado ao abandono por parte do Estado, no oferecimento de recursos didáticos como, por exemplo, aparelhos modernos de informática, internet de acesso para todos, valorização do trabalho docente, recursos esses que contribuiriam para que a escola possa desenvolver aquilo que deveria ser de sua alçada, trazendo contribuições como as mencionadas no paragrafo anterior.

No capítulo a seguir apresentamos os materiais disponíveis pela rede de ensino do Estado de São Paulo, o currículo anterior e o novo currículo paulista, para refletir sobre as possibilidades e possíveis avanços, considerando também o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, documento único e indenitário, bem como as dificuldades e êxitos desses documentos oficiais na implementação de ações voltadas ao tema desta pesquisa. A participação de professores e da equipe gestora da escola trouxe contribuições para esta compreensão.

3 A REALIDADE DOS IMIGRANTES BOLIVIANOS NA ESCOLA PÚBLICA: O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Os acontecimentos históricos e as mudanças ocorridas na sociedade são marcados por transformações entre diferentes esferas sociais como, por exemplo, a política, a economia e, conseqüentemente, as instituições educacionais.

O processo histórico de transformação na educação brasileira se deu em primeiro momento pelas desigualdades no ingresso ao ensino, em que apenas uma pequena parte privilegiada da sociedade tinha acesso. Nos períodos que antecederam a década de 1930 a interferência do Estado não se fazia presente como na atualidade, o que limitou ainda mais o acesso à educação pelas classes sociais mais pobres do país.

A crescente luta por igualdade no acesso a educação passa a fazer parte de ampla necessidade para combater o elevado índice de analfabetismo no país, além é claro, de identificar as crescentes mudanças dentro da sociedade, tendo em vista que o Brasil passa por uma nova estruturação econômica e social no contexto industrial, além da chegada de imigrantes no país.

A transformação recorrente na sociedade brasileira, agora mais industrial e tecnológica busca ainda reorganizar os seus sistemas de ensino, tentando adequá-los a realidade atual e local. Nesta perspectiva o currículo prescrito é responsável por nortear a educação dos estudantes do Estado de São Paulo passando por transformações e modificações, e por sua vez dão espaço a novas discussões na busca de possibilitar uma educação de qualidade para todos.

Os documentos que norteiam professores e escolas públicas do Estado de São Paulo: como o Currículo Oficial e o novo Currículo Paulista a ser implantado no ano de 2020 serão utilizados como instrumento de análise para identificar a proximidade com a disciplina de Geografia e a construção do conceito de lugar para os imigrantes bolivianos, assim como também as ações da escola Eduardo Prado quanto às modificações estruturantes e as dificuldades enfrentadas nas adaptações do Projeto Político Pedagógico.

3.1 O LUGAR DA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO PAULISTA

Buscar a igualdade para o ensino em todas as partes do território brasileiro é um enorme desafio, observando as diferenças regionais e/ou entre os Estados assim como as relações de proximidades com as realidades locais em cada porção do espaço.

Neste sentido, considerar os diferentes aspectos sociais, culturais e a identificação com o local, é uma oportunidade para a construção do processo de aprendizagem ajustando e dando possibilidades para o envolvimento com a realidade e significado para o lugar. O Brasil como um país amplo, tanto em extensão territorial quanto em aspectos culturais e sociais múltiplos, carrega ainda características do seu processo de organização inicial, principalmente na educação.

A oferta do ensino público na atualidade não se torna o bastante, é necessário estar atrelado à qualidade, devendo ser considerado aspectos correspondentes aos meios reais de uma sociedade e os seus fins, como apontado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932, p. 191):

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classe e, em parte, da variedade de conceitos na noção de “qualidade socialmente útil” conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupo social. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses das classes, mas ao interesse do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola como um meio social [...].

Servir o interesse do indivíduo é fazer com que a educação não se torne apenas mercadoria. É proporcionar para tais sujeitos a construção de relações sociais e pessoais para além de meras repetições, que os limitam a construírem outras pedagogias, como mencionado por Libâneo (2018, p. 66):

[...] outras pedagogias como a cognitiva, a humanista, a construtivista, a histórico-cultural as quais têm alguns traços em comum como o papel da aprendizagem significativa no desenvolvimento dos processos mentais, as implicações cognitivas e emocionais no ensino, o papel do ambiente social da aprendizagem e de situações estimuladoras do desenvolvimento mental, as interações em sala de aula etc.

É por meio de diferentes formas e perspectivas educacionais, que a contribuição para os grupos que reconstroem as suas relações com o lugar, como no caso dos bolivianos no Brás, torna-se importante, pois o conhecimento, o comportamento e as relações estabelecidas em determinados espaços, tornam-se ações mais compreensivas e levam a outros aprendizados, discussões e, por consequência, a participação cotidiana dos estudantes no ambiente escolar. A participação é uma das premissas de uma escola democrática, como aponta Lemes (2011, p.169):

A escola democratizada pressupõe condições de acesso a todos os cidadãos, bem como a permanência deles, pelo menos durante o período equivalente ao da escolarização básica. Por isso, a organização curricular deverá ter uma conformação adaptada a essa condição.

Para Lemes a busca por uma educação democrática passa por diferentes momentos históricos no país, em que as transformações correspondentes as limitações nas políticas educacionais tiveram influências no processo democrático.

Esse período, apesar dos focos de resistência, perdurou, de fato, até os anos 1980, quando a redemocratização do país, promovida de maneira lenta e gradual, consolidou a abertura política do regime e o retorno do país ao contexto internacional dos povos democráticos do mundo. (LEMES, 2011, p.172)

No ano de 1988, o processo de redemocratização é concluído e a nova constituição brasileira é estabelecida, sendo este ponto importante para a retomada das discussões sobre o ensino no Brasil naquele momento. Um dos primeiros passos dessa constituição em relação a educação no Brasil é estabelecer que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, nacionais e regionais” (art. 210, Constituição Federal Brasileira, 1988).

Partindo da previsão constitucional e do estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), segundo Lemes (2011, p.173): “Iniciava-se, então, uma das reestruturações mais amplas da história da educação brasileira que tinha como um dos seus maiores desafios a construção de uma escola pública, laica e democrática”.

Assim, documentos e propostas para a educação começam a ser criados como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo objetivo se voltou para a “compreensão das condições de vida [...], os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais” (PONTUSCHKA, 2009, p. 75). Os PCN's de Geografia ainda “Propõe um trabalho pedagógico que visa ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar e representar características do lugar em que vivem” (PONTUSCHKA, 2009, p.75).

Posteriormente à elaboração dos PCN'S, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) apresentou as mesmas finalidades do documento anterior, pois as propostas tinham como escopo oferecer um guia para a condução da aprendizagem nas escolas. Segundo Sposito (1999, p. 26), “[...] a expressão guia pressupõe um processo de dirigir, conduzir; o termo proposta contém a ideia de plano que se apresenta para o debate; enquanto parâmetro pode ser entendido como aquilo que se baliza”.

Esses documentos foram criados como suporte para o atendimento aos currículos da educação básica, porém, o modelo implantado não os tornaria obrigatório, além de proporcionar naquele momento a inserção de diversos temas emergentes na educação.

Outro contexto a ser referenciado neste processo de organização do currículo é resgatar a implantação do programa “São Paulo Faz Escola” que de acordo com Soares (2018, p.73):

“O referido programa foi criado em 2007 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), sob o discurso de melhorar a qualidade do rendimento escolar dos estudantes. O programa tem como foco a implementação de um currículo único [...] da rede pública estadual de ensino.

Com a criação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a fim de obter uma direção única quanto as abordagens do currículo proposto para os estudantes do ensino fundamental e médio, busca-se identificar a partir da sua concepção como as abordagens estão inseridas no que diz respeito a disciplina de Geografia.

Sendo assim, associá-la aos conteúdos que contemplem os estudos com a Bolívia onde o currículo do Estado de São Paulo, segundo Soares (2008, p 79), “[...]”

está organizado por competências e habilidades que capacitem os alunos a entender conflitos sociais, culturais e profissionais no mundo contemporâneo”.

Cabe ressaltar aqui que não se pretende trazer à tona todo o processo de construção do currículo oficial do Estado de São Paulo, busca-se neste momento, apenas uma breve introdução para tais comparações curriculares até a chegada da nova proposta curricular para o ano de 2020.

O envolvimento cada vez maior nas discussões abarcou a realização da Base Nacional Comum Curricular para a Educação, documento que não fez parte do escopo desta pesquisa por se encontrar em fase de implementação nas escolas brasileiras, porém é importante mencionar a sua criação e aprovação no ano de 2017, apresentando modificações nas estruturas e propostas disciplinares, a exemplo do ensino de Geografia, inserido no grande eixo estruturante das ciências humanas.

[...] a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais. (BNCC, 2017, p.354)

A criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deu suporte para a formulação de um novo currículo (currículo paulista) para a rede de educação pública do Estado de São Paulo, porém antes de iniciar as abordagens deste currículo e a sua comparação com o currículo anterior cabe entender a concepção de currículo, as suas funções assim como as suas abordagens e concepções. A partir dos apontamentos de Saviani (1995, p. 23): “[...] currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”.

Nesta concepção, o currículo tem por finalidade proporcionar o caminho a ser seguido de forma a garantir a qualidade do ensino, o que exige instrumentos que vão além desse documento como proposta, de acordo com Sacristan (2000, p. 97):

O novo currículo exige metodologias, saberes e habilidades profissionais diferentes, o que leva a uma alteração na própria forma de relacionar-se com os alunos, em esquemas de direção, avaliação e controle novos. Os professores e o conhecimento pedagógico atual não podem responder a certas exigências crescentes em terrenos muitas vezes movediços nos quais é difícil estabelecer critérios de

competência profissional e esquemas de atuação que possam ser considerados válidos. Tudo isso se reflete em tensões para o professorado.

Ter um currículo que funcione na escola não é tarefa simples, todos sabemos das dificuldades enfrentadas por aqueles que compõem a educação pública, segundo Lemes (2011, p. 174) “[...] a educação é um bem público e tem papel central na produção e representação das injustiças sociais”. A escola possui um enorme desafio em estabelecer o cumprimento do seu papel, mesmo que com dificuldades e abandono, portanto:

Deverá garantir três direitos: O do desenvolvimento pessoal, que opera no nível individual; o social, que diz respeito ao direito de ser incluído, diferentemente de ser absorvido apenas, e que compreende a ideia de autonomia; por fim, o político, que incorpora a possibilidade de participação na construção, manutenção, e/ou nas mudanças na ordem social. [...] é altamente provável que os estudantes não recebam esses direitos na sociedade. (LEMES, 2011, p. 174)

Será que os direitos mencionados pelo autor são concebidos pela educação brasileira? Perceberemos essa relação ao analisar as propostas presentes no currículo, no caso do Brasil, o que foi constatado, por exemplo, em entrevista com a direção da escola, ao mencionar que “os alunos bolivianos, dão muito valor ao estudo, pois na Bolívia, as dificuldades para estudar eram muitas, e veem aqui uma nova oportunidade”.

Como considerar nos temas das aulas a inclusão para todos os alunos diante do currículo do Estado de São Paulo e as abordagens do currículo paulista (novo)? Este último com abordagem e possibilidades de estudos mais aplicados com o conceito de lugar.

Perceber e conviver com as diferentes realidades sobre o espaço geográfico faz com que as relações sociais sejam mais bem compreendidas, a este exemplo, o bairro do Brás é uma possibilidade, já que a presença do imigrante boliviano é marcante e se reconfigurou a partir de novas interações com o local.

De certa maneira as transformações no espaço e que agora reconfiguraram a sua existência, intimidade e pertencimento ao bairro ultrapassam as calçadas e

ruas, chegando às escolas e salas de aulas, o que aponta para a necessidade de se refletir sobre a convivência e o estabelecimento de novas relações interpessoais.

A escola possui papel de acolher essas crianças e jovens, por exemplo, ao ajudar na permanência desses jovens dentro da escola, demonstrando com conversas individuais o papel da escola na vida deles, o que por sua vez é compreendido pelos estudantes, segundo a diretora da escola ao apontar que “Os bolivianos são comprometidos e compreendem a importância da escola, pois fazem comparação com a escola do seu país”.

Desta maneira a Geografia como disciplina escolar, permite a estes estudantes um olhar mais apurado sobre a realidade vivida por eles, além de possibilitar a base de uma nova relação com o lugar pela qual se pode dar contribuição para o contexto social do bairro.

Como produto entre um conjunto de relações da sociedade com a natureza, com o meio social, atribuindo valores humanos nesse espaço tão complexo, que busque novas possibilidades mais democráticas de tratar as diferenças no cotidiano escolar. (Fala do professor de Geografia).

Refletindo a relação espacial, as circunstâncias e a aproximação com a escola, como a Geografia escolar realiza a leitura e conexões com o lugar para os imigrantes bolivianos? Estas perguntas serão parcialmente respondidas a partir das observações realizadas nos materiais utilizados como suporte e apoio ao professor, iniciando pelo currículo do Estado de São Paulo.

Os momentos de possíveis abordagens ao tema e ligações as questões dos povos da América Latina, o que de certa forma pode ser associada à questão boliviana, foi encontrado no oitavo ano do ensino fundamental.

Documentos como o currículo e até mesmo aqueles destinados como instrumentos para uso exclusivo do professor são importantes, pois conduzem e orientam o trabalho escolar. Segundo Lemes (2011, p. 175) “Para atender a essas demandas, há que se considerar as necessárias transformações pelas quais o currículo escolar deverá passar, enquanto trajetória complexa de formação”.

Contudo, cabe a leitura e reflexão sobre a realidade de cada local, não sendo apenas papel do professor, mas sim, de toda a comunidade escolar no processo de construção das suas realidades. De acordo com Lemes (2011, p.176)

“[...] o multiculturalismo opondo-se ao etnocentrismo que pode, por sua vez, gerar um novo etnocentrismo pelo confinamento cultural de determinados grupos”. Desta maneira a fim de minimizar esta relação, Arroyo (2008, p.23) acrescenta que:

[...] o ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria-prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. Imagens sociais, docentes escolares, com que arquitetamos os currículos. Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos.

Desta forma, podemos indagar o que de fato seja significativo para o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo aquilo que possa trazer relevância para a realidade dos estudantes, como a imigração e a construção do lugar para os bolivianos, pensando se o currículo contribui na realidade da escola, envolvendo os aspectos multiculturais. Ainda sobre o olhar do professor de Geografia entrevistado: “O objetivo é trabalhar a questão local e a diversidade cultural presente na escola, discutir o universo escolar e a suas singularidades”.

Pensar nas relações existentes no bairro do Brás, a reflexão de organização espacial e, principalmente, uma ferramenta de orientação para o trabalho docente, é algo que caberia aos envolvidos no processo de construção curricular, porém muitas vezes não acontece, como observado por Sacristan (2000, p. 9):

[...] em nossa tradição, pela história de controle sobre a educação e a cultura que nela se distribui, as decisões sobre o currículo têm sido patrimônio de instâncias administrativas que monopolizaram um campo que, nesta sociedade, sob a democracia, deveria ser proposto e gerenciado de forma bem diferente da qual se tem conhecimento.

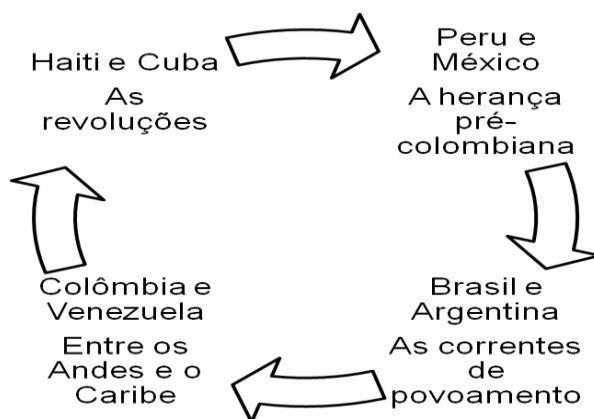
As decisões sobre o currículo não devem ser tomadas apenas por instâncias superiores, tampouco somente pelos professores, mas construídas de uma forma democrática. Para o professor de Geografia “ele vê na escola em que atua, possibilidades mais democráticas de tratar as diferenças no cotidiano escolar”. Nas observações de Lemes (2011, p.176):

As dificuldades que se apresentam para o currículo, em uma escola democratizada, têm sido ampliadas por entraves vindos de políticas públicas que precisam atender demandas de realidades tão diferentes quanto complexas.

Tendo o currículo papel tão importante de organização de conteúdos e possibilidades de trabalho escolar, não deveria ter somente a função de determinar o que será ensinado, mas outras possibilidades de pensar, organizar as ideias e, principalmente, entender a realidade que nos cerca. A localização de cada unidade escolar possui realidades e contextos sociais que podem ser explorados pela escola como mecanismo de entendimento real do local onde estão inseridos.

Sobre a realidade de cada escola e os recursos didáticos utilizados nas aulas, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.216) afirmam que “[...] inscrevem-se vários tipos de materiais e linguagens, como livro didáticos, paradidáticos, mapas, gráficos, imagens de satélite, literatura, música, poema, fotografia, filme, videoclipe, jogos dramáticos”. Esses recursos contribuem para o processo de aprendizagem por serem instrumentos que auxiliam no desenvolvimento e compreensão dos estudantes. Segundo Arroyo (1999) cabe a escola interpretar os processos educativos que acontecem fora do ambiente escolar e, desta maneira, pensar na organização de projetos e atividades que contribuam na construção de conhecimentos como, por exemplo, entender o lugar.

A organização do currículo e os temas a serem trabalhados no oitavo ano do ensino fundamental, no que diz respeito às abordagens para a América Latina, estão organizados para o quarto bimestre e a sua estrutura de sistematização se encontra representada na figura 19.

Figura 19 – Organização dos conteúdos no currículo do Estado de São Paulo**GEOGRAFIA COMPARADA DA AMÉRICA**

Autor: Alves (2019). **Fonte:** São Paulo (2012).

A utilização das setas como representação dos conteúdos seguiu a ideia de comparação, como o próprio conteúdo propõe “comparar” e, desta maneira, é necessário o retorno de conteúdos estudados anteriormente e as setas são representativas dessa relação. Como pode ser observado, a presença da Bolívia não é notada dentro das propostas de comparação para o contexto da América Latina a qual pertence, o que seria importante para o entendimento das imigrações, principalmente no Brasil.

Seguindo a orientação curricular, a ideia seria trabalhar com os estudantes o contexto da América Latina, termo segundo Morse (1988) utilizado como forma de representar aspectos linguísticos, culturais e étnicos dos povos latinos em relação aos anglo-saxões.

A ideia proposta pelo conteúdo do currículo é comparar as relações existentes entre os países que compõem a América Latina, formada por países da América do Sul e América Central, além do México. Não pretendemos detalhar todo o currículo, mas analisar as propostas possíveis para o trabalho com os bolivianos.

O currículo traz apontamentos de estudos para os países que vão desde o México até as correntes de povoamento entre Brasil e Argentina, abordando comparações entre eles, como mostra a figura 20.

Figura 20 – Abordagens e situações trabalhadas no tema central – Geografia comparada da América.



Autor: Alves (2019). **Fonte:** São Paulo (2012).

O que pode ser notado é a ausência do contexto histórico com a Bolívia que teve influências sobre o território brasileiro em processos históricos de delimitações territoriais como no caso do tratado de Petrópolis, firmado entre Brasil e Bolívia, transferindo a área do Acre para o território brasileiro.

Na atualidade, as imigrações para o território brasileiro são crescentes e, com isso, as mudanças ocorridas estão presentes dentro do ambiente escolar, sendo representativas. De acordo com Moreira (2002, p. 16) a organização do currículo:

[...] desempenham papel crucial, auxiliando a conformar o modo como indivíduos, grupos e instituições reagem à realidade cultural. Na esfera da educação, multiculturalismo corresponde à natureza da resposta que é dada em ambientes educativos.

A partir dessa interpretação cabe a discussão quanto às transformações atuais nos documentos da educação, em que o currículo do Estado de São Paulo deixa de fazer parte dos documentos oficiais para dar espaço ao novo currículo

denominado “currículo paulista”, que entra em vigor nas redes estaduais do Estado de São Paulo a partir do ano de 2020, estando em 2019 no processo de transição.

O currículo paulista em transição e implementação para o ano de 2020 tem como finalidade reorganizar os conteúdos propostos para o ensino fundamental assim como alinhar a BNCC. Cabe analisar como serão as abordagens propostas para o novo currículo e as novas possibilidades de trabalhar as relações do lugar e o contexto vivido pelos estudantes e pela escola, numa perspectiva da Geografia Humanista de base fenomenológica.

A prática da escola Eduardo Prado, por seu ambiente possuir diferentes realidades, sobretudo, com os imigrantes bolivianos, não desempenha apenas uma nova construção com o lugar, mas possibilita ao mesmo tempo maiores relações com os estudantes brasileiros ao estudar o tema e promover a integração e pertencimento, criando a identidade necessária para a reconstrução do sentido do lugar. Reis (1988, p.26) afirma que:

O homem latino-americano era o objeto e não sujeito de sua história. Pois a história nos foi impressa pelo colonizador. Enquanto a América Latina não assumiu (não assume) a condição de seu processo histórico, a realidade em vigência entre nós foi (tem sido) a européia. Ou seja, fomos (somos) dependentes culturalmente. E é claro, a dependência cultural é o corolário de uma dependência econômica e política.

A organização do currículo deve apresentar possibilidades para a construção do conhecimento. Segundo Bonamino e Brandão (1995 *apud* LEMOS, 2011, p. 176): [...] “a organização curricular deverá considerar a construção de núcleos curriculares básicos que articulem, com um projeto educativo, as categorias: saber, político-social, cultural, epistemológica e pedagógica”.

Diferentemente do proposto anteriormente pelo currículo do Estado de São Paulo, o currículo paulista em fase de transição, organiza os seus conteúdos de forma diferente. Para Lemos (2011, p; 176): “A adequação, a participação e a flexibilização curricular se mostram como essenciais para o currículo na escola democratizada”.

O currículo paulista é fruto dos debates e das análises propostas pelas abordagens da BNCC, o que por sua vez introduziu no novo currículo novamente o discurso pela busca de melhores resultados na educação pública do estado de São

Paulo, inclusive envolvendo o debate agora entre estados e municípios paulistas. Cabe novamente explicitar aqui, que a discussão que aqui pretende-se levar, não enveredará pelas discussões de criação deste currículo, uma vez que a ideia é identificar as potencialidades de introdução ao tema de estudo junto aos alunos bolivianos.

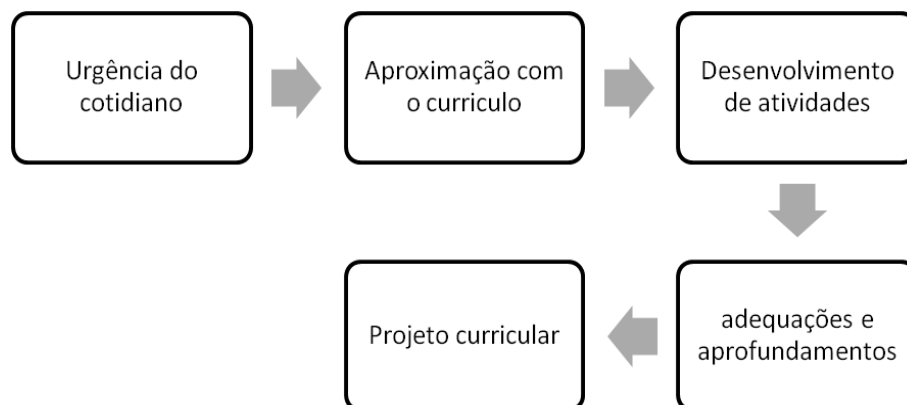
Sendo assim, a partir do currículo paulista podemos tomar o exemplo e a possibilidade do trabalho para o 8º ano do ensino fundamental com a temática e reflexões sobre os movimentos migratórios tão presentes na vida dos estudantes, sobretudo na escola Eduardo Prado. Sendo o tema parte de discussões e possibilidades de compreender as relações políticas, econômicas e questões históricas, conduz para o entendimento das relações produzidas nas proximidades da escola. Segundo o professor de Geografia da unidade escolar:

O contato entre culturas diversas melhora a aprendizagem entre os alunos e a interação entre eles, sendo a adaptação curricular importante pois as trocas de experiências culturais possibilitam momentos de debates dentro e fora da sala de aula.

Neste sentido que o ambiente da escola, por viver uma realidade em relação aos imigrantes, possui inúmeras possibilidades de trabalho e, principalmente, condução dos estudantes na compreensão do contexto e da realidade vivida naquele lugar, o que é destacado por Lemos (2011, p. 178) “[...] os projetos surgem como respostas às situações-problemas, observadas no cotidiano educativo”, projetos esses como, por exemplo, a feira cultural desenvolvida pela escola, como ferramenta de conhecimento cultural de todas as nacionalidades da escola.

Desta maneira, a figura 21 representa uma possibilidade para ajustar os currículos ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas prevendo uma possível adequação junto a realidade dos estudantes.

Figura 21 - Caminho e possibilidade para adequação curricular



Fonte: Adaptado de Hernández; Montsserrat (1998) Apud Lemes (2011, p.178).
Org. Alves (2019).

De acordo com o quadro, para a percepção da diversidade de estudantes imigrantes na escola são necessárias aproximações e possibilidades pedagógicas com o currículo no desenvolvimento de atividades que contemplem e envolvam as diversas nacionalidades, adequações e aprofundamentos em possíveis projetos que contribuiriam para o enriquecimento dos estudantes.

Observar e identificar as diferenças e semelhanças culturais entre os povos que compõem o lugar se tornam essenciais para a condução de uma educação de qualidade e igualitária. Lima (2008, p. 22) aponta que: “o conhecimento é um bem comum, devendo ser socializado a todos os humanos”. Por este fator podemos pensar o currículo como um instrumento dessa socialização e a escola a mediadora e o espaço de concretização. Lima (2008, p. 23) salienta que:

Todas as formas de arte são conhecimentos sistematizados, assim como todas as categorias de ciências. Não há dicotomias entre arte e ciência, elas têm entre si vários pontos que as aproximam e na formação escolar é importante que ambas sejam valorizadas no currículo.

É importante relacionar não somente a casa como lugar de reprodução individual ou familiar, mas junto com ela a escola e a comunidade como reprodução social, para tanto é importante adequar os currículos as realidades, como é exposto por Lemes (2011, p. 177):

A adequação refere-se tanto à realidade local, regional, quanto à forma de aplicação de suas ações pedagógicas, isto é, a dimensão cultural como instrumento de regulação da dinâmica curricular. Acrescenta-se que as orientações para esses procedimentos estejam claras em um projeto pedagógico e educativo que atenda às necessidades e demandas dessa realidade para a escola.

Embora as abordagens sobre o tema Bolívia não tenham sido constatadas nos currículos e apesar do currículo paulista dar melhor abertura, se faz necessário analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo este o documento que melhor se aproxima da identidade e da realidade do ambiente escolar, pois é construído pela escola. Desta maneira, será observado como outra possibilidade, tendo em vista a importância dessa parceria para o pleno desenvolvimento social e da educação democrática, que será abordado nas páginas seguintes.

3.2 UM OLHAR PARA A REALIDADE DA ESCOLA A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Ao perceber as possibilidades de estudo com a ciência geográfica, o bairro do Brás é uma fonte de inúmeras oportunidades, porém a ideia é trazer as referências que possibilitem entender o significado do lugar para a comunidade boliviana.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que melhor podemos buscar para entender a realidade do ambiente escolar, sendo este documento único e representativo da realidade escolar, por isso é interessante compreender as suas funções. O PPP é o mais importante documento central da escola e está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394/96), estabelecendo em seu artigo os seguintes pontos:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica.

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

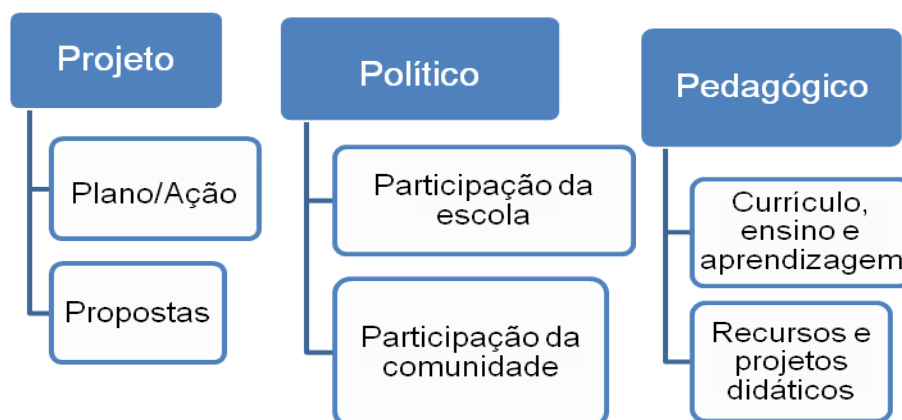
Desta maneira, executar e elaborar uma proposta pedagógica se torna um dos passos de maior relevância para o contexto escolar, pois é a partir dele que serão relacionadas às realidades, diferenças e possibilidades da escola e da comunidade como um todo.

Desta maneira o Projeto Político Pedagógico em comparação com a política padronizadora do currículo do estado, possibilita as unidades escolares buscarem alternativas em seus materiais buscando introduzir a realidade vivida pelas escolas, o que por sua vez pode ser uma forma de reparar a homogeneização curricular imposta pelo estado.

De acordo com Julia (2001, p. 12), não se deve deixar que “[...] uma visão um pouco idílica da potência dos projetos pedagógicos conforma talvez uma utopia contemporânea”, por isso é importante construir de tal forma que atinja a sua função político-pedagógica.

O PPP é assim denominado por receber em sua nomenclatura as definições do que representa a sua atuação como documento relevante para a educação, caracterizando as individualidades de cada unidade escolar. A figura 22 esquematiza as definições do PPP.

Figura 22 – Definições do Projeto Político Pedagógico



Autor: Alves (2019).

O PPP evidencia os planos e as propostas de ação que a escola deseja alcançar ou desenvolver ao longo do período vigente. É político, pois envolve a participação da escola e da comunidade como um todo. Cada escola possui as suas particularidades e, por isso, a participação de todos nas tomadas de decisão se torna relevante para o exercício democrático.

Por fim é pedagógico, pois são definidas ações em conjunto com os seguimentos da escola tais como, professores, coordenadores, diretores e vice-diretores para melhor apreciação do currículo e desenvolvimento de atividades e recursos que priorizem o processo de ensino e aprendizagem.

Um ponto que não deve deixar de ser observado são as atribuições e funções designadas ao PPP que possui como características, além do planejamento e organização do trabalho a ser exercido pelas instituições de ensino, como as relações democráticas.

A efetivação e sucesso do documento tem como elemento fundamental a participação coletiva dos seguimentos da comunidade escolar, sendo este um dos pontos na tomada de decisões, como apontado por Veiga (2007, p.13):

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola.

De acordo com o professor de Geografia as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola Eduardo Prado “[...] permitem convivência e aprendizado de diferentes idiomas, além de compreender a realidade e o cotidiano sob aspectos sociais, econômicos, culturais dos imigrantes”.

Esta organização do trabalho pedagógico no desenvolvimento de possíveis ações, contribuem na diminuição de prováveis conflitos entre os estudantes, mesmo sabendo das dificuldades de construir o PPP, pois a escola está inserida em um contexto de diversidade social e cultural.

O ambiente escolar é o lugar de possibilidades tanto na geração quanto na realização de atividades que buscam o exercício para a diminuição de conflitos, o que é uma das funções do PPP desenvolvido pela escola e comunidade. Carlos (2007, p.20) afirma que:

A produção espacial realiza-se no plano do cotidiano e aparece nas formas de apropriação, utilização e ocupação de um determinado lugar, num momento específico e, revela-se pelo uso como produto da divisão social e técnica do trabalho que produz uma morfologia espacial fragmentada e hierarquizada. Uma vez que cada sujeito se

situa num espaço, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno.

Nesta interpretação, a escola contribui para a diminuição de possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes imigrantes, como por exemplo, ao possibilitar que os alunos se alfabetizem na Língua Portuguesa junto as classes dos anos iniciais em turno oposto, dando condições necessárias para levá-los adiante no processo da aprendizagem.

Apesar da diversidade e pluralismo existente na escola Eduardo Prado a proposta é delimitar, a partir dos imigrantes bolivianos, os estudantes que “estão em maiores quantidades e efetivações de matrículas, ficando atrás apenas das matrículas dos alunos brasileiros”, de acordo com Regina, diretora da escola, segundo Julia (2001, p. 17):

Pode-se tentar reconstruir, indiretamente, as práticas escolares a partir das normas ditadas nos programas oficiais ou nos artigos das revistas pedagógicas. Mas, estamos menos equipados para perceber as diferenças – diversas segundo as classes sociais de origem – que separam as culturas familiares ou profissionais da cultura escolar.

Por possuir possibilidades de viver a realidade da escola e a sua autonomia, um dos princípios do PPP é buscar a identidade da escola que neste caso se diferencia das demais até mesmo do próprio bairro, pela existência de diversas nacionalidades. Neste sentido Veiga (2007, p.14) afirma:

A principal possibilidade de construção do Projeto Político-Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

Por possuir autonomia em tornar a escola única, apresentando características específicas é que o PPP deve expressar de forma clara o seu conteúdo. Segundo Julia (2001, p.33) “[...] as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo “escola” e constituem um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados”. Assim o PPP deve ser de uso para todos, no dia a dia da escola, tornando-se aplicável, como aponta Vasconcelos (2004, p.25):

O projeto deve expressar de maneira simples (o que não significa dizer simplista) as opções, os compromissos, a visão de mundo e as tarefas assumidas pelo grupo; de pouco adianta um Projeto com palavras “alusivas”, chavões, citações e mais citações, quando a comunidade sequer se lembra de sua existência.

Nesta perspectiva, a reflexão sobre a organização dos documentos da escola deve levar em consideração possíveis dificuldades, já que seu público é plural, além das realidades sociais a qual pertencem os estudantes brasileiros, inclui-se ainda a realidade de imigrantes que agora contribuem para maiores números de matrículas, mudando a realidade, a dinâmica e a relação de ensino e aprendizagem.

Pode não estar tão evidente que para uma escola que receba inúmeros imigrantes a modificação de suas ações pedagógicas não exista completamente, assim como a sua rotina e planejamento, mas é impossível pensar que as relações permaneçam sempre as mesmas. Segundo Gadotti (2000, p.71): “[...] construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos”.

Questões históricas e requisitadas são um processo de percepção da dinâmica existente nesta escola, os fatores e motivos discutidos em capítulos anteriores que foram motivadores para a vinda dos imigrantes para esta região do Estado brasileiro, conseqüentemente, mudou a dinâmica da escola assim como a dinâmica do bairro.

Neste sentido, o PPP da escola traz em seus apontamentos iniciais uma breve caracterização da localização geográfica e contextualização sobre as condições sociais do público que frequenta a escola, inclusive deixa evidente a relação no processo migratório nordestino, o que não vem ao caso neste momento, mas também destaca a imigração boliviana presente no bairro.

Há toda uma população pobre, carente e trabalhadora, geralmente migrada de outros estados do Brasil, (Nordeste, principalmente) e com uma grande parcela de alunos estrangeiros, principalmente bolivianos. [...] a população local vê-se obrigada a trabalhar na indústria têxtil, [...] bem como na economia informal. (PPP, 2016/2019, p. 17).

Com a questão que envolve o trabalho, principal motivo de fixação dos bolivianos no Brás, os obstáculos encontrados pela escola no sentido de prosseguir com o desenvolvimento pleno da aprendizagem, muitas vezes é marcado por dificuldades, principalmente, pela entrada e saída constante de estudantes, o que impede muitas vezes a obtenção e êxito dos resultados esperados pela escola.

Outro ponto destacado em entrevista não dirigida com a diretora da escola é que “[...] no mês de agosto, algumas famílias retornam para a Bolívia no período de colheita, para o trabalho, levam as crianças e isso muitas vezes prejudica o processo contínuo da aprendizagem”.

Tendo em vista esse possível distanciamento entre as relações existentes entre os lugares, é importante que a equipe pedagógica da escola seja capaz de perceber oportunidades de trabalho e ligação entre os contextos e experiências, como menciona Freire (2001, p.46):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.

Mas por outro lado, a escola detecta e observa a relação da massificação entre as culturas, evidenciadas pelo padrão de consumo fazendo com que a diversidade cultural muitas vezes ocupe lugar secundário, sobre esta questão a escola demonstra em seu projeto destacando que:

Por se tratar de uma população heterogênea, misturando imigrantes bolivianos [...] sofrem na zona urbana para manter os seus usos e costumes e para tanto, realizamos anualmente a feira cultural, com o desenvolvimento de danças e apresentações dos trabalhos desenvolvidos durante o ano letivo, visando a preservação cultural dos nossos alunos, porem aos poucos vão sendo massificados com as culturas de massa e a degradação natural das grandes metrópoles, visto que são cerceados em seus desejos de expectativa de uma vida melhor com garantias trabalhistas e sociais. (PPP, 2016/2019, p. 17).

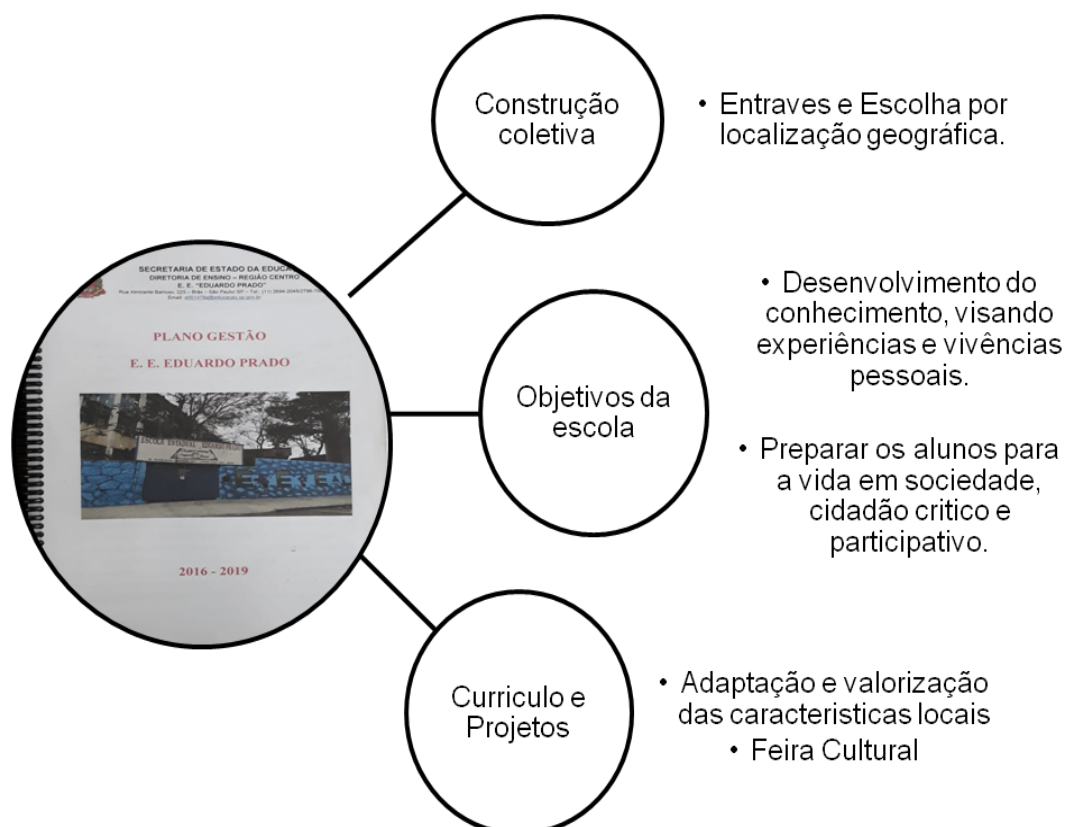
Por essas questões e tantas outras aparentes dentro de um ambiente tão heterogêneo como a escola, é que se torna importante a atuação de todos os

seguimentos na comunidade escolar para garantir a existência e construção do lugar para todos os estudantes, como destacado por Ferreira (2006, p.113).

[...] é necessário que atuemos na escola com maior competência, para que o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na solidariedade.

Para tanto a escola tem o seu papel de responsabilidade no momento de criação do seu projeto a fim de atender as necessidades e demandas que a escola necessita, para tanto é de necessidade que o seu PPP atenda as expectativas que envolvam toda a comunidade escolar. Com isso algumas observações feitas a partir do PPP como entraves, ações e objetivos propostos pela escola serão demonstrados na figura 23.

Figura 23 - Construção, objetivos e projetos curriculares no PPP da escola



Autor: Alves (2019) – Projeto Político Pedagógico da escola, (2016/2019).

Embora o PPP da escola tenha a sua construção coletiva, alguns entraves são encontrados como, por exemplo, o menor interesse da comunidade em participação de atividades que envolvam a escola e o lugar de vivência.

A escola é escolhida pelos pais ou responsáveis pelos estudantes por sua localização geográfica próxima ao local de trabalho das famílias. Por exceder os horários de trabalho que são voltados para as oficinas de costura ou para o trabalho de empregada doméstica, os pais ou responsáveis não comparecem nas atividades escolares, restando muitas vezes a responsabilidade para a própria escola.

A escola desenvolve, a partir do seu currículo, adaptações que possibilitam o desenvolvimento de projetos, segundo a abordagem de Julia (2001, p. 34) “[...] é a mudança de público que impõe frequentemente a mudança de conteúdos ensinados”. O mais cabível para esta perspectiva é a elaboração de feira cultural, em que os estudantes desenvolvem atividades que visam mostrar um pouco da cultura, hábitos e costumes como forma de se sentir mais confiante com aquilo que lhe é intrínseco.

A relação de participação política no contexto de construção do PPP é apontada por Saviani (1983, p 93): “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”, porém a prática desenvolvida pela escola, muitas vezes, leva a homogeneização cultural, já que isto é resultado do processo de globalização.

Encontrar a educação ideal, talvez seja passo delicado, mas perceber as relações entre os lugares contribui para tal melhoria, nos apontamentos de Durkheim (1975, p.36):

O postulado tão contestável de uma educação ideal conduz a erro ainda maior. Se começa por indagar qual deve ser a educação ideal, abstração feita das condições de tempo e lugar é porque se admite, implicitamente, que os sistemas educativos nada têm de real em si mesmos. Não se vê neles um conjunto de atividades e de instituições sociais, que a educação exprime ou reflete, instituições essas, por consequência, que não podem ser mudadas à vontade, mas só com a estrutura mesma da sociedade.

Neste sentido, apesar de a educação ideal ser utópica no contexto atual, é preciso ao menos garantir que todos recebam uma educação de qualidade, inclusive aqueles que vieram em busca de algo que possibilite uma vida melhor. Destacamos o contexto apontado por Julia (2001, p.37) que:

Nós vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam.

Por atravessar momentos históricos como as migrações ocorrentes pelo mundo, sobretudo no Brasil, necessitamos refletir sobre as ações que envolvem a reconstrução do lugar para esses imigrantes, sendo a escola um local de possibilidades, além disso, o reconhecimento e a valorização da pluralidade cultural, a existência, a afetividade e a aproximação com o lugar e as suas experiências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema recorrente sobre as migrações em diversos países do mundo e não distante da América Latina foi o ponto de partida para esta pesquisa, porém tal abordagem foi apresentada além das motivações migratórias, tema trabalhado por diversos autores. Interessa nesta pesquisa as concepções de lugar para os imigrantes bolivianos no contexto da escola pública, mais especificamente na Escola Eduardo Prado no bairro do Brás, no município e Estado de São Paulo.

A pesquisa se debruçou em investigar como o lugar aparece na experiência dos estudantes bolivianos da escola Eduardo Prado, buscando evidências de como esses compreendem e constroem as suas relações com o lugar. Assim, a pesquisa revelou que, para alguns estudantes as relações dos lugares carregam ainda características dos seus lugares de origem, podendo fazer relações e comparações durante as suas falas e representações.

No entanto, outros estudantes percebem e sentem o lugar onde vivem atualmente como oportunidade, seja de trabalho ou convivência entre diversas pessoas, pois seus pais vieram em busca de uma nova vida, de trabalho e de possibilidades, e, por este motivo, o estudante consegue compreender esta relação ao abordar o significado do lugar como “[...] bom para morar, trabalhar”.

Além das observações, conversas e registros de campo, foi necessária uma compreensão dos documentos que norteiam a educação paulista, utilizados como

instrumento de possibilidades e estudo. Verificamos no currículo anterior a ausência de abordagens com o tema Bolívia, em contrapartida, o currículo paulista proposto para o ano de 2020, aponta perspectivas de trabalho com o tema, pois aborda as relações de imigrações no contexto das Américas, abrindo possibilidades para a aproximação com a realidade local, abordagem da nova proposta curricular (BNCC).

Além das análises e observações voltadas para os documentos apresentados anteriormente, outro igualmente relevante foi consultado, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, documento que carrega a identidade da escola, apresentando as singularidades e expressões que são únicas da Escola Eduardo Prado, pois esta recebe inúmeros estudantes imigrantes de diversas nacionalidades, sobressaindo as matrículas de estudantes bolivianos.

O PPP da escola tentou ser construído de forma democrática, mesmo que constatados alguns problemas na interação com parte das famílias dos estudantes, pois parte dessas famílias possuem extensivas jornadas de trabalho o que dificulta para a grande maioria a participação nas atividades e construções pedagógicas da escola.

Apesar de tais dificuldades em estabelecer contato e aproximação com parte das famílias, a escola tenta cumprir o seu papel de apresentar possibilidades de adaptações curriculares, com a inserção de projetos tais como a feira cultural e a possibilidade de alfabetização em Língua Portuguesa no contra turno das aulas aproximando os estudantes com as demais nacionalidades, obtendo conhecimento e interação com diversas culturas, sobretudo a boliviana.

Além disso, para o professor de Geografia da unidade escolar, a compreensão dos lugares para os estudantes possibilita uma nova construção de espaços para o diálogo no que se refere às trocas de experiências em relação aos lugares de proveniência, trazendo para o universo escolar as subjetividades de cada indivíduo, o que pode ser construída a partir de abordagem do método fenomenológico.

Assim, vislumbramos pela Geografia uma possibilidade de estudar o lugar por uma perspectiva do método fenomenológico, visto que este se abre para a relação do homem com o seu mundo, no caso, dos estudantes bolivianos no bairro do Brás, um novo mundo a ser descortinado.

Este trabalho trouxe contribuições e possibilidades de conhecimento sobre aspectos de um ambiente escolar multicultural, que possui inúmeras realidades,

experiências e sentimentos pelos estudantes bolivianos, que em sua grande maioria preenche os espaços da escola, com as suas singularidades.

Conhecer, analisar e perceber as dificuldades e potencialidades encontradas por pais, estudantes, professores dentro do ambiente escolar, inclui momentos de reflexão sobre a realidade local, sobre a construção dos lugares e os significados desses para os estudantes, sobretudo, para os imigrantes bolivianos, que em diversos momentos passam por discriminação e preconceito, não somente no ambiente escolar, mas também por parte da sociedade que desconhece as suas histórias. Nesse sentido, a escola se constitui como o lugar de possibilidades para a construção e diminuição dos preconceitos.

Este trabalho apontou para novas problemáticas que não foram exploradas, por diversos motivos, entre os quais destacamos: o tempo de pesquisa destinado para o desenvolvimento (vinte e quatro meses), as dificuldades encontradas entre as distâncias do local de pesquisa e do pesquisador, que ainda dividia seu tempo entre a pesquisa e o trabalho ministrando aulas diariamente, sem ter tido a possibilidade de bolsa de estudos para dedicação integral.

Outro ponto que não podia deixar de ser levado em consideração foram as possibilidades de conversas com os estudantes, pois tirá-los da sala de aula é um obstáculo, não disponibilizando de muito tempo para tais momentos. Essa barreira associada a um tempo curto de pesquisa, deixa espaço para outras contribuições.

De certa maneira a pesquisa fluiu na medida do que foi possível articulada com relatos de professores, equipe gestora e estudantes no processo de execução deste trabalho, por este motivo muitos pontos ainda ficam abertos, o que possibilita a sua continuação por tanto outros caminhos, tais como: acompanhar as aulas, conversas com os pais e comunidade, dão a possibilidade de continuação e aperfeiçoamento deste trabalho, podendo prosseguir para o doutorado, ou possibilidades de estudos para outros pesquisadores que se interessem pelo tema.

Por fim, as conclusões sobre este trabalho mostraram importantes momentos de reflexão, tanto como professor de Geografia para que possamos pensar nas construções de aulas, quanto pesquisador, pois este último possibilita espaços de compreensão sobre determinadas realidades, que podem ser trazidas para dentro da sala de aula como contribuição para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, dando a eles uma educação de qualidade, democrática e igualitária.

Estar presente e ter a experiência de viver diferentes momentos durante a pesquisa, como conversar com os estudantes, ver de perto a realidade da escola, trouxe crescimento pessoal, além do profissional. A pesquisa possibilitou o olhar cuidadoso e direcionado para determinadas situações, sendo umas das funções do professor e da Geografia como ciência, identificar em diferentes fenômenos possibilidades de reflexão, engajamento e contextualização da realidade dos estudantes durante a sua passagem pela escola, inserindo-os na sociedade como cidadãos conscientes e que desenvolvam empatia pelo outro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Margarida Maria. **Brás, Mooca e Belenzinho – “bairros italianos”**. 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/47331/51067> Acesso em: 15 jan 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educandos e educadores: seus diretos e o currículo**. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. Indagações sobre currículo. Brasília. MEC/SEB, 2008.

BAENINGER, Rosana. **Imigração boliviana no Brasil, 2012**. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/bolivianos/livro_bolivianos.pdf Acesso em: 15 jan 2019.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Versão final Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf Acesso em: 05 abr.2019.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: (2011, p.57).

BRASIL, IBGE. **Cidades São Paulo**. 2014. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/historico> Acesso em: 05 jan 2019.

BRASIL, IBGE. **Cidades São Paulo**. 2017. Disponível em: https://downloads.ibge.gov.br/downloads_geociencias.htm Acesso em: 03 jan 2019.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jun. 2019

BRASIL. **Por dentro da BNCC**. Base Nacional Comum Curricular- Material de referência pedagógica 4ª versão. Editora Moderna.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **(Re) Produção do espaço urbano**. São Paulo: EDUSP, 1994.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo; Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTE, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

DAL GALLO, Priscila M. **A experiência de ser migrante: entre identidades e transitoriedades**. Monografia (bacharelado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2010.

DARDEL, Eric. **O homem e a Terra**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DAVIM, David Emanuel Madeira; MARANDOLA JR, Eduardo José. O pensamento fenomenológico na educação geográfica: caminhos para uma aproximação entre cultura e ciência. **Caderno de Geografia**, v. 26, n. 47, 2016.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10 ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FERREIRA, Naura S.C. AGUIAR, Márcia da S. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRÉMONT, Armand. **A região, espaço vivido**. Portugal, Coimbra: Livraria Almedina, 1976.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GOOGLE, Earth. 2018. Disponível em: <http://earth.google.com/> Acesso em: 20 dez 2018.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Associação dos geógrafos brasileiros, 2003. p. 12-24.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro; DP&A, 2006.

HISTEDBR, On-line: **O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 14 abr. 2019.

HOLZER, Werther. **Sobre territórios e lugaridades**. v. 10, n. 17, p.19-29, grupo de estudos urbanos, UNESP, 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/3232>. Acesso em: 12 out. 2019.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 1 - 2001 p. 10-43. Tradução de Gizele de Souza.

LEMES, Sebastião de Souza. **O currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias**. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65506/1/u1_d28_v2_t01.pdf LEMES 2011 Acesso em: 27 ago 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais Neoliberais e escola: Uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. (Orgs.) **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p.44-87.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** Brasília. MEC/SEB, 2008.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Ângela. DOURADO, Luis Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: 14 abr. 2019.

MAGALHÃES, Luis Felipe Aires. BÓGUS, Lúcia Maria Machado. BAENINGER, Rosana. **Migrantes haitianos e bolivianos na cidade de São Paulo: transformações econômicas e territorialidades migrantes**. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v26n52/2237-9843-remhu-26-52-075.pdf> Acesso em: 31 ago 2019.

MARANDOLA JR, Eduardo José. **Arqueologia fenomenológica: em busca da experiência**. Terra Livre, ano 21, v.2, n.25, p.67-79, jul/dez. 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto, p, 15-38, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847> Acesso em: 20 abr. 2019.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MORSE, Richard. M. **O Espelho de próspero**. São Paulo: Cia das Letras, 1988. PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

REIS, Roberto. **O espaço da latino-Americanidade, Crítica Literária Latino Americana**. Lima, 1988.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos**. São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo- Ciências da Natureza e suas Tecnologias** – Ensino Fundamental –Ciclo II e Ensino Médio- SEE, 2012.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo- Ciências da Natureza e suas Tecnologias** – Ensino Fundamental –Ciclo II e Ensino Médio- SEE, 2014.

SÃO PAULO, – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo paulista – em transição — Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Ensino Fundamental - (SEESP) e (UNDIME/SP), 2018.

SÃO PAULO, Prefeitura. **Dados abertos**. 2015. Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/it/dataset/distritos> Acesso em: 02 fev 2019.

SÃO PAULO, prefeitura. **Secretaria e subprefeitura, 2019**. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758 Acesso em: 30 ago 2019.

SAVIANI, Demerval. **A Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.

SEADE. **Portal de Estatística do Estado de São Paulo, 2019**. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/lista-produtos/> Acesso em: 30 fev 2019

SILVA, Sidney A da. **Bolivianos a presença da cultura andina**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

SOARES, Mariana Padovan Farah. **A implantação do programa “são paulo faz escola” e as implicações na organização do trabalho escolar na educação do campo**. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O bairro contemporâneo: ensaio de abordagem política. **Revista Brasileira de Geografia**, RJ, 1989, V. 51, fl. 139. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1989_v51_n2.pdf Acesso em: 15 jan 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**, São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetros Nacionais Curriculares para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS. Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino. (orgs.) **Reformas no mundo da educação, parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

TORRES, Maria Celestina Mendes. **História dos bairros de São Paulo, 1985**. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/arquivo_historico/publicacoes/index.php?p=8313 Acesso em: 30 ago 2019.

TUAN, Yi-Fu. **“Environment” and “word”**. Professional Geographer, 1965.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo. Difel, 1983.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes, e valores do meio ambiente**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes, e valores do meio ambiente**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 2012.

VASCONCELLOS, Celso Dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 5 ed. 2004.

VEIGA, Ilma Passos (org.). Projeto **Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

WAGNER, Philip Laurence; MIKESELL. Marvin W.; Os temas da Geografia cultural. In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny. **Introdução a Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011, p.27-61.