

A GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UNIFESP

*Antonio Carlos Pinheiro**

*Jorge Luiz B. da Silva***

Resumo

Este texto analisa a participação e o papel da Geografia na formação de profissionais da Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Relata, apresenta e faz considerações de experiências realizadas em vários projetos com alunos de graduação desde 2007 na unidade curricular de Práticas Pedagógicas Programadas (PPP) e a partir de 2009 no Programa de Residência Pedagógica (PRP). As PPP têm por finalidade proporcionar espaço para a aprendizagem prática dos profissionais em formação, levando para o interior da universidade a realidade educacional em sua complexidade, nas escalas local, regional, nacional e global. Nas PPP realizamos projetos de educação formal e não formal, educação e saúde, educação ambiental. A PRP é uma organização de estágio curricular. O programa pretende que os profissionais em formação sejam inseridos em diferentes contextos escolares, objetivando superar as desconexões existentes entre teoria e prática, usualmente presentes em sua formação. No PRP os alunos atuam na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e na gestão educacional.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Formação de Professores; Práticas Pedagógicas Programadas; Residência Pedagógica.

Abstract

This paper analyzes the participation and the role of Geography in the formation of education professionals of the Education Department at

* Professor doutor da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) campus Guarulhos. antoniocarlospinheiro@uol.com.br.

** Professor doutor da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) campus Guarulhos. Jorge.barcellos@unifesp.br.

ANTONIO C. P.; JORGE LUIZ B. DA SILVA

São Paulo's Federal University (Unifesp). This paper reports, features and raises questions of experiments in several projects with undergraduate students since 2007 in Pedagogic Practice Course Scheduled (PPP) and from 2009 in Pedagogic Residency Program (PRP). The PPP aims to provide learning space for the practice of professionals in training, leading into the university the educational reality in its complexity, on both a local, regional, national and global. PPP projects conducted in formal and non formal education and health, environmental education. The PRP is a discipline. The program is aimed at professionals in training are placed in different school contexts, aiming to overcome the disconnection between theory and practice, usually present in its formation. In PRP students work in early childhood education in the early years of elementary school, the youth and adult education and education management.

Keywords: Geography Teaching; Teacher Training; Pedagogical Practices; Pedagogic Residency.

Resumen

Este documento analiza la participación y el papel de la Geografía en la formación de profesionales de la Educación del Departamento de Educación de la Universidad Federal de São Paulo (Unifesp). Relata, presenta y hace consideraciones de experimentos en varios proyectos con los estudiantes de Pedagogía desde el año 2007 en la asignatura de Práctica Pedagógica Programada (PPP) y desde 2009 en el Programa de Residencia Pedagógica (PRP). El PPP tiene como objetivo ofrecer un espacio de aprendizaje para la práctica de los profesionales en formación, lo que lleva a la universidad la realidad educativa en su complejidad, en las escalas local, regional, nacional y mundial. En las PPPs hacemos proyectos de educación formal y no formal, educación y salud, educación ambiental. El PRP es una organización de planes de estudios de formación del profesorado. El programa desea que los profesionales en formación se inserten en diferentes contextos escolares, con el objetivo de superar la desconexión entre la teoría y la práctica presentes en su formación. En PRP los estudiantes actúan en la educación infantil en los primeros años de la escuela primaria, en la educación de jóvenes y adultos y en la gestión de la Educación.

Palabras-clave: Enseñanza de Geografía; Formación del Profesorado; Prácticas Pedagógicas Programadas; Residencia Pedagógica.

1 Introdução

Este texto apresenta dois movimentos de exposição, referentes a relatos e análises de experiências realizadas desde 2007 nas Práticas Pedagógicas Programadas (PPP) e a partir de 2009 no Programa de Residência Pedagógica (PRP). Em 2007 tiveram início as atividades no Curso de Pedagogia do *Campus* Guarulhos da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Com o objetivo de situar melhor as ações realizadas, apresentamos as práticas desenvolvidas nesses cinco anos, fazendo um balanço das atividades no Departamento de Educação da Unifesp.

O Curso de Pedagogia da Unifesp tem como princípio, para o profissional de Educação, uma formação abrangente, envolvendo a docência, a gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não escolares, além da disseminação dos conhecimentos da área da Educação para vários setores da sociedade. Visa a formar um profissional apto para atuar na sociedade considerando a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos (EJA), na gestão e nas modalidades não formais da educação. É nas unidades curriculares denominadas de PPP, PRP e na de Fundamentos Teórico-Práticos para o ensino de Geografia que atuamos, desenvolvendo estudos e pesquisas com os alunos.

Guarulhos é uma grande cidade, atualmente a segunda maior do estado de São Paulo, sendo superada apenas pela capital. Em 2009 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contou 1.324.823 habitantes. No plano econômico, seu crescimento foi impulsionado com a instalação, em 1985, do maior complexo aeroportuário do país, o Aeroporto Internacional de São Paulo/ Guarulhos. O empreendimento, somado aos três eixos rodoviários que cortam seu território - Rodovias Fernão Dias, Presidente Dutra e Ayrton Senna -, tornou o município um espaço estratégico para as relações entre o Brasil e o mundo. Se até pouco tempo Guarulhos era uma grande periferia encravada na Região Metropolitana de São Paulo, hoje, pela sua situação geográfica privilegiada, transformou-se em importante pólo potencial de investimentos de capitais nacionais e estrangeiros (SANTOS, 2006). Um município com grande dinamismo econômico e baixo desenvolvimento social; uma cidade que conta igualmente com regiões urbanizadas, com infraestrutura e serviços públicos, e muitas regiões periféricas desprovidas de qualidade de vida.

Segundo o Quadro de Saberes Necessários (QSN)¹, em 2000 a Rede Municipal de Ensino de Guarulhos contava com aproximadamente 24 mil alunos,

¹ O QSN é a síntese da proposta curricular da escola no que diz respeito aos objetivos, saberes ou conteúdos que se consideram fundamentais a serem trabalhados junto aos

ANTONIO C. P.; JORGE LUIZ B. DA SILVA

sendo somente 3 mil do ensino fundamental e os demais da educação infantil. Atualmente, são aproximadamente 110 mil alunos, sendo que por volta de 48 mil integram a educação fundamental regular e os demais se distribuem entre a EJA e a educação infantil.

2 Práticas Pedagógicas Programadas (PPP)

A PPP é uma unidade curricular do curso de Pedagogia, organizada como um programa de preceptorado, cuja finalidade é proporcionar espaço para a aprendizagem prática dos profissionais em formação, levando para o interior da universidade a realidade educacional em sua complexidade, nas escalas local, regional, nacional e global.

O projeto inicial, de 2007, estava articulado às PPP e denominava-se: “Comunidade de aprendizagem: estudo do meio no Bairro dos Pimentas - Guarulhos”, cujo objetivo central era identificar e conhecer os serviços educativos existentes no bairro, considerando as modalidades formais e não formais. Entende-se como educação não formal as ações educativas realizadas com base em parâmetros distintos daqueles exigidos pelo sistema oficial de ensino, podendo também denominá-la de educação não escolar. Em suma, todas as formas não institucionalizadas, sem uma hierarquia estruturada e que não precisem necessariamente de uma cronologia gradual na aprendizagem (SIMSON et al., 2001).

O projeto “Comunidade de aprendizagem: estudo do meio no Bairro dos Pimentas - Guarulhos” visava a construir uma rede de articulação entre essas ações. Além disso, outra atribuição do projeto era conhecer a realidade do bairro; para tanto organizamos um trabalho de campo.

O Bairro dos Pimentas é a maior área administrativa do município atualmente e a mais populosa. No censo de 2000, o IBGE registrou um total de 132.450 habitantes, concentrando 12,35% do total do município (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2000). Nos últimos anos o bairro tem recebido inúmeras melhorias, tanto nas imediações quanto internamente;

alunos nos períodos de um ciclo de formação (educação infantil, ensino fundamental e a EJA). Trata-se, desta forma, de um documento de referência que propõe a efetivação de um ensino democrático, de qualidade social, a partir do envolvimento de toda a comunidade escolar: professores, pais e alunos, e que visa à formação de um educando crítico, solidário e participativo. Em outras palavras, o QSN é considerado o “chão da escola”, em que o grande desafio foi escrever o que se faz no dia a dia, superando as contradições no início dos trabalhos, os inúmeros questionamentos sobre o que uma criança deve aprender (a partir da creche) e qual é o nível de maturidade dos alunos do ensino infantil e fundamental.

porém, os mapas de inclusão/exclusão social apresentam índices preocupantes. O trabalho de campo não teve um roteiro predefinido, com apoio de um mapa: decidimos andar livremente pelo bairro, conversando com as pessoas, frequentando lugares públicos, como praças e feiras livres. Durante as saídas de campo, registramos as observações, por meio de fotos, vídeo e relatórios individuais. Nessa primeira etapa, o grupo contava com 12 participantes. Concomitantemente ao trabalho de campo, passamos a estudar a história de Guarulhos e do bairro, levantando textos e documentos. No segundo semestre de 2007 convidamos diversas lideranças populares do bairro para um evento na Unifesp. O encontro contou com a participação de 25 pessoas, entre alunos da PPP e lideranças, representando cinco entidades do bairro. O objetivo do evento foi uma aproximação dos movimentos sociais do bairro para conhecer suas ações no plano educativo, em especial voltados para a comunidade. Também ao final desse estudo montamos uma exposição fotográfica.

Dada a complexidade do tema e a quantidade de ações identificadas no bairro, em 2008 organizamos o projeto “Rede de ações educativas não formais no Bairro dos Pimentas”, gerando dois grupos para estudos de caso: um investigou um cursinho popular: o “Cursinho Popular dos Pimentas”; e o outro, o “Programa Educriança - um Confronto entre o Educar e o Cuidar”. Em 2008, tivemos uma bolsa de monitoria articulada ao projeto das PPP. Nessa etapa contávamos com 20 alunos no grupo, organizados em dois subgrupos de 10 cada.

Para o estudo do cursinho popular, realizamos diversas visitas, coletas de dados, entrevistas, filmagens e registros fotográficos. Como produto do trabalho, produzimos um relatório e um documentário. O cursinho é uma instituição de educação não formal e popular que tem por objetivo preparar jovens e adultos para concorrer a uma vaga na universidade. De acordo com as entrevistas obtidas dos participantes do cursinho e nas visitas realizadas no projeto, consideramos que, para além de preparar para a universidade, o cursinho constitui-se um movimento social com base local. O estudo demonstrou que o cursinho difere da escola formal de ensino básico, desenvolve ações afirmativas e desperta nas pessoas a atenção para a realidade local. Nesse sentido, constitui também um fenômeno geográfico.

O Programa Educriança foi criado em 2002 pela Prefeitura Municipal de Guarulhos (PMG) para atender crianças de 0 a 3 anos, em idade de creche, mediante a formação concomitante de mães e crianças com visita domiciliar e fornecimento de uma bolsa mensal de R\$ 60,00. O programa desenvolvia-se nas escolas municipais e cada grupo de mães e seus filhos frequentava as reuniões uma vez por semana. O Educriança foi encerrado pelo Ministério Público em 2008, com para término de suas atividades em 2011, prazo para a Prefeitura Municipal de Guarulhos (PMG) construir creches para essas crianças.

Em 2008 o Educriança sofreu várias críticas, culminando em ação judicial solicitando seu encerramento e imediato oferecimento de vagas para as crianças em idade de 0 a 3 anos. Até 2010, a PMG comprometeu-se a oferecer vagas para todas as crianças daquela faixa etária. Como conclusão, o grupo considerou que o propósito do projeto para aquele momento foi válido, quando a PMG não tinha escolas para atender todas as crianças. Também considerou que a proposta tinha seus méritos pela articulação da formação das crianças em conjunto com as mães, assinalando, porém, que as políticas públicas devem orientar investimentos em programas que não só cumpram a demanda real, mas propiciem qualidade em seu atendimento de forma efetiva para a população.

Nas pesquisas anteriores, com relação às práticas não formais, identificamos a existência de diversas ações educativas no bairro, mas muitas delas ocorrem de forma desarticulada umas das outras. Os tipos de parcerias são múltiplos; algumas recebem apoio governamental - municipal, estadual e federal -, podendo ser de uma instância, da combinação de duas ou até das três ao mesmo tempo. Outras recebem apoio da comunidade, de instituições privadas, de igrejas etc. (PINHEIRO, 2011). Os projetos identificados no bairro foram: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), Projovem², cursinhos populares de preparação para o ingresso na universidade, Escola da Família, Brasil Alfabetizado, Educriança e cursos diversos de qualificação profissional, entre outros. Também se detectaram inúmeras intervenções - programas, projetos e ações pontuais - de secretarias municipais da PMG e secretarias estaduais de São Paulo, de organizações não governamentais (ONGs), de unidades básicas de saúde (UBS) etc., realizadas no interior das escolas nas temáticas meio ambiente, saúde, cidadania etc.

Em 2009 foram agregadas ao trabalho das PPP duas bolsas de monitoria, cada um dos monitores ligados a dois subprojetos nos períodos vespertino e noturno. O projeto foi: "Redes de ações educativas formais e não formais no Bairro dos Pimentas: o sistema de saúde e o espaço urbano". O grupo do vespertino trabalhou com as relações entre as UBS e as escolas do Bairro dos Pimentas e o grupo do período noturno, com as questões de saúde do bairro e suas relações com as lideranças comunitárias e populares locais.

² O Projovem é um programa do governo federal para promover a inclusão social de jovens entre 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, buscando sua reinserção na escola e no mundo do trabalho, proporcionando oportunidades para seu desenvolvimento e exercício da cidadania. O Projovem conta com as modalidades: urbano, campo, trabalhador e adolescente. Informações disponíveis em: <<http://www.projovem.gov.br/site/>>. Acesso em: 16 set. 2011.

A construção do Sistema Único de Saúde (SUS) na década de 1980 incorporou muitos profissionais envolvidos nas lutas populares pela democratização da saúde. Alguns deles continuaram engajados com a população local, porém outros foram incorporados pela burocracia e institucionalização do sistema. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Educação para a Saúde é entendida como fator de promoção e proteção à saúde e estratégia para a conquista dos direitos de cidadania (BRASIL, 2009). No plano local esse papel envolve a escola, as UBS, a comunidade, entre outros agentes. Institucionalmente, a escola articulada às unidades de saúde em cada localidade pode trabalhar para fornecer aos alunos e à população condições para que pratiquem e lutem por uma vida mais saudável, individual e coletivamente. Em nosso entendimento, é um projeto que envolve o entorno (lugar de vida), considerando as relações com o meio físico, social e cultural.

As questões que motivaram os estudos foram: como as ações educativas em saúde, desenvolvidas no bairro, influenciam o lugar e a vida da comunidade local? Quais são as relações das ações promovidas pelas UBS nas escolas e seus resultados para os alunos? Analisando as UBS, observamos que, embora estejam no mesmo bairro, apresentam realidades distintas. Todas fazem parte do sistema municipal de saúde, contam com um conselho gestor com participação da comunidade, entretanto na prática essas relações são distintas. Constatamos que o envolvimento com a comunidade local relaciona-se com as posturas dos profissionais que trabalham nas UBS. Teoricamente, todas deveriam receber os mesmos recursos, porém as UBS cuja gestão é mais democrática conseguem atrair mais recursos para seu funcionamento, pois, além de oferecerem mais serviços à comunidade, estão mais articuladas com o entorno espacial onde atuam e, por conseguinte, com o movimento social local. Sobre as interações com as escolas, as UBS desenvolvem poucas ações. Em geral, não conseguem atender às demandas solicitadas, e quando atendem realizam ações informativas pontuais, como prevenção de dengue, higiene bucal, doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e doenças do momento, gripe A, por exemplo.

Em 2010, desenvolvemos o projeto “Conexões entre práticas educativas formais e não formais em ambiente em Guarulhos”, com duas bolsas de monitoria e dois subgrupos, um para o período vespertino e outro para o período noturno. No período vespertino, o trabalho do grupo constitui-se em conhecer e analisar o projeto “Nossa Escola Recicla (NER)”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Esse projeto tem um núcleo no bairro de Bonsucesso envolvendo várias escolas municipais e a Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Guarulhos. Os alunos da Unifesp visitaram três escolas participantes do projeto, para entrevistar gestores e

professores. Os alunos da PPP acreditavam que esse projeto estava integrado ao cotidiano escolar e era trabalhado pelos professores com os alunos. Em entrevista, uma diretora relatou que acredita no projeto NER, mesmo não sendo tão abrangente, pois segundo ela tem um enorme potencial para conscientizar desde a infância a importância da preservação ambiental, principalmente em se tratando do ambiente urbano. A vice-diretora de outra escola não soube dizer a quantidade que a escola separa de materiais mensalmente, mas garantiu que o caminhão da cooperativa passa duas vezes por mês para fazer o recolhimento do material; disse que as lixeiras de reciclagem ficam bem localizadas, assim, as crianças sabem o que a escola faz com os resíduos. Na prática, nem os professores nem os alunos participam ativamente do projeto. Os materiais são provenientes do descarte da administração e consumo interno das escolas. A cooperativa nasceu a partir da iniciativa de alguns catadores e carroceiros que costumavam armazenar os materiais na própria casa, e aos poucos se foram juntando e passaram a armazenar no mesmo local, até que o número de catadores cresceu e o espaço disponível não era mais suficiente. Juntos, procuraram a PMG e propuseram o projeto da cooperativa. O espaço físico é cedido pela prefeitura e em breve será compartilhado com a Secretaria de Serviços Públicos, responsável pela limpeza do município. Segundo relato dos cooperados, com algumas exceções, a relação com os diretores é boa, estes são receptivos e atenciosos. Existe alguma tensão na relação com os agentes escolares responsáveis pela separação do material reciclável, que muitas vezes é inutilizado pela mistura indevida. Dentre os exemplos citados, comentam ter encontrado no meio dos materiais papel higiênico usado.

No período noturno, o grupo fez um levantamento de notícias sobre temas ambientais na Hemeroteca da Biblioteca Municipal Monteiro Lobato de Guarulhos, com vistas a identificar projetos e programas realizados no município. Após o levantamento, os alunos descobriram que a maior parte das ações parte do poder público municipal, em especial pela Secretaria do Meio Ambiente (SMA). No segundo semestre contataram a SMA para uma entrevista. No decorrer do estudo, identificaram seis centros de educação ambiental (CEA) instalados em seis parques públicos da cidade. Realizaram visitas, entrevistas com seus coordenadores. Nos CEA ocorrem oficinas e atividades para professores e alunos da rede municipal. Em alguns deles também são oferecidas atividades para a comunidade, como sensibilização ambiental e cursos de artesanato voltados para a sustentabilidade. O grupo considerou que, apesar de problemas relacionados à falta de segurança encontrados em alguns parques, as atividades realizadas têm apoio e participação da comunidade. Para o grupo, a educação ambiental em um parque

urbano constituiu uma possibilidade de difundir informações, sensibilizar a população sobre uso de alternativas que minimizem o consumo de recursos, além de provocar a reflexão crítica sobre a questão ambiental no município. Para o grupo, a relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais cada vez mais complexos, que, além de minimizar os impactos ao meio ambiente, estimulem a população a buscar novas alternativas, inclusive de geração de renda.

As pesquisas realizadas por meio das PPP também possibilitaram um trabalho de iniciação científica, denominado “Estudo e análise das temáticas ambientais no Quadro de Saberes Necessários da Secretaria de Educação do Município de Guarulhos”. Em 2011, os dois grupos estão aprofundando seus estudos ouvindo as comunidades do entorno das escolas do projeto NER e dos dois parques onde se localizam os programas de Educação Ambiental pelo CEA.

3 O Programa de Residência Pedagógica (PRP)

O Programa de Residência Pedagógica do Departamento de Educação da Unifesp é uma organização de estágio curricular que visa a formar pedagogos. Esses profissionais em formação são paulatinamente inseridos em diferentes contextos escolares, objetivando superar as desconexões existentes entre teoria e prática, usualmente presentes em sua formação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, 2010).

Ao longo do processo de formação dos futuros professores, a partir da segunda metade do curso os alunos experimentam quatro tipos de modalidades de residência pedagógica: na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na EJA e na gestão educacional. Os alunos residentes, com participações organizadas, vivenciam práticas pedagógicas e de gestão das escolas públicas de educação básica, totalizando a carga horária de 300 horas estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação para o curso de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006, artigo 7).

O programa para a educação infantil (PRP-EI) e dos anos iniciais do ensino fundamental (PRP-EF) desenvolvem-se em diferentes turnos: manhã, das 7 às 11 horas; intermediário, das 11 às 15 horas; e tarde, das 15 às 19 horas. Na modalidade de EJA (PRP-EJA) acontece no período noturno, das 18 às 22h30. No tempo de vivência na escola, o residente é acompanhado pelo professor-formador da escola-campo e supervisionado pelo professor-preceptor da universidade.

Dessa maneira, em média, o aluno-residente também participa das horas-atividade na escola destinadas ao planejamento das intervenções pedagógicas.

Os alunos-residentes permanecem na escola, nas modalidades de PRP-EI e PRP-EF, aproximadamente 80 horas, que se somam às 25 horas destinadas às orientações e supervisões que ocorrem na universidade, totalizando 105 horas. Na PRP-EJA, permanecem na escola 40 horas e mais 10 horas na universidade, para orientação e supervisão, totalizando 50 horas. O mesmo número de horas acontece na residência de gestão educacional, que se desdobra ao longo do ano sem que tenha a obrigatoriedade de coincidência com os períodos de presença de alunos na escola.

O aluno-residente acompanha o professor-formador em todas as suas atividades cotidianas. Essa experimentação dá origem a uma intervenção pedagógica que na PRP-EI e na PRP-EF denomina-se de Plano de Ação Pedagógica (PAP) e na PRP-EJA, de Ação Pedagógica (AP), todas sob a orientação do professor-preceptor da universidade e do docente que acolhe o residente na escola.

Para que ocorra essa verdadeira imersão na escola, há uma preparação do residente, visando a centrar a discussão sobre temas que possibilitem o trabalho pedagógico nas modalidades em que vai atuar.

Nesse sentido, dois movimentos articulados são estabelecidos. O primeiro refere-se à preocupação com o residente antes do início de suas atividades. Há uma orientação geral que objetiva situá-lo no ambiente das instituições educacionais escolhidas. O segundo movimento assinala como o residente irá agir na escola. Busca-se orientar o residente pela perspectiva de que suas compreensões e análises devem ultrapassar o senso comum. O entendimento do que acontece no cotidiano da escola ganha relevância quando buscamos as razões (sempre contextualizadas) que possam ter determinado este ou aquele tipo de procedimento diante de uma situação específica.

Isso significa que a observação das relações que se estabelecem no dia a dia entre professores, professores-alunos, professores-crianças, professores-gestores, professores-funcionários, professores-pais, pais-gestores, pais-funcionários, pais-crianças, funcionários-gestores, assim como o contexto de organização espacial da escola e o entorno da instituição, são fundamentais para os residentes enquanto referências para suas reflexões.

Vale ressaltar que nessa dinâmica o registro é feito em um caderno de campo (ou *blog*) que contém os episódios formativos, assim como os comentários do residente frente a essa situação. Esse caderno é lido semanalmente pelo preceptor, que pondera sobre as observações. Por escrito, no próprio caderno de campo, problematiza para além das visões preconcebidas (ou não), buscando dimensionar os acontecimentos relatados numa perspectiva mais ampla das práticas pedagógicas e da gestão.

A observação *in loco* do cotidiano da escola, centrada no que os sujeitos em cada modalidade da PRP dizem, fazem ou silenciam, aliada às leituras e

reflexões construídas nas supervisões, fundamentam as propostas dos PAPs e das APs elaboradas pelos alunos-residentes. Somam-se a essa observação as considerações sobre as características da organização espacial da escola, o reconhecimento dos elementos que compõem o entorno, assim como o estabelecimento de relações entre a escola e os sujeitos que configuram o lugar onde ela está inserida.

Em outras palavras, para a elaboração dos PAPs e das APs há um roteiro que orienta a trajetória dos residentes. A entrada na escola está referenciada por encaminhamentos de olhares que se enriquecem pelo fazer diário dos professores formadores e, fundamentalmente, pela capacidade de observação, identificação e problematização de episódios formativos por parte dos residentes.

A organização dos PAPs e das APs apresenta três momentos distintos. O primeiro refere-se à distinção das necessidades apresentadas pelos sujeitos-alunos em cada modalidade, elaboração da proposta que será desenvolvida - o que exige também a pesquisa bibliográfica - e a apresentação para o professor-formador. O segundo caracteriza-se pela efetivação da proposta. Por último, o terceiro momento exige que o residente apresente por escrito, na forma de relatório, sua intervenção na íntegra, acompanhada de um comentário, pontuando sobre sua prática.

Após as devidas reflexões sobre a organização e sentidos da proposta, esse material é entregue em duas cópias ao preceptor, que, por sua vez, destina um exemplar para o professor-formador. O segundo exemplar é endereçado ao banco de dados, que está em fase de construção na universidade. Esse acervo visa a se constituir em fonte de futuras pesquisas.

Culmina o processo de residência a construção de um relatório final coletivo. Cada grupo de residentes elege um tema em comum, tomando como base seus PAPs e suas APs, e desenvolve uma análise e reflexão a partir de suas experiências. Esse relatório é entregue apenas para o preceptor na universidade. A avaliação é feita em conjunto com o professor-formador e o preceptor. Os relatórios finais passam a ser a base do documento geral que será escrito pelos preceptores e encaminhado para a secretaria de Educação municipal ou estadual, conforme o acordo de cooperação firmado entre as instituições.

3.1 Geografia na formação de educadores para a educação infantil

Em 2010, o PRP-EI desdobrou-se em duas escolas³ da rede municipal de Guarulhos, situadas no entorno da Unifesp. Sob nossa responsabilidade

³ Os nomes das escolas foram omitidos na intenção de manter suas identidades preservadas. Doravante a identificação será feita através de Escola 1 e Escola 2.

supervisionamos, na Escola 1, 15 residentes divididos em 4 grupos ao longo do ano (abril, maio, julho e agosto).

No primeiro momento, antes da entrada na escola-campo, os alunos-residentes são tomados por um conjunto de preocupações. No contato, preparando a entrada na escola-campo, algumas questões emergem com muita propriedade. Qual a postura a ser adotada? Qual reação o professor-formador terá? Onde devo me posicionar na sala da turma? Qual será a reação das crianças? Anoto tudo que vejo? Interfiro nos pequenos conflitos? O que fazer exatamente?

Essas colocações são mediadas com uma discussão que busca identificar e organizar uma pauta de observações. Nessa direção, questões como “quem é a criança pequena?” (reflexão sobre o universo infantil); “qual a natureza da educação infantil praticada na escola-campo?” (concepção de infância que está em desenvolvimento na escola); “quem é o educador de criança pequena?” (quem é o sujeito, como pensa a infância e, fundamentalmente, como organiza suas práticas diárias), são eixos que buscam centrar o trabalho dos alunos-residentes.

O que se articula nessa preparação inicial, ainda não marcada pela vivência no coração da sala da turma, é a perspectiva de que o aluno residente tenha como procedimento um olhar global que, entre várias possibilidades, identifique o protagonismo das crianças, item que voltaremos a ponderar mais a frente.

Vale ressaltar que, após as primeiras idas à escola-campo, outras problematizações somam-se às anteriores, tais como: “o armário com livros fica fechado o tempo todo...”, “as crianças parecem não contar...”, “não há afeto...” “pintar pode sujar...”, “os pais cobram as lições de casa...”, “os pais não respondem aos nossos chamados, não participam...”, “não há barulho das crianças...”, “os professores não têm clareza do que fazer com as crianças...”, “querem que as crianças tenham uma postura de alunos...”.

Essas primeiras impressões da imersão na escola apresentadas pelos residentes, seja por escrito no caderno de campo, seja nas supervisões, são muito significativas. São considerações que, problematizadas, expõem uma visão de educação de criança pequena. Aos poucos começa a emergir a constatação de que se faz a residência num ambiente de formação que tem uma perspectiva do encurtamento da infância com a escolarização precoce, uma visão preconcebida de que os pais não tomam ciência da vida escolar de seus filhos. Ainda prevalece a ideia de uma educação infantil assistencialista e poucas escolas pensam a organização de seus tempos e espaços como uma dimensão de conhecimento.

A dissecação de cada fala, em seus contextos, com os devidos aprofundamentos, por si só apontam para diferentes possibilidades de pesquisa.

Isso é importante assinalar porque os alunos-residentes afirmam em todos os contatos com a supervisão uma preocupação muito grande no que se refere à quantidade de situações que poderiam ser observadas. Exatamente em função da riqueza de possibilidades e da necessidade de o aluno-residente dimensionar o olhar é que existe a opção do encaminhamento de trabalho fundamentado na abordagem qualitativa.

Nesse sentido, o texto *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (BOGDAN; BIKLEN, 1994) é uma referência recomendada aos residentes para se pensar a organização e a observação participante do cotidiano da escola-campo e do registro diário em caderno de campo. Nesse referencial, a pesquisa qualitativa, que lida de modo empírico e sistemático com dados, reconhece a posição dos sujeitos envolvidos no ato da pesquisa. Não vê os fatos de forma isolada e os considera tomando como referência os contextos gerais em que estão mergulhados os atores dos processos, assim como estabelece cuidadosamente generalizações acerca das conclusões.

Por essas razões e outras que não cabem no escopo desse trabalho, é importante lançar mão de um procedimento (observação participante) que, em nosso entendimento, potencializa o trabalho dos profissionais em Educação. Nessa direção, o adensamento do olhar, aliado às preocupações de considerar a criança como sujeito das ações, tornou-se um propulsor da discussão. O entendimento era o de que os alunos-residentes poderiam extrair dos acontecimentos os episódios formativos para suas descrições e análises.

Ao mesmo tempo em que essa opção de cunho metodológico foi sendo forjada, é importante dimensionar outro foco, não desvinculado dos procedimentos: a avaliação do impacto que a presença dos alunos-residentes causam junto às crianças e aos professores na educação infantil.

Até que ponto as anotações dos residentes, dentro da sala da turma, sobre o que efetiva o professor-formador causa tensionamentos? Até que ponto a presença de outra pessoa no território das crianças causa mudanças nos comportamentos? São questões que indicam a necessidade de encaminhamentos.

Nesse sentido, solicitamos aos alunos-residentes que façam o registro do que acontece no cotidiano, na sala da turma, por meio da escrita de palavras-chave e posteriormente completem ou que se preparem para efetuar a descrição e análise em outro momento. Esse encaminhamento busca evitar a perspectiva de que o aluno-residente está ali para vigiar o professor-formador.

No que se refere à presença *do outro* no território das crianças, demarca-se que toda localização implica um significado e que o impacto existe. É o outro que chega... Por essa razão, uma possibilidade de diminuir o impacto é

a prática efetiva do diálogo. O esclarecimento do porquê de o aluno residente estar ali. Uma conversa sobre sentidos de sua atividade deve tornar isto cristalino para as crianças e demais sujeitos do delicado processo interativo.

Além dessa questão, outro tópico não menos importante desdobra-se na rotina da escola. Como os alunos-residentes podem conduzir suas ações (ter uma presença pró-ativa) e ao mesmo tempo ter em perspectiva os alcances e limitações de suas atividades?

Isso significa ponderar que sua presença não deve ser traduzida como um auxiliar, nos antigos moldes de estágios, assim como ter ciência de que seu trabalho não vai responder aos problemas que emergem no cotidiano da escola.

Feitas essas considerações, outro movimento se articula.

Interessa-nos aqui ir além dos relatos. Urge apontar que essas evidências foram revelando aos alunos-residentes uma realidade na qual a própria Escola 1, ao não dimensionar quem é a criança, tampouco reflete acerca dos sentidos da educação infantil, advindo daí algumas explicações para o sentimento de inércia que marca a maioria dos encaminhamentos que os alunos-residentes vivenciaram no cotidiano dessa escola.

Essa postura - da falta de clareza, em grande parte - dos sujeitos envolvidos no trato com educação de crianças pequenas foi mapeada pelos residentes. Ficou exposto que o movimento de pensar o que se vai propor, como se vai propor, assim como as próprias relações entre educadores, com gestores e com as crianças não consiste numa prática nas instituições educacionais.

De posse dessas maturações, os alunos-residentes, fundamentados pela necessidade de adensar o olhar para captar quais seriam as necessidades formativas das crianças, desenvolveram várias proposições de temáticas e linguagens nos PAPs e nos relatórios finais coletivos.

Entre essas proposições, as questões envolvendo *espaço-tempo na organização da rotina* apresentaram recorrência significativa. Do conjunto dos quatro grupos supervisionados, é sintomático que três deles tenham escolhido aprofundar, em seus relatórios finais coletivos, as questões que envolvem a dimensão espacial e o planejamento das rotinas.

Essa situação confirma, a nosso ver, o que nos aponta Freire (1986, apud HORN, 2004, p. 37): que o espaço é o retrato da relação pedagógica.

Todavia, é preciso assinalar que o espaço (geográfico), uma das categorias de base de toda construção e leitura geográfica das sociedades (MOREIRA, 2007, p. 117), no contexto da educação infantil tem sido muitas vezes compreendido como receptáculo dos acontecimentos, reproduzindo uma visão que concebe o conceito destituído de relações, como se fosse um *a priori* - um "chão" inerte - onde os fatos se sucedem como se o espaço fosse um palco.

Embora tenhamos clareza de que essa discussão sobre a dimensão espacial na educação infantil está em curso, o que ocorre em muitos casos, dentro da escola, é o estranhamento sobre essa possibilidade de análise. Este campo de pesquisa que se abre, convidando os geógrafos e outros profissionais a ponderar sobre os sentidos que as espacialidades representam em nossos cotidianos, carece de maior atenção

Autores como Viñao e Escolan (2001), Debortoli, Martins e Martins (2008), Calderón (2009) e Lopes (2007) têm chamado a atenção para o papel que a compreensão do espaço adquire nos contextos formativos da Educação. São aproximações que consideramos importantes, pois oportunizam dimensionamentos que podem ser problematizados no contexto da educação infantil.

Na formação de professores de crianças pequenas, a constatação inicial é que os futuros profissionais praticamente desconhecem a possibilidade de se identificar e refletir sobre a dimensão espacial. Encaminhamentos que levem em conta o potencial que itens como a posição do corpo, o corpo e seus movimentos, os objetos e suas posições relativas, os lugares de cada ação são exemplos, entre tantos, que fundamentam respostas para a pergunta sobre os sentidos que as territorialidades construídas nas relações entre adultos, adultos-crianças, crianças-crianças.

Nesse contexto é que pontuamos a possibilidade de construção de uma agenda de trabalho. Um trajeto - com muitas entradas - que parta do princípio de que no reconhecimento do mundo pela criança a dimensão espacial é forte elemento constitutivo. Essa premissa, aliada às preocupações de ordenamento do discurso, pode ser vinculada à necessidade de aproximações com a ciência geográfica. Daí a necessidade da utilização dos conceitos, pensando a educação infantil, movimento central no processo de alfabetização e letramento geográficos por parte da criança.

Essa dinâmica de se pensarem as contribuições que a área de Geografia pode estender à da formação de crianças pequenas pode ser ampliada com a investigação dos significados das territorialidades das escolas da infância.

O que dizem e representam as diferentes territorialidades construídas no cotidiano escolar? Qual relação minha escola estabelece com seu entorno? Quais sujeitos? Quais necessidades? Quais saberes as vivências no bairro me permitem? Quais saberes sobre os lugares as crianças constroem? Como as crianças veem as cidades?

Essas são algumas das ponderações que, incorporadas às leituras, reflexões e pesquisas, podem ampliar a relação entre a ciência geográfica e a formação do educador de criança pequena.

3.2 Geografia na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental

A experiência na PRP-EF ocorreu durante o ano de 2009 em duas escolas da rede municipal de Guarulhos. Na realização da PRP-EF, tivemos dificuldades para inserir PAPs que abordassem o ensino de Geografia. Isso se deu tanto por falta de interesse dos residentes como pelos professores formadores.

O trabalho na orientação no PRP-EF possibilitou uma aproximação com as escolas e com o trabalho dos professores, podendo ver de perto como esses sujeitos organizam seu trabalho cotidiano. Durante o trabalho na PRP-EF, identificamos pouca inserção da Geografia no currículo dos anos iniciais. Enquanto conteúdo, a Geografia não tem uma regularidade e, assim como outras áreas do currículo (História e Ciências Naturais, por exemplo), aparece pontualmente nas aulas para os anos iniciais do ensino fundamental. Em geral, os conteúdos estão relacionados com as “datas comemorativas” (dia do meio ambiente, datas históricas etc.) ou articulados a algum tema emergente da atualidade, como “Copa do Mundo de Futebol”. Na prática, não constitui um programa efetivo de ensino para os alunos, sistemático e com periodicidade.

Em pesquisa realizada no 3º ano de uma escola de Uberlândia (MG) sobre o ensino de Ciências e de Geografia nos anos iniciais, Silva e Brito (2007) observam que o trabalho com essas áreas tem sido dirigido para a retenção de conhecimentos baseados quase exclusivamente na transmissão de conteúdos pontuais. Para as autoras, são saberes separados, tratados de forma fragmentada e compartimentados dos componentes curriculares. Em geral, a preocupação maior com a alfabetização está centrada nos conteúdos de Português e de Matemática. Disciplinas como Ciências, História e Geografia são colocadas à margem do currículo na sala de aula, como se sua importância fosse menor para a formação dos alunos. Além disto, destacam que os conteúdos desses campos, nos anos iniciais, têm sido marcados pela organização disciplinar, com poucas relações entre as áreas e, em geral, descontextualizados.

Em outro estudo sobre o ensino de História e de Geografia nos anos iniciais, em escolas das cidades de Uberlândia e Araguari, ambas do estado de Minas Gerais, Fonseca, Borges e Silva Júnior (2007) destacam que essas áreas estão desterritorializadas do currículo escolar. Os autores afirmam que ainda hoje aparecem como complemento no processo de aprendizagem, dentro de uma organização hierárquica onde a língua e os números prevalecem.

A maioria das PAPs solicitadas pelos professores das escolas centravam-se na alfabetização baseada na leitura e escrita. No entanto, destacamos um trabalho relacionado à questão ambiental em uma escola. Por meio desse trabalho pudemos inserir temas de Geografia e de Ciências Naturais, porém

percebemos que sua ação foi pontual. Acreditamos que as dificuldades para a Geografia, História e Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental relacionam-se à ansiedade dos professores em garantir que os alunos aprendam rapidamente a ler e escrever e assimilar algumas noções básicas de matemática; nesse sentido, outras áreas aparecem como coadjuvantes no currículo dessa modalidade de ensino.

3.3 Geografia na formação de professores na educação de jovens e adultos

O PRP-EJA acontece em três escolas da rede municipal no período noturno; tem 50 horas e os residentes permanecem 15 dias imersos na escola, acompanhados pelo professor-formador da escola-campo e supervisionados por um professor-preceptor da universidade. O residente acompanha o professor-formador em todas as suas atividades cotidianas e, em comum acordo e orientado pelo preceptor, realiza uma AP para os alunos da EJA na escola-campo, acompanhado pelo professor-formador de cada turma.

Em 2010, tivemos sob nossa responsabilidade 15 residentes, divididos em cinco grupos ao longo do ano. A participação no PRP implica encontros de preparação, de orientação para a produção da AP, reunião de preparação de relatórios parciais e coletivos, além de discussões e avaliação da experiência realizada pelos residentes.

A complexidade do mundo atual exige cada vez mais conhecimento e qualificação. Com o avanço tecnológico, é preciso estudar mais para melhorar a inserção no mercado de trabalho. No entanto, ainda existem nas grandes cidades imensidões de pessoas que ficaram fora ou não permaneceram na escola. Para elas, a solução são os programas de EJA.

No Brasil, segundo dados do Censo do IBGE (2000), 13,6% da população com 15 anos e mais não sabem ler e escrever, representando 16.294.889 de habitantes. Parte dessas pessoas vive em regiões metropolitanas. No município de Guarulhos, segundo Mapa do Analfabetismo produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2000 (apud VÓVIO; ABREU, 2009, p. 12), o índice de analfabetismo era de 6,3%, ficando abaixo na média nacional de 13,6%, e o índice de analfabetismo funcional era de 17,8%. Vóvio e Abreu (2009) demonstram que esses índices estratificados apresentam os seguintes dados para Guarulhos: a taxa de analfabetismo na população entre 15 a 19 anos é de 1,5%; já na faixa etária de 45 a 59 anos, é de 9,8%; e para as pessoas com 60 anos ou mais, é de 23,9%. Considerando que a população de Guarulhos, conforme dados do censo do IBGE de 2000, é de 1.071.299 em números absolutos, a situação é alarmante. Além disso, Vóvio e Abreu (2009) apresentam outros dados, demonstrando que os índices

são maiores entre as mulheres do que nos homens: 7% contra 5,6%. Também considerando a renda, constataram: para famílias com até um salário mínimo, esse índice é de 13,3%, contra 4,4% para famílias com mais de cinco salários mínimos.

Os motivos que impedem os jovens e adultos de estudar são inúmeros: o trabalho, a família, a condição financeira, a incompatibilidade com a cultura escolar, a rigidez dos horários, as dificuldades de aprendizagem. No caso de Guarulhos, em especial no Bairro dos Pimentas, constatamos que parte considerável da população é migrante, vinda de áreas rurais e pequenas cidades da Região Nordeste do país. O bairro recebeu grande contingente desses migrantes nas décadas de 1960 e 1970. Entretanto, quando esses jovens e adultos voltam para a escola não conseguem manter uma periodicidade constante para frequentá-la. Além dos problemas citados acima, que levaram à desistência dos jovens e adultos, conforme levantamento com estudantes nas escolas onde atuamos no PRP-EJA em Guarulhos, existem outros fatores que dificultam a frequência à escola todos os dias; dentre eles, destacam-se: a distância entre a escola, a casa e o trabalho; a falta de acessibilidade (ruas escuras, falta de transporte); medo da violência, em geral costumam ir em grupos para a escola e quando estão sozinhos deixam de ir; as exigências do trabalho (horas extras, trabalho informal); problemas familiares e o modelo de ensino que nem sempre atende a suas expectativas.

Em relação ao modelo de ensino, constatamos que, em geral, a prática docente e pedagógica espelha-se no modelo do ensino fundamental para crianças. Embora existam muitos estudos e propostas para a EJA, grande parte dos professores utiliza as mesmas atividades e materiais didáticos organizados para crianças. Outro fator é a visão que os professores têm dos jovens e adultos em processo de alfabetização, que se assemelha com aquela que internalizaram no trato com crianças. Para muitos, o ensino na EJA não se diferencia de outras modalidades. Práticas docentes baseadas unicamente em ditados, em cópias de trechos de textos dados pelo professor ou passados no quadro acabam cansando os alunos. Também foram observados desenhos mimeografados trazidos pelo professor para colorir (quase sempre desenhos com motivos infantis), os quais acabam desestimulando a frequência e a permanência dos alunos na escola.

A História e a Geografia são abordadas no modelo tradicional; assim como nos anos iniciais, as aulas dessas disciplinas estão articuladas e determinadas pelas “datas comemorativas”, como Dia da Árvore, Descobrimto do Brasil etc.

Apesar de não saberem ler e escrever, jovens e adultos criam formas para lidar com a escrita no dia a dia. Diferentemente das crianças, ocupam

papéis sociais distintos, participam de práticas culturais, têm conhecimentos e habilidades construídos em suas vidas, ricas em experiências que podem constituir-se em temas de aprendizagens significativas (VÓVIO; ABREU, 2009). Em relação à cidade, acumulam diversos conhecimentos no âmbito do trabalho. Enfrentam diariamente congestionamentos no trânsito, utilizam transporte público, vão às compras, pagam impostos etc.

Diante disso, em especial o ensino de Geografia pode aproveitar a situação real de vida e de trabalho desses sujeitos. Sommer (2006) propõe a contextualização de temas a partir da realidade e do conhecimento empírico dos alunos para estudar a complexidade e as contradições do espaço geográfico. No caso das escolas participantes do PRP-EJA, no Bairro dos Pimentas, em Guarulhos, realizamos diversas experiências tendo como referência a temática da migração. Diante da constatação de que muitos alunos da EJA ou são migrantes ou filhos de migrantes, utilizamos músicas, poemas, receitas culinárias, histórias de vida, memória, para trabalhar o processo de migração, as regiões brasileiras, a compreensão e leitura de mapas e a questão dos problemas urbanos vividos por eles na Região Metropolitana de São Paulo.

4 Considerações finais

As reflexões acima são parte dos trabalhos realizados nas Práticas Pedagógicas Programadas e no Programa de Residência Pedagógica em três modalidades de ensino: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e EJA. As experiências demonstram que estamos diante de um desafio, temos muito que fazer para inserir a Geografia na formação do profissional da Educação em todas as modalidades de ensino, seja como matéria de ensino ou como área de conhecimento, para auxiliar no processo de alfabetização e conhecimento do mundo.

Nesse sentido, a partir dos estudos realizados com os alunos de graduação nas PPP e PRP, algumas práticas de investigação estão sendo encaminhadas no sentido da análise e reflexão sobre o lugar da Geografia nas práticas educativas formais e não formais, para entender o lugar dessa ciência e sua contribuição na formação e conhecimento da realidade atual. Entre esses projetos, destacamos: “O lugar da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: estudo com professores de Guarulhos” (pós-doutorado); “Cartografias de práticas docentes: o ensino de Geografia no ensino fundamental de 9 anos” (pesquisa docente); e “Os professores do 1º ano do ensino fundamental da escola pública de Guarulhos, Bairro dos Pimentas e suas concepções sobre os componentes curriculares” (iniciação científica).

Vale ressaltar que, em função dos resultados obtidos nas PPP desenvolvidas ao longo de 2007, 2008, 2009 e 2010/11, estamos assinalando para 2012 a

ANTONIO C. P.; JORGE LUIZ B. DA SILVA

proposição de uma linha de pesquisa identificada como “Territórios em rede: famílias, infâncias e escolas públicas”, cuja preocupação maior está centrada nos significados das territorialidades construídas e nas relações estabelecidas entre as famílias, infâncias e as escolas públicas.

Assim, acreditamos que, na medida em que a escola tem influência marcante na vida das pessoas e cada vez mais essas experiências começam mais cedo, é fundamental pensar em temáticas e num espaço escolar que de fato propicie a criatividade, extrapolando para o espaço externo da escola o conhecimento do mundo. Essa é uma contribuição da Geografia.

Referências

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Saúde*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.
- CALDERÓN, F. G. Geografía del espacio escolar: desplazamiento, acomodaciones y búsquedas desde la experiencia del lugar. In: GARRIDO, M. (Ed.). *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago: Universidad Academia, 2009. p. 23-36.
- DEBORTOLI, J. A.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, S. (Org.). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2008.
- FONSECA, S. G.; BORGES, V. J.; SILVA JÚNIOR, A. F. Ensinar Geografia e História: relações entre sujeitos, saberes e práticas. In: FONSECA, S. G. (Org.). *Currículos, saberes e culturas escolares*. Campinas: Alínea, 2007. p. 31-59.
- GUARULHOS. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta curricular: quadro de saberes necessários*. Guarulhos: SME/PMG, 2009. Disponível em: <<http://novo.guarulhos.sp.gov.br/images/stories/educ/Docs/qsn-ultima-versao.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2010.
- HORN, M. G. S. *Sabores, cores sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Dados demográficos e censitários*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.
- _____. *Dados demográficos e censitários*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.
- LOPES, J. J. M. Geografia das crianças, geografias da infância. In: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. M. *Infâncias*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-55.
- MOREIRA, R. *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MULLER, F.; GOMES, M. O. (Org.). *Educação infantil*. São Paulo: Unifesp, 2008.

(Cadernos de Residência Pedagógica).

PINHEIRO, A. C. Práticas educativas com base local: estudo sobre o bairro dos Pimentas em Guarulhos - SP. In: CALLAI, H. C. (Org.). *Educação geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: EdUnijui, 2011. p. 75-98.

SANTOS, C. J. F. dos. *Identidade urbana e globalização: a formação dos múltiplos territórios em Guarulhos*. São Paulo: Annablume: Simpro, 2006.

SILVA, R. M. G.; BRITO, F. R. Ensino de Ciências e Geografia: dos momentos fragmentários à compreensão globalizada do conhecimento escolar. In: FONSECA, S. G. (Org.). *Currículos, saberes e culturas escolares*. Campinas: Alínea, 2007. p. 13-30.

SIMSON, O. R. de M. von et al. *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas: EdUnicamp, 2001.

SOMMER, J. A. P. A Educação de jovens e adultos e o ensino de Geografia: práticas possíveis. In: REGO, N. et al. (Org.). *Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006. p. 45-60.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. *Manual do Programa de Residência Pedagógica*. Guarulhos: Unifesp, 2010.

_____. *Projeto pedagógico do curso de Pedagogia*. São Paulo: Unifesp/Campus Guarulhos, 2006.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLAN, A. *Currículo, espaço e subjetividade*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VÓVIO, C.; ABREU, C. B. *Educação de jovens e adultos*. São Paulo: Unifesp, 2009. (Cadernos de Residência Pedagógica).

