

---

# ENSINO DE HISTÓRIA E O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA À LUZ DA PEDAGOGIA LIBERTADORA

TEACHING HISTORY AND STRENGTHENING SOCIAL IDENTITY:  
AN EXPERIENCE IN THE LIGHT OF LIBERATING PEDAGOGY

ENSEÑAR HISTORIA Y FORTALECER LA IDENTIDAD SOCIAL:  
UNA EXPERIENCIA A LA LUZ DE LA PEDAGOGÍA LIBERADORA

Eduarda Maria de Souza Fernandes<sup>1</sup>

Maria da Graça Mello Magnoni<sup>2</sup>

Antonio Francisco Marques<sup>3</sup>

---

**RESUMO:** O artigo tem por objetivo analisar o desenvolvimento de uma prática pedagógica a partir das contribuições do método Paulo Freire aplicado à formação da identidade social de crianças moradoras de ocupações urbanas ligadas ao Movimento Social de Luta dos Trabalhadores (MSLT) e sua colaboração para minimizar os estigmas sofridos por esses alunos no espaço escolar. São apresentados o planejamento, a aplicação e os resultados de uma sequência didática de cunho cidadã e crítica desenvolvida nas aulas de História. Caracteriza-se pela pesquisa participante e envolveu o levantamento bibliográfico, documental e de campo sobre o tema. Revelou alguns limites da organização do sistema escolar público e as possibilidades do desenvolvimento de uma prática pedagógica dialógica e libertadora no fortalecimento das identidades sociais através da articulação entre os conteúdos curriculares, o contexto social, o método e os fins e objetivos da Educação para que possamos construir uma escola participativa, democrática e inclusiva.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Sequência Didática. Identidade Social.

**ABSTRACT:** The article aims to analyze the development of a pedagogical practice based on the contributions of the Paulo Freire method applied to the formation of the social identity of children living in urban occupations linked to the *Movimento Social de Luta dos Trabalhadores* (MSLT, meaning Workers' Struggle Social Movement, in english) and its collaboration to minimize the stigmas suffered by these students in the school space. The planning, application and results of a civic and critical didactic sequence developed

---

1 Mestre em Docência para a Educação Básica. Professora da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e da Secretaria Municipal de Educação de Bauru/SP. E-mail: dusoufernandes@hotmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação, UNESP/Bauru/SP e do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da UNESP. E-mail: mgm.magnoni@unesp.br.

3 Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação, UNESP/Bauru/SP e do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP. E-mail: af.marques@unesp.br.

in History classes are presented. It is characterized by participatory research and involved a bibliographic, documental and field survey on the subject. It revealed some limits of the public school system's organization and the possibilities of developing a dialogical and liberating pedagogical practice to the strengthening of social identities through the articulation between curricular contents, social context, the method and the purposes and objectives of Education so that we can build a participatory, democratic and inclusive school.

**Keywords:** History Teaching. Didactic Sequence. Social Identity.

**RESUMEN:** El artículo tiene como objetivo analizar el desarrollo de una práctica pedagógica a partir de los aportes del método Paulo Freire aplicado a la formación de la identidad social de los niños que viven en ocupaciones urbanas vinculadas al *Movimento Social de Luta dos Trabalhadores* (MSLT, o Movimiento Social de Lucha Obrera, en español) y su colaboración para minimizar los estigmas que sufren estos estudiantes en el entorno escolar. Se presentan la planificación, aplicación y resultados de una secuencia didáctica cívica y crítica desarrollada en las clases de Historia. Se caracteriza por la investigación participativa e involucró un estudio bibliográfico, documental y de campo sobre el tema. Develó algunos límites de la organización del sistema escolar público y las posibilidades de desarrollar una práctica pedagógica dialógica y liberadora para el fortalecimiento de las identidades sociales a través de la articulación entre los contenidos curriculares, el contexto social, el método y los propósitos y objetivos de la Educación para que podamos construir una escuela participativa, democrática e inclusiva.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Historia. Secuencia Didáctica. Identidad social.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo, resultante de nossa pesquisa de mestrado, busca compartilhar entre os docentes das áreas de Ciências Humanas e demais interessados, as possibilidades e os limites de desenvolvimento de uma prática pedagógica dialógica a partir do ensino de História pautada na proposta da Educação Libertadora com o objetivo de promover o conhecimento e o reconhecimento das múltiplas identidades presentes na Escola, em especial das crianças moradoras de ocupações urbanas ligadas ao MSLT (Movimento Social de Luta dos Trabalhadores), na cidade de Bauru, no interior do estado de São Paulo. Serão apresentados o planejamento, a aplicação e os resultados de uma sequência didática desenvolvida nas aulas de História de cunho cidadã e crítica à luz da prática do diálogo e de uma pedagogia libertadora.

Trazer para o centro do ensino a problemática das ocupações urbanas e de como seus alunos são vistos e sentidos no interior da escola é, segundo Bittencourt (2009, p. 122), formar cidadãos permitindo a reflexão a partir do estabelecimento de relações sociais, políticas e culturais; é desenvolver o pensamento crítico pelo desenvolvimento de capacidades de “*observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado”, corroborando para as finalidades do ensino de História.

A presente pesquisa tem seu ponto de partida situado na realidade social vivenciada pelos alunos ligados ao movimento de luta por moradia urbana, as relações por eles estabelecidas no interior da escola e da urgência em modificar os cenários de suas vidas e destinos, tanto

escolares quanto comunitários. Concentra-se na combinação entre a investigação social, o trabalho educativo e o agir e incorpora o olhar do oprimido na construção do trabalho mais democrático e inclusivo. Nas palavras de Brandão (1985), é necessário superar a ideia de “conhecer para explicar” na intenção de “compreender para servir”.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho participante, cujo objetivo é levar os educandos a desenvolverem uma perspectiva cognitiva crítica da condição existencial em que estão imersos (FREIRE, 2018). A opção metodológica do estudo é pela dinâmica existente entre “objetividade e subjetividade”, onde a cognoscibilidade da realidade concreta se dá num processo em que o pesquisadora e os pesquisados são sujeitos, num movimento pedagógico no qual os últimos “vão aprofundado como sujeitos, o ato de conhecimento em si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior nos seus aspectos mais ingênuos” (FREIRE, 1986, p. 36-37).

A investigação foi desenvolvida pela professora pesquisadora em uma escola pública estadual, na cidade de Bauru, localizada na região centro-oeste do estado de São Paulo.

A necessidade em buscar respostas às questões empiricamente levantadas durante o exercício da atividade docente e a problemas colocados no interior da escola de atuação da pesquisadora constituíram-se fatores decisivos na escolha da unidade escolar em que foi aplicada a pesquisa. Ademais, a escola em questão reúne condições humanas para responder se uma prática pedagógica construída a partir da dialogicidade possibilita a construção da identidade social e a diminuição dos estigmas dentro de uma escola com um currículo monoculturalista e construtor de identidades padronizadas, problema de nossa pesquisa.

Com a finalidade de fortalecer as diferentes identidades dos que frequentam as escolas, à incorporação da cultura, dos saberes e dos anseios dos alunos acampados ao currículo, à construção de sua identidade, a superação dos estigmas e a possibilidade de transformar a realidade em que se vive, organizamos e desenvolvemos uma sequência didática a partir de uma prática pedagógica que considera e articula os conhecimentos socialmente construídos, aos conhecimentos obtidos das práticas sociais cotidianas das crianças.

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA – O RECONHECIMENTO DOS “OUTROS”: PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DA PROPOSTA**

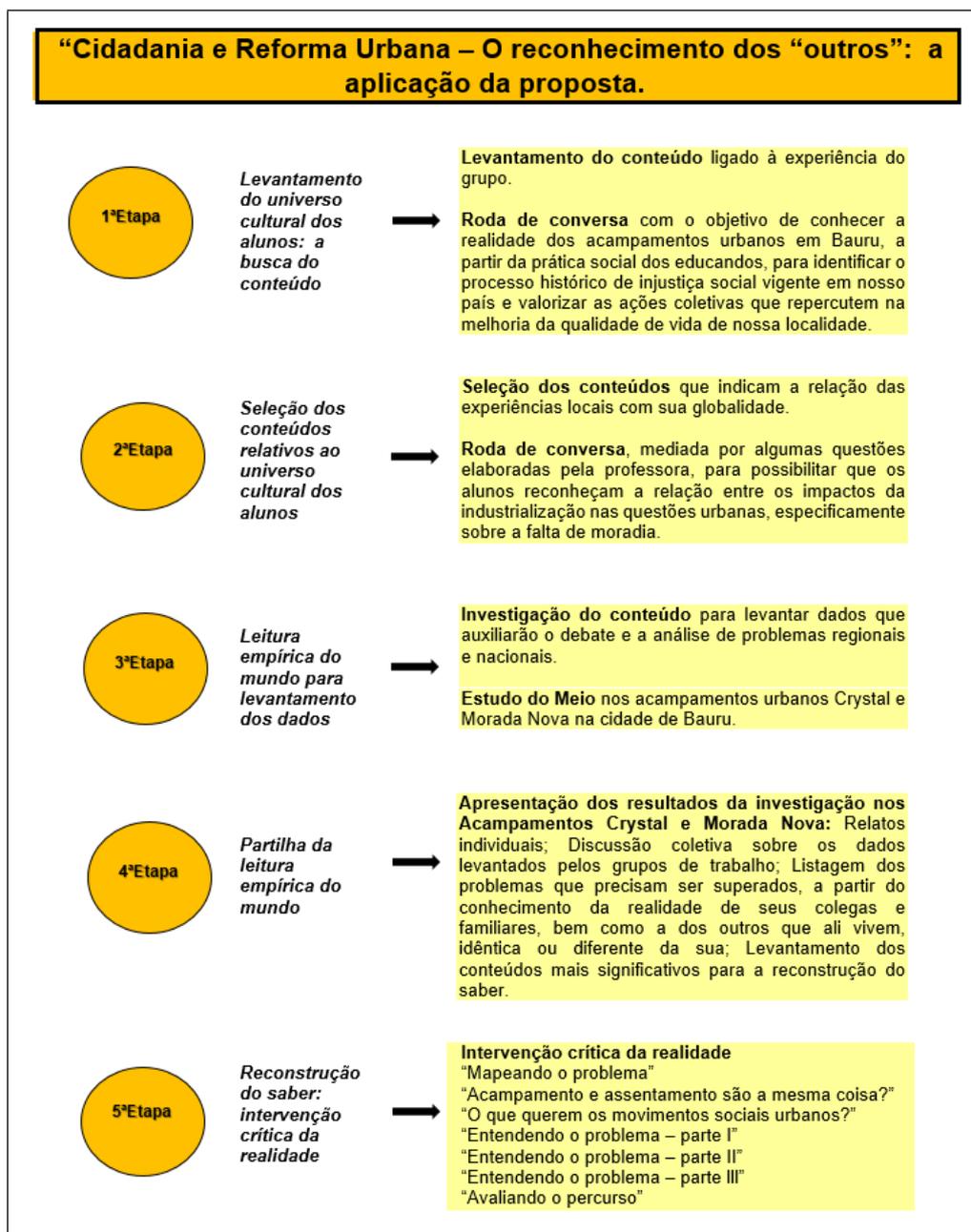
A sequência didática aqui apresentada foi desenvolvida pela professora pesquisadora no início do 2º bimestre letivo de 2019 com os alunos de duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, totalizando 74 alunos com idade entre 13 e 14 anos e buscando a contextualização crítica do conhecimento durante 16 momentos distribuídos em quatro semanas. Todo o processo de aplicação do método foi concluído em 15 aulas de 50 minutos e uma manhã referente ao trabalho de campo.

Convém mencionar que a proposta aqui descrita representa uma prática pedagógica que se desenvolverá a partir dos conteúdos estabelecidos pelo currículo, havendo uma preocupação em não transmitir mecanicamente esse conteúdo ao aluno, e uma inquietação em partir do “saber de experiência feito” (FREIRE, 2011, p. 98). Ademais, é preciso esclarecer que partir dos saberes do educando não implica girar em torno desse saber, mas “[...] pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer” (FREIRE, 2011, p. 98), para superá-lo.

O que se verá a seguir não é um roteiro a ser seguido sistematicamente. De acordo com Brandão (2006, p. 27), “[...] o método aponta regras *de* fazer, mas em coisa alguma ele deve

impor [...] formas sobre *como* fazer”. Dessa forma, procuramos engendrar outros procedimentos do trabalho pedagógico, inclusive quanto ao nome de cada etapa do método Paulo Freire.

A partir do diálogo enquanto princípio básico para a conscientização, a sequência didática foi organizada da seguinte forma (Figura 1).



Fonte: Elaborada pelos autores.

**Figura 1.** Sequência Didática “Cidadania e Reforma Urbana – O reconhecimento dos “outros”: a aplicação da proposta.

*A Primeira Etapa: Levantamento do universo cultural dos alunos: a busca do conteúdo* – marcada pela busca do Conteúdo Programático, nos fornece pistas sobre a realidade social dos alunos (FREIRE, 2018). Foi realizada em 02 aulas.

As aulas 01 e 02 foram assinaladas pela prática do diálogo com os alunos pela qual lhes foi explicado sobre a finalidade do método que seria utilizado para nortear o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na sala de aula para o estudo dos conteúdos/temas trabalhados na Situação de Aprendizagem 4 – “A Revolução Industrial Inglesa” (SÃO PAULO, 2014) e Situação de Aprendizagem 5 – “A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” (SÃO PAULO, 2014), durante as quatro semanas para a qual foi planejado. Explicamos aos alunos que o método busca, através do diálogo, o desenvolvimento do pensar crítico para a transformação da realidade, pois, conforme destacado por Freire (2016, p. 9) “[...] conhecer é agir sobre a realidade conhecida”.

Elucidamos que nosso objetivo era conhecer a realidade dos acampamentos urbanos em nossa cidade para reconhecer o processo histórico de injustiça social vigente em nosso país e valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria da qualidade de vida de nossa localidade para, durante o processo e ao final dele, estabelecer relações com os conteúdos previstos no currículo. Nos ensina Freire (1998, p. 77) que “[...] o ponto de partida não é o saber do educador, mas sim a prática social de educando”.

Em seguida realizamos uma *roda de conversa* para o levantamento do universo cultural dos alunos para as próximas etapas. Durante a roda de conversa, os alunos que moram nos acampamentos foram contando algumas experiências vividas e os alunos do entorno da escola foram realizando algumas inferências e revelando ideias de seu imaginário e das pessoas com quem convivem.

A partir desse diálogo surgiram questionamentos, dúvidas e distorções sobre algumas situações que precisavam ser trabalhadas conceitualmente, a saber: *diferença entre acampamento e assentamento, pobreza, sem-terra, sem teto, desigualdade, invasão, industrialização, movimentos sociais urbanos, justiça social, cidadania*.

O levantamento do universo cultural dos alunos teve como objetivo nos indicar caminhos para a organização de uma sequência didática que permitisse aos alunos o conhecimento da realidade para, a partir dela, despertar a compreensão de questões globais de forma crítica através de uma ação articulada e voltada para a superação dos preconceitos e para o desenvolvimento de atitudes cidadãs.

A *Segunda Etapa: “Seleção dos conteúdos relativos ao universo cultural dos alunos”*, foi desenvolvida na aula 03, onde nos dedicamos em selecionar, entre os conteúdos levantados na fase anterior, aqueles que melhor indicam o teor programático que, de acordo com Freire (2016, p. 80), “[...] implica uma pluralidade maior de inserção dela numa realidade determinada, social, cultural, política”.

Com o objetivo de investigar melhor as relações que os alunos estabeleciam entre os temas selecionados anteriormente e o conteúdo/tema proposto no documento oficial curricular, em roda de conversa fomos dialogando sobre algumas questões: Vocês conhecem os acampamentos de nossa cidade? Por que eles existem? Quem são as pessoas que moram nos acampamentos? Por que estão lá e o que pretendem? Por que nem todas as pessoas têm onde morar? E sobre movimentos sociais urbanos? Vocês sabem quem é considerado sem teto? Por que muitas pessoas não têm onde morar? O que vocês já ouviram sobre a Revolução Industrial? Por que a população migrou para as cidades? Todo brasileiro exercita de forma plena sua cidadania? Deem exemplos. Essas questões surgiram a partir dos questionamentos e apontamentos da etapa anterior. Em outros contextos e realidades, elas podem ser outras.

A *Terceira Etapa: “Leitura empírica do mundo para levantamento dos dados”* abre possibilidades para o debate e para a análise de problemas regionais e nacionais a partir da mediação do professor (ARCHELA, 2008), além de proporcionar a conscientização (FREIRE, 2016).

Escolhemos para essa etapa o desenvolvimento da metodologia Estudo do Meio. O Estudo do Meio (aula 04) foi desenvolvido em uma manhã de trabalho e consistiu em um trabalho de campo nos acampamentos Crystal e Morada Nova para levantamento do aspecto de vida dos moradores e dos educandos que moram nesses locais e de sua realidade social, o que permitiu tanto ao educador quanto aos educandos refletirem e sentirem essa realidade (PONTUSCHKA, 2009).

Os alunos foram separados em dois grandes grupos: um para coletar as impressões sobre a realidade dos acampados por meio de fotos que representassem a imagem do real por meio do olhar do aluno; e outro para realizar entrevistas com moradores dessas duas comunidades e com as lideranças locais. O roteiro de entrevistas foi único a todos e elaborado previamente. Foi solicitado aos alunos como tarefa um registro individual das impressões sobre o trabalho (reflexão individual da realidade estudada) para ser trazido na próxima aula.

Na *Quarta Etapa: “Partilha da leitura empírica do mundo”*, os alunos puderam compartilhar o que foi experimentado durante o Estudo do Meio – durante as aulas 05, 06 e 07. A aula foi iniciada com a apresentação dos relatos individuais das impressões sobre o trabalho realizado durante o Estudo do Meio e consistiu na apresentação dos resultados de investigação para a classe. Iniciou-se com a discussão coletiva sobre os dados coletados individualmente: inicialmente e organizados em roda, os alunos apresentaram os resultados da pesquisa por meio das fotos e compartilharam o conteúdo das entrevistas.

Em seguida, em grupos previamente organizados pela professora, listaram os problemas que precisam ser superados a partir da análise das fotos. Por fim, houve a socialização coletiva dos trabalhos realizados pelo grupo. Como atividade de tarefa foi solicitado que, individualmente, realizassem o registro escrito do trabalho desenvolvido no dia. Essa atividade coletiva permitiu que os alunos estabelecessem novos significados ao espaço estudado.

A *Quinta Etapa: “Reconstrução do saber: intervenção crítica da realidade”*, ocorreu em 08 momentos que apoiaram-se em pesquisas em diferentes fontes, com aprofundamento das questões mais relevantes. Aqui é o momento da reconstrução do saber, ou seja, a intervenção crítica da realidade, momento em que “começa o trabalho efetivo” (FREIRE, 2006, p. 82).

A aula 08 foi intitulada como “*Mapeando o problema*”. Fundamentou-se na leitura de excertos do texto “*Ocupação de espaços ociosos em Bauru*”, notícia de 02 de abril de 2018 escrita pela jornalista Camila Nakano. Os alunos, reunidos em grupos após a leitura, tiveram como tarefa identificar os grupos sociais que lutam por moradia em Bauru: quem são, onde estão, o que enfrentam e por que enfrentam.

A aula 09, “*Acampamento e assentamento são a mesma coisa*”, baseou-se na leitura dos textos “*O que é um assentamento*”, “*Como funciona um assentamento*”, textos disponíveis no site do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e “*Ocupações e acampamentos*”, de autoria da professora. Essas temáticas foram importantes, pois surgiram como demanda conceitual na aula 02 da Primeira Etapa. Para a atividade, os alunos foram postos em roda, entregues cópias xerografadas e a leitura foi realizada de maneira compartilhada. Durante a leitura, fomos esclarecendo termos desconhecidos, anotando palavras-chave na lousa e destacando conceitos no texto.

À medida que as intervenções ocorriam, os alunos iam estabelecendo relações entre os textos escritos e as entrevistas realizadas nos acampamentos, reconhecendo e relacionando o conceito de assentamento e acampamentos. Após a discussão coletiva foi solicitado que escrevessem uma reflexão pessoal da aula e entregassem para a professora.

A aulas 10, 11 e 12, “*O que querem os movimentos sociais urbanos*”, apoiaram-se na exibição do documentário “*Leva*” (2011), dirigido por Juliana Vicente e Luiza Marques, e em trechos da notícia “*O tamanho da tragédia*”, de Janio de Freitas, publicado na Folha de São Paulo em 03/05/2018. Antes da exibição do documentário foi retomado o processo de aprendizagem até o momento e realizada a leitura inicial de trechos da notícia “*O tamanho da tragédia*”, projetada com recurso de datashow.

A escolha do documentário favoreceu o desenvolvimento das habilidades trabalhadas em Língua Portuguesa e que se apresentam em defasagem nas avaliações internas e externas da escola, pois permitiram o trabalho com a progressão temática, a coesão e a coerência textual. As relações estabelecidas pelo documentário contribuíram para a formação de um posicionamento ético e político diante das imagens.

Na aula 13, “*Entendendo o problema – parte I*”, os alunos coletivamente tinham que buscar respostas para as seguintes questões: todos têm direito à moradia? O que é o direito à moradia? Onde está garantido esse direito? Quais políticas públicas são possíveis para se cumprir esse direito? Para essa aula foram estudados trechos da Constituição Federal de 1988: artigos 5º (XXII, XXIII, XXIV), 6º, 182º (§ 1º, § 2º, § 3º), 184º (§ 1º, § 2º, § 3º, § 4º, § 5º), 185º e 186º.

Os alunos receberam cópias xerografadas e foram organizados em roda para acompanhar a leitura em voz alta realizada pela professora. Foram destacadas palavras-chave, anotadas na lousa palavras desconhecidas e redimidas dúvidas apresentadas devido à complexidade da linguagem empregada no texto. O debate foi realizado seguindo um roteiro prévio elaborado pela professora. Ao final, foi solicitada uma produção escrita em dupla que respondesse à questão colocada. Terminada a escrita os alunos foram convidados a proferir a leitura de suas produções. Durante as apresentações das produções escritas pudemos verificar que os alunos identificaram os direitos humanos e o direito à cidadania estabelecidos nos trechos lidos da Carta Magna.

Consideramos esse fator de extrema relevância, pois nosso objetivo não era realizar um discurso mantenedor do status quo, mas sim questionador acerca da aplicabilidade dos direitos estipulados na Constituição Federal de 1988 sob uma perspectiva de alcance social e de efetivo exercício de cidadania, pois esse aprendizado pode se estender às famílias dos alunos de modo que esse conhecimento seja popularizado.

Para a aula 14, “*Entendendo o problema – parte II*”, foi apresentada uma publicação no site VivaDecora para que os alunos conhecessem o “*Estatuto da Cidade*”, conjunto de leis para que os municípios possam efetivar uma política cidadã de acesso à moradia.

Para que os alunos pudessem ampliar as questões levantadas na aula anterior foi pedido que listassem os motivos que levaram a população a migrar para as cidades e que, em seguida, buscassem duas imagens em sites que demonstrassem as consequências do processo de urbanização no Brasil. Os trabalhos foram compartilhados através de breve apresentação e expostos na sala de aula.

Na aula 15, “*Entendendo o problema – parte III*”, os alunos, em grupos, precisavam identificar as causas da falta de moradia em áreas urbanas articulando-as com o êxodo rural e a urbanização através da análise de excertos e imagens. Os textos selecionados para essa aula foram “*O êxodo rural e a urbanização*” e “*O crescimento das cidades*”.

Essa estratégia permitiu que os alunos relacionassem os impactos da Revolução Industrial na vida das pessoas e das cidades. Realizamos a projeção de várias imagens da vida social e urbana durante a Revolução Industrial Inglesa do século XVIII na intenção de que

os alunos percebessem os impactos da industrialização e, através da mediação da professora pesquisadora, foi possível caracterizar as tensões históricas e contemporâneas, salientes à concentração de riquezas em setores privilegiados da sociedade brasileira e às consequências desse processo: a impossibilidade do exercício da cidadania para muitos brasileiros.

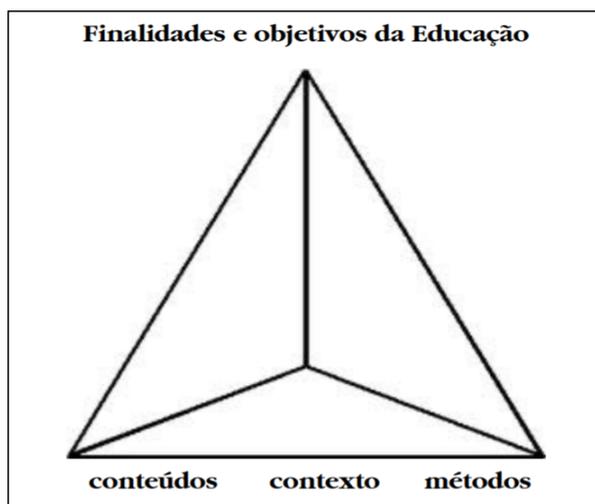
O momento da aula 16, “*Avaliando o percurso*”, foi de avaliação. Em roda, os alunos puderam apresentar o que foi aprendido durante o processo. Em seguida, os alunos produziram, individualmente, um texto demonstrando seu percurso de aprendizagem. Na escrita do texto foi solicitado que relacionassem os impactos da Revolução Industrial, os problemas urbanos relacionados à moradia e desdobramentos na busca e na conquista por cidadania.

Durante a aplicação da sequência didática, os alunos puderam utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas, bem como dialogar com o mundo e com as diferentes visões que se tem dele.

### **A PROPOSTA DA PEDAGOGIA LIBERTADORA: ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – O RECONHECIMENTO DOS “OUTROS”**

Considerando a concepção de Educação, produto da prática social, faremos uma reflexão sobre a ação docente desenvolvida nas aulas de História durante a pesquisa aqui apresentada. A discussão dos dados coletados foi analisada a partir da articulação de quatro dimensões: o conteúdo disciplinar, o método de ensino, o contexto e as finalidades e objetivos da Educação, segundo Vale (2018).

Para estruturar a análise e promover a reflexão sobre a prática educativa consideraremos as quatro dimensões educativas e suas intenções pautadas em Vale (2018), que considera “[...] a prática pedagógica é um sistema articulado de ações” (VALE, MAGNONNI, 2012, p. 103), conforme demonstrado na Figura 2, que representa os diferentes aspectos da prática pedagógica:



Fonte: Vale e Magnoni (2012, p. 103).

**Figura 2.** Diferentes aspectos da prática pedagógica.

De acordo com o demonstrado na Figura 2, a prática pedagógica é o resultado da convergência entre os conteúdos, o contexto, os métodos e as finalidades e objetivos da

Educação. Para as finalidades e objetivos da Educação convergem os conteúdos, o contexto e os métodos. Relativos ao conteúdo convergem o contexto, os métodos e as finalidades e objetivos da Educação. Já para o contexto, há o encontro entre métodos, finalidades e objetivos da Educação e os conteúdos. Por fim, as finalidades e objetivos da educação pressupõem os conteúdos, o contexto e os métodos. A partir do exposto podemos afirmar que o processo educativo é complexo, pois o movimento de um acarreta o movimento do outro. É preciso, então, considerar a inter-relação entre todos esses atributos e estar ciente que desconsiderar um deles fatalmente implicará em reducionismo (VALE; MAGNONI, 2012).

A proposta da pedagogia libertadora tem seu ponto de partida na ação comunicativa inserida em uma realidade histórico social. Está centrada na construção coletiva do conhecimento, na relação entre educador e educando e entre a teoria e a prática transformadora que resultará na libertação e na emancipação da humanidade no homem.

Na *Primeira Etapa: Levantamento do universo cultural dos alunos: a busca do conteúdo*, conhecendo empiricamente o contexto dos alunos, cuja prática social centra-se na experiência de luta por moradia na cidade de Bauru, selecionamos entre os conteúdos curriculares de História aqueles que nos ajudassem na compreensão dessa realidade vivida. Selecionamos o conteúdo “Revolução Industrial”. Explicamos aos alunos o método que iríamos usar para aprender o conteúdo previsto e que este poderia nos ajudar a compreender a formação dos acampamentos urbanos no entorno da escola. Esse primeiro momento causou estranhamento em alguns alunos: “*professora nós vamos estudar as coisas lá do assentamento?*”; “*que legal tem muita gente aqui que mora lá no assentamento*”; “*na apostila, aqui na parte da Revolução Industrial, não fala nada de assentamento*”; “*professora, não é por nada não, lá é acampamento e não assentamento*”; “*nada a ver, é tudo a mesma coisa*”; “*acho que vamos estudar então sobre as crianças que vivem lá, porque aqui (referindo-se a uma imagem da apostila) tem umas crianças*”; “*ela mora lá (apontando a colega)*”; “*Eu não moro não*” (resposta da colega); “*a gente vai lá?*”, “*professora acho que se a gente for lá vai ficar muito atrasado, você falou que a gente já está meio atrasado*”.

Durante esse primeiro momento, alguns alunos que moram nos acampamentos foram se revelando, mas poucos forneceram informação sobre o lugar: “*mora lá quem não tem casa*”; “*lá é tudo normal professora, é um monte de casa, tem gente que trabalha, tem gente que está procurando emprego*”; “*os alunos que vem de lá, vem de ônibus e a pé*”; “*lá não tem asfalto e falta muita água*”.

Constatamos alguns contrapontos proferidos por alunos que moram no entorno da escola: “*lá mora sem-terra*”; “*gente, desculpa vocês que moram lá, mas lá só tem gente que quer invadir o que é dos outros*”; “*ah nem todos né!*”; “*é um bando de gente folgada*”; “*meu pai disse que lá é muito perigoso e que tem muito zé droguinha*”; “*só tem gente pobre*”; “*tudo gente folgada, que não quer trabalhar*”; “*minha mãe não deixa eu ir lá*”; “*eu não vou falar nada, porque nem sei onde fica esse lugar*”.

As falas revelam a situação de preconceito vivida pelos moradores dos acampamentos e os estigmas enfrentados por eles tanto no interior da escola quanto fora dela. Atestamos a dificuldade dos alunos que moram nos acampamentos de dizer que são de lá, de assumirem-se enquanto pessoas que não tem onde morar, de contradizer. Durante o levantamento do universo cultural dos alunos percebemos que algumas situações conceituais precisavam ser trabalhadas nas próximas etapas: *diferença entre acampamento e assentamento, pobreza, sem-terra, sem teto, desigualdade, invasão, ocupação, industrialização, movimentos sociais urbanos, justiça social, cidadania*.

Na *Segunda Etapa: Seleção dos conteúdos relativos ao universo cultural dos alunos*, partimos para a triagem dos conteúdos que melhor nos indicariam o teor programático de nosso trabalho. A roda de conversa versou a partir dos seguintes questionamentos: Vocês conhecem os acampamentos de nossa cidade? Por que eles existem? Quem são as pessoas que moram nos acampamentos? Por que estão lá e o que pretendem? Por que nem todas as pessoas têm onde morar? E sobre movimentos sociais urbanos? Você sabe quem é considerado sem teto? Por que muitas pessoas não têm onde morar? O que vocês já ouviram sobre a Revolução Industrial? Por que a população migrou para as cidades? Todo brasileiro exercita de forma plena sua cidadania? Dê exemplos.

As respostas aos questionamentos demonstraram ideias significativas da realidade investigada. Evidenciou-se que muitos alunos sabem da existência dos acampamentos, mas não sabem o porquê eles se formam na cidade, e poucos sabem o motivo pelo qual as pessoas moram lá e o que por elas é pretendido. Algumas colocações nos chamaram a atenção: “as pessoas não tem onde morar porque são pobres e não se esforçam para ter as coisas tipo um carro, uma casa, dar boas condições de vida pros filhos”; “eu não sei direito mas minha mãe fala que é por causa das injustiças”; “muitas pessoas não tem dinheiro e não tem trabalho”; “porque são pobres mas não é certo invadir terra de quem comprou”; “às vezes elas não tem muitas condições de construir uma casa ou comprar uma ou até alugar”; “porque os políticos roubam muito e não ajudam quem não teve oportunidades na vida”.

Relativo aos movimentos sociais foi perceptível o senso comum dos objetivos desse tipo de organização social. A maioria dos alunos sabem da existência, resumindo a participação a “lutar pelos seus direitos”. Falas referindo-se aos integrantes do movimento como “vagabundos”, “gente que não gosta de trabalhar”, “é melhor estudar para ter um bom emprego”, apareceram em algumas situações. Foram citados o MSLT e o MST como exemplos de movimentos sociais. Somente os alunos moradores dos acampamentos é que conseguiram apresentar respostas mais significativas para esses tópicos. Um aluno apontou que o MSLT é um jeito de ser cidadão. Nesse momento foi perguntado se todo brasileiro exercita de forma plena sua cidadania. Muitos relacionaram cidadania ao voto em eleições.

O debate ficou dividido e algumas argumentações merecem destaque: “quem trabalha, sim”; “não, tem gente que não liga para as coisas de política”; “não são todos, tem muitas pessoas que aceitam mesmo sabendo dos seus direitos e ficam caladas”; “não, porque tem muita gente excluída”; “mais ou menos, exemplo o grêmio da escola que falam que é para aprender ser cidadão, acho que não é porque nem todos podem participar”; “nem todo brasileiro, mas já vi na televisão muitos protestos em várias cidades contra reforma da previdência”; “claro que não, tem gente que não faz nada e quer que o governo e o prefeito dê as coisas”; “não, morador de rua é um cidadão, porém ele não tem os seus direitos como rede de esgoto, água potável, casa”; “não, tem gente que não cumpre seus deveres e quer tudo de mão beijada do governo”. Foi nesse questionamento que apareceram as primeiras falas desvelando os alunos moradores dos acampamentos: “sim, a gente que é pobre para ter as coisas só indo na rua manifestar, uma vez a gente foi lá na Nações (referência à Avenida Nações Unidas) perto do Estadual (referência a um hospital público que está localizado próximo à Avenida Nações Unidas) porque queriam tirar a gente de lá e o Canaã (acampamento localizado na cidade de Baru) também”; “eu acho que sim, quando a gente ocupa o terreno é cidadania”.

Próximo ao dia dessa aula ocorriam no país grandes manifestações de diferentes coletivos populares e da sociedade civil em defesa da Educação devido às medidas autoritárias e de exclusão tomadas pelo Governo Federal e contra a Reforma da Previdência, também proposta por esse governo. Algumas opiniões fizeram referência ao fato histórico social e o

exercício da cidadania: “acho que sim, tem manifestação, eu vi no Facebook a passeata da previdência e da educação, você foi né professora”; “sim, eu também vi a manifestação na televisão dos professores pela educação e acho que isso que é cidadania”.

Ao serem questionados sobre quem são os sem teto, a maioria aponta que são aqueles que não tem moradia, referindo-se a quem não tem casa ou a quem vive na rua: “é quem não tem um terreno para fazer sua casa e morar com sua família”, “quem não tem casa”, “são pessoas que não tem onde morar”. Foram apontados pelos alunos a falta de dinheiro e a pobreza entre as principais razões da falta de moradia. Entre os alunos que moram nos acampamentos, as respostas foram de outra natureza: “as pessoas que não tem uma casa e está lutando por um terreno”; “é quem não tem onde morar e vai para o acampamento”; “quem mora no Crystal é sem teto”; “aqui perto da escola tem um monte de sem teto, eles moram perto da Coca-cola e da linha do trem”; “é os sem-terra”. Chamou nossa atenção o fato de nenhum desses alunos afirmarem que são moradores de acampamentos.

Demonstraram não saber sobre a Revolução Industrial especificamente, apresentado algumas inferências como: “será que foi uma mudança nas fábricas?”; “revolução é quando muda tudo na sociedade, né professora; então é a mudança da indústria”; “pode ser, tipo assim, as coisas são feitas de um jeito e começam a serem feitas de outro; e daí as pessoas passam a comprar essas coisas novas”; “já ouvi falar, mas não sei explicar”; “é a revolução tecnológica como os celulares e os computadores que são produtos industriais”. Sobre o motivo da migração populacional para as cidades destacaram-se os fatores relativos à busca de emprego e melhores condições de vida.

Ao final da segunda etapa reunimos mais subsídios para selecionar os conteúdos que melhor nos indicariam o teor programático das etapas seguintes.

Na *Terceira Etapa* “*Leitura empírica do mundo para levantamento dos dados*”, a metodologia do Estudo do Meio abriu possibilidades para a problematização entre a os conteúdos disciplinares previstos no currículo prescrito e o contexto por meio do trabalho em campo nos acampamentos Crystal e Morada Nova para levantamento do aspecto de vida dos moradores e dos educandos que moram nesses locais e de sua realidade social.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

**Figura 2.** Chegada no acampamento Crystal.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

**Figura 2.** Em trabalho de campo no acampamento Morada Nova.

Registramos aqui algumas falas de alunos moradores dos acampamentos as quais julgamos serem importantes diante do ocultamento e do preconceito que vivenciam no ambiente escolar: *“nunca ninguém veio conhecer onde eu moro”*; *“estou tão feliz que meus amigos estão aqui”*; *“vamos lá professora, quero que conheça a minha mãe”*; *“vou avisar minha avó que todo mundo da escola veio aqui conhecer onde moramos”*.

Constatamos o uso do lote como forma de complementação de renda. Mas, há moradores que anunciam serviços de costura também. Os moradores revelam que trabalham, mas que o alto custo de vida os obriga a complementar a renda e a buscar o acampamento como alternativa de uma vida melhor.

Verificamos uma realidade bastante comum aos moradores do Morada Nova, a criação de animais no espaço de seus lotes. É muito comum no Morada Nova a criação de porcos, galinhas e até coelho. De acordo com os moradores porcos, galinhas e patos são comercializados em feiras populares em bairros da cidade.

Ao final do trabalho de campo, destacamos o momento em que alunos moradores do Acampamento Morada Nova compartilham com os demais colegas o que sentiram em recebê-los no acampamento: *“hoje é o dia mais feliz da minha vida”*; *“sabe gente, eu nem consigo falar, quero que vocês venham outras vezes aqui”*; *“quero agradecer a professora por trazer meus colegas para conhecer onde a gente mora”*.

Na saída do acampamento, somos chamados por um morador que demonstrou curiosidade em saber quem éramos e o que fazíamos ali: *“achei muito esquisito todo esse movimento e vim ver o que está acontecendo”*, *“é que ninguém da cidade vem aqui, ninguém se interessa em saber como a gente vive”*; *“aqui não tem nada, o que a gente tem é a solidão de quem é muito pobre”*.

As entrevistas realizadas revelam ainda que os líderes comunitários participam de movimentos sociais de luta por moradia em nível regional, estadual e nacional. O líder comunitário do acampamento Crystal participava do MST antes de vir para a cidade em busca de trabalho: *“Minha vida sempre foi de muita luta, já participei da direção estadual do MST, meus pais são assentados na região de Getulina, já fazia luta pela reforma agrária, então essa é a trajetória da minha vida, dentro dos acampamentos,*

*do movimentos sem-terra, trabalhando com as famílias, em prol da terra, em prol da moradia”; “sempre trabalhei com a questão social, eu dedico a minha vida a essa política de ajudar as pessoas que menos têm, então isso é hoje pra minha vida o que eu sempre vou fazer até morrer”.*

A líder comunitária do Morada Nova também relata: *“morei um tempo em Cabrália, morei um tempo em Paulistânia, aí depois eu entrei no movimento, mas entrei no MST, lá em Cabrália, aí depois nós viemos aqui para Bauru, aí entrou a reforma urbana, agora sou do MSLT e viemos ocupar aqui e moramos aqui”.*



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

**Figura 3.** Líderes comunitários Anajete e Enéias no acampamento Morada Nova.

Os moradores revelam o estigma e a segregação por viverem nos acampamentos: *“Quem vive aqui sente o preconceito na pele. As pessoas ficam falando que a gente não gosta de trabalhar e isso não é verdade. Meus filhos vão a pé na escola, pois todo mundo sabe que quem chega de ônibus é do acampamento. E eles não gostam que ficam falando”; “No começo quando chegamos aqui, tinha a questão do ônibus, eles falavam para ela (referindo-se a filha) que não queria ela perto porque ela era sem-terra, não queria que ela se sentasse perto deles. Ela sofreu bastante preconceito, mas passa”; “A grande dificuldade de estar aqui, primeiramente é preconceito, primeiro de tudo é o preconceito. Preconceito de classe (...), que chama a gente de tudo que é forma, ladrão, vagabundo, ladrão de terra e na verdade não conhecem o trabalho da gente, não conhecem a realidade da gente, como é feito esse trabalho, que é de uma forma pacífica, uma forma de luta para todos os companheiros que necessitam de uma moradia, tanto de uma reforma agrária, quanto uma reforma urbana”.*

Na fala de um dos entrevistados percebemos a consciência da necessidade de políticas de aproximação e de passagem (ARROYO, 2014), uma política que legitima o pensamento educativo integrador e de pedagogias socioeducativas: *“A escola tem que*

*interagir com o movimento e com a periferia, porque a gente é tratado como periferia aqui né, e por isso tem um preconceito muito grande. Mas é um trabalho bom que vocês estão fazendo, que é conhecer a vida da gente aqui, que não é tão diferente do centro da cidade né, só as dificuldades que são maiores aqui. São todos pobres como nós, só vivem um pouco melhor, pois no bairro na cidade tem posto de saúde, escola, transporte e outras coisas que melhoram a vida da gente”*

Os entrevistados também depositam sonhos em relação ao que a escola pode oferecer aos seus filhos. A escola faz parte da materialidade dos sonhos de uma vida mais digna, “[...] sonhos curtos na precariedade do lugar na cidade, do trabalho incerto, da falta de condições para viver a infância /adolescência com dignidade” (ARROYO, 2014, p. 251): *“Eu não estudei e minha companheira também não. Hoje a gente luta por moradia e pela educação também. Por isso fomos nas passeatas com o pessoal da universidade. Eu quero que meus filhos cheguem lá para ter uma qualidade de vida melhor, para ter mais conhecimento e exigir seus direitos”; “(...) E ficar mais sabido depende da escola, é lá que as pessoas aprendem e é só aprendendo é que vão perceber as situações de humilhação e injustiças que os mais pobres passam nessa vida. A escola precisa ensinar isso, ensinar que os estudos deixam a gente mais forte para buscar nossos direitos”; “Eu não a deixo faltar. Vai até embaixo de chuva. Amarra um saquinho de mercado no pé e quando chega na escola, tira. Ela quer estudar na ETEC em Cabrália, então não pode perder nenhuma aula. Eu não tive a oportunidade de estudar, ela vai ter. Vai poder ter uma vida melhor do que a que pude oferecer”.*

Essa fase foi importante para a construção e/ou a reafirmação da identidade coletiva dos alunos moradores dos acampamentos. Apesar da proposta da pedagogia libertadora não apresentar finalidade quanto à formação da identidade do acampado, verificamos que seu método contribuiu para a diminuição dos estigmas e dos estereótipos negativos sofridos por esses alunos, principalmente no interior da escola. A atividade permitiu que os acampados fossem reconhecidos enquanto humanos, sujeitos de direitos, participantes da história.

Durante a *Quarta Etapa “Partilha da leitura empírica do mundo”*, houve a partilha dos dados coletados. Verificamos a revelação dos alunos moradores dos acampamentos e o início da construção do conhecimento compartilhado a partir da experimentação da vivência e do reconhecimento do outro.

Durante a partilha dos dados coletados, as falas revelam uma ressignificação das ideias iniciais apresentadas durante a primeira e a segunda fase: *“Eu fiquei muito pensativa com tudo que a gente viu. Às vezes a gente precisa conhecer melhor as coisas antes de sair julgando. Não deve ser fácil morar lá em dia de chuva. Vou respeitar mais quem mora lá, pois eu não iria aguentar”; “Cheguei em casa e falei para o meu pai que lá não tem nenhum vagabundo não. Eu disse que lá eles trabalham, fazem horta, melhoram suas casas e que a maioria também acorda cedo e vai trabalhar ou estudar. E que tem gente desempregada igual aqui”; “Nunca vi o Jesiel tão feliz. Eu quero dar parabéns para ele. Porque se eu fosse ele e morasse onde ele mora eu teria vergonha. Ele me levou na casa dele para tomar água, me mostrou seu quarto e as suas coisas”; “Não vi nenhum bandido lá. Mas, deve ter como tem em todo lugar”.*

Durante *Quinta Etapa, “Reconstrução do saber: intervenção crítica da realidade”*, os registros escritos e orais demonstraram que os alunos conseguiram estabelecer relações entre o conteúdo disciplinar previsto e o contexto ao longo de toda a etapa. Evidenciou-se também a necessidade de articulação entre as disciplinas para a melhor compreensão da realidade. Nesse

sentido, durante a aula intitulada “Mapeando o problema” e “Entendendo o problema – parte II”, vemos as articulações com os conteúdos disciplinares de Geografia relacionados à reforma urbana. A articulação pode ser observada nas seguintes falas: *“As pessoas vão morar nos acampamentos porque o aluguel é muito caro e não tem condição financeira de pagar as outras contas, ou ficam sem emprego”*; *“Tem acampamento em vários lugares da cidade. Ficam todos longe igual o Morada. Não tem creche, não tem escola, não tem asfalto, nem energia, não tem água, nem posto de saúde”*; *“A cidade não é organizada, tem terreno que não é usado e fica lá só para o dono ganhar dinheiro e as pessoas não conseguem comprar o terreno”*.

Durante as aulas “Acampamento e assentamento são as mesmas coisas” e “O que querem os movimentos sociais urbanos” verificamos que os alunos, ao conhecerem a realidade que os cerca, conseguem relacionar os conteúdos com o cotidiano, ajudando-os a construir uma consciência crítica sobre sua própria situação: *“Vou explicar como é. Primeiro a gente vai lá e escolhe o lugar da ocupação que tem que ser um lugar que ninguém usa. Daí, a gente levanta a casa com lona e fica lá no acampamento. Depois de um tempo, vai trocando a lona e vai ficando lá. Quando a prefeitura acerta tudo com a gente vira um assentamento”*; *“É como se a terra fosse uma mercadoria né professora. A terra é mercadoria”*.

Das três últimas aulas, “Entendendo o problema” partes I, II e III, destacamos as seguintes falas: *“Na cidade não tem moradia para todo mundo porque a cidade cresceu muito rápido e sem planejamento e as pessoas mais pobres, sem emprego e sem muito estudo foram ficando cada vez mais pobres e sem conseguir ter sua casa”*; *“Esses problemas na cidade que nem a falta de moradia e poluição está relacionado à indústria, igual na Inglaterra. É a mesma coisa que a política de cercamentos. Todo mundo quis vir para a cidade, o artesão não conhecia o trabalho da indústria, começou a ganhar pouco, não tinha emprego para todos e a pobreza foi aumentando cada vez mais. É que no Brasil essas coisas aconteceram mais agora e não lá no século XVIII”*; *“Na revolução industrial muita gente também ficou sem emprego nas cidades e salários baixos e isso também gerou desigualdade”*.

Na última aula da sequência “Avaliando o percurso” percebemos que as falas demonstram a superação do senso comum demonstrada na primeira etapa e a compreensão da realidade vivida dentro de um processo global: *“Nunca imaginei que o problema da moradia estivesse relacionado ao crescimento da cidade depois na época da industrialização”*; *“Eu aprendi que as pessoas que moram lá nos acampamentos têm sonhos e são gente. Aprendi também que eles estão naquelas condições porque nunca ninguém se preocupou em fazer uma reforma urbana para organizar melhor os espaços da cidade”*; *“Eu achei muito importante a gente estudar a revolução industrial dessa forma, porque deu para entender que ela mudou a vida nas cidades e o jeito de viver das pessoas, trouxe desenvolvimento e tecnologia, mas isso não foi para todos”*; *“De tudo que eu mais gostei na escola até hoje foi esse jeito de aprender. A revolução industrial aconteceu a tanto tempo, mas eu acho que entendi que ela foi boa e ruim, porque trouxe desenvolvimento tecnológico, mas trouxe a pobreza também, porque o lucro nunca chega para quem trabalha lá”*.

Analisando o percurso apresentado podemos dizer que houve uma ressignificação do cotidiano, fazendo com que os alunos percebam que são os homens os construtores da história e que são eles que podem mudar o curso dos acontecimentos através da ação para a transformação da realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da pedagogia libertadora de Paulo Freire, comprometida com a formação de um sujeito emancipado, parte dos saberes dos sujeitos, da apreensão e decodificação da realidade, da reflexão crítica e do reconhecimento da identidade cultural. A pesquisa nos apontou que o reconhecimento e a valorização da experiência de vida dos alunos é ponto de partida no desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada ao fortalecimento das identidades sociais, identificando-se com as concepções pedagógicas de cunho popular que tomam o homem como parte integrante de seu contexto histórico, de sua relação com a comunidade e com o compromisso coletivo.

O Ensino de História a partir da proposta da pedagogia libertadora possibilitou a promoção do conhecimento e o reconhecimento das múltiplas identidades presentes na escola e contribuiu com o fortalecimento da identidade social das crianças acampadas. Trazer para o interior da sala de aula a experiência social dos alunos acampados e compreendê-la dentro do processo histórico permitiu aos alunos acampados perceberem os estigmas sofridos por eles no interior da escola como produtos do processo de dominação instaurado em nossa sociedade injusta e desigual. A vivência aqui relatada possibilitou a construção ou reafirmação de uma nova identidade, fundamental na formação de sujeitos que se entendem e agem como atores sociais coletivos, a partir do reconhecimento de si mesmos e dos outros.

A escolha da proposta da pedagogia libertadora para o desenvolvimento dos objetivos desse trabalho nos revelou, por um lado, alguns limites da organização do sistema escolar como a dificuldade de planejamento e execução dessa pedagogia devido a burocratização do sistema escolar e pouca autonomia que não favorece a articulação das disciplinas de diferentes áreas do conhecimento; divergências dos pressupostos da pedagogia libertadora, pois o educador também se mantém alienado e ajusta-se ao projeto de oferta de uma educação pública que tem por objetivo controlar o pensamento e a ação, já que também está acomodado no mundo da opressão; falta de espaço-tempo para o planejamento interdisciplinar da sequência didática envolvendo as diferentes áreas do conhecimento.

Por outro lado, nos indicou caminhos para o desenvolvimento de uma prática pautada na busca do diálogo e do respeito. A pedagogia libertadora aplicada à aula de História deu voz aos sujeitos ocultados no cotidiano escolar. Suas lutas, desejos, sonhos e projetos de sociedade foram clareados.

## REFERÊNCIAS

- ARCHELA, R. S. **Ensino de Geografia: tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo**. Londrina, PR: Eduel, 2008.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo, Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 34-41.

- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **À Sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P.; BETTO, Frei. **Essa escola chamada Vida**. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 9. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- PONTUSHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Estudo do Meio: momentos significativos de apreensão do real. *In*: PONTUSHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: história, ensino fundamental, 8º ano**. São Paulo: SE, 2014. v. 1.
- VALE, J. M. F. do. **Estudos de educação escolar: elaborados no contexto da pedagogia histórico-crítica**. Bauru: Clube de Autores, 2018.
- VALE, J. M. F. do; MAGNONI, M. da G. M. Ensino de geografia, desafios e sugestões para a prática educativa escolar. *Ciência Geográfica*, Bauru, ano 16, v. 16, n. 1, p. 102-110, jan./dez. 2012.

## SITES

- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Como funciona um assentamento**. 2019. Disponível em: <https://antigo.incra.gov.br/pt/assentamentos.html>. Acesso em: 19 abr. 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **O que é um assentamento**. 2019. Disponível em: <https://antigo.incra.gov.br/pt/assentamentos.html>. Acesso em: 19 abr. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo paulista**. 2019. Disponível em: [http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2019/pdf/curriculo\\_26\\_07.pdf](http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2019/pdf/curriculo_26_07.pdf). Acesso em: 08 abr. 2019.
- VIVADECORAPRO. **Estatuto da cidade**. 2019. Disponível em: <https://www.vivadecora.com.br/pro/curiosidades/estatuto-da-cidade/>. Acesso em: 19 abr. 2019.

## DOCUMENTÁRIO

- LEVA. Direção de Juliana Vicente e Luiza Marques. Brasil: Canal Futura, 2011. 55'. Idioma Português. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xn2um8xhc4o>. Acesso em: 19 abr. 2019.