

# PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM GEOGRAFIA: Contribuições de John Dewey

*PARTICIPATORY PLANNING IN GEOGRAPHY: Contributions from John Dewey*

## THIAGO BOGOSSIAN

*Doutorando em Sociologia da Educação (Universidade de Surrey)*

*Mestre em Educação (Universidade de Glasgow)*

*Licenciado e Bacharel em Geografia (UFF)*

*Professor Assistente na Universidade de Surrey*

tb00708@surrey.ac.uk

## EMANOEL DAFLON

*Licenciado em Geografia (FFP-UERJ)*

*Professor de Geografia na rede privada*

emanoelsoc@hotmail.com

**RESUMO:** A AULA DE GEOGRAFIA É VISTA POR MUITAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COMO POSSIBILIDADE DE CONHECER MELHOR O MUNDO. NOSSA DISCIPLINA OFERECE OPORTUNIDADE PARA APRENDER SOBRE DIFERENTES ESPAÇOS E LUGARES DO PLANETA E MUITOS DOS NOSSOS ALUNOS JÁ CHEGAM À ESCOLA COM DIVERSOS QUESTIONAMENTOS SOBRE ESSES LUGARES. NA MAIOR PARTE DAS VEZES SUAS QUESTÕES SÃO EXPRESSAS POR MEIO DE PERGUNTAS, QUE REVELAM UM PROFUNDO APETITE DE QUERER ENTENDER COMO OU POR QUE CERTOS FENÔMENOS OCORREM. BASEADO EM PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DO PEDAGOGO ESTADUNIDENSE JOHN DEWEY QUE PROPUNHA UMA PEDAGOGIA EM QUE OS ESTUDANTES ERAM AGENTES ATIVOS NA BUSCA DO CONHECIMENTO, O PRESENTE ARTIGO ARGUMENTA QUE AS PERGUNTAS E INDAGAÇÕES DESSAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES PODEM SERVIR COMO FERRAMENTA PARA APROXIMÁ-LAS DE UMA ETAPA DO PROCESSO PEDAGÓGICO QUE É TRADICIONALMENTE RECONHECIDA COMO EXCLUSIVA DOS PROFESSORES: O PLANEJAMENTO DE ENSINO. PARA TANTO, REVISAMOS NOTAS AUTOETNOGRÁFICAS DE NOSSAS PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM UMA ESCOLA PRIVADA DE NITERÓI. COM ESSE ARTIGO PRETENDEMOS INSPIRAR EDUCADORES DO CAMPO DA GEOGRAFIA E DE OUTROS SABERES PARA INCLUIR MELHORA VOZ E A PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO PROCESSO PEDAGÓGICO.

**PALAVRAS-CHAVE:** PEDAGOGIA ATIVA; DEMOCRACIA; DEWEY; PLANEJAMENTO; PARTICIPAÇÃO.

**ABSTRACT:** MANY SCHOOL CHILDREN AND TEENAGERS PERCEIVE THE GEOGRAPHY CLASS AS AN OPPORTUNITY TO LEARN MORE ABOUT THE WORLD. OUR SUBJECT OFFERS A CHANCE FOR THEM TO LEARN ABOUT DIFFERENT SPACES AND PLACES ON OUR PLANET AND MANY OF OUR STUDENTS COME TO SCHOOL WITH A RANGE OF INQUIRIES ABOUT THESE PLACES. MOST OF THE TIME, THESE INQUIRIES ARE EXPRESSED THROUGH QUESTIONS THAT REVEAL A DEEP APPETITE TO LEARN HOW OR WHY CERTAIN PHENOMENA OCCUR. BASED ON THE THEORETICAL AND EPISTEMOLOGICAL POSTULATES OF THE NORTH AMERICAN EDUCATOR JOHN DEWEY, WHO PROPOSED A PEDAGOGY WHERE STUDENTS ARE ACTIVE AGENTS IN THE SEARCH FOR KNOWLEDGE, THIS ARTICLE ARGUES THAT QUESTIONS AND QUERIES FROM SCHOOL CHILDREN AND TEENAGERS ARE OPPORTUNITIES FOR THEM TO APPROACH THE PLANNING STAGE OF THE EDUCATIONAL PROCESS. THIS IS USUALLY SEEN AS AN EXCLUSIVE TASK OF TEACHERS BUT IT DOES NOT HAVE TO BE THIS WAY. WE EVIDENCE THIS DISCUSSION BY REVISITING AUTOETHNOGRAPHIC NOTES OF OUR PARTICIPATORY PLANNING PRACTICES IN A PRIVATE SCHOOL OF NITERÓI. WITH THIS ARTICLE, WE PLAN TO INSPIRE EDUCATORS FROM GEOGRAPHY AND OTHER SUBJECTS TO INCLUDE THE VOICE AND THE ACTIVE PARTICIPATION OF CHILDREN AND TEENAGERS IN THE PEDAGOGIC PROCESS.

**KEYWORDS:** ACTIVE PEDAGOGY; DEMOCRACY; DEWEY; PLANNING; PARTICIPATION.

## INTRODUÇÃO

A aula de Geografia é vista por muitas crianças e adolescentes como possibilidade de conhecer melhor o mundo. Nossa disciplina oferece oportunidade para aprender sobre diferentes espaços e lugares do planeta e muitos dos nossos alunos já chegam à escola com diversos questionamentos sobre esses lugares. Em nossas andanças como estagiários e depois professores de Geografia em escolas públicas e privadas, em cursos de pré-vestibular social ou popular, em centros comunitários ou em outros contatos informais com crianças e adolescentes em idade escolar, observamos como eles e elas possuem desejo de ver, de saber, de aprender e de conhecer. O simples ato de abrir um mapa é um convite para movimentos, observações, indagações e demonstrações de curiosidade. Na maior parte das vezes suas questões são expressas por meio de perguntas, que revelam um profundo apetite de querer entender como ou por que certos fenômenos ocorrem.

O presente artigo argumenta que as perguntas e indagações dessas crianças e adolescentes podem servir como ferramenta para aproximá-las de uma etapa do processo pedagógico que é tradicionalmente reconhecida como exclusiva dos professores: o planejamento de ensino<sup>1</sup>. Dessa forma, pretendemos discutir a importância de incluir princípios do planejamento participativo na prática pedagógica em Geografia. Para tanto, utilizamos como base alguns dos pressupostos teóricos e epistemológicos do pedagogo estadunidense John Dewey, que propunha uma pedagogia em que os estudantes eram agentes ativos na busca do conhecimento.

O texto está estruturado em três seções. Na primeira seção, discutimos o planejamento de ensino como etapa do processo pedagógico e as possibilidades abertas pelo planejamento participativo. Em seguida, apresentamos alguns dos postulados de Dewey e sua pedagogia ativa, que busca maior participação dos estudantes nos processos decisórios. Na terceira e última seção,

revisitamos uma atividade de planejamento participativo realizada pelo primeiro autor deste artigo e relacionamos as ideias pedagógicas de Dewey às nossas fundamentações filosóficas tendo por base a referida atividade. Com esse texto, propomos ampliar o debate a respeito do planejamento participativo em Geografia e convidar atuais e futuros professores a explorar com mais detalhes essa prática democrática e inclusiva.

## PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

O planejamento de ensino é compreendido no senso comum como atividade solitária do professor. Na melhor das hipóteses, esse processo envolve a consulta de diversos recursos como textos, vídeos, livros, imagens e pesquisas na Internet para elaboração de aulas relevantes e estimulantes para os estudantes. Outras vezes reduz-se, contudo, a uma listagem de conteúdos elaborada com base apenas em um ou dois livros didáticos. Ainda que uma das imagens favoreça mais a diversidade de linguagens e recursos, ambas continuam centradas na figura do professor como o único responsável pela elaboração do plano de ensino. Por isso abordamos nesta seção os tipos de planejamento e, principalmente, como o planejamento participativo pode nos ajudar a transformar as aulas de geografia em um espaço mais democrático.

Danilo Gandin (2000) aponta para a existência de três tipos de planejamento: (1) gerenciamento de qualidade total; (2) planejamento estratégico; (3) planejamento participativo. O gerenciamento de qualidade total apresenta um caráter conservador, tendo em vista que seu objetivo é mudar para aperfeiçoar o que já existe, nunca questionar a ordem global. Essa forma de planejamento se encaixa perfeitamente em um mundo industrial, no qual uma melhora qualitativa do resultado é necessária de forma a manter o nível de competitividade sempre em alta. (GANDIN, 2000). Dessa forma, o planejamento é apenas uma técnica utilizada com a finalidade de agradar o cliente e, conseqüentemente, gerar

mais lucros. Na escola ela serve apenas para apresentar melhores resultados em avaliações internas e externas.

O segundo tipo de planejamento é o estratégico, a partir do qual o fim pode ser revisto para se compreender melhor como a energia está sendo investida. Dependendo de onde se aplica este tipo de planejamento, pode-se pensar com maior ou menor intensidade a missão que lhe é destinada, o que o diferencia do gerenciamento de qualidade total em que o “dever-se” nunca deve ser pensado ou questionado (GANDIN, 2000).

O último é o planejamento participativo, sobre o qual nos debruçamos nesta seção. Este tipo de planejamento surge inicialmente dos debates realizados pela Equipe Latino-Americana de Planejamento (ELAP), grupo constituído no Chile por pessoas ligadas a UNESCO (GANDIN, 2000). O planejamento participativo, como veremos com mais detalhes nos próximos parágrafos, parte da leitura de que a injustiça que marca o mundo é gerada justamente pela pouca participação dos sujeitos nos mais diversos aspectos da atividade humana. Nesse sentido, a participação não é a principal característica do planejamento participativo: a participação é uma obrigação de quem pretende realizar qualquer ação sobre a realidade (GANDIN, 2001). O que difere o planejamento participativo dos outros é justamente o tipo de participação:

*a participação no poder que é o domínio de recursos para realizar sua própria vida, não apenas individualmente, mas grupalmente. O planejamento participativo é o modelo e a metodologia para que isto aconteça. (GANDIN, 2000, p. 28-29)*

Por isso a escolha pelo planejamento participativo, como aponta Gandin (2000), se dá por meio de uma concepção da relação educação/sociedade. Para o autor há pelos menos três formas de enxergar o papel da educação na sociedade, e as denominamos da seguinte forma: (1) conservadora, (2) desenvolvimentista e (3) reprodutivista.

A concepção conservadora (1) é aquela que não consegue enxergar contradições na sociedade e, portanto, também não enxerga contradições na escola. Para esta, a escola deve ser um lugar onde uma boa educação é dada aos estudantes com a finalidade de construir uma boa sociedade (GANDIN, 2000). Ou seja, uma boa escola produz uma boa sociedade. Tendo isso em mente, os conservadores explicam o mau andamento da sociedade brasileira justamente pelo mau funcionamento da escola. Como fica claro, nesta visão da relação escola/sociedade, tende-se à conservação da sociedade e da escola como elas são, restando à escola eliminar dos jovens qualquer desvio em relação à ideologia dominante (GANDIN, 2000). Este tipo de visão é muito comum entre os professores e uma de suas principais consequências é a morte da diversidade em favor da longa vida da ideologia dominante.

A segunda concepção é aquela que aqui estamos nomeando como desenvolvimentista (2). Nela a finalidade é o desenvolvimento da sociedade, ou seja, enquanto na primeira a intenção é conservar há aqui uma intenção de seguir em frente, principalmente em direção ao crescimento econômico (GANDIN, 2000). Nesta concepção fica claro que o papel da educação é de apenas treinar a mão de obra para que ela seja apta a trabalhar nas fábricas e consiga operar o maquinário existente.

Dessa forma, fica claro que assim como a primeira concepção de educação, a concepção desenvolvimentista também não enxerga contradições na sociedade e na escola, tendo em vista seu projeto de desenvolvimento que exige o não desvelamento dos conflitos existentes nos lugares supracitados. De acordo com essa perspectiva o enriquecimento de uma sociedade se dá através da melhor capacitação técnica dada aos trabalhadores e de sua união junto aos setores dominantes da sociedade capitalista. Esse é o tipo de concepção de educação adotada em larga escala por dirigentes de Estados considerados subdesenvolvidos e que pretendem alcançar o desenvolvimento sem questionar a divisão internacional do trabalho.

Para Gandin (2000), há verdade nas duas concepções: elas não são totalmente descartáveis como podemos imaginar num primeiro momento. O grande problema é que a visão de mundo que ambas apresentam é frágil por não alcançar a totalidade, tanto da sociedade quanto da escola. Se a visão de mundo apresentadas por elas é frágil a resposta para os problemas apresentados também será.

Por fim, temos a concepção reprodutivista (3). Oriunda do campo da Sociologia, essa concepção enxerga na escola um lugar de reprodução da sociedade e seus valores (GANDIN, 2000). Portanto, para muitos adeptos desta concepção não restaria nada fazer em relação à escola, já que qualquer ação crítica num lugar destinado a reprodução seria efêmera. Nas palavras de Bourdieu:

*É provavelmente por um efeito da inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ela é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2014, p. 45)*

Dessa forma, Gandin (2000) classifica os professores quanto a sua forma de perceber essa situação e a prática que a partir dela realizam. No primeiro grupo, no qual o autor encaixa o que entende como conservadores, o professor realiza um trabalho alienado, nunca se dá conta da incoerência entre o que ele fala e o que faz. No segundo grupo temos o professor que se dá conta da incoerência, mas não altera em nada sua forma de pensar e agir, seja por comodismo ou por qualquer outro motivo. No terceiro e último caso temos os professores que se dão conta da função reprodutora da escola e assumem posturas diversas: (1) realizam ações esporádicas e desarticuladas; (2) nada fazem pois se assustam

com a realidade; (3) querem destruir o que existe e construir o novo em revolução; por fim, (4) se propõem a construir o novo a partir do já existente.

É justamente para o último tipo de professor que o planejamento participativo se faz lógico: a ação sobre a realidade que ele pretende se dá precisamente por meio da escola. Gandin (2000) nos mostra que essa ação deve ser no sentido de reproduzir criticamente, ou seja, tensionar dialeticamente a realidade existente com a realidade desejada. Lembremos que o movimento dialético é um movimento que sempre preserva algo da realidade anterior, não se trata nunca de construir algo novo a partir do zero.

Essa posição está de acordo com aquilo que Paulo Freire aponta em *Pedagogia da autonomia* (2013), ao afirmar que a educação é uma forma de interferir no mundo. Para o autor, esta interferência implica tanto a reprodução quanto o desmascaramento da ideologia dominante. A visão mecanicista de que o mundo é puro reflexo da materialidade ou de uma hipertrofia subjetivista em que a consciência determina o real são errôneas e não nos interessam (FREIRE, 2013). Além da crítica de Freire ao reprodutivismo como uma visão mecanicista de mundo, Saviani (1999) em *Escola e Democracia* aponta para os limites destas críticas, que não apresentavam uma proposta para a superação da reprodução na escola.

Como construir o novo a partir do já existente? Em Gandin (2000) nós acharemos a resposta exata para esta pergunta. Segundo o autor, é necessário reproduzir criticamente pois poucas opções restam aos professores. Essa reprodução crítica se dá através da seleção daquilo que deve ser reproduzido, ou seja, não se trata de reproduzir tudo, mas sim as ideias divergentes, o diferente, o não hegemônico. Ao reforçar estas ideias fazendo-as crescer, conseguiremos fornecer aos alunos e alunas ferramentas de análise e intervenção da realidade (GANDIN, 2000). Aqui é importante lembrarmos que a paisagem escolar é formada pela diversidade de pessoas, pensamentos e culturas, logo, o ensino deve promover uma dialética entre a cultura do

estudante e a cultura escolar (SANTOS; FERRI; MACEDO, 2012).

Desse modo, precisamos definir adequadamente o tipo de participação, já que esse termo não deixa claro a forma como os participantes devem atuar no planejamento. Gandin (2000) cita pelos menos três níveis de participação, mais ou menos democráticas: (1) colaboração, (2) decisão e (3) construção em conjunto.

Andando por shoppings ou em lojas não raras vezes nos deparamos com aquela voz saída de caixas de som clamando para que o colaborador da empresa se dirija ao caixa ou a qualquer outro ponto do estabelecimento. Ora, é um tanto quanto estranho que trabalhadores que pouco decidem sobre as direções tomadas pela loja e que recebem muito pouco para exercer sua função sejam chamados de colaboradores. Não obstante, é justamente este o objetivo desse tipo de participação: ao se enxergar como colaboradores e não como trabalhadores, os funcionários tendem a “vestir a camisa” e a trabalhar mais. Neste tipo de participação o objetivo já foi decidido pelo líder. Resta aos que participam ajudar a alcançá-lo, seja com seu trabalho ou até mesmo com seu silêncio (GANDIN, 2000).

No segundo tipo de participação o líder toma a decisão de conceder aos participantes algumas alternativas que devem ser escolhidas por eles, de forma a tentar superar democraticamente a colaboração. Este tipo de participação é nomeada por Gandin (2000) de forma bem simples como decisão. Um bom exemplo deste tipo de participação são os famosos plebiscitos, em que nos são apresentadas algumas opções e cabe a nós apenas a escolha por uma delas, ou seja, decidir o que pensamos ser o melhor.

O último e mais radical nível de participação, o qual defendemos neste artigo, é aquele que Gandin (2000) nomeia de construção em conjunto. Como o próprio nome deixa explícito, neste tipo de participação o poder está dividido entre todos que participam, não apenas para colaborar ou decidir mas para, em união, traçar as metas e objetivos assim como as estratégias para alcançá-los. É o mais difícil dos três tipos de

participação e por isso precisa de tempo e prática para que consiga ser aperfeiçoado.

Lembremos que apesar da dificuldade de se colocar em prática este tipo de participação, estamos aqui falando da criação de um mundo novo, criação essa que pode ter a escola como lugar de contribuição. Não uma escola qualquer, mas uma que chame os alunos, alunas, professores, professoras, funcionários, pais e mães e o resto da comunidade escolar a participarem de sua construção.

Como podemos perceber, o planejamento participativo na escola não ocorre através de receitas ou de um passo-a-passo sistematizado. Trata-se de uma concepção filosófica e política das relações de ensino-aprendizagem e da forma como a instituição, a disciplina e as práticas são geridas. As teorias de planejamento participativo, portanto, estão fortemente relacionadas à filosofia da educação de John Dewey, que também não instituiu instruções específicas de “como fazer”, mas sim postulava pressupostos amplos do que se entende por escola e por educação. Na próxima seção, discutiremos a ideia desse pedagogo em mais detalhes.

## A PEDAGOGIA ATIVA DE JOHN DEWEY

John Dewey (1859-1952) é considerado uma das principais vozes da educação progressiva vinda dos Estados Unidos e seu trabalho é geralmente vinculado ao amplo campo da Filosofia da Educação. Ao invés de propor uma teoria pedagógica como fizeram diversos dos seus contemporâneos, Dewey sugeriu princípios amplos para a prática educativa. Nessa seção, apresentaremos as principais perspectivas do autor a respeito do que a educação escolar deveria ser.

Na realidade, Dewey estabeleceu sua própria escola experimental vinculada à Universidade de Chicago, onde era professor na época, a *University Elementary School of Chicago*. Ele a usou como laboratório para suas pesquisas e algumas de suas noções podem ser compreendidas com base em uma análise do que

ocorria nessa escola (HOWLETT, 2013). Apesar de não ter escrito diretamente sobre planejamento pedagógico, os pressupostos de sua filosofia da educação podem inspirar educadores a colocar em prática princípios do planejamento participativo em sua prática pedagógica. Em linhas gerais, Dewey defendia a educação como a experiência, a liberdade, a investigação e a aprendizagem para a solução de problemas reais. No Brasil, as ideias deste educador influenciaram fortemente o movimento conhecido como “Escola Nova” através do educador Anísio Teixeira. Vejamos alguns desses postulados.

Dewey considerava que as crianças possuíam quatro interesses básicos: construir, descobrir, comunicar e expressar-se artisticamente. Ele defendia que o currículo escolar deveria estar ancorado nesses pilares de forma a obter um desenvolvimento mais holístico dos estudantes. Ele também acreditava que o currículo escolar precisava estar conectado às necessidades da comunidade e focados em tarefas práticas, como quando estudantes se engajam em atividades de carpintaria, cozinha, costura ou tecelagem (HOWLETT, 2013).

Dessa forma, Dewey acreditava que as crianças deveriam adquirir habilidades para suas vidas práticas fora da escola. Quando elas aprendem a semear, a colher e a cozinhar milho em diferentes regimes climáticos, por exemplo, elas aprendem diferentes aspectos das ciências ambientais, da Geografia, da Pedologia e da Química. Ao construir um modelo de fazenda, as crianças aprendem unidades de medida e adquiriam conhecimentos aplicados de Matemática, ao invés de focar apenas nos conceitos abstratos. Dewey propunha, portanto, mais espaço para experimentação e investigação ao invés das aulas tradicionais centradas nas explicações dos professores e no uso do quadro. A escola administrada por este pedagogo possuía disciplinas formais (HOWLETT, 2013), mas elas estavam sobrepostas por métodos inovadores de aprendizado e comunicação. Seu objetivo era a plena participação dos indivíduos na sociedade, por isso não havia separação entre o conhecimento acadêmico e o profissional.

Para além das metodologias pedagógicas, Dewey também acreditava que os estudantes deveriam ter espaço para estabelecer seus próprios objetivos de aprendizagem de acordo com seus interesses. Isso nos chama a atenção pois impacta diretamente na teoria do planejamento. As crianças e os jovens deveriam participar nas instâncias democráticas tanto no interior quanto no exterior da escola (NODDINGS, 2016). Dentro da escola, as crianças e adolescentes deveriam decidir em conjunto questões que influenciavam a organização das disciplinas, suas salas de aula, a distribuição dos recursos, o currículo, a relação com a comunidade, entre outras. Em suma, Dewey defendia a democracia não só no campo institucional mas também no interior das escolas.

Fortemente crítico à educação tradicional, Dewey denunciava o estudo do passado por meio de livros, a noção dos alunos como seres dóceis, receptivos e obedientes, e a sabedoria total do professor como fins em si mesmos (DEWEY, 1979). Isso não significa, contudo, que o professor perde seu papel nesta filosofia de educação baseada em liberdade. Em *Educação e Experiência*, Dewey nega que “qualquer forma de direção e orientação pelo adulto constituísse invasão à área da liberdade individual” (DEWEY, 1979, p. 10). Na verdade, este autor defendia que a crítica à escolarização tradicional carrega um outro problema: não bastava a substituição do autoritarismo por liberdade total, era necessário pensar uma nova filosofia da educação que também fosse rigorosamente sistematizada e ancorada nos valores progressivos. Ao debater a importância da experiência, por exemplo, Dewey nega que toda experiência é educativa: algumas experiências podem ser prazerosas, outras podem aumentar a destreza manual para exercer alguma atividade econômica mas se elas fecharem as portas para futuras experiências elas não têm o mesmo valor educativo do que outras que expandem os conhecimentos das crianças (DEWEY, 1979).

Dessa forma, ele defendia que as experiências proporcionadas pela escola fossem pensadas e direcionadas pelos professores em

conjunto com os estudantes. Na visão de Dewey a educação pela experiência, a liberdade e a gestão democrática da escola precisavam ser orientadas pela finalidade de ampliar as possibilidades para as crianças criarem, imaginarem e construírem um novo mundo. Como professores de Geografia, acreditamos que a obra desse educador pode inspirar a escrita (grafia) de um outro mundo (geo) mais consciente, justo e menos desigual.

### **POR QUE HÁ TANTO LIXO NA RUA? PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM GEOGRAFIA**

Nas duas seções acima apresentamos princípios do planejamento e do planejamento participativo como formas de incluir a comunidade de estudantes no processo de seleção de temáticas a serem debatidas, especialmente nas aulas de Geografia. Elucidamos também alguns dos postulados da filosofia educacional de John Dewey que inspiram nossa prática pedagógica. Acreditamos que os princípios e postulados em questão são inspirações para a nossa prática cotidiana dentro da sala de aula, onde o contato com os estudantes é mais profundo e a nossa prática mais autônoma. Ainda que relativamente condicionados pelas possibilidades da educação institucional e dos currículos prescritos oficiais, realizamos certos princípios de planejamento participativo em nossa prática cotidiana como professores de Geografia, tanto na educação formal (diferentes etapas do Ensino Fundamental ou Médio) como em espaços informais (pré-vestibulares sociais, comunitários e similares).

O relato a seguir ocorreu no primeiro dia de aula de uma escola privada na cidade de Niterói e faz parte de uma atividade conduzida com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental pelo primeiro autor do presente artigo. Após apresentar algumas temáticas que poderiam nortear nosso trabalho no ano, como “População”, “Agricultura” ou “Regiões Brasileiras” -- geralmente discutidas neste ano da escolaridade -- Thiago propôs que os estudantes discutissem os temas gerais em grupos e que cada grupo criasse cinco questões que gostaria de ter respondidas ao final do ano.

Essas perguntas foram postadas no mural virtual da escola, um site em que estudantes, mães, pais, professoras e professores têm acesso. Algumas das questões são apresentadas abaixo.

- Por que há tanto lixo nas ruas?
- Por que há tanta discriminação no Brasil?
- Qual é a diferença entre ricos e pobres?
- Por que algumas casas caem quando chove?
- Por que negros foram escravizados e brancos não?
- O que acontece se as florestas foram destruídas?
- Por que há tanta pobreza no Brasil?
- Como um país pode entrar em crise econômica?

Ainda que os estudantes desta escola sejam geralmente classificados como classe média ou classe média-alta, há uma preocupação explícita de aquisição de conhecimento crítico sobre a realidade social do país no projeto político-pedagógico e na prática de grande parte dos professores. A pobreza, a desigualdade social, a questão da moradia e os problemas ambientais urbanos são temas que despertam a curiosidade e o interesse dessas crianças que anseiam por entender a realidade social e econômica do país, um tema em que a Geografia tem muito a contribuir.

Dessa forma, diversos elementos da Geografia do Brasil se fazem presentes nas questões levantadas pelos estudantes. As perguntas sobre o lixo nas ruas ou a pobreza no país demonstram um refinamento do olhar para as múltiplas escalas dos problemas sociais e ambientais do país. O contexto temporal também direciona algumas indagações: a que se refere explicitamente a crise econômica, por exemplo, surge em um momento em que os noticiários enfatizavam a recessão na economia brasileira. A pergunta relacionada às casas que desabam durante o período das chuvas, por sua vez, denota não só a atenção ao noticiário mas também a observação cotidiana sobre o regime pluvial do Brasil, visto que a atividade ocorreu no início do ano letivo, em Fevereiro.

Thiago trabalhou com essas perguntas como temas geradores (FREIRE, 1993) ao longo do ano e o nome das crianças autoras das questões eram lembrados nas ocasiões em que um novo assunto começava a ser discutido. Ao final do ano letivo, revisitamos conjuntamente o mural para conferir se as perguntas formuladas pelas crianças tinham sido discutidas ao longo do ano letivo e criamos outras indagações, derivadas destas, que poderiam nortear futuras pesquisas. Dessa forma desenvolvemos o sentimento de autoria e o senso de pertencimento dessas crianças à sua instituição de ensino. Autoria, pois a partir desses momentos eles e elas se assumem como sujeitos do conhecimento (FREIRE, 2013) ou como pequenos geógrafos, eles mesmos indagando sobre o mundo e buscando respostas, isto é, pensando através da Geografia (CAVALCANTI, 2019). Senso de pertencimento, pois eles se reconhecem como sujeitos da escola, não mais alienados da produção de conhecimento. Sua participação e voz passam a desenhar a forma como a instituição se reproduz e os estudantes passam a se reconhecer como parte dela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto buscou discutir o planejamento participativo em Geografia em articulação com as ideias de John Dewey. O planejamento participativo não é panaceia para a solução de todos os problemas educacionais, mas é um caminho para a construção de práticas educativas mais democráticas e dialógicas entre os participantes do processo educativo. Acreditamos que o estudo mais aprofundado do campo das ideias educacionais entre professores de Geografia pode contribuir para uma profunda reforma da escola.

Apesar dos escritos de Dewey datarem de quase um século, suas ideias ainda são extremamente relevantes nos dias de hoje. Em outras palavras, a escola democrática, ativa e viva que ele defendia pode existir. Se os estudantes forem convidados com mais frequência para participar da elaboração do currículo e até mesmo

do destino do orçamento escolar, eles podem se sentir pertencentes à escola e um aprendizado de melhor qualidade pode ocorrer.

Algumas das ideias práticas de Dewey não podem mais ser aplicadas ao contexto contemporâneo da educação, onde as regulações estatais e/ou empresariais desempenham forte controle sobre o currículo e as práticas dos professores. No entanto, seus princípios de evitar tanto a produção de massas uniformes de estudantes prontos para servir às instituições econômicas quanto a desindividualização das experiências de aprendizagem ainda são convites para a transformação da escola moderna.

## AGRADECIMENTOS

Os autores são gratos a Matheus Bogossian e Bruna Patti por realizarem uma leitura minuciosa do artigo e a todas as crianças e adolescentes com quem trabalhamos por nos inspirarem a construir uma escola mais democrática e dialógica.

## NOTA

<sup>1</sup> Referimo-nos ao longo do texto ao 'planejamento' como 'planejamento de ensino', embora o planejamento escolar envolva aspectos mais gerais do projeto pedagógico da escola. Para uma discussão sobre a gestão democrática da escola, conferir Padilha (2001).

## REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, Lana. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- BOURDIEU, Pierre A Escola conservadora e as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Trad: Anísio Teixeira. 3a ed. São Paulo: Companhia Editora Educacional, 1979.
- DEWEY, John. **Democracy and Education**. Project Gutenberg, 2008. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GANDIN, Danilo. A posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- HOWLETT, John. **Progressive education**: a critical introduction. London: Bloomsbury Academic, 2013.
- NODDINGS, Nel. **Philosophy of Education**. Fourth Edition. Boulder: Westview Press, 2016.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Claudinete Maria dos; FERRI, Lúcia Maria Correa Gomes; MACEDO, Mara Elisa Capovilla Martins de. O planejamento participativo da escola como prática inovadora. **Cadernos de Educação**, Pelotas n. 41 p. 175-187, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2098>>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1999.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. O Planejamento como Métodos da Práxis Pedagógica. In: **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 20ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010. p. 35-64.