

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

**DESAFIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO LUGAR NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO
DA CIDADANIA**

Giovana Aparecida dos Santos

Rio Claro (SP)

2006

**DESAFIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO LUGAR NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO
DA CIDADANIA**

Giovana Aparecida dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Samira Peduti Kahil
Dissertação de Mestrado elaborada junto ao
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Área de Concentração: Organização do Espaço
para obtenção do Título de Mestre em Geografia

Rio Claro (SP)

2006

910.07 Santos, Giovana Aparecida dos
S237d Desafios no processo ensino-aprendizagem do lugar nas
séries iniciais do ensino fundamental : possibilidades para a
formação da cidadania / Giovana Aparecida dos Santos. –
Rio Claro : [s.n.], 2006
104 f. : il., quadros, fots.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Samira Peduti Kahil

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Lugar. 3. Prática
educativa. 4. Diálogo. 5. Aluno. 6. Professor. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI – Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Comissão examinadora

Profa. Dra. Samira Peduti Kahil

Profa. Dra. Maria Laura Silveira

Profa. Dra. Rosângela Doin de Almeida

Giovana Aparecida dos Santos

Aluno (a)

Rio Claro, 13 de dezembro de 2006.

Resultado: Aprovado(a)

Dedicatória

A todos
que participaram
da história
desta pesquisa.

Agradecimentos

À minha família, sempre presente e apoiando minhas decisões quanto ao rumo da minha profissão.

À Professora Dra. Samira Peduti Kahil, pela competência na orientação desta pesquisa, pelo ânimo como pesquisadora e educadora, não deixando de acreditar na concretização deste trabalho.

À Professora Dra. Rosângela Doin de Almeida e à Professora Dra. Maria Laura Silveira, pelas contribuições na banca do exame geral de qualificação.

A todos do “grupo Atlas”, pela experiência de pesquisa, colaboração e amizade, que muito contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos da Emef. “Luiz Martins Rodrigues Filho”, pelos momentos de ensino e de aprendizagem vividos juntos, com a equipe pedagógica e a comunidade escolar (pais e alunos).

Aos meus amigos e minhas amigas, toda gratidão pelos momentos de alegria e palavras de apoio que me incentivaram a não desistir.

Ao Professor Dr. Samuel de Souza Neto e a todos da “Escola de Educadores” pela oportunidade de diálogo sobre a educação fraterna.

A todos os funcionários das bibliotecas do Campus de Rio Claro, sempre pacientes e atenciosos.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela bolsa concedida.

Ao Sr. Sebastião e Dona Maria (*in memoria*), meus grandes amigos de Rio Claro.

SUMÁRIO

Índice	II
Resumo	IV
Abstract	V
Introdução	1
Capítulo I	
O ensino do lugar e a formação da cidadania	8
Capítulo II	
O diálogo que mostra o mundo – diferentes caminhos e interpretações	27
Capítulo III	
Exemplos de trabalho coletivo e participação solidária em sala de aula	47
Considerações finais	78
Referência	80
Bibliografia consultada	89

ÍNDICE

Resumo	IV
Abstract	V
Introdução	1
Capítulo I	
O ensino do lugar e a formação da cidadania	8
1.1 O ensino do Lugar	9
1.2 A cidadania que almejamos	18
1.3 Lugar e cidadania: possibilidades do acontecer solidário	24
Capítulo II	
O diálogo que mostra o mundo – diferentes caminhos e interpretações	27
2.1 Os primeiros caminhos percorridos na escola	28
2.2 Caminhos trilhados e momentos vividos no “grupo Atlas”	32
2.2.1 O professor repensando a prática educativa	36
2.3 A nossa escola	41
2.3.1 A elaboração e concretização do projeto político-pedagógico da escola ...	43
2.3.2. A prática do diálogo na sala de aula	45
Capítulo III	
Exemplos de trabalho coletivo e participação solidária em sala de aula	47
3.1 O “Atlas Municipal” despertando curiosidade pelo saber.....	48
3.2 O diálogo entre os alunos e a confecção da maquete	53
3.3 Histórias de vida: o eu e o nós.....	56
3.4 O que há e o que mudou no bairro?.....	63
3.4.1 Observações e “sonhos”: a escrita da carta coletiva.....	71
3.5 Conhecendo o lugar a partir da entrevista com os moradores do bairro da escola	74

Considerações finais	78
Referência	80
Bibliografia consultada	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Inundação do Lago Azul	49
Figura 2: Croqui elaborado individualmente com legenda (Natali)	67
Figura 3: Croqui elaborado individualmente sem legenda (Talita)	68
Figura 4: Croqui elaborado por dupla de alunos (Maria e Tatiara)	70

LISTA DE FOTOS

Foto 1: O bairro da escola	41
Foto 2: A construção das maquetes da sala de aula	53
Foto 3: Fotografia aérea vertical dos bairros Bom Sucesso e Novo Jardim Wenzel	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Texto de uma aluna sobre família	61
--	----

RESUMO

Nossa pesquisa busca responder questões relacionadas ao ensino de Geografia para as séries iniciais do Ensino Fundamental, o que possibilitou ampliarmos nosso horizonte de compreensão do espaço geográfico. Sendo o espaço geográfico o espaço de todos os seres humanos, de todas as instituições, de todas as ações e dado que estes sistemas de ações se realizam no lugar, há a possibilidade de pensar o outro, através de uma mediação dialética entre mundo e lugar, entre ensino e aprendizado. Além disso, a relação dialógica entre professor e aluno tem demonstrado ser este processo educativo compensador, quer para os resultados no aprendizado e participação do aluno, quer para o professor que atinge seus objetivos políticos e pedagógicos. Para isso, consideramos como relevante o entendimento dos “espaços de proximidade” – do lugar onde os alunos vivem, para então, desenvolvermos práticas educativas que propiciem a eles ampliarem o conhecimento sobre as condições de sua existência, sobre o mundo e quiçá exercerem cidadania plena.

Palavras-chaves: lugar, prática educativa, diálogo, aluno, professor.

ABSTRACT

Our research has as its purpose to answer questions related to the Geography teaching for the first grades of Elementary School, what made it possible to open our view about the understanding about the geographic space. Once the geographic space belongs to the human to, all institutions and to all actions; and that these systems of actions happen in a place, there is a possibility of thinking about the other, through a dialectic mediation between world and place and between teaching and learning. Moreover, the dialogue relation between teacher and student has shown that this educative process as satisfactory to the teaching results and participation of the students and also to the teacher who reaches his political and pedagogical goals. Then, we consider as relevant the agreement of the “proximity spaces” – where the students live, then we can develop educative practices that can help students to broaden their knowledge about the conditions of their existence, about the world, and maybe they will practice full citizenship.

Key words: place, educative practice, dialogue, student, teacher.

INTRODUÇÃO

O “ensino do lugar” nas séries iniciais do Ensino Fundamental contribui para a formação do cidadão? Em meio a leituras e discussões com pessoas envolvidas com a educação trouxemos algumas reflexões sobre um trabalho desenvolvido em escolas públicas e que contribuiu para refletirmos acerca do lugar em que vivemos.

Nosso trabalho busca responder, portanto, questões relacionadas ao ensino de Geografia para as séries iniciais do Ensino Fundamental, exigindo de nós a ampliação do horizonte de compreensão do que é o espaço geográfico e, mais especificamente, o conceito de lugar para melhor interpretação de como este é abordado nos sistemas educacionais.

Nossas inquietações com relação ao ensino de Geografia surgiu, principalmente, durante a pesquisa “Integrando universidade e escola – por meio de uma pesquisa em colaboração – fase 2”¹.

Neste grupo de pesquisa, que ficou conhecido como “grupo Atlas” havia professores da universidade (coordenadores), professores da rede pública municipal e estadual (professores tutores e professores pesquisadores) e alunos de iniciação científica. A participação de todos se deu de maneiras diversas, pois cada um tinha formação específica e função diferente no grupo.

É interessante ressaltarmos a forma como esta pesquisa se desenvolveu, uma pesquisa em colaboração, em que a participação ativa de todos era condição para o próprio desenvolvimento da pesquisa. As discussões e contribuições foram, portanto, importantes para condução de nossas próprias práticas educativas em sala de aula e foram resgatadas aqui para dissertarmos sobre o processo ensino/aprendizado do conceito de “lugar” e as possibilidades para a formação da cidadania.

No atual contexto de um Brasil atolado em graves problemas de habitação, saúde, educação, os enormes desafios que se colocam aos professores são conhecidos. Como ensinar o lugar, nosso mundo, o Brasil, em um país em que a máxima maioria de sua população se encontra em situação simplesmente trágica? O Brasil possui mais de 11 milhões de moradores que sobrevivem em favelas e cortiços; a mortalidade infantil é ainda uma das maiores do mundo; há no nosso país por volta de 30 milhões de analfabetos e a 1ª série do Ensino

¹ Coordenado pela Professora Doutora Rosângela Doin de Almeida, professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências – UNESP – Campus Rio Claro.

Fundamental reúne somente por volta de 7 milhões de alunos e um pouco mais de um quarto chegam à sexta série.

Como possibilitar a formação de cidadãos num país onde as desigualdades sociais vem dilapidando sua humanidade e o valor das coisas é maior que o valor do trabalho vivo? Como trabalhar cidadania em sala de aula num país onde não há o cumprimento dos direitos básicos, onde não há habitação minimamente decorosa, não há abastecimento regular de água potável, nem qualquer sistema sanitário, a alta taxa de mortalidade infantil, de desnutrição e o analfabetismo são vergonhosos, mas que paradoxalmente ocupa o sétimo lugar no ranking de países empreendedores (Borges, 2006). O Brasil é o maior produtor de mamão, laranja, cana-de-açúcar, mandioca, maracujá, fumo café, tem o maior rebanho leiteiro, é o segundo maior produtor de soja e o terceiro maior produtor de milho do mundo².

Diante dessa situação a população encontra-se ética e moralmente desorientada ainda porque dilacerados os invólucros protetores do indivíduo – autonomia subjetiva, família, amor, amizade, solidariedade de classe – este fica reduzido à mera função de portador dos mecanismos econômicos (Kahil, 2006a). A tarefa então de educar, ensinar, a tarefa do professor fica assim, ainda mais exigente de responsabilidade e comprometimento.

Se é preciso resistirmos para nos garantirmos como cidadãos, mais força temos que ter para resistirmos às exigências e imposições perversas do atual processo de globalização. Tais imposições, cujas finalidades interessam aos atores hegemônicos da economia e da política mundiais alcançam e impõem também transformações no processo educacional. Medidas traçadas pelo Banco Mundial, por exemplo, como o “aligeiramento da formação de professores”³, desconsidera o caráter da própria docência, ou seja, não leva em consideração a formação de um professor responsável e preocupado com a transformação social, no sentido de formar cidadãos. A formação inicial acaba sendo realizada em poucos anos, como se ministrar aulas fosse apenas aprender uma simples técnica, que pode ser assimilada num curto período de tempo.

Resistir significa hoje agir na contramão desse ritmo imposto pelo mercado. É propor mudanças, mesmo que estas sejam a princípio apenas na sala de aula, como explicita Gómez (2000a, p.26):

² Fonte: www.rankbrasil.com.br. Acesso em: 25 set. 2006.

³ MINTO, César Augusto; MURANAKA, Maria Aparecida. *As atuais políticas públicas para a formação dos profissionais em educação no Brasil*. Rio Claro, 2002, p.1-16. Mimeografado.

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação.

O desafio está justamente, para o professor, tratar do “lugar” na sala de aula e compreender as relações de vizinhança, proximidade, solidariedade..., aspectos contrários à própria dinâmica do mundo em que vivemos hoje: do tempo acelerado, da competitividade, do individualismo. Como nos lembra Umberto Eco (1993, p.112):

Nosso século é o da aceleração tecnológica e científica, que se operou e continua a se operar em ritmos antes inconcebíveis. Foram necessários milhares de anos para passar o barco a remo à caravela ou da energia eólica ao motor de explosão; e em algumas décadas se passou do dirigível ao avião, da hélice ao turboreator e daí ao foguete interplanetário. Em algumas dezenas de anos, assistiu-se ao triunfo das teorias revolucionárias de Einstein e a seu questionamento. O custo dessa aceleração da descoberta é a hiperespecialização. Estamos em via de viver a tragédia dos saberes separados: quanto mais os separamos, tanto mais fácil submeter a ciência aos cálculos do poder.

Nossas aulas desenvolvidas durante o projeto Atlas tiveram como intuito trabalhar conteúdos relacionados ao ensino do lugar (saber escolar) que fossem realmente compreendidos pelos alunos⁴ através da participação efetiva, do desenvolvimento do diálogo, bem como a re-avaliação crítica das práticas docentes. Tudo isto demanda tempo, teorias, práticas e reflexão para o entendimento dos saberes escolares e docentes que se articulam dialeticamente.

A despeito do ritmo acelerado das transformações do atual período da globalização, a despeito da efemeridade produzida pelas mídias que “formam” para elas e por elas indivíduos espectadores de um amontoado de informações que exigem nada de atenção e o máximo de distração, a escola, a educação, uma proposta responsável de ensino-aprendizado deve ligar-se a uma proposta humanista e ética. Um tal processo deve estar indissolúvelmente ligado à atividade paciente e concentrada – experiência que trabalhe os medos e as esperanças e isso requer tempo, um “tempo lento”, um tempo de leitura, um tempo à distância do tempo acelerado, hegemonicamente imposto pelas mídias e pelo mercado globalizados. (Kahil, 2006b)

⁴ As atividades foram desenvolvidas com alunos do Ciclo 2, do Ensino Fundamental, faixa etária de 9 a 11 anos.

Assim, para o desenvolvimento do primeiro capítulo do nosso trabalho discutimos o conceito e o ensino do lugar, cidadania e as implicações de ambos no contexto educativo. Através dos conceitos e categorias analisados observamos os aspectos relevantes que aparecem durante as aulas e podem ser abordados por nós como possibilidade de aprendizagem na sala de aula.

O segundo capítulo trata do contexto da pesquisa no “grupo Atlas”, a importância da formação continuada para o educador comprometido ética e politicamente com a sociedade, bem como a contextualização da escola, onde as atividades foram desenvolvidas. Neste caso, tratamos do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e das escolhas e mudanças pedagógicas no intuito de atender plenamente a comunidade.

O terceiro capítulo traz as práticas educativas e a análise sobre os momentos de ausência ou presença de cidadania na questão do ensino do lugar. Momentos que envolvem “ouvir” o aluno, nossa atenção às perguntas, críticas e sugestões num processo dialético, o qual o professor precisa incorporar as “vozes” dos alunos para desmistificar o conteúdo tratado.

Assim, tratamos de assumir em sala de aula uma pedagogia crítica, como aquela desenvolvida e fundamentada por McLaren (1997, p.251, grifo do autor):

[...] uma pedagogia crítica e afirmativa deve ser construída em torno das histórias que as pessoas contam, da maneira como os professores e estudantes são autores do significado e das possibilidades subjacentes às experiências que dão forma às suas vozes. É em torno do conceito de *voz* que uma teoria tanto de ensino como de aprendizado pode acontecer, uma teoria que aponte para novas formas de relações sociais e para novos desafios na maneira de confrontar a vida diária.

Como educadores o que buscamos em nossas classes é fazer com que as “vozes” na sala de aula se tornem “diálogo ativo”, situando o discurso historicamente e mediado pela cultura, para a compreensão da própria experiência. Não apenas “ouvir”, mas ouvir, discutir e questionar para compreender as relações de poder construídas na própria sociedade. McLaren (1997, p. 252) citando Bakhtin vaticina:

Cada voz individual é formada pela história cultural e pela experiência particular anterior de seu dono. A voz, então, sugere os sentidos que os alunos têm a seu dispor para se ‘fazerem ouvir’ e para definirem-se como participantes ativos no mundo. Exibir uma ‘voz’ individual significa, nas palavras de Bakhtin, ‘recontar um texto em suas próprias palavras’.

A cultura brasileira ou de uma nação é uma só. Há expressões mais visíveis e menos visíveis de uma classe social ou outra. Há também o que poderíamos chamar de colonização cultural das classes menos favorecidas econômica e politicamente, pelas classes hegemônicas, isto é, aquelas com maior e mais poder econômico e, portanto, aquelas que têm de forma privilegiada acesso aos canais de visibilidade.

O conceito de racionalidade⁵ desenvolvido por Max Weber citado por Milton Santos (1999a, p.230) é importante para compreendermos nossa atualidade, pois a instrumentalização dos sistemas de objetos e ações visa tornar mais eficaz a atividade econômica capitalista. Neste sentido,

[...] a marcha do processo de racionalização, após haver (sucessivamente) atingido a economia, a cultura, a política, as relações interpessoais e os próprios comportamentos individuais, agora neste fim de século XX, estaria instalando-se no próprio meio de vida dos homens, isto é, no meio geográfico. (Santos, 1999a, p.230).

Geralmente, a escola valoriza aquela cultura mais visível, aquela das classes privilegiadas. O intuito de trazer as “vozes”, expressões dos alunos é de desmistificar a visão de que o povo e o povo pobre não têm cultura, e ao mesmo tempo em que inseri-los no processo histórico de formação social, permitir que participem ativamente da formação da cultura nacional.

Assim também, considerar os conceitos espontâneos que os alunos possuem e possibilitar outras elaborações conceituais na escola, pode levá-los à aprendizagem dos conceitos elaborados pela ciência de forma que compreendam que o conhecimento científico⁶ é também um processo histórico e cultural do qual podem e devem participar.

Uma tal visão histórica - cultural e humanista é aquela que leva em consideração a sociedade como um todo, uma cultura plural, isto é, que considere criticamente as racionalidades tanto das classes privilegiadas como considere também as contra-racionalidades, isto é, as razões populares. Essas contra-racionalidades, como trata Santos (1999a, p.246):

⁵ “Max Weber introduziu o conceito de ‘racionalidade’ para caracterizar a forma capitalista da atividade econômica, a forma burguesa das trocas ao nível do direito privado e a forma burocrática da dominação. A racionalização designa, em primeiro lugar, a extensão dos domínios da sociedade que se acham submetidos aos critérios de decisão racional. Paralelamente assistimos a uma industrialização do trabalho social, o que faz com que os critérios da atividade instrumental penetrem também em outros domínios da existência (urbanização do modo de vida, tecnicização das trocas e das comunicações)”. Habermas, J. (1968, p.3) apud Santos (1999a, p.230).

⁶ Vygotski (2001); Fontana (1995, 2000).

[...] localizam, de um ponto de vista social, entre os pobres, os migrantes, os excluídos, as minorias; de um ponto de vista econômico, entre as atividades marginais, tradicional ou recentemente marginalizadas; e, de um ponto de vista geográfico, nas áreas menos modernas e mais ‘opacas’, tornadas irracionais para usos hegemônicos.

A cidadania deve ser construída a partir de um “modelo cívico” que admita a cultura e o território de toda a sociedade e não só de alguns, nem só das classes privilegiadas, que no mais das vezes dita o “modelo”, mas devemos considerar também o povo como sujeito histórico na sociedade e é por isso que na escola precisamos discutir o conceito de cidadania de forma responsável, como nos alerta Miguel G. Arroyo (2003, p.74-75, grifo do autor):

A concepção de povo e de sua ação como sujeito político exige uma revisão profunda na relação tradicional entre educação, cidadania e participação política. Para equacionar devidamente o peso real da educação na cidadania teremos que prestar atenção aos processos reais de sua constituição e de formação do povo como sujeito político, que processos são estes e onde se dão. Entender como se vêm constituindo as classes como sujeitos de ação política é fundamental para equacionar devidamente qualquer projeto educativo a serviço dessas classes. Em síntese, é fundamental captar se a cidadania se constrói através de intervenções *externas*, de programas e agentes que outorgam e preparam para o exercício da cidadania, ou, ao contrário, a cidadania se constrói como um processo que se dá no *interior* da prática social e política das classes.

Por acreditarmos numa cidadania construída no “*interior* da prática social”, decidimos apresentar e analisar as práticas de ensino desenvolvidas na escola, que possibilitaram elaborações conceituais realizadas pelos alunos sobre o bairro onde moram, bem como a valorização da cultura ali se processando, a identidade sendo reconhecida pelos alunos e sendo trazida para a sala de aula com o intuito de trabalharmos e possibilitarmos momentos que possam dar outro ritmo e significado à vida das pessoas. Acreditamos ser “[...] a principal função da escola ‘preparar para atuar de modo crítico e consciente’, compreendendo a cidadania como participação social e política.” (Almeida; Picarelli, 1998, p.69).

Com Paulo Freire acreditamos ser urgentemente necessário cuidarmos de nossa formação como professores para que, desenvolvendo nossa perspicácia, possamos contribuir com a formação de cidadãos fortes:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em

que e sob que vivem os educandos lhe condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. (1996a, p.137)

Nossas considerações finais apresentam constatações, expectativas e esperanças na busca por um mundo onde a cidadania se concretize, onde as condições existenciais para uma vida humana digna possam quiçá um dia ser vividas no lugar.

CAPÍTULO I

O ENSINO DO LUGAR E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA

1.1 O ensino do Lugar

O conhecimento dos conceitos da ciência geográfica e a discussão das categorias são necessários para o professor atuar na sala de aula, pois acreditamos que não são conceitos acabados, mas são partes de um processo histórico de elaboração do conhecimento. Um dos maiores problemas do ensino de geografia é que o conteúdo vem sendo ensinado de forma cristalizada e mecânica⁷.

Este “ensino de conceitos cristalizados” não ocorre somente com os professores da disciplina geográfica. A própria organização do sistema educacional, estruturado prioritariamente para e pelas classes privilegiadas economicamente tinha como objetivo transmitir o maior número de informações possível, daí os chamados “currículos enciclopédicos”.

História, geografia e as próprias ciências físicas e naturais também são ensinadas por exposição oral com particular ênfase nos conhecimentos informativos ou na terminologia científica. Nem a função, nem a aplicação dos conhecimentos têm aí o menor sentido. O conhecimento é algo de absoluto em si mesmo, a ser ensinado para ser repetido nas ocasiões determinadas pelos exames. (Teixeira, 1999, p.47)

Atualmente, não podemos tratar a Geografia e demais disciplinas como ciências acabadas. O próprio conhecimento científico deve ser freqüentemente auto-analisado e reconstruído de acordo com o momento histórico em que vivemos. O mundo muda, e o conhecimento sendo um processo histórico deve mudar:

A produção científica se faz numa sociedade determinada que condiciona seus objetivos, seus agentes e seu modo de funcionamento. É profundamente marcada pela cultura em que se insere. Carrega em si os traços da sociedade que a engendra, reflete suas contradições, tanto em sua organização interna quanto em suas aplicações. (Japiassu, 1981, p.45).

Como professores temos que ter clareza que a elaboração do conhecimento é parte do processo histórico cultural da humanidade e, portanto, a elaboração e aprendizado de conceitos e categorias estão indissociavelmente ligados aos momentos históricos de sua elaboração e aprendizado, se queremos que eles façam sentido, dêem sentido ao mundo.

⁷ Yves Lacoste (1988) aborda a “Geografia dos professores”, dizendo que este ensino não permite discussões e contradições, pois trabalha com a idéia de conceitos acabados.

Assim, pensar, ver, viver, ensinar e aprender o mundo implica darmos conta das experiências culturais e territoriais da sociedade como um todo e dos alunos em particular – o mundo dos alunos, visto o lugar que habitam. Buscamos investigar como nossos alunos vivenciam o lugar onde moram e a partir de suas experiências sobre a forma e o conteúdo dos lugares, desenvolvermos práticas educativas que possibilitem a eles uma visão e pensamento críticos⁸. Nossa proposta é assim a de fazer a análise sobre o “conteúdo” do lugar a partir da vivência dos próprios alunos e abriremos ao mesmo tempo, as possibilidades de mudança social⁹.

Acreditamos que a participação ativa dos alunos e o conjunto de ações da sociedade local nas aulas podem, ela mesma, ser exemplo do conteúdo do espaço geográfico. O espaço geográfico não pode ser ensinado, nem aprendido se consideramos somente as suas formas, não faria sentido. É exatamente quando o espaço geográfico é ensinado somente pela sua forma que as aulas de geografia se tornam “chatas”.

Indissociável das formas espaciais, é preciso considerarmos o conteúdo do espaço geográfico, ou melhor dizendo, é preciso trabalharmos sim as formas mas, indissociavelmente, insistimos, do conjunto das ações que lhes dão sentido.

A forma é o aspecto visível de uma coisa. Refere-se, ademais, ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão. Tomada isoladamente, temos uma mera descrição dos fenômenos ou de um de seus aspectos num dado instante de tempo. Função, de acordo com o Dicionário Webster, sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, função, pessoa, instituição ou coisa. Estrutura implica a inter-relação de todas as partes de um todo; o modo de organização ou construção. Processo pode ser definido como uma ação contínua, desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança. (Santos, 1997a, p. 50, grifo do autor).

As formas ou objetos geográficos (novos e antigos) assumem novas funções à medida que a sociedade usa esses sistemas de objetos lhes conferindo novos sentidos, novas funções. Em qualquer tempo histórico o funcionamento da estrutura social vai determinando novos valores às formas, ou seja, às “rugosidades”: “[...] formas remanescentes dos períodos

⁸ Paulo Freire (1987, p.83) discute sobre o pensar crítico: “Para o ingênuo, o importante é acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. Para o pensar crítico, diria Pierre Furter, ‘a meta não será mais eliminar os riscos da temporalidade, agarrando-se ao espaço garantido, mas temporalizar o espaço. O universo não se revela a mim (diz ainda Furter) no espaço, impondo-me uma presença maciça a que só posso me adaptar, mas como um campo, um domínio, que vai tomando forma na medida de minha ação’. [...] Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.”

⁹ Sobre mudança social: FREIRE, Paulo; MYLES, Horton. *O caminho se faz caminhando*: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003, p.86-109.

anteriores – devem ser levadas em conta quando uma sociedade procura impor novas funções.” (Santos, 1997a, p.55).

A idéia de processo é bastante pertinente, pois permite considerarmos a dimensão do tempo histórico, tempo das ações pretéritas e das ações presentes e que podem, na sala de aula nos ajudar a trabalhar o movimento, as transformações e as dinâmicas do lugar. Associando assim às formas o conteúdo (a sociedade se realizando) tratamos o espaço geográfico em seu dinamismo, cujo ritmo é dado pela sociedade em ação, em processo. “Um dinamismo que não é explicado pela sociedade sozinha, mas pelo fato de ela, naquele momento, naquele período, se realizar e, a partir desse ponto, rever a noção de região, a noção de cidade e, quem sabe, também a de bairro ou de sub-região.” (Santos, 1999b, p.17).

Ao tratarmos o espaço geográfico associando sua forma, a função que desempenham num determinado momento, a estrutura ou os nexos de sua organização sem nunca dissociar o processo histórico, o movimento da sociedade, temos a chance de, na sala de aula trabalharmos e quiçá, possibilitar aos alunos a compreensão da dinâmica da sociedade e a dinâmica dos lugares.

Assim considerado, o lugar é uma totalidade concreta – lugar das ações e da possibilidade do acontecer histórico, lugar onde o tempo e o mundo se tornam empíricos. Portanto, não se pode pensar o lugar sem o mundo. “O mundo é a natureza e é a história que dá significado à sociedade humana.” (Santos, 1997b, p.89).

“O lugar é um ponto do mundo onde se realizam algumas das possibilidades deste último. O lugar é parte do mundo e desempenha um papel em sua história.” (Santos, 1988, p.35)

A compreensão do mundo como uma totalidade que se torna totalidade concreta nos lugares, isto é, o entendimento de que o mundo se dá, existe no lugar é essencial em nossa análise, já que assim poderemos em sala de aula fazer saltar à luz da compreensão a intimidade mais profunda dos fenômenos, não nos contentando em pensar o mundo nos seus traços salientes, mas através de todas as possibilidades, o que reforça a concepção de “totalidade”.

O lugar, portanto, não pode ser entendido como uma parte de um todo, mas como um todo articulado em suas partes. “Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares.” (Santos, 2000a, p.112).

Assim, trabalhamos o lugar como totalidade dinâmica. As mudanças políticas, econômicas, éticas e culturais se processam no mundo e articulam-se no lugar através de vetores (conjunto de ações horizontais ou verticais) dos quais resultam a sua particularidade.

O lugar, portanto, não poderá ser ensinado sem que consideremos o movimento ou o conjunto das ações da sociedade que lhe atribui sentido. Ensinar a cidade, o bairro só faz sentido à medida que os alunos compreendam que eles mesmos são a sociedade, pertencem ao lugar, têm responsabilidade com o acontecer histórico.

A percepção do lugar não depende da forma da cidade, mas do olhar do leitor capaz de superar o hábito e perceber as diferenças: um olhar que se debruça sobre a cidade para perceber suas dimensões e sentidos que estabelecem o lugar como fronteira entre a cidade e o sujeito atento. Essa é a base epistemológica da visibilidade da cidade pelo lugar, porque se a visualidade da cidade está nas formas que a constroem, a visibilidade está na possibilidade do sujeito debruçar-se sobre a cidade, seu objeto de conhecimento para, ao produzi-la cognitivamente, produzir-se e perceber-se como leitor e cidadão. (Ferrara, 2003, p.126-127).

Acreditamos que assim ensinamos o lugar, possibilitando aos alunos uma compreensão responsável e humanista do espaço em que vivem. Acreditamos que assim também estaremos contribuindo com o país, possibilitando a formação de cidadãos, pois é no lugar que podemos criar os laços sociais, através da comunicação e da solidariedade de classes. Acreditamos que assim um outro mundo possível pode ser concretizado, um mundo mais humano e justo, diferente daquele mundo perverso que hoje subjuga a maior maioria da sociedade – o mundo da “globalização perversa”, do qual nos fala Milton Santos, um mundo de “situações adversas”, um mundo onde se generalizam, em todos os continentes a pobreza, o desemprego, o desabrigo e a fome. (Santos, 2000a).

O ensino do lugar nos dá, portanto, a possibilidade de compreendermos o espaço vivido, espaço do acontecer solidário e também o espaço das adversidades do mundo contemporâneo.

Em sua construção de uma teoria geográfica, na obra “A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção”, Milton Santos termina por assimilar à idéia de evento à idéia de ação e é esta noção assim trabalhada que nos ajuda “[...] rever a constituição atual de cada lugar e a evolução conjunta dos diversos lugares, um resultado da mudança paralela da sociedade e do espaço.” (1999a, p.124).

São os eventos, o conjunto das ações, que nos “[...] permite unir o mundo e o lugar [...]” (Santos, 1999b, p.15), pois através do evento é possível compreender a dinâmica da própria História, da sociedade: “[...] o futuro e o passado que aparece como presente.”. Destarte, temos o futuro como projeto e o passado como realização já produzida. Aqui é possível considerar tempo e espaço, superando as velhas dualidades geográficas, pois:

[...] o tempo como sucessão é abstrato e o tempo como simultaneidade é o tempo concreto, já que é o tempo da vida de todos. O espaço é que reúne a todos, com suas múltiplas possibilidades, que são possibilidades diferentes de uso do espaço (do território) relacionadas com possibilidades diferentes de uso do tempo. (Santos, 1999a, p.127).

No transcurso do tempo os eventos simultaneamente se sucedem em diversos lugares, sendo possível haver diferentes tipos de eventos. Assim, temos os eventos naturais (terremoto, chuva) e os eventos sociais ou históricos (a construção de uma rodovia, a instalação de uma hidrelétrica). Os primeiros resultam do movimento da natureza, os segundos dos homens em interação com a natureza. Santos (1999a, p. 117) coloca que os eventos históricos supõem ação humana: “ação e eventos são sinônimos”¹⁰.

Milton Santos também explicita que há “os eventos finitos e os infinitos”. Os primeiros referem-se aos recursos finitos como: dinheiro, população de um país; os segundos referem-se aos bens como liberdade, democracia, que não podem ser quantificados e limitados. Neste sentido, podemos tratar do lugar através de “situações” que enfocam a questão dos bens finitos e infinitos na sala de aula. Como exemplo, a democracia e a noção de liberdade envolvem a questão ética, o estar no mundo e ter uma conduta humana condizente com os interesses individuais e coletivos da sociedade. Estes bens, portanto, não devem ser pré-determinados por alguns, mas por todos os sujeitos históricos¹¹. Aqui, com Paulo Freire, estamos nos referindo, falando

¹⁰ Como observa Santos: “A conexão existente entre os objetos é dada pelos eventos, isto é, o tempo se fazendo empírico, para poder encontrar os objetos. Os eventos são todos filhos do mundo, seus intérpretes atentos, suas manifestações particulares. O mundo em movimento supõe uma permanente redistribuição dos eventos, materiais ou não, com uma valorização diferencial dos lugares. A base mesma da geografia é que o mundo está sempre redistribuindo-se, se re-geografizando. Em cada momento, a unidade do mundo produz a diversidade dos lugares.” (1999a, p.126).

¹¹ Como diz Freire (1996a, p.18): “Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infiéis a meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista”.

[...] da ética universal do ser humano [...] da mesma forma como da sua vocação ontológica para o ser mais, de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um *a priori* da História. [...] Quer dizer, mais do que ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. (1996a, p.18).

A Presença do ser humano, das instituições sendo compreendidos como aquela que constata, que compara, que transforma. São os eventos como sinônimos de ações, que também criam o “acontecer solidário”.

Para entendermos e ensinarmos o “acontecer solidário” é necessário levarmos em conta a produção histórica e geográfica dos eventos solidários: “[...] malgrado todas as formas de diferença, entre pessoas, entre lugares, o acontecer solidário se apresenta sob três formas no território atual: um acontecer homólogo, um acontecer complementar e um acontecer hierárquico”:

O acontecer homólogo é aquele das áreas de produção agrícola ou urbana, que se modernizam mediante uma informação especializada, gerando contigüidades funcionais que dão os contornos da área assim definida. O acontecer complementar é aquele das relações entre cidade e campo e das relações entre cidades, conseqüência igualmente de necessidades modernas de produção e do intercâmbio geograficamente próximo. Finalmente, o acontecer hierárquico é um dos resultados da tendência à racionalização das atividades e se faz sob um comando, uma organização, que tendem a ser concentrados. (Santos, 1999a, p.132).

Portanto, o acontecer homólogo e o acontecer complementar implicam uma extensão, uma contigüidade como fundamento da solidariedade, enquanto no acontecer hierárquico temos as relações pontuais, que independem da contigüidade. É dessa forma que podemos analisar o território através das noções de horizontalidades e verticalidades. As horizontalidades e as verticalidades são recortes territoriais que possibilitam a compreensão das segmentações que ocorrem no espaço (Santos, 1996, 1999a, 2000a). A horizontalidade é o cotidiano delimitado pelos espaços do acontecer organicamente solidário, onde todos trabalham juntos e estruturam a vida da comunidade, espaços da contigüidade criadora de comunhão, onde a política se territorializa; enquanto os espaços da verticalidade são formados por pontos onde as ações se solidarizam organizacionalmente para eficientemente servir aos atores hegemônicos da economia e da política, ações definidas por parâmetros do mercado ou instituições globais, que instituídas de fora acabam retirando dos lugares a possibilidade própria de decisão política, isto é, os lugares perdem autonomia política.

Sendo o lugar, portanto, um híbrido de acontecimentos locais e globais, observamos uma ordem hegemônica, adrede estabelecida, criando uma solidariedade organizacional, e uma ordem local, resultado de decisões autônomas, criadoras de solidariedade orgânica. Esta última só pode existir no lugar “[...] a escala do cotidiano, e seus parâmetros são a co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação e a socialização com base na contigüidade.” (Santos, 1999a, p.272).

Pensamos que o ensino do lugar nas séries iniciais poderá assim considerar o entendimento das verticalidades, mas o entendimento das horizontalidades, lugar vivido com responsabilidade e autonomia, lugar de nossas experiências cotidianas é que poderão insitar na sala de aula, questões que possibilitem a reflexão e a emoção e que conseqüentemente nos permite superar aquela razão cientificista e técnica que tudo faz sem se perguntar se tais práticas são justas e desejáveis, para a sociedade como um todo.

O ensino do lugar exige de nós professores e alunos um tempo de reflexão muito distinto daquele imposto pela tecnociência e pela mídia que proscreeve o esforço intelectual em nome da “facilidade” e exalta o mercado como sucedâneo da busca de felicidade. Intimamente relacionadas essa tecnociência e a mídia – tudo corrobora para que o indivíduo assim por elas e para elas “formado” não tenha pensamento próprio, o que o exime de responsabilidade (indiferença moral), o torna passivo e apático politicamente. (Matos, 2004)

Diferentemente das narrativas midiáticas que no período atual, rompendo mesmo o pacto com a palavra, produzem um conjunto fenomenal de imagens e impactos de acontecimentos tão intensos quanto breves, levando a opinião pública a oscilar entre a indignação e a compaixão, nunca à compreensão, é preciso em contraposição a esse tempo instantâneo e passageiro, que instauremos na sala de aula, um outro ritmo, um ritmo lento como aquele que exige de nós o diálogo ou a leitura de um bom livro, um tempo que exige de nós paciência e concentração para que nós possamos fazer uma reflexão e quiçá chegarmos à compreensão.

São exatamente a partir da sobreposição desses diferentes tempos, diferentes lógicas e políticas acontecendo no cotidiano do lugar, é que podemos juntos com os alunos chegarmos à compreensão da complexidade do lugar onde vivem. A complexidade do lugar requer do professor de geografia uma postura de constante busca e compreensão do cotidiano do aluno e assim, o lugar pode ele mesmo ser para os alunos “[...] a escola da desalienação [...]”, o lugar da descoberta do mundo, descoberta que é possibilidade, “condição para a ação”. (Santos 2002a, p.53).

Neste sentido, é que tomamos na sala de aula as ações e as possibilidades de ações presentes no cotidiano dos alunos um ponto de partida das discussões, que poderão possibilitar a compreensão sobre sua própria condição de cidadão, indivíduo que não se compreende a si mesmo, sem que compreenda seu pertencimento a uma comunidade a uma sociedade¹².

“O homem-cidadão, isto é, o indivíduo como titular de deveres e direitos, não tem o mesmo peso nem o mesmo usufruto em função do lugar em que se encontra no espaço total. Para começar, o acesso às fontes de informação não é o mesmo.” (Santos, 2002a, p.86).

O mundo da informação é um exemplo que sem dúvida podemos tratar com nossos alunos, acostumados que estão com os meios de sua difusão a televisão, o rádio, o celular, etc... A informação chega de diferentes maneiras nos lugares. O que diferenciam os lugares são, por exemplo, como eles são atingidos por essa variável do período atual. Os lugares se diferenciam segundo a densidade e velocidade de difusão das informações que aí se instalam. Associada ao acesso ou não dessas modernidades, podemos trabalhar com os alunos as diferenças sociais que são também produto do uso desigual dessas novidades.

Se por um lado, o valor da pessoa é “determinado” de acordo com o lugar “onde ela está”¹³; por outro lado, é na dimensão cotidiana que podem realizar-se a comunicação¹⁴ entre os homens que se reconhecem como sociedade do lugar e do mundo. A comunicação, diferentemente da informação, que instantânea e breve não permite criar solidariedades sociais, a comunicação implica um processo de interação e de interlocução, que cria momentos de sociabilidade entre indivíduos, entre professor e alunos e entre grupos sociais. (A. D. Rodrigues, 1994, p.75 apud Santos, 1999a, p.253).

Assim é que em nossa sala de aula temos privilegiado o trabalho a partir do lugar, do cotidiano em sua diversidade de tempos e ações, considerando, portanto, as diferentes racionalidades, não uma racionalidade única, a racionalidade hegemônica. No cotidiano o

¹² Agnes Heller (1989, p.20, grifo do autor) diz: “A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, *simultaneamente, ser particular e ser genérico.*” Ao considerar o cotidiano como dimensão do lugar, temos que pensar o ser humano e a sua individualidade, bem como a sua integração social.

¹³ Com relação ao valor da pessoa de acordo com o lugar onde está, discutimos com os alunos sobre o “bairro de periferia”, onde muitas vezes o acesso aos bens materiais é dificultado pela falta de condições de transporte, bem como a falta de recursos financeiros para tal acesso (eventos finitos).

¹⁴ Santos (1999a, p.206) diz: “[...] as relações comunicacionais podem apontar para o reino da liberdade.” Neste sentido, refletimos sobre as relações que produzem uma outra racionalidade. Temos a preocupação de entendermos junto com nossos alunos os “bens infinitos”, como a liberdade, a dignidade, a felicidade, que podem “acontecer” na quinta dimensão do espaço banal: “O cotidiano imediato, localmente vivido, traço de união de todos esses dados, é a garantia da comunicação.”

tempo entendido como o transcurso, a sucessão de eventos e sua trama não é o “tempo real” com regras para o funcionamento dos espaços hegemônicos, ao contrário, há várias temporalidades, permitindo a existência de cada um e de todos. No cotidiano é o “tempo lento” que conta – o mundo da heterogeneidade criadora. (Santos, 2000a, p.126-127).

É, então, a partir da compreensão de mundo que buscamos entender as oportunidades oferecidas pelos lugares, onde a sociedade pode fazer da sua existência, existência concreta, humana e digna e com nossos alunos a possibilidade de alcançarmos uma sociedade mais justa, de cidadãos fortes.

1.2 A Cidadania que almejamos

Atualmente, a cidadania aparece em discursos de maneiras diversas, sendo tratada por vários setores da sociedade, como diz Maria Covre (1991, p.7):

Há algum tempo o tema cidadania passou a ser mais ventilado no mundo contemporâneo, inclusive no Brasil. Ele aparece na fala de quem detém o poder (políticos, capitalistas etc.), na produção intelectual e nos meios de comunicação (rádio, jornal, TV), e também junto às camadas mais desprivilegiadas da população.

A expressão “exercício da cidadania” tem se tornado verdadeiro “clichê” nos discursos que ouvimos em diferentes situações. Peter McLaren (1997, p.16) nos alerta mostrando como este tema da cidadania é abordado nos textos das reformas do ensino:

Esta ideologia da Nova Direita para a reforma do ensino fornece somente uma variedade estéril e truncada de discursos e conceitos que debilitam o que deveria ser um cidadão crítico. Sob a lógica das reformas, os alunos são ensinados a unir a cidadania ao imperativo do lucro e às normas das relações de mercado e à política das corretoras de valores nas quais os interesses adquiridos do indivíduo, da corporação ou do país são sempre valorizados acima dos interesses coletivos da humanidade.

Assim, acreditamos ser muitíssimo necessário explicar nossa concepção de cidadania, principalmente com relação ao que é possível de ser tratado e realizado no âmbito escolar.

Paulo Afonso Paula (1994, p.41) diz que “Podemos entender por cidadania a efetivação dos direitos civis, econômicos e sociais pertinentes a cada pessoa humana”. No Brasil, sabemos que não há o cumprimento dos direitos na sua integridade (Arroyo, 2001; Santos, 2002a; Weffort, 1994; entre outros). Aliás, notamos cada vez mais a “[...] desnecessidade da responsabilidade perante o outro, a coletividade próxima e a humanidade em geral.” (Santos, 2000a, p.59).

Sabemos, pois, que não conseguiremos mudar a estrutura social brasileira somente através da educação escolar. Na relação entre Escola e Sociedade há os que são “otimistas ingênuos”, e atribuem à Escola uma “missão salvífica”, e que pensam que só a educação é “a alavanca do desenvolvimento e do progresso” (Cortella, 1998, p.131). Nós, não podemos ser “otimistas ingênuos”. Contudo, acreditamos que a educação pode contribuir para uma gradual mudança da sociedade, no sentido de desenvolvermos em conjunto com os alunos um conhecimento e pensamentos críticos, com relação ao mundo em que vivemos:

Quando falamos de *cidadania* estamos nos referindo a uma qualificação da condição de existência dos homens. Trata-se de uma qualidade de nosso modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente de bens que constituem os resultados de sua tríplice prática histórica, isto é, das efetivas mediações de sua existência. Ele é cidadão e pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social. (Severino, 1994, p.98, grifo do autor).

Esta concepção de cidadania nos permite tratar da existência do homem na sua “tríplice prática histórica”, ou seja, permite abranger a vida material, cultural e política de todas as pessoas realizando sua concretude no mundo. No processo educacional não podemos nos esquecer de tratarmos da existência humana no lugar, da cultura que se processa no território.

“Seria suicídio a escola renunciar a formar cidadãos democratas, [...]” (Savater, 2000, p.193), pois a renúncia implica em não acreditar na possibilidade de formação de cidadãos através da educação. Nós, ao contrário, não renunciamos e continuamos a acreditar nas possibilidades de transformação a partir de uma educação que leve em consideração o projeto de emancipação do homem.

Hoje, vivemos um momento em que a relação entre os homens é mediada muito mais pelas coisas, pelo que temos e não pelo que somos. Assim os nexos, os laços de solidariedade, as ligações entre os homens se encontram muito mais vinculadas à lógica do mercado, ou seja, a mediação entre os homens se realiza segundo seu poder de consumo e, ao invés de cidadãos nos encontramos reduzidos a meros consumidores, e o espaço da nação, o meio, o território pode ser caracterizado como um território alienado, “espaço sem cidadãos”:

O resultado de todos esses agravos é um espaço empobrecido e que também se empobrece: material, social, política, cultural e moralmente. Diante de tantos abusos, o cidadão se torna impotente, a começar pelas distorções da representação política. A quem pode um candidato a cidadão recorrer para pedir que faça valer o seu direito ao entorno, propondo um novo corpo de leis, decretos e regulamentos, ou velando pelo cumprimento da legislação já existente, mas desobedecida?

A própria existência vivida mostra a cada qual que o espaço em que vivemos é, na realidade, um espaço sem cidadãos. (Santos, 2002a, p.48).

Das relações sociais mediadas pelas coisas, pelas mercadorias, resulta um território, uma nação em que a unidade cultural se realiza num espaço privado de liberdade política, um território alienado, uma nação de “deficientes cívicos”.

Temos buscado em nossas ações educativas estabelecer um diálogo, uma pedagogia que leve em consideração a existência de toda a sociedade, a multiplicidade e a diversidade cultural da formação territorial brasileira, a partir do que está presente no cotidiano, buscando sempre abrir as possibilidades de que os alunos, esses brasileiros, se reconheçam como cidadãos livres, para que participem ativamente da construção da nação.

Neste sentido, um processo contínuo de diálogo rigoroso e livre, deve se instalar na sala de aula se desejamos formar cidadãos fortes. As discussões não devem se restringir às questões materiais, aos “bens finitos” como moradia, alimentação, educação, saúde, etc. bens estes tão em falta e tão mal distribuídos na sociedade brasileira. É preciso também trabalharmos com os alunos aqueles bens que ao contrário dos anteriores, quanto mais se distribuem, mais aumentam, os “bens infinitos”, a liberdade, a felicidade, a solidariedade...

Para além das questões econômicas, materiais, acreditamos ser imprescindíveis as discussões das questões culturais, se desejamos em nossas práticas educativas contribuir com a formação de cidadãos capazes de participar na construção de um projeto para o país, um projeto que não se limite aos anseios, ainda não realizados pela maioria dos brasileiros, de participar do mercado, mas um projeto, fundado num modelo cívico que garanta à sociedade brasileira participar efetivamente dos rumos culturais e políticos da nação. (Santos, 2000b).

Tratarmos, então, as questões da cultura de um povo no lugar, implicam entender a cultura como um processo, um processo histórico do qual participa toda a sociedade de uma nação. Neste processo de formação cultural do país participam, portanto, as forças sociais hegemônicas da economia, produzindo uma cultura de massas e, chamamos de hegemônica porque ela se processa com a força do dinheiro e nada lhe escapa, nenhuma ação escapa à “colonização” avassaladora do mercado, que tudo transforma em mercadoria. Mas, a despeito dessa força hegemônica, a “cultura popular” também se processa no território. É a “revanche do território”, não há sociedade, nem parte da sociedade fora do território, e, portanto, eles, os pobres aí estão. Em nossas aulas estas questões, todas as forças da sociedade da nação devem ser alvo de discussões, diálogos, aprendizados.

Acreditamos que somente uma educação que possibilite a formação humanista de cidadãos conscientes e emancipados ética e politicamente poderá promover uma sociedade livre, uma nação soberana.

Estas questões estão contempladas sim na Constituição do país, no conjunto de normas e diretrizes das diversas instituições nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p.31-32), para darmos um exemplo pertinente ao nosso tema de dissertação, apresentam a ética como tema transversal, explicitando que na escola, os professores devem estar preocupados com a formação de cidadãos abrangendo também as condutas humanas. Mas, entre o discurso e as ações vai uma longa distância. Como trabalhar na prática de ensino questões como valores, moral, ética?¹⁵

A prática educativa deve priorizar a formação do ser humano integralmente e o educador só consegue este êxito de formar se atuar criticamente na sociedade, priorizando a “cultura popular” e os interesses da comunidade escolar.

Assim, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem através do diálogo respeitoso, rigoroso e solidário (Brasil, 1997) é que pode propiciar o convívio mais humano entre as pessoas. Concordamos com Raul Saenz (1990, p.16) “*Aprender Ética no será aprender uma matéria más em la lista de lo exigido para el Bachillrato; aprender Ética es aprender para la vida.*” Aprender para a vida, isto envolve também aprender e compreender o território da nação, como o lugar onde a cultura se processa como formação da vida de uma sociedade.

A formação de cidadãos implica vivermos, participarmos ativamente da formação territorial do país como um todo.

O território é onde vivem, trabalham e sofrem todos os brasileiros. Ele é, também, o repositório final de todas as ações e de todas as relações, o lugar geográfico comum dos poucos que sempre lucram e dos muitos perdedores renitentes, para quem o dinheiro globalizado – aqui denominado ‘real’ – já não é um sonho, mas um pesadelo. (Santos, 2002b, p.48)

O território não é, portanto, apenas a base material da vida da sociedade, ele é também o conjunto das ações, ações que implicam decisões políticas quanto ao uso do território e estas decisões de uso se fazem segundo os valores morais e éticos que sustentam o conjunto das ações.

O componente territorial supõe, de um lado, uma instrumentação do território capaz de atribuir a todos os habitantes aqueles bens e serviços indispensáveis, não importa onde esteja essa pessoa; e de outro lado, uma

¹⁵ “Estou convicta que não há educação inteligente senão aquela em que se toma a si próprio como exemplo, mesmo quando não se possa impedir que esse modelo seja um mau exemplo. Estou convicta de que é tarefa essencial do professor despertar a alegria de trabalhar e conhecer”. (Kahil, 2001).

adequada gestão do território, pela qual a distribuição geral dos bens e serviços públicos seja assegurada. (Santos, 2002a, p.5)

As persistentes e injustas desigualdades sociais que assistem no Brasil, má distribuição de renda, impossibilidade de acesso a uma escola de qualidade e de acesso ao tratamento da saúde, a falta de habitação, etc... São o resultado da primazia que temos dado ao crescimento econômico, aos valores materiais e supérfluos difundidos pela mídia e pelo mercado; todas essas ações hegemônicas que no mais das vezes estão a serviço do processo de valorização do dinheiro, ao invés de darmos primazia e fundarmos nossas ações em valores e exigências éticas do humanismo concreto muito estritamente ligadas ao senso de solidariedade e responsabilidade.

Assim, a cultura deve ser considerada como dado simbólico, elemento de comunhão solidária entre as pessoas:

O território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico. A linguagem regional faz parte desse mundo de símbolos, e ajuda a criar esse amálgama, sem a qual não se pode falar de territorialidade. Esta não provém do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele mantemos. (Santos, 2002a, p.61-62).

É necessário, portanto, observarmos e apreendermos atentamente a cultura se processando no lugar, pois:

[...] cultura e territorialidade são, de certo modo, sinônimos. A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio, um resultado obtido através do próprio processo de viver. (Santos, 2002a, p.61).

Neste processo, temos a cultura como criação, momento em que os laços de solidariedade podem se fortalecer. Assim, a cidadania que almejamos é desenvolvida junto a toda sociedade e a sua cultura, “no interior da prática social” e, principalmente, junto aos hegemonizados, aos “homens lentos”¹⁶ que criam as oportunidades para sua sobrevivência, oportunidades que são dadas pelo lugar, visto como totalidade-mundo.

¹⁶ Ribeiro (2005. p.94) trata do “homem lento”, dizendo que é uma categoria político-filosófica trazida por Milton Santos, na obra: *Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994. São homens que criam outro tempo, outras racionalidades para sobreviverem às precariedades as quais são submetidos dia-dia, a incerteza de se alimentar no dia seguinte, o trabalho informal, etc.

Ao considerarmos a cidadania, portanto, sob o aspecto geográfico compreendemos que a vida humana deve ser privilegiada no sentido de fornecer a todos “o uso igual” do território. No Brasil há uma cidadania incompleta. “A cidadania é mais exatamente uma *possibilidade* e menos uma realidade” (Damiani, 1999, p.60, grifo do autor).

Acreditamos na prática educativa “libertadora” na sala de aula e desafiamos os obstáculos da “realidade” vivida pelos alunos, como a falta de alimentação, de moradia e de saúde plausíveis com o intuito de entendermos o lugar e de possibilitar formarmos cidadãos.

Neste sentido, pensamos que a possibilidade de contribuirmos com a formação do cidadão passa pelo entendimento do território e da cultura, pelo entendimento e compreensão do lugar em que vivemos, ensinamos e aprendemos: “Ninguém é cidadão se não conhece bem o lugar onde vive.” (Souza, 2004) (informação verbal)¹⁷.

¹⁷ Anotação feita durante o curso de Metodologia Científica: Aprendendo sobre o Método; ministrado por Maria Adélia de Souza, Profa. Titular de Geografia Humana da USP e Presidente do TERRITORIAL, maio de 2004.

1.3 Lugar e Cidadania: possibilidades do acontecer solidário

No contexto atual brasileiro, há uma preocupação com o desenvolvimento da economia, principalmente com relação aos interesses da classe economicamente hegemônica. Portanto, como diz Santos (2002a) prevalece no Brasil o modelo econômico sobre o modelo cívico.

Para fazermos a análise desta situação podemos considerar vários aspectos. A “ideologia”¹⁸ desenvolvida em nossa sociedade – sociedade capitalista – tenta “mostrar” que somos todos iguais no que diz respeito aos direitos e aos deveres. Realmente, isto era pretensão das idéias difundidas no Século das Luzes. Contudo, notamos um contraste cada vez maior entre as nações de diferentes continentes na atualidade, pois “Mundializam-se os interesses econômicos mas não se consegue mundializar o interesse pelos direitos básicos da pessoa humana.” (Savater, 2000, p.212). No Brasil, temos nossos direitos garantidos através da legislação, porém os mesmos não são cumpridos na sua integralidade até hoje.

Compreender as contradições e dilemas do mundo atual não é tarefa fácil. Esta tarefa é para aqueles que acreditam que um outro mundo é possível, como também àqueles que acreditam numa educação transformadora¹⁹.

Como professores de geografia, consideramos imprescindível o ensino que trate de conhecimentos que contribuam para a formação de cidadãos e o “lugar” como possibilidade de entendimento do mundo e vice-versa. A proposta então de estudar, de ensinar, de aprender o lugar está hoje a nos exigir considerarmos a existência do mundo no lugar.

Acreditamos que através do diálogo em sala de aula é possível tratarmos das

[...] condições existentes nesta ou naquela região que determinam a desigualdade no valor de cada pessoa, tais distorções contribuindo para que o homem passe literalmente a valer em função do lugar onde vive. Essas

¹⁸Marilena Chauí diz: “A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção.” (2003, p.108-109).

¹⁹FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; McLAREN, Peter. *A vida nas escolas*: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução de Lucia Pellanda Zimmem et al. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977; GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

distorções devem ser corrigidas, em nome da cidadania. (Santos, 2002a, p.112).

A partir do lugar – do cotidiano vivido – o ser humano cria situações em que a liberdade, a dignidade e a felicidade podem se concretizar.

Pensamos no ensino do lugar e na formação da cidadania, desenvolvendo práticas educativas que tratam no seu conteúdo, da vida se processando no lugar – isto é, “o espaço de proximidade” do aluno.

Este lugar “de proximidade” conhecido pelo aluno é visível, é sensível, é a paisagem. A paisagem é o que o aluno vê e o que nela está contido. Portanto, consideramos a paisagem como: “[...] o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (Santos, 1988, p.61).

A partir da observação da paisagem podemos discutir com os alunos e fazer a análise crítica sobre o lugar. O “caminho”, assim, escolhido pelo professor para estudar o lugar, influencia no desenvolvimento de bens como a solidariedade, a cooperação, a felicidade. É porque pensamos em uma educação humanista, cuja proposta seja formar cidadão que, como professores de geografia, propiciamos na sala de aula o diálogo com o aluno, o diálogo do aluno com o seu lugar e o diálogo do lugar com o mundo: “[...] ser um verdadeiro educador, preocupado com a conquista da cidadania, é contribuir para o crescimento (no sentido amplo do termo: intelectual, cognitivo, afetivo) do educando, para sua autonomia, criatividade e senso crítico.” (Vesentini, 1999, p.24-25).

Durante as práticas educativas desenvolvidas na escola, portanto, tratamos do ensino do lugar, estabelecendo como prioridade a relação entre o que é “falado” na sala de aula, a “voz” dos alunos e a relação com seu entorno de vivência, pois “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (Bakhtin, 2004, p.95, grifo do autor). Destarte, para a interpretação de diferentes situações sociais²⁰ na sala de aula, temos que dizer que consideramos as enunciações, ora dos alunos, ora da professora, para darmos continuidade ao processo ensino-aprendizagem.

As questões e observações, portanto, aparentemente rotineiras feitas pelos alunos possibilitam a discussão em relação ao cotidiano do lugar, ao uso do território: “Por que em

²⁰ “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (Bakhtin, 2004, p.113)

alguns bairros há áreas de lazer e em outros não? Por que em alguns bairros há delegacias de polícia ou segurança pública e em outros não? Por que há tantos comerciais na TV? Quem compra todos os produtos?”

Quando o aluno questiona o que não há em determinados lugares, podemos discutir com ele porque não há. Esse questionamento leva-nos a encaminhamentos sobre o entendimento do território, da hierarquia dos lugares e da existência de classes sociais distintas na nossa sociedade.

As indagações feitas pelos alunos nos fazem pensar nas relações sociais²¹ referentes a uma dada situação social, em que:

[...] os homens seres em ‘situação’, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Essa reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens *são* porque estão em *situação*. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (Freire, 1987, p.101, grifo do autor).

Assim, quando um aluno interroga: por que num lugar existem “coisas” e em outro não... Não podemos falar apenas que “uns possuem muito e muitos possuem pouco”, pois desta forma reproduzimos um discurso já conhecido e uma compreensão da história da humanidade como processo linear, de causa e efeito.

Numa prática educativa em que a proposta é formar cidadão pensamos na compreensão dos por quês e das contradições, valorizando assim as perguntas para ampliação e sistematização dos conhecimentos dos alunos:

A capacidade de aprender se compõe de muitas perguntas e de algumas respostas; de buscas pessoais e não de achados institucionalmente decretados; de crítica e questionamento em vez de obediência que se satisfaz com o comumente estabelecido. (Savater, 2000, p.61).

²¹ Aqui nos interessa a relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno e comunidade, comunidade e mundo; relações de consumo e de trabalho que aparecem no cotidiano.

CAPÍTULO II

O DIÁLOGO QUE MOSTRA O MUNDO: DIFERENTES CAMINHOS E INTERPRETAÇÕES

2.1 Os primeiros caminhos percorridos na escola

As experiências de sala de aula são resultantes de um processo conjunto de formação do professor como pessoa e pesquisador, bem como dos alunos, enquanto pessoas atuantes na sociedade, cidadãos. Experiências cotidianas e espontâneas foram consideradas como “ponto de partida” para discussão de conhecimentos que fossem sendo analisados crítica e reflexivamente através do diálogo. Buscamos uma educação e uma geografia críticas no âmbito escolar. (Freire, 1987; McLaren, 1997; Santos, 1980).

Muito do que é vivido na escola, na sala de aula enquanto ambiente de pesquisa, nosso “laboratório”, também é reflexo e reflete a vida do próprio pesquisador/professor.

Convivendo com crianças que passam por muitas dificuldades, como a fome e a falta de moradia... O que mais nos inquieta é: por que há tantas diferenças sociais numa mesma cidade: casas para os ricos e não para os pobres? Ruas pavimentadas e não pavimentadas?

Vivemos um período em que decorar a matéria ainda é considerado essencial no processo de ensino-aprendizagem, principalmente para se ter êxito nas aulas. Aliás, até hoje observamos que esta técnica é praticada nas escolas, principalmente por professores que têm por objetivos “treinarem” as crianças, desde as séries iniciais, para o vestibular.

Muitas aulas ainda tratam geralmente de patriotismo, heróis nacionais, datas históricas, relevo e clima... Não há intenção de formar pessoas responsáveis – ética e politicamente – em relação aos reais problemas da nação. O ensino, portanto, tem, no mais das vezes, o intuito de eliminar disciplinas que possam trazer de alguma maneira em seu conteúdo uma análise crítica da própria sociedade. Assim, por exemplo, temos as medidas governamentais, através da Lei nº 5.692/71, que alteraram a grade curricular:

A criação de Estudos Sociais destinava-se a eliminar gradativamente a história e a geografia da grade curricular. As medidas legais foram tomadas pelo Conselho Federal de Educação e demais órgãos decisórios sobre o ensino, em plena ditadura militar, quando a discussão dos problemas reais do país estava muito distante do grande público. (Pontuschka, 1999, p.13).

Como professora, educadora na periferia – onde os serviços eram escassos, ou conquistados através das reivindicações da Associação de Moradores²² – buscamos fazer com

²² Santos (2002a, p.75) trata da questão das sociedades de moradores, dizendo que “[...] estão longe de substituir as comunidades autênticas, nas quais o indivíduo se realiza como personalidade integral”. Neste sentido, observamos que, muitas vezes, as sociedades de moradores conseguem resolver “problemas imediatos”, como por exemplo, a instalação de um posto de saúde; por outro lado, não conseguem alterar a estrutura como liquidar definitivamente com as desigualdades sociais no local onde atua, ou seja, a estrutura permanece inalterada.

que a educação que ocorre na escola seja mais crítica. Crítica no sentido de adotar uma pedagogia participativa (Freire, 1996b; Giroux, 1997), a qual os alunos com suas vivências e experiências participam do processo educativo.

Acreditamos, pois, ser possível o desenvolvimento de práticas educativas em que os alunos compreendam o conhecimento como um processo social do qual participam e, ao contemplarmos sonhos, expectativas e realizações possam atuar ética e politicamente para a transformação do mundo em que vivemos, dando prioridade ao questionamento crítico, à solidariedade e à vida humana.

Consideramos, assim, as condições vividas pelos alunos no “lugar” relevantes para o processo ensino-aprendizagem, possibilitando aos mesmos transcenderem tais vivências e chegarem a elaborar seus próprios valores e significados sobre o mundo e o lugar, ou seja, contemplamos a relação entre conceitos espontâneos e conceitos sistematizados²³. Como diz Fontana (1995, p.125): “Apesar das diferenças existentes entre os conceitos espontâneos e os conceitos sistematizados, ambos não configuram formas de inteligência antagônicas e excludentes. No processo de elaboração da criança, eles articulam-se dialeticamente.”

Para possibilitar esta elaboração intelectual por parte dos alunos, recorreremos ao diálogo²⁴ – para Marta Maria Pernambuco (1993, p.23, grifo do autor) como para nós, “O diálogo, a interlocução sobre um mundo, uma realidade partilhada, embora vista sobre diferentes ângulos, é o principal motor, o que desencadeia e mantém o movimento do grupo.”

Acreditamos que seja através do diálogo consciente e rigoroso que uma prática libertadora poderá desenvolver-se.

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável a cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (Freire, 1987, p.68).

²³ Os conceitos espontâneos são aqueles dominados pela criança, formados no cotidiano, em que não há uma sistematização para sua aprendizagem. Enquanto, que os conceitos sistematizados ou científicos, na expressão de Vygotski (2001) são os intencionais, que dependem de uma ação planejada para serem elaborados.

²⁴ Enfatizamos que, nesta nossa pesquisa não trouxemos uma receita para se ensinar o conceito de lugar, mas algumas possibilidades de diálogo na escola, na sala de aula sobre as experiências dos alunos no lugar em que vivem e dos lugares que conhecem ou viriam a conhecer.

Os relatos das práticas educativas, das situações de diálogo apresentados neste texto (capítulo III) não seguem ordem cronológica. Procuramos demonstrar os momentos de diálogo em que aparece o tema e os objetivos que nosso projeto político pedagógico quer alcançar.

Para isso, tanto para nós professores como para os alunos foi importante o desenvolvimento de algumas atitudes como paciência para ouvir e persistência para não desistir, se nossa proposta é uma educação que leve à compreensão das coisas, do mundo.

As situações de ensino em que há a exposição exaustiva de conteúdos e pouco diálogo sobre os mesmos foram, então, evitadas²⁵, pois um dos intuítos da nossa prática educativa é a de sempre fazer com que os alunos participassem como sujeitos na construção crítica de seus saberes (Edwards, 2003). Neste sentido, planejamos aulas sim, mas estas não são uma “camisa de força” e, muitas vezes, são modificadas no momento em que, do diálogo, da interlocução seja necessário abordar outros conhecimentos para responder às questões dos alunos, ou mesmo, para dar continuidade à aula. Por isso, narramos os momentos de diálogo e também os momentos de ausência de diálogo, com o intuito justamente de mostrar que o processo de ensino-aprendizagem exige um “tempo lento” e estes momentos são complexos²⁶, pois envolvem muitas experiências e visões diferentes de mundo, que são fragmentos de um todo, mas se permitir realizar a análise e reflexão, podem possibilitar a compreensão da totalidade.

Ao considerarmos essa complexidade que se realiza na sala de aula, ao possibilitarmos o diálogo, a amizade, situações nas quais se compartilharam idéias, buscando a criação de novos conhecimentos, pudemos realizar esta nossa pesquisa e agora interpretarmos o processo educacional como um modo de transformação social. “A vida da sala de aula deve ser interpretada como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados. Os processos de aprendizagem são, enfim, *processos de criação e transformação de*

²⁵ Segundo Gadotti (1990) as teorias da educação que contemplam a criticidade também apresentam várias vertentes. Nós adotamos a Pedagogia desenvolvida por Paulo Freire, a pedagogia libertadora que considera como importante a relação dialógica na sala de aula – a relação entre educador e educando. Temos que enfatizar que não concordamos com alguns autores que dizem que esta pedagogia é espontaneísta e não diretiva, a qual trabalha com situações problematizadoras que desconsideram os conhecimentos sistematizados. Ao contrário, acreditamos que Paulo Freire (1987, 1996) aborda sobre a necessidade de rigor e de análises críticas, exigindo conhecimentos elaborados (teorias) para o entendimento da realidade (processo de codificação e decodificação). Aqui está a função do educador: permitir a transcendência dos conhecimentos dos alunos, repensando a mudança social.

²⁶ Edgar Morin (2001, p.38): “*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e interpretativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.”

significados” (Gómez, 2000b, p.85, grifo do autor) e a educação pode ser vista assim como “o caminho que se faz caminhando.” (Antonio Machado).

Mesmo quando planejamos nossas atividades de ensino, nosso intuito é fazer com que os alunos percebam que a escola não está desvinculada do contexto social (local, nacional, mundial). A escola é espaço onde também acontece a vida, onde experiências se encontram, são faladas, ouvidas e, quem sabe, trocadas; experiências trazidas pelos educandos e pelo educador, experiências que fazem o acontecer, um acontecer solidário e amigável que possibilite entreabrir universos de sentidos, exatamente pela compreensão da presença e da coexistência no lugar, de todo mundo. A escola é um “lugar”, um espaço de vivência e conhecimento por meio do corpo, de ligações afetivas de amizade e compreensão. Concordamos com Vygotski (2001, p.16) quando diz: “Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional”, pois esta dicotomia contribuiu para que a escola seja mera transmissora de conteúdos e ambiente de frustrações para boa parte da sociedade, e não um espaço de realizações, de sonhos e de expectativas.

2.2 Caminhos trilhados e momentos vividos no “grupo Atlas”

Toda a pesquisa e discussão conjunta com o Grupo Atlas, o qual nos referimos anteriormente, orientou nosso trabalho em sala de aula, mas o desafio maior era o de elaborarmos atividades com o cuidado para que realmente possibilitassem aos alunos a compreensão do mundo, do lugar onde vivem, propiciassem aos alunos usar o instrumental produzido pelo Grupo o “Atlas Municipal Escolar de Rio Claro”, e que ainda não fora trabalhado em sala de aula, de maneira que os próprios alunos reconhecessem nos textos, fotografias, imagens, etc., o seu mundo.

Não houve prescrição, não houve proposta pré-determinada para o desenvolvimento das atividades que iriam se utilizar do material, e ao professor e aos alunos conjuntamente caberiam elaborar, fazer dos momentos de ensino-aprendizado um momento de criação.

As discussões e trabalhos com o Grupo de pesquisadores da Universidade se tornaram momentos importantes de auto-reflexão para o professor que responsabilmente deve manter-se em continuada atualização e formação:

A construção de um professor crítico reflexivo, responsável por sua formação não se dá no vazio. Ela está inserida num contexto educacional bem determinado e é nele que o professor é chamado a ser competente. Cabe ao professor desvencilhar-se de receitas e soluções prontas e buscar na partilha de suas experiências com colegas, soluções criativas e compatíveis com o problema em questão. (Flores, 2001, p.42).

As reuniões do “grupo Atlas” podem ser consideradas momentos de criação e de discussão sobre as práticas docentes em sala de aula, pois em várias situações fomos interrogados sobre o porquê de determinadas práticas educativas, o que acabou nos propiciando repensar a prática docente no dia-a-dia, buscando explicações epistemológicas e políticas para o processo ensino-aprendizagem.

Para esta nossa dissertação nos utilizaremos de todos os instrumentos utilizados pelo Grupo para a coleta de dados. Os diários de campo²⁷ dos professores tutores e bolsistas de iniciação científica, os relatos ampliados referentes às aulas; e, os diários de aula²⁸ escritos de

²⁷ Sobre esta metodologia da pesquisa educacional, “os diários de campo” ver: BOGDAN, R.C.; BIKLEIN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

²⁸ Ver: ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

memória pelos professores pesquisadores. Acreditamos que esta diversidade de registros contribuíram aqui para nossa reflexão sobre as práticas docentes e também para indagarmos sobre questões relacionadas ao ensino do lugar e a formação da cidadania.

A proposta de acompanhamento da aplicação de um “Atlas Municipal” em sala de aula, pôs em pauta recorrentemente para o Grupo, o tema “lugar”. Sendo o lugar um conceito da ciência geográfica, diversas discussões se seguiram até que definíssemos um ponto de partida para desenvolvimento de nossas abordagens e reflexões.

Durante a elaboração das atividades de ensino partimos, portanto, do lugar de vivência dos alunos para a reconstrução de sentidos e significados do lugar, como também consideramos as observações de Milton Santos (2000a) para nossa análise em relação às práticas educativas sobre as oportunidades oferecidas pelo lugar na construção de um outro mundo, onde as ações sociais no que se referem às ações culturais, políticas e econômicas contemplem a vida como valor maior.

A utilização do Atlas para discussão de temas e conhecimentos diversos muito nos ajudou para considerarmos o lugar na sala de aula, no que tange à compreensão do:

[...] Atlas Municipal como uma obra onde as buscas se referem ao entendimento mais aprofundado do lugar onde se vive. Não importa se esse *lugar onde se vive* seja pensado como o município [o que o próprio título indica], seja ele a área urbana ou rural, o bairro central ou periférico, a vila ou mesmo a rua ou estrada onde vivem as pessoas. Importa ser uma extensão territorial que *já seja ou possa vir a ser pisada pelos próprios pés e observados pelos próprios olhos e ouvidos* daqueles que estão em processo de conhecimento do mundo que lhe é próximo ao corpo, mundo que lhe é sensível à pele, ao nariz e, quem sabe, à boca. (Oliveira Jr., 2003, p.1, grifo do autor).

Notamos assim, que o Atlas Municipal Escolar enquanto material didático que nos mostra o município pode ser retrabalhado em sala de aula através do diálogo com nossos alunos e, é esse diálogo que nos possibilita dar sentido aos lugares representados, reconstruindo-os e reconhecendo-os como oportunidade de a vizinhança, a cooperação, a solidariedade serem concretizadas. Assim, acreditamos estarmos contribuindo para a formação de cidadãos fortes, que a princípio fazem a interpretação crítica do lugar onde moram, para em seguida, pensarem sobre as mudanças sociais necessárias.

No município de Rio Claro, onde desenvolvemos nossa pesquisa encontramos desigualdades sociais como em todo o território brasileiro. Estas desigualdades devem ser

estudadas tendo em vista não só o município, mas o lugar como totalidade-mundo. Tomemos um primeiro exemplo de situação educacional em que aproveitamos para fazer tal discussão: em nossa sala de aula, muitos alunos eram migrantes que aqui chegaram para ocupar um novo lugar, uma periferia, um bairro que foi sendo formado principalmente por família de trabalhadores da construção civil, da indústria e muitos bóias-frias e desempregados.

A mobilidade da população brasileira é mesmo uma característica da formação de nossas regiões. Rio Claro é um município que surgiu mesmo dessa transumância, assim como diversos outros municípios do Estado de São Paulo que surgiram do movimento tropeiro²⁹.

Os alunos migrantes de outras regiões brasileiras falam sobre suas experiências quando moravam em outros municípios³⁰, relatam e fazem questionamentos sobre o lugar onde vivem, estabelecendo relações com outros lugares. Como professores, não podemos desconsiderar estas experiências como oportunidade para tratar das migrações forçadas que ocorrem no Brasil, no mundo (Santos, 1999a, 2002a). O novo lugar deve ser objeto de estudo, de diálogo livre, para que realmente a nova cultura que se processa possa ser abordada na sala de aula, o novo espaço de aprendizagem e de criação.

Assim, novas relações de solidariedade, de vizinhança, de proximidade são criadas e nos permitem pensar o lugar onde os alunos moram como possibilidade de eles serem cidadãos, seres humanos: “O essencial na idéia de cidadania é a noção de dignidade humana.” (Weffort, 1994, p. 37).

Não conseguimos ter resultados na sala de aula com soluções imediatas para os problemas nacionais³¹. Como no exemplo citado anteriormente, podemos estudar as inúmeras migrações forçadas no nosso país, porém, não podemos mudar esta situação através apenas da abordagem do assunto em sala de aula. O que acreditamos ser necessário é que a crítica deve ser feita, pois somente assim conseguiremos um dia mudar a estrutura social do Brasil em relação à prioridade aos bens finitos e aos infinitos como direitos.

Através dos diálogos na sala de aula, portanto, das atividades de ensino desenvolvidas em pequenos grupos de alunos³² (trabalhos coletivos), procuramos caminhar na direção de um

²⁹ Sobre esse movimento ver: STRAFORINI, Rafael. *No caminho das tropas*. Sorocaba, SP: TCM, 2001b.

³⁰ Também consideramos as falas dos familiares, por meio dos relatos dos alunos ou dos responsáveis.

³¹ As “[...] pesquisas em educação não podem ser desmerecidas, pois enquanto produtora de idéias, também são produtoras de intenções que podem vir a ser ações transformadoras.” (Straforini, 2001a, p.63).

³² Giroux (1997) trata da importância em pensarmos nas mudanças em relação ao trabalho em sala de aula. Uma das questões que o autor enfoca é o trabalho em grupo (coletivo) dando aos alunos a noção de solidariedade social e de comunidade, noções “perdidas” com a ideologia capitalista.

projeto comum, destacando a importância da participação de todos³³ no processo ensino-aprendizagem, priorizando principalmente a cooperação entre os pares, em contrapartida às práticas educativas individualistas e competitivas. Desta forma, acreditamos na possibilidade de ao estudarmos o lugar, o território, termos a construção do “modelo cívico” como projeto nacional – projeto contemplando a sociedade brasileira como um todo e, primordialmente, a classe social menos privilegiada, pois esta há muito tempo necessita ser ouvida e ser atendida igualmente no cumprimento da lei.

³³ Possibilitar a todos os alunos o direito de aprender e de compreender o conhecimento, de forma mais ampla e sistematizada, contemplando as expectativas individuais e as coletivas no grupo de alunos, é um dos aspectos da cidadania que almejamos (Santos, 2002a, 2002b)

2.2.1 O professor repensando a prática educativa

No início da pesquisa muitas indagações eram feitas pelos professores pesquisadores que participavam do “grupo Atlas”: “Qual a importância de se estudar o lugar? Como o trabalho seria visto pelos professores das áreas específicas que faziam parte do grupo? Como iria trabalhar atividades do Atlas, se alguns alunos da sala tinham muita dificuldade na leitura de textos diversos? Quais conhecimentos seriam necessários para a compreensão do conteúdo explicitado no Atlas pelos alunos, de forma que este conteúdo tivesse sentido em suas vidas?”...

A participação do professor pesquisador no “grupo Atlas” foi se fortalecendo na relação cotidiana e a pesquisa colaborativa³⁴ muito contribuiu para a superação, pelo menos em grande parte, da hierarquia existente no grupo. O diálogo se estabeleceu como prática para o planejamento e desenvolvimento das práticas educativas.

Assim, concordamos com Nóvoa (1995, p.26) sobre a formação de professores:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Durante a pesquisa o que foi explicitado é que não há “prática educativa certa” ou “prática educativa errada”, há “caminhos” diferentes percorridos no processo ensino-aprendizagem. Nós acreditamos que estes “caminhos” são coerentes com nossa visão de mundo e de educação quando consideramos a crítica em relação a nossa sociedade, priorizando no trabalho pedagógico a ética no sentido de valorização da vida humana, o bem estar individual e coletivo (Giroux, 1997).

Admitimos sim, que as dúvidas e as incertezas fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Elas são necessárias para não haver uma prática educativa autoritária (Freire, 1996b). O autoritarismo trabalha com a “certeza”, não permite a divergência de visões de mundo e a participação efetiva dos alunos e do professor na elaboração de conhecimentos. É o

³⁴ Esta relação implica não só em consensos, mas em discordâncias de idéias e posturas, ora explícitas, ora implícitas durante o desenvolvimento da pesquisa.

que observamos no ensino tradicional³⁵, o qual prioriza o conteúdo já pré-determinado pelo currículo estabelecido oficialmente³⁶, como algo acabado e estável.

Assim, notamos que ser professor hoje é um verdadeiro desafio:

Ser professor, ensinar, é um enorme privilégio neste momento de aceleração, fragmentação e globalização. Momento contudo onde o ensino, especialmente das ciências humanas, é submetido aos cartórios, às pressões das demandas tecnocráticas e à letargia, ainda que temporária, dos estudantes. Ensinar, falar simplesmente, fora de toda sanção institucional, não é uma atividade pura, vazia de poder. O poder está embutido na fala do professor, no seu discurso. (Souza, 1993, p.29).

No atual período em que vivemos – o da globalização – observamos que a racionalidade técnica “comanda” e o ensino mais “adestra” do que cria e, ao professor cabe lidar criticamente com os diversos tipos de conhecimento: acadêmico, filosófico, pedagógico, cotidiano para possibilitar a formação de pessoas comprometidas ética e politicamente com a sociedade.

O educador tem que ser capaz de analisar os diversos tipos de conhecimentos, os quais apresentam diferenças entre si, com relação às epistemologias e interpretações que dão à realidade. (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1998; Carvalho, 1955; Köche, 1997; Ruiz, 1989), pois na escola, os vários conhecimentos não podem ser desconsiderados na construção de um saber mais elaborado e sistematizado:

[...] o conhecimento escolar se define como o conhecimento proposto e elaborado na escola que, participando das contribuições de outras formas de conhecimento (científico, filosófico, ideológico, etc.), aparece como um conhecimento diferenciado e peculiar, ajustado às características próprias do contexto escolar [...] (García, 1998, p.97)

Portanto, a construção de conhecimentos implica na compreensão do lugar, do mundo em que vivemos, considerando o contexto sócio-histórico e cultural dos alunos e do professor

³⁵ Sobre a escolarização tradicional Giroux (1997, p.37) explicita: “Imersa na lógica da racionalidade, a problemática da teoria curricular e escolarização tradicionais concentra-se em questões referentes à maneira mais completa ou eficiente de se aprender tipos específicos de conhecimento, criar um consenso moral, e oferecer modos de escolarização que reproduzam a sociedade existente.”

³⁶ Várias são as discussões sobre o currículo escolar. Giroux (1997) diz que devemos compreender as contradições entre currículo oficial e “currículo oculto”, ou seja, o que é estabelecido oficialmente e o que é realmente aprendido nas escolas, respectivamente. Aqui, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem o conteúdo a ser tratado nos sistemas educacionais. Acreditamos que o professor deve considerá-lo, mas ao mesmo tempo refletir sobre sua validade no contexto onde atua, pois a aceitação sem a crítica leva à repetição e reprodução da nossa sociedade de classes.

também. Como diz Edwards (2003, p.68): “o conhecimento escolar é uma construção social”, que ocorre no interior da escola através dos vários conhecimentos existentes.

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar. (André, 2000, p.39)

Monteiro (2001, p.137-138) propõe que através do “reconhecimento do conhecimento escolar e do saber docente” é possível avançarmos na compreensão do processo educativo, mas diz que ainda há limites nesta proposta, o que demonstra ser necessário mais estudos em relação às pesquisas voltadas para o entendimento dos saberes escolares e docentes. Por isso, considerarmos importante a pesquisa realizada no “grupo Atlas” para nossa própria formação como educadores, como também para o entendimento dos conhecimentos abordados na escola.

Consideramos, assim, a postura do professor relevante no cotidiano da sala de aula, que deve ser condizente com seu discurso. Professor que reflete antes, durante e após seu plano de aula, seu plano de curso no contexto mais amplo da educação. Professor que ao entrar na sala de aula está preocupado com o processo ensino-aprendizagem dos alunos. “O professor precisa ter um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo.” (Ortiz, 2004, p.1). Esse compromisso com o aluno, com a sociedade se concretiza quando temos profissionais reflexivos³⁷ e não meros técnicos. O educador é educador-educando, pois ao mesmo tempo em que, ensina, aprende (Freire, 2003). O educador deve estar preocupado com a educação libertadora (Freire, 1987), e não apenas com a burocracia dos sistemas educacionais, ou seja, com o cumprimento dos programas curriculares.

Desta forma, acreditamos ser necessário explicitarmos o que entendemos por prática educativa, importante conceituação para nós enquanto educadores. Paulo Freire (1996b, p.55) demonstra de maneira simples e esquemática o que é necessário para a efetivação da mesma:

- a) Presença de sujeito. O sujeito que ensinando aprende e o sujeito que aprendendo ensina. Educador e educando.
- b) Objetos de conhecimento ou que o professor (educador) deve ensinar e que os alunos (educandos) têm que aprender. Conteúdos.

³⁷ A reflexão de pressupostos filosóficos e científicos, permitindo a reflexão crítica dos conhecimentos relacionados à própria prática cotidiana docente.

c) Objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa. É justamente esta necessidade de ir além de seu momento atuante ou do momento no qual se realiza – a diretividade da educação – que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige que o educado assuma, de forma ética, seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de ‘decidir’, portanto de ‘romper’ e de optar por um sujeito participante e não por um objeto manipulado.

d) Métodos, processos, técnicas de ensino e materiais didáticos que devem estar em coerência com os objetos, com a opção política, com a utopia, com o sonho que está impregnando o objeto pedagógico.

Quando consideramos todos estes aspectos da prática educativa questionamos: Por que priorizamos determinados conhecimentos em detrimento de outros? O que efetivamente os alunos aprendem? Assim, as práticas educativas devem possibilitar a participação dos alunos durante as aulas, bem como a reflexão constante por parte dos professores em relação ao seu papel na transformação social.

Neste sentido, temos o “conceito de reflexão” sendo bastante utilizado por investigadores, formadores e educadores que desenvolvem trabalhos na “perspectiva de formação de professores reflexivos”. Donald Schön é considerado um dos autores com maior peso na difusão deste conceito. (Garcia, 1995, p.59-60).

Schön apud Gómez (1995, p. 104-105; grifo do autor) propôs “três conceitos diferentes para o *pensamento prático* do professor: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação”. O conhecimento-na-ação está ligado ao “saber fazer”, ao conhecimento técnico do professor. O conceito de reflexão-na-ação é o processo através do qual os profissionais da educação (práticos) aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação³⁸ considera a análise que o indivíduo realiza após sua própria ação. Ação que envolve também a postura política do professor perante a sociedade (Freire; Shor; 1986). Destarte, observamos que o professor não é apenas um técnico que planeja suas aulas e, posteriormente, as executa. Ao contrário, professor é educador quando ministra suas aulas e reflete teoricamente, compreendendo as implicações éticas, epistemológicas e políticas da sua profissão.

³⁸ Ao tratar do assunto Gómez (1995) assimila este conceito à reflexão crítica que Jürgen Habermas trabalha em sua obra “Conhecimento e interesse”.

Consideramos, então, a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação importantes no processo em que o professor busca o entendimento e sentido do próprio conhecimento escolar.

Este tipo de professor (reflexivo) esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-acção com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-acção que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (Schön, 1995, p.82).

As perguntas são feitas pelos alunos e as dúvidas surgem durante a prática educativa. Novos caminhos são trilhados para a construção de conhecimentos. Isto exige do professor reflexão sobre a teoria e a prática:

[...] a visão de unidade está centrada na vinculação, na união entre teoria e prática. É necessário, contudo, deixar claro que unidade não significa identidade entre dois pólos. Há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra. (Candau; Lelis, 1991, p.54).

O processo de mudança da prática educativa deve ser iniciado na sala de aula, como nos diz Giroux (1997) no que diz respeito à construção de um novo “currículo”, que estuda as contradições entre “currículo oficial” e “currículo oculto”, ou seja, o primeiro, determinado pelas autoridades oficiais e, o segundo, o que realmente é aprendido na sala de aula, como os valores, os conhecimentos, etc.

É por isso que consideramos a reflexão necessária para professor que atua na sala de aula, bem como a compreensão filosófica e científica dos conhecimentos tratados. No nosso caso, priorizamos o entendimento do mundo na sua totalidade, estabelecendo o diálogo como possibilidade de conseguirmos a participação dos alunos na compreensão do lugar.

2.3 A nossa escola

A escola³⁹ onde as atividades foram desenvolvidas localiza-se num bairro da periferia do município de Rio Claro. Periferia onde a infra-estrutura urbana é precária, onde os moradores através da “Associação” discutem seus direitos e exigem melhorias no bairro.

Não estamos tratando aqui, portanto, da periferia privilegiada, como os condomínios fechados. Ao contrário, é a periferia onde a pobreza está presente de modo marcante. A pobreza relacionada à falta de condições para se ter uma vida com dignidade, lugar onde há a falta de alimentação, a falta de serviços, a ausência de áreas de lazer, o convívio permanente com a violência.

Foto 1: O bairro da escola



(Giovana Ap. dos Santos; setembro/2003)

Consideramos este espaço periférico como o espaço da contradição, pois para alguns moradores é o sonho realizado, enquanto que, para outros é a infelicidade de ter que morar neste lugar. Para quem somente vê a paisagem, geralmente, é o feio. Para quem vive, é o sofrimento, ou a alegria. Para quem percebe a solidariedade acontecendo, também é belo. Para

³⁹ No “grupo Atlas” havia professores de diversas escolas municipais. As principais atividades que dissertamos são referentes a uma destas escolas.

quem percebe e presencia a violência, é a necessidade de mudança. Espaço da luta, da vida se processando: solidariedade *versus* violência.

Frente a estes dilemas vividos pela comunidade escolar – enquanto educadora nesta periferia, trabalhando coletivamente com a equipe da escola – foram necessárias algumas mudanças no processo educativo.

Diante de tantas desigualdades sociais e precariedade do lugar, a equipe pedagógica da escola repensava seu papel ético perante os alunos e os pais (responsáveis): Como fazer da escola um espaço de transformação social, de ensino e aprendizagem coerentes com a sociedade que desejamos, uma sociedade mais igualitária e participativa? Quais conhecimentos são realmente importantes para os alunos na elaboração conceitual a partir das suas vivências? Isto é, os professores da escola buscavam uma posição política que norteasse as práticas. Imbuídos desse espírito crítico é que buscamos elaborar o Projeto Político Pedagógico como um projeto que estivesse comprometido com todos e a comunidade envolvida na escola.

A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos. (Freire, 1995, p.45).

2.3.1 A elaboração e concretização do projeto político-pedagógico da escola

Para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, consideramos importante a participação de todos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem: o diálogo entre professores, alunos, comunidade (pais ou responsáveis) e funcionários. Este processo de elaboração é um caminho difícil, pois envolve a própria concepção de educação que os envolvidos neste processo possuem.

Não existe um processo educacional neutro. A educação ou funciona como instrumento usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade à mesma, ou então torna-se a 'prática da liberdade' – o meio através do qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo. (Freire, 1973, p.15 apud Giroux, 1997, p. 62).

Assim, ou a escola contribui para manter o *status quo* ou contribui para a formação de homens livres. As práticas educativas, isto é, as escolhas no trabalho pedagógico muito influenciam a formação de nossos alunos. Práticas autoritárias contribuem para a imitação, o conformismo, a ausência de moral e ética nas relações sociais. Práticas libertadoras contribuem para o entendimento do mundo, priorizando as relações humanas no interior da escola e da própria sociedade.

[...] a educação é antes de tudo um processo de humanização e, portanto, é necessário apostar numa aprendizagem inovadora que introduza no processo educativo a formação de atitudes e valores como chave da educação do futuro, se na verdade se deseja responder ao desafio da sobrevivência da humanidade e permitir melhores condições de vida humana. (Almeida, M., 2002, p.92).

Temos, portanto, que rever os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino no sentido de possibilitarmos a formação humana da nossa sociedade, propiciando o entendimento e o uso do conhecimento, como também a formação de valores, contemplando as expectativas individuais e coletivas que possam realmente possibilitar a transcendência das próprias vivências da comunidade escolar.

Neste sentido,

[...] a autonomia da escola e do professor está na elaboração de projetos políticos-pedagógicos. Esses projetos feitos pelas escolas, e previstos na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), podem se constituir num instrumento político de contraposição a um currículo oficial, um elemento de resistência

ao estabelecimento de uma cultura comum nacional, rompendo com as formas burocráticas de controle e supervisão. A execução de um projeto próprio elaborado pela escola estabelece um processo de reflexão e revisão da prática escolar, possibilitando ao professor analisar suas próprias ações, identificar e reagir às necessidades dos alunos, avaliando permanentemente o resultado de suas intervenções. (Cacete, 1999, p.41)⁴⁰.

O Projeto Político Pedagógico da escola escolhida para o desenvolvimento da nossa pesquisa apresenta como uma das metas principais a formação da cidadania, possibilitando aos alunos o desenvolvimento intelectual, físico e emocional, como também a compreensão de seu papel na sociedade brasileira, sua existência no mundo (Severino, 1994). Há também a preocupação em desenvolver o respeito pelas diferenças, o diálogo entre as pessoas, o reconhecimento do outro no lugar, enquanto ser individual e social, o desenvolvimento da solidariedade de classe.

É certo que quando elaboramos projetos políticos não podemos fazer pelos outros. O projeto deve nortear o trabalho na escola, mas não pode ser uma imposição de valores, pois temos que contemplar os desejos, sonhos e expectativas da comunidade atendida pela unidade escolar. Isto implica “[...] saber lidar com as diferenças para sustentar os regimes democráticos [...]” (Machado, 2000, p.52).

Por isso, para a concretização do Projeto Político Pedagógico realizávamos várias discussões e planejamentos na escola (anuais, semestrais ou bimestrais) que tinham como intuito selecionar e analisar possibilidades de ensino-aprendizado, conteúdos e estratégias, propiciando aos alunos a aproximação destes em relação à escola, demonstrando a importância de cada um no contexto histórico e social (Morais, 1988). Nós, professores da escola, tivemos a preocupação de não criar “espaços de exclusão”, ou seja, práticas discriminatórias de classe, sexo ou étnico-racial que acabam afastando o aluno do processo educativo. Ao contrário, a escolha pelo diálogo propiciou ensino e aprendizagem simultâneos para os alunos e os professores, bem como a aproximação afetiva entre eles.

⁴⁰ Quando a autora fala em “contracultura” se refere a não aceitação pura e simples das determinações oficiais no estabelecimento dos conteúdos. É necessário ouvir os professores e os demais envolvidos para a escolha dos objetivos, conteúdos e métodos no processo educativo.

2.3.2. A prática do diálogo na sala de aula

Tendo em vista o Projeto Político Pedagógico da escola e a pesquisa no “grupo Atlas”, tivemos que fazer escolhas durante o processo educativo para realizarmos as metas propostas: ensino do lugar e formação da cidadania.

Fazer escolhas implica uma política que só terá validade, acreditamos, se o conjunto dos envolvidos no projeto, no processo pedagógico forem ouvidos, isto é, se o diálogo se estabelecer.

Assim, ao mesmo tempo, que desejávamos a participação de todos, através de um diálogo aberto às possibilidades de formação dos alunos, também desenvolvemos práticas educativas que pudessem contemplar a discussão crítica em relação ao lugar onde os alunos moram. A partir das observações do bairro pudemos dialogar sobre seus anseios, sonhos, angústias e expectativas que possuem em relação à própria vida.

O lugar é lugar quando realmente há presença e coexistência, quando todos conseguem construir um mundo diferente do atual, o “mundo perverso” – da globalização (Santos, 2000a). Assim, situações como a falta de serviços no lugar e as mudanças no espaço geográfico foram dialogadas na sala de aula, para observação e análise das ações sociais necessárias para a construção de um projeto comum.

Durante a elaboração das práticas educativas também nos preocupamos em não restringir o conceito de lugar como local determinado apenas pelas forças hegemônicas da política e da economia – as verticalidades. Estas forças verticais retiram a autonomia política do lugar e das pessoas que ali vivem. Nós consideramos as horizontalidades, forças que tornam o lugar o lugar da vida, da autonomia, da proximidade e da cooperação entre as pessoas que sabem sobre o lugar, trabalham juntas e criam laços solidários.

Neste sentido, nas práticas educativas, consideramos o que os alunos sabem sobre o lugar onde viviam ou vivem como ponto de partida para os diálogos realizados, possibilitando a participação de todos no entendimento do mundo em que vivemos.

Esta proposta é, no entanto, um desafio já que, como é sabido, o comportamento dos jovens hoje, se de um lado é inquieto, travesso e muitas vezes desordenado, de outro há alunos indiferentes e sem iniciativa.

Assim, para bem realizarmos nossa prática educativa – o diálogo – as atividades coletivas, os trabalhos em grupo ou em colaboração se mostravam vantajosos no processo de

construção do conhecimento como proposto: com liberdade e solidariedade. “[...] em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha.” (Vygotski, 2001, p.329).

Propiciando a participação de todos, de um modo ou de outro, a proposta de partirmos do lugar, do bairro, do município que os alunos conhecem, vivem, se mostrava favorável tanto ao aprendizado dos conteúdos como à promoção da auto-estima e sociabilidade.

Diante da profusão de informações, imagens e estímulos midiáticos do mundo contemporâneo, o trabalho do professor é tanto aquietar, acalmar a classe e, ao mesmo tempo, enfrentar o desafio de estimulá-los e motivá-los à participação, tudo buscando reconciliar e harmonizar o ambiente da sala de aula.

A baixa auto-estima e o desinteresse, senão a educação tantas vezes repressiva a que estão submetidos os jovens hoje, dificultam a participação de alguns alunos que receiam mesmo falar. É para estes alunos que se torna fundamental que o professor, deixando em suspenso a pretensão de ensinar conteúdos, deixe o aluno manifestar seus desejos, inquietações muitas vezes reprimidas.

Uma conversa, uma atividade que permita ao aluno mostrar, por exemplo, “datas importantes na sua vida” pode franquear o diálogo e torná-lo mais receptivo. Assim, a conversa entre os alunos ou com a participação do professor, se num primeiro momento possa parecer desordenada, à medida que eles vão se envolvendo no trabalho conjunto, solidário, respeitoso, tudo tende a se harmonizar e possibilitar que o processo de ensino-aprendizado se realize.

CAPÍTULO III

EXEMPLOS DE TRABALHO COLETIVO E PARTICIPAÇÃO SOLIDÁRIA EM SALA DE AULA

3.1 O “Atlas Municipal” despertando curiosidade pelo saber

O assunto desta aula⁴¹ surgiu quando foi apresentado o Atlas Municipal de Rio Claro para toda a classe. Os alunos ficaram interessados em saber o que havia acontecido com o teatro do Lago Azul, pois as fotografias da página 93 mostram a inundação da área (Figura 1). Decidimos, então, estudar a canalização do Córrego da Servidão, e abordar os conhecimentos relacionados a este assunto, como também nos levou a outro questionamento levantado pelos alunos em diversas oportunidades na sala de aula: a umidade em algumas casas⁴² no bairro onde moram, localizadas em áreas de nascentes próximas ao Rio Corumbataí.

O tema “canalização do córrego” foi, então, explorado, pois possibilitaria aos alunos compreenderem um “evento” natural e histórico social (Santos, 1999), o uso do território.

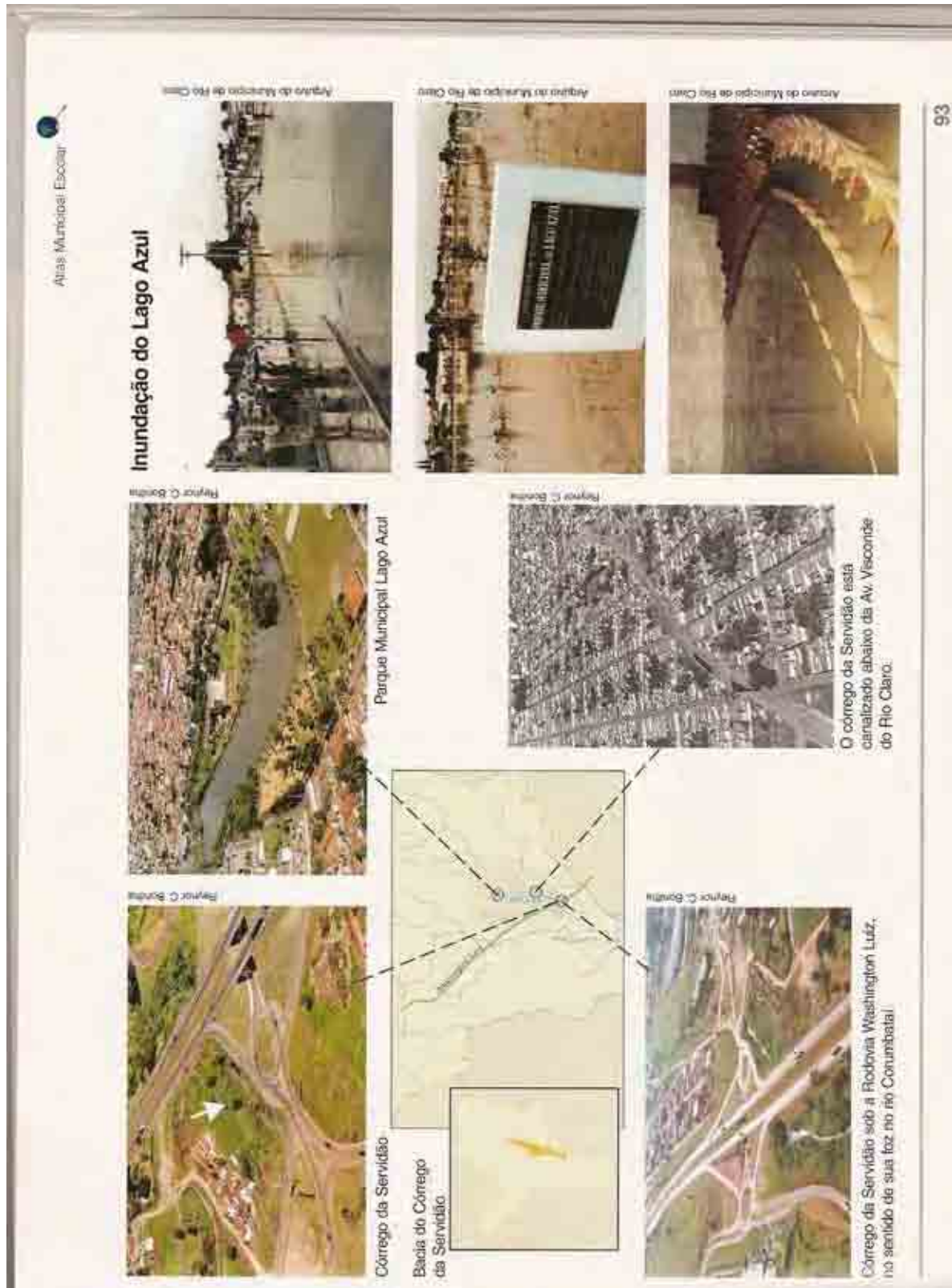
Assim, com a orientação da professora tutora Fernanda do “grupo Atlas”, planejamos a aula sobre a canalização do Córrego da Servidão e a construção do Lago Azul. Decidimos utilizar um vídeo⁴³ e fotografias (vertical e horizontais) para observação e discussão do conteúdo a ser tratado.

⁴¹ Nesta situação educativa trabalhamos com a idéia de tema gerador desenvolvida por Paulo Freire (1987) e como trata também Pontuschka: “A idéia de tema gerador procura sintetizar o conjunto ou uma parte dos problemas e das características da existência dos grupos sociais locais. O trabalho com o tema gerador supõe que esses grupos tenham alguma consciência coletiva de seus problemas.” (1993, p.177).

⁴² Sobre este assunto há uma dissertação de mestrado: GIORDANO, L. C. *Subsídios ao planejamento de um corredor verde na interface urbano-rural do rio Corumbataí, no município de Rio Claro-SP*. 2000. 145f. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada de Recursos) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

⁴³ Vídeo elaborado pelos alunos de Graduação em Geografia, no ano de 2000.

Figura 1: Inundação do Lago Azul



Fonte: Almeida, R. et al., 2001a, p.93.

Assistimos ao vídeo sobre a canalização do Córrego da Servidão e a construção do Lago Azul. Os alunos estavam agitados, muitos disseram “eu não quero assistir isso”, outros “não, eu quero”, “aumenta professora” (o volume). Uma aluna afirmou que não estava vendo nada, pois a produção era em preto e branco. Ao pausar o vídeo:

P — O que é isso? ⁴⁴ (mostrando a tela da televisão).

A₁ — Um terreno.

P — Que terreno?

A₂ — Do Lago Azul.

P — Mas cadê o Lago Azul?

As — Não estava construído.

Os alunos observaram as ruas, os quarteirões, as árvores... Foi possível “acompanhar” o percurso do Córrego da Servidão, atualmente quase todo canalizado. Perguntas foram despertando interesses para saberem como ocorreu a canalização.

A partir das imagens da canalização do córrego e da construção do lago, várias indagações foram feitas pelos alunos: “O que é isso? (mostrando a canalização)”; “O que há perto do córrego?; “Por que foi canalizado?”; “O que aconteceu com as árvores?”... Os alunos faziam observações e perguntas e todos foram participando da discussão. Neste momento, os alunos já estavam mais tranqüilos e pediram para assistir novamente ao vídeo. A tranqüilidade que destacamos não era o “silêncio pleno”, mas a curiosidade para saber mais sobre a canalização do córrego e a construção do Lago Azul:

Essa curiosidade é o oposto da posição dócil, pacientemente dócil, passiva, apassivada, de puro recipiente de um pacote que se transfere ao sujeito dócil. [...] O conhecimento não se transfere; se sabe, se conhece, se cria, se recria, curiosamente, arriscadamente. (Freire; Guimarães, 1982, p.79).

Já na sala de aula, formamos grupos de alunos para dar continuidade às discussões sobre a canalização do córrego. A atividade era de observação de três fotografias aéreas oblíquas; elas apresentavam as obras de canalização do Córrego da Servidão. O objetivo era de dar continuidade ao estudo de como acontecia a canalização e, em seguida, discutir e

⁴⁴ Siglas para facilitar a compreensão do diálogo; P: professor; A_n: aluno, As: vários alunos.

compreender o porquê da construção da mesma. Quando os alunos viram as fotos comentaram a respeito do Atlas.

Durante a atividade, vários grupos tiveram dúvidas e foi necessário auxiliá-los na seqüência da colagem das fotos. Em um deles, os alunos chegaram a discutir e uma menina saiu da equipe. Fui conversar com eles e percebi que outra aluna havia colado as fotos como queria, ou seja, sem a concordância dos demais membros do grupo. Por fim, decidiram refazer a atividade de acordo com a opinião da maioria. A aluna que havia colado as fotos aceitou refazer o trabalho, mas ficou “zangada”. Aquela que abandonara o grupo retornou.

Notamos que, nem sempre conseguimos estabelecer um diálogo que permita a participação de todos. Isso exige de nós paciência e persistência. As conquistas são lentas quando desejamos uma sociedade mais humana, mais cidadã com relação às atitudes que envolvem condutas de respeito mútuo, solidariedade e cooperação.

Em outro grupo, por exemplo, o diálogo estabelecido entre os alunos foi bastante interessante. Dentre os comentários, eles observaram a retificação do córrego: “Olha, antes era torto, mas agora está ficando reto.” Isto foi compartilhado com os demais durante as apresentações para a sala. Observamos aqui, as modificações criadas/instaladas pelo ser humano:

A história da humanidade parte de um mundo de coisas em conflito para um mundo de ações em conflito. No início, as ações se instalavam nos interstícios das forças naturais, enquanto hoje é o natural que ocupa tais interstícios. Antes, a sociedade se instalava sobre lugares naturais, pouco modificado pelo homem, hoje, os eventos naturais se dão em lugares cada vez mais artificiais, que alteram o valor, a significação dos acontecimentos naturais. (Santos, 1999a, p.117)

Cada grupo apresentou suas “idéias” que, acreditamos possibilitaram transcender as vivências que possuíam em relação à canalização do córrego da Servidão, pois dialogamos sobre a construção da canalização; a destruição da mata ciliar (os alunos falaram mato e a professora foi retirando das vivências dos alunos o que sabiam até chegarem ao conceito); a impermeabilização do solo, causada pelo recapeamento; e, os bueiros que ficam obstruídos não permitindo o escoamento da água pluvial.

E, neste caso, o que poderia ser feito? A maioria dos alunos falou para desocupar a área, deixando também a mata ciliar crescer próximo ao córrego, porém, logo perceberam que

esta atitude seria bastante difícil. Sugeriram pensarmos na situação de outros rios e córregos, evitando problemas semelhantes. Chegamos à consideração de que são necessários estudos prévios para haver a canalização de um córrego, de um rio, e as decisões políticas devem ser responsáveis, priorizando o bem comum da sociedade.

Também discutimos o direito ao entorno com os alunos a partir do problema da umidade em algumas casas, isso por estarem em áreas de nascentes, próximas ao rio Corumbataí. Tal estudo levou os alunos a observar atentamente o lugar onde moram, discutindo sobre seus problemas e possíveis soluções.

A atividade proposta foi também em grupos: pensar/discutir por que as casas apresentam umidade, e alternativas para solucionar e enfrentar esse problema. Uma aluna contou sobre as enchentes nas proximidades de sua casa, sobre pessoas que ficavam desabrigadas, isso tudo quando morava na Bahia. A mesma aluna perguntou se poderia desenvolver a atividade a partir do seu exemplo. Por meio de argumentação, ela convenceu seus colegas. Observamos neste momento, a necessidade de haver o respeito em relação ao conhecimento do outro e a possibilidade de fazer a análise a partir de experiências diversas, levando a reflexão e pensamentos críticos em relação à própria vivência.

Durante as apresentações dos grupos, os alunos falaram que, se providências fossem tomadas, como coibir a construção de casas em áreas irregulares – como as áreas de nascente – as pessoas não sofreriam com a umidade nas casas; e, no caso estudado, a mata ciliar do Rio Corumbataí poderia “nascer” novamente.

Já a aluna que havia se manifestado outras vezes, comentou: “se fosse política, faria muitas coisas, cuidava das pessoas, construiria casas para morarem...” Aqui, observamos que a escola também pode estimular o desenvolvimento da sensibilidade em relação à própria vida, o direito à felicidade, ao bem-estar, ao pensamento criativo – é uma educação humanista, a qual priorizamos a formação de nossos alunos, como seres responsáveis e sensíveis em relação aos problemas vividos pela sociedade.

Assim, nesta prática educativa dialogamos sobre as áreas não apropriadas para moradia: Quem vai morar nestes locais? Por que o governo local permite este loteamento? Observamos, pois, o descaso com relação à situação de vida das pessoas mais pobres. Há prioridade para o mercado, o consumidor em detrimento da sociedade como um todo, o cidadão.

3.2 O diálogo entre os alunos e a confecção da maquete

Outra atividade educativa que consideramos interessante relatar é a confecção da maquete da sala de aula⁴⁵, atividade que envolveu muito diálogo entre os alunos. Um dos nossos objetivos era este mesmo: propor a discussão entre os grupos. Outro, dar continuidade à iniciação cartográfica, pois já havíamos iniciado com atividades envolvendo a lateralidade.

Foto 2: A construção das maquetes da sala de aula



(Giovana Ap. dos Santos, maio/2003)

Para a montagem, a sugestão era de que primeiro montassem e distribuíssem os objetos pela maquete; se não fossem logo colados, ficaria mais fácil fazer correções posteriores. A turma estava dividida em seis grupos, cada grupo com quatro ou cinco alunos.

Depois da entrega do material, da formação dos grupos de alunos e de algumas discussões com toda a sala, fizemos o levantamento dos objetos que seriam interessantes colocarem na maquete. Neste momento, era necessário mostrar aos alunos que nem tudo

⁴⁵ Para a elaboração das atividades utilizamos como referência ALMEIDA, R.D. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto, 2001b.

poderia ser colocado e o critério (generalização) utilizado era confeccionar objetos que fossem permanentes na sala de aula: cadeiras, carteiras, armário, etc.

A construção da maquete foi um momento bastante interessante, no sentido do uso da imaginação de que trata Vygotski⁴⁶, um momento de verdadeira criação, pois as respostas para se montar a maquete não foram dadas logo no primeiro momento. O intuito era fazer os alunos pensarem como construiriam a maquete. O envolvimento foi geral, como está no relato de iniciação científica, registrado por Pedro: “A conversa agora, apesar de ser intensa, é produtiva, envolvida sempre com a atividade. Os grupos trocam detalhes e experiência de como realizar tal objeto, por exemplo.”⁴⁷

Em vários momentos pudemos observar os alunos envolvidos com a atividade, discutindo a melhor forma de fazer a maquete. Ao ouvirem a pergunta: “Se vocês fizerem assim... vão caber todas as carteiras?” começavam a discutir novamente para continuar a colagem. A resposta não foi dada para nenhum grupo, apenas havia mediações por parte do professor de modo que os alunos recomeçavam ou não a colagem.

Um grupo, por exemplo, disse que não ia recortar as caixinhas, pois estavam com “dó”. Aliás, neste grupo a discussão foi bastante complicada, pois os alunos não conseguiam chegar a um consenso. Um aluno saiu do grupo e não voltou mais para ajudar. Como podemos observar, nem sempre conseguimos a participação de todos. O que não podemos é desistir. No caso, era necessário um tempo para o aluno voltar a se comunicar com os demais.

Outro grupo causou grande surpresa, pois as alunas eram passivas e indiferentes⁴⁸, e geralmente não conseguiam finalizar as atividades educativas propostas. Nesta atividade o envolvimento delas foi “fantástico”: recortaram as caixinhas e colaram, finalizaram a maquete rapidamente. Neste momento, podemos pensar: para quem a escola é feita? Para todos ou para alguns?

Notamos, pois, que a capacidade para manusear, discutir, pensar, refletir e resolver problemas deve estar presente em todas as práticas educativas, porém, nós, professores, às vezes, valorizamos pouco algumas experiências e damos prioridade à escrita e ao raciocínio lógico. Sendo estas habilidades dominadas com mais facilidade pelos filhos de famílias que têm acesso a livros, revistas, filmes, etc., as crianças impossibilitadas a este acesso acabam ficando em desvantagem em relação aos primeiros.

⁴⁶ VIGOTSKII, L. S. *Imaginacion y el arte em la infância*. México: Hispanicas, 1987, p. 7-52.

⁴⁷ Registro do aluno de iniciação científica, dia 23/05/2003.

⁴⁸ Comentários das professoras dos anos anteriores.

Não houve uma apresentação geral das maquetes, pois durante a atividade todos percorreram a sala e olharam as maquetes. Perguntamos, por exemplo, sobre a localização dos alunos na representação: “Você sabe indicar o seu lugar na maquete?”. Um ajudava o outro, no próprio grupo, como alunos de outros grupos também participavam da discussão.

Após a confecção da maquete, fizemos a sua projeção em uma folha de celofane, colocada em cima da maquete e presa com fita adesiva pelas laterais. Os alunos olhavam a maquete de cima, fechando um olho, e ainda faziam o contorno dos objetos, no celofane e com caneta. Houve intensa discussão, ao observarem a maquete para fazer o desenho, a intervenção, ora do professor⁴⁹, ora do colega, era muito importante, os alunos iam fazendo o contorno com a ajuda dos outros.

Durante a discussão sobre as projeções, contamos o número de carteiras e logo vários alunos começaram a falar:

As — Não colocaram todas as carteiras!

As — Tinham que fazer menor, recortar...

A questão da projeção apareceu também quando um grupo desenhou a cabeça da professora: apenas um traço (—) no celofane. Outros alunos comentaram:

As — A cabeça é redonda!

As — É um círculo!

“O sistema de projeção é mais complexo do que alguma coisa vista do alto, simplesmente. A projeção da planta baixa é representação do espaço, onde a tridimensionalidade é representada de forma reduzida e bidimensionalmente.” (Passini, 1994, p.54). Neste momento, notamos também que a noção de escala cartográfica estava sendo apreendida pelos alunos.

A representação, portanto, de outros objetos também mereceu discussão, como são vistos e representados “de cima”: a mesa, a lousa, a porta e a cadeira. Os alunos notaram diferenças da representação tridimensional em relação a bidimensional. Assim, observamos que as primeiras noções de elaboração de um mapa já estavam sendo compreendidas pelos alunos.

⁴⁹ “O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos” (Oliveira, 1993, p. 62).

3.3 Histórias de vida: o eu e o nós

A participação dos alunos é uma conquista que envolve fazer com que eles não se sintam excluídos e acreditem que são capazes, pois “Não se pode aprender sem uma auto-estima elevada.” e é necessário, em várias situações “[...] adotar uma pedagogia diferenciada... desaprender, ‘desconstruir’, ultrapassar as práticas antigas para mudar.” (Perrenoud, 2001, p.143-144).

Em nossas salas de aula nossa proposta foi de sempre privilegiar o diálogo estabelecido entre professor e alunos a compreensão do cotidiano vivido – um trabalho que sempre buscou a sociabilidade responsável entre o professor e alunos e entre os alunos também, no intuito de fazer da escola e da sala de aula um espaço de comunicação e de trabalho coletivo.

Após discutirmos com os grupos da escola e do Atlas, decidimos iniciar o conteúdo da disciplina História com a “História de vida” dos alunos e, a partir das discussões, abordar a história dos grupos sociais dos quais fazem parte, como também do lugar onde moram. Acreditamos que as “histórias de cada aluno” são partes de um contexto social, são “produtos sociais”:

[...] a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela sua situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida [...] (Bakhtin, 2004, p.121).

Assim, através das histórias ora semelhantes, ora diferentes, observamos que não há como dissociar o indivíduo da sociedade – o aluno é um ser social e sujeito quando:

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformação (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc. (Brasil, 2001, p.36).

A proposta, então, da primeira atividade era de ouvir histórias contadas pelos alunos e, em seguida, que eles elaborassem e apresentassem desenho e escrita (optativa) relativos a um acontecimento importante de suas vidas. Com esse tipo de atividade, buscávamos fortalecer as relações interpessoais na sala de aula e o diálogo no processo educativo: alunos confiando no professor e em seus colegas; e o professor acreditando na participação de todos⁵⁰.

Eu me ponho diante do diálogo como quem, pensando em torno do pensar, percebe que o pensar não se dá na solidão do sujeito pensante, porque, inclusive, o pensante se faz pensar na medida em que ele se faz comunicante. E a dimensão comunicante do pensar demanda necessariamente o diálogo, sem o qual o pensar não é comunicante. Por isso mesmo é que, então, o pensar não acaba no pensante, mas se dá em torno de um objeto que mediatiza a extensão do primeiro pensante a um segundo pensante. (Freire; Guimarães, 1982, p.131-132).

A partir do diálogo, sobre a vida – o cotidiano dos alunos – podemos dizer que é possível nós nos conhecermos e nos comunicarmos. Acreditamos que através das vivências e experiências dos alunos podemos compreender a vida do outro.

Para iniciar a aula dispomos as carteiras e cadeiras em círculo, de modo que “a brincadeira da caixa” pudesse ser realizada, com todos olhando uns para os outros, enquanto narravam um acontecimento importante de suas vidas. No início houve certa resistência por parte dos alunos. Após uma introdução da professora sobre sua vida eles decidiram falar.

Os alunos falavam com quem moravam, cidade que haviam nascido (nem todos sabiam)... E assim todos participaram.

A₄ — Moro com meus pais. Não sou de Rio Claro (falou o nome de uma cidade da Bahia), minha mãe é da Bahia.

A₅ — Nasci em Rio Claro, mas acho que minha mãe é de Minas e meu pai do Paraná⁵¹.

A₆ — Eu nasci em Rio Claro, depois fui para Minas.

⁵⁰ A professora tutora Maria de Fátima colocou-me a seguinte questão: “Por que ouvir, primeiramente, os alunos?”. Disse que “preciso conhecer os alunos logo no início do ano, para desenvolver o trabalho pedagógico. Gosto de..., ou melhor, preciso ouvir os alunos para conhecer e elucidar o próprio contexto em que vivem, os sentidos que dão ao lugar”. (Anotação feita em reunião do “grupo Atlas”, em 13/03/2003). Pergunta pertinente, pois nos faz pensar como podemos ir estabelecendo o diálogo com nossos alunos no processo de conhecimento e de comunicação.

⁵¹ O primo desta aluna confirmou que ela nasceu em Rio Claro, foi para Minas Gerais e voltou para Rio Claro. Casos como este era comum na escola. Os deslocamentos populacionais aparecem como eixo temático nos PCN’s de História (Brasil, 2001, p.65). Assunto também tratado por Santos (2002a) quando aborda sobre o ser cidadão no nosso país, ou melhor, a inexistência de cidadania, pois o cidadão não tem ao menos o direito ao entorno.

Aqui, constatamos que o processo de migração fazia parte das experiências dos alunos e podíamos trabalhar este conteúdo, pois muitos deles passaram por situações de deslocamento ou seus pais⁵². Na maioria dos casos não foi uma opção de mudança, mas busca por melhores condições de vida⁵³.

A₇ — Moro com minha família, eu era briguento na primeira série.

Na fala deste último aluno há certa visão negativa de si mesmo. Este aluno, que disse ser briguento, paradoxalmente, foi o que mais ajudou os colegas em uma atividade de confecção de pipas na primeira série. Aqui, há o exemplo de como o trabalho conjunto, quando responsável, permite a relação solidária entre os alunos.

E ainda, na aula envolvendo um acontecimento importante da vida das crianças, uma aluna chorou quando contou a morte do irmão. “[A professora] se levanta e vai até lá para consolar a aluna e ali permanece por um tempo”⁵⁴. Tanto a professora, como os alunos, posteriormente, conversam com a aluna e se mostram solidários.

Em seguida, ao compartilhar os desenhos/acontecimentos com os colegas, acreditamos que os alunos tenham começado a perceber que cada um tem uma história vivida no cotidiano⁵⁵ e que esta pode ser recontada e interpretada de diferentes maneiras. E, ainda, ao compartilharem as histórias individuais, os alunos já construía uma história coletiva da turma.

Durante o diálogo pudemos compreender um pouco da história de cada criança e pensarmos como seria a continuidade do trabalho com a “História de vida”, agora através de questões ligadas à identidade da criança e noção de pertencimento a uma família, bem como à sociedade, ambas relacionadas com o lugar.

Assim, trabalhamos com os alunos suas certidões de nascimento, no intuito de identificarem seus nomes completos, nomes dos pais e dos avós, pois durante as aulas anteriores percebemos que muitos não conseguiam se lembrar ou identificar os nomes dos familiares. Devido às migrações, muitos alunos também perderam referências como o local de nascimento deles e dos pais, etc. A discussão das certidões e o preenchimento de uma ficha

⁵² Segundo levantamento feito pela professora, dos vinte e dois alunos que estavam com suas certidões de nascimento, apenas um aluno tinha os pais nascidos em Rio Claro; os demais, o pai e/ou a mãe eram migrantes de outros municípios/Estados.

⁵³ Assunto discutido na atividade da entrevista com os moradores do bairro.

⁵⁴ Registro de iniciação científica, do aluno Pedro, dia 18/03/03.

⁵⁵ “A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias.” (Heller, 1989, p.17, grifo do autor).

possibilitaram que muitos alunos começassem a se reconhecer e a identificar pessoas da família, nomes de municípios e Estados.

Durante a atividade com as certidões de nascimento, vários alunos demonstraram ter uma visão única de família: pai, mãe e filhos morando numa mesma casa. Alguns não respeitavam nem ao menos colegas da sala que tinham seus pais separados. Decidimos trabalhar o conceito família, sem partir de um pressuposto único, o intuito era de reconstruir o conceito com os alunos, desenvolvendo o respeito mútuo e o diálogo entre eles.

Decidimos, então, iniciar a aula com a história d’“O Menino Maluquinho” e, ainda, passarmos parte do filme, para solicitarmos que escrevessem o que gostariam de compartilhar com a turma de alunos sobre suas famílias.

No momento de leitura da história, os alunos passaram a falar que um deles se parecia com o “Menino Maluquinho”, pois só “bagunçava”. Os comentários eram constantes, então, conversamos sobre a situação, pois o aluno estava se sentindo constrangido. Os alunos pararam com as brincadeiras quando perceberam que não estavam respeitando o colega, uma das condutas do nosso “contrato”, registrado por Pedro⁵⁶:

“Contrato da 3ª A:

- Respeitar o amigo.
- Estudar bastante.
- Falar quando necessário.
- Levantar a mão para falar.
- Trazer garrafa de água.
- Pedir para ir ao banheiro somente quando necessário.
- Brinquedos no recreio.
- Respeitar a professora.”

O “contrato” construído coletivamente dava margem a muitas discussões com os alunos durante o desenvolver das aulas, pois, quando alguém não o cumpria, havia sempre observações dos próprios alunos. O intuito não era colocar todos seguindo a mesma “linha”, mas mostrar que precisamos viver humanamente, respeitando, ouvindo, falando... O eu e o outro.

⁵⁶ Registrado pelo aluno de iniciação científica, em 23/05/03.

Finalizamos a história e assistimos um trecho do filme, a parte que mostra a família do “Maluquinho”. Durante a exibição, alguns comentários:

As — Nossa, tá escuro! (momento em que o pai do “Maluquinho” fala com o menino sobre a separação dele – pai – com a mãe, está escurecendo – era o entardecer).

A₈ — Parecem formigas gigantes! (momento em que aparecem as vacas vistas de cima, quando os personagens estão sobrevoando a área da fazenda).

A₇ — O carro do pai do “Maluquinho” não existe mais, esta história é antiga.

A₇ — Antigamente usava fogão de barro, né?

Quando trabalhamos com aulas dialogadas temos que estar constantemente atentos. Infelizmente, dois momentos interessantes foram “perdidos” para se discutir a questão do “tempo histórico” com os alunos, no sentido de tratar sobre as mudanças em relação aos objetos utilizados: exatamente quando comentaram sobre o carro antigo e o fogão de barro⁵⁷.

Já na sala, comentamos que o menino maluquinho era um menino com família, amigos... E os alunos iniciaram a escrita sobre suas famílias, o que sabiam ou achavam importante compartilharem com os colegas⁵⁸. Foi possível, conhecer ainda mais nossos alunos, e entendermos o cotidiano vivido por eles, problemas como: alcoolismo, desemprego, falta de alimentação, etc. Aqui, já estávamos abordando um contexto mais amplo, o da família e os dois problemas sociais enfrentados por boa parte delas no Brasil.

A partir então dos textos dos alunos, decidimos selecionar algumas frases e trabalharmos diferentes situações de famílias, pensando na possibilidade de reconstrução do conceito, sem um modelo único, uma situação única, pois a idéia de família sempre feliz parecia estar bastante “enraizada” nas visões dos alunos e precisávamos oportunizar outras situações para eles discutirem a possibilidade de felicidade, de liberdade, de respeito no contexto social em que vivem.

Através do trabalho em pequenos grupos discutimos várias situações familiares, as quais foram representadas por meio de desenho pelos grupos de alunos. Durante a discussão sobre as frases que continham em seu conteúdo famílias separadas, pais alcoólatras, crianças em orfanatos, etc. observamos que os alunos puderam compreender que existem vários tipos de famílias e que estas também têm seus problemas, momentos felizes...

⁵⁷ A professora poderia utilizar as observações dos alunos para discutir as mudanças dos objetos usados.

⁵⁸ Alguns alunos não queriam escrever. Uma conversa individual entre professor e alunos fez com que eles mudassem de idéia e escrevessem.

Vejamos a discussão no grupo com a frase “Quando tinha três anos, fui morar no ‘Nosso Lar’⁵⁹ com meu irmão e minha irmã”:

P — O que vocês entenderam?

A₄, A₂₃ e A₂₅ — As crianças não tinham pais.

P — Isso é família?

A₄ — Não.

A₂₅ — Sim, são irmãos, e é uma família lá no orfanato.

O grupo de alunas concordou com o que esta última aluna disse e a aluna que disse “não”, falou que não tinha entendido a frase, pois não sabia o que era o “Nosso Lar”.

O grupo de alunos que estava com a frase sobre as “famílias separadas” comentou que eram “famílias tristes”. Um aluno disse que não era família, pois os pais não moravam juntos. Outro aluno, deste mesmo grupo, disse que seus pais eram separados, completando com a fala:

A₁₅ — Minha mãe e minha irmã... É minha família!

Os alunos deste grupo concordaram com a fala do segundo aluno sobre sua família, com exceção daquele que havia dito que uma família não podia ser separada.

Apesar de toda a discussão, o aluno que disse que as famílias não podem ser separadas não mudou de “idéia”. Acreditamos que, em discussões como estas, interferimos no desenvolvimento de valores sociais. Temos que ser compreensíveis e respeitar as diferenças, pois a educação não deve impor valores, mas reconhecê-los e recriá-los num movimento permanente. Neste caso, respeitamos a posição do aluno.

Em outro grupo, com a frase do “pai alcoólatra”, os alunos disseram que seus pais também bebiam. Todas as crianças do grupo confirmaram terem experimentado bebida alcoólica. Isto, posteriormente, foi discutido com toda a turma, e chegaram a considerar que beber em excesso faz mal à saúde e que criança não deve beber.

No término da atividade solicitamos a leitura de alguns textos escritos pelos alunos individualmente.

Quadro 1: Texto de uma aluna sobre família

Uma família tem que ser unida e de vez em quando tem que ter alguma briga e é normal, mas tem que conversar para se entender os irmãos e irmãs também. E todos devem ser unidos.

⁵⁹ “Nosso Lar” é uma instituição que abriga crianças órfãs ou que estão sob a guarda do juizado de menores.

Em seguida, formamos grupos e cada grupo escreveu o que pensavam sobre família. Isto possibilitou discutirmos as escritas individuais e chegarmos às considerações coletivas:

P — Por exemplo, numa casa onde moram mãe e filhos, temos uma família?

A₁₁ — Sim, não precisa ter pai, mãe e filhos para ser uma família.

Outros complementaram: “Há famílias separadas.”

Esta atividade possibilitou a alguns alunos sentirem-se “melhor” perante o grupo social da escola: seus pais eram separados, mas eles não deixavam de pertencer a uma família, eram dignos de respeito e outros passaram a respeitá-los também.

Neste contexto de diálogo na sala, notamos que as mudanças na estrutura familiar são decorrentes das próprias mudanças ocorridas na sociedade como um todo: altas taxas de desemprego, mulheres no mercado de trabalho, incertezas na educação dos filhos, etc. (Tedesco, 2002). Estas questões também estão presentes na sala de aula, quando os alunos relatam sobre as dificuldades vividas, sobre os problemas familiares.

Outro aspecto a ser explicitado é que durante as atividades sobre família, um aluno comentou que no bairro próximo à escola só “tem mineiros”. Isto mostra que somos seres sociais, vivemos um momento sócio-histórico, não nos desconectamos do cotidiano vivido apenas porque estamos sentados na “cadeira da escola”. Ao contrário, na escola, como educadores responsáveis, não podemos nos esquecer da complexidade humana, pois não há como separar o singular e o social⁶⁰. Nós precisamos permitir que a singularidade esteja presente na sala de aula e o coletivo também.

⁶⁰ Morin, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

3.4 O que há e o que mudou no bairro?

Para os professores e para os alunos, observamos a oportunidade de diálogo: o que está na foto? O que há de diferente em relação ao presente?

No trecho do depoimento de Luiza: ‘a foto permite não somente localizar as coisas do lugar’, vejo que, para ela, as fotos têm poder para ir além da finalidade mais corriqueira a elas atribuída nos textos escolares (dar a localização precisa na superfície da Terra). Luiza diz que as fotos permitem ‘compreender porque a paisagem se transforma com o tempo’. Pelo fato desse tipo de foto possibilitar uma visão de conjunto graças à projeção vertical, o arranjo espacial dos elementos da paisagem se dá de modo contíguo, guardando uma forte verossimilhança com a ‘realidade’ do lugar de vivência do aluno, ela permite *passagens* mais facilitadas entre os saberes corporais e visuais e os saberes fotográficos. Luiza lançou mão da foto para abordar: a ausência de mata ciliar no rio Corumbataí, a mudança do curso do rio e as conseqüências da instalação de uma mineradora em sua várzea. (Cazetta, 2005, p.179, grifo do autor)⁶¹

A aula foi planejada com a professora tutora Fernanda que já estava orientando outros professores do “grupo Atlas”. Inicialmente, o intuito era de através das fotografias aéreas verticais⁶² (Foto 3) darmos continuidade ao entendimento da elaboração de um mapa: o decalque da fotografia, a seleção dos objetos a ser representados e a organização da legenda.

Posteriormente, constatamos que também era possível tratar da vida no bairro, quando observamos as mudanças espaciais (formas, funções, processos e estrutura), e a existência ou não de serviços para a comunidade.

⁶¹ Luiza (nome fictício) era professora pesquisadora do “grupo Atlas”.

⁶² CAZETTA, Valéria. *A aprendizagem escolar do conceito e uso do território por meio de croquis e fotografias aéreas verticais*. 2000. 2v. Dissertação (Mestrado em Organização do Espaço) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2000. Esta referência trata sobre o desenvolvimento de atividades de ensino com fotografias aéreas verticais para a compreensão do uso do território. A partir desta pesquisa e de discussões no “grupo Atlas” elaboramos atividades com fotografias aéreas verticais no intuito de também abordarmos outros conceitos na geografia, como paisagem e lugar.

Foto 3: Fotografia aérea vertical aérea vertical dos bairros Bom Sucesso e Novo Jardim Wenzel



(RIO CLARO-Sedeplama, 1995)

Certo “fascínio” pairou na sala quando apresentamos as fotografias aéreas verticais: as perguntas e as dúvidas eram várias:

P — Que “lugar” é esse?

A₉ e A₁₉ — São Paulo!

P — Por que vocês acham isso?

Falaram que não sabiam.

P — É “fotografia comum”... que estamos corriqueiramente acostumados a ver?

As — Não, é de cima... Tirada do avião.

Um aluno observou o rodapé da fotografia e logo disse:

A₁₁ — É de Rio Claro.

P — É a cidade inteira?

Alguns falaram sim, outros não.

A₇ — É um bairro de Rio Claro...

P — Se é um bairro de Rio Claro, qual é então? (silêncio)

P — Olhem o que há na foto, pessoal...

As — Tem casas...

Alguns alunos apontam para o rio com o dedo...

A₁₁ e A₁₉ — Têm a linha do trem e a pista.

P — Então que “lugar” é esse?

As — É o nosso bairro... O Bom Sucesso e o Novo Jardim Wenzel.

Observamos aqui o diálogo para se “descobrir” de qual “lugar” se tratava, as perguntas e respostas a respeito das fotografias, a curiosidade para saber mais tornaram a aula mais participativa e interessante.

Em seguida, precisávamos saber qual dos lados estava um e outro bairro. O procedimento foi a identificação do bairro através da observação.

A₁₁ — Esse é o Novo Wenzel, porque é maior...

A₇ — Esse é o Bom Sucesso, porque tem o rio e o Novo Wenzel não tem... Tem a linha do trem...

Alguns tentaram encontrar a escola. Sem êxito. Depois, observaram a data da foto, que era de 1995. Logo perceberam que a escola ainda não estava construída. Havia apenas o terreno.

O fato de algumas crianças, ao confrontarem seus saberes corporais acerca do bairro onde moram com os saberes fotográficos advindos daquela foto aérea em branco e preto do ano de 1995, terem ficado confusas, acabou apontando para elas os limites da linguagem fotográfica. Ou seja, quando as crianças olham uma fotografia por meio de suas experiências espaciais cotidianas, olham-na a partir do presente e de seus saberes corporais. Nesse sentido, a fotografia traz *uma* ‘realidade’ que ao ser vista/olhada e vivida a partir do presente deixa de ser um documento tão crível quando confrontada com os saberes corporais. É nesta mistura de saberes, que há a possibilidade de relacioná-los, aproximando-os. Nessa aproximação é que os alunos vão descobrindo as transformações ocorridas no espaço e entendendo que toda

foto é datada, ou seja, apresenta o mundo num determinado momento histórico e que, portanto, não é o espelho do real. (Cazetta, 2005, p.139, grifo do autor).

Após um longo diálogo sobre a foto, os alunos fizeram o decalque da fotografia com o papel vegetal, individualmente (Figura 2 e 3). Logo que terminaram o decalque da fotografia, boa parte dos alunos começaram a elaborar pequenas legendas: “É através da ação de simbolizar que a criança irá construir a ligação significante-significado, elemento chave para a compreensão da leitura cartográfica, uma vez que o mapa é uma representação, antes de tudo, simbólica.” (Passini, 1994, p.28).

Neste momento, notamos que alguns⁶³ alunos já tinham noções sobre legendas e numa próxima etapa, acreditávamos que seria interessante elaborar a legenda coletiva, isto para reorganizar o pensamento e principalmente para fazer com que os demais, que ainda não tinham idéia de legenda, fossem apreendendo-a.

⁶³ No dia, havia 22 alunos presentes na sala; onze conseguiram elaborar alguns itens para a legenda.

Figura 2: Croqui elaborado individualmente com legenda (Natali)



Figura 3: Croqui elaborado individualmente sem legenda (Talita)



Assim, discutimos os croquis elaborados individualmente. Durante o diálogo foi proposto a elaboração da legenda coletiva. Os alunos concordaram, até porque estavam achando os croquis muito “confusos”⁶⁴: chegaram à conclusão de que outras pessoas não entenderiam o que estava sendo representado.

Para a elaboração da legenda coletiva, foram selecionados os seguintes itens: quarteirões, pista, linha do trem, escola, Pai (Projeto de Assistência à Infância), posto de saúde, rio Corumbataí, árvores, taboa, parque, campo de futebol e venda, para serem representados em um novo croqui, agora realizados por duplas de alunos (Figura 4). Muitos também falaram da falta de área de lazer, de uma creche para as crianças menores, de mais médicos no posto de saúde, e até trabalho para os pais. A partir da fotografia do bairro problematizamos o cotidiano vivido pelos alunos, quando comentaram das dificuldades para se viver no bairro.

Ao trabalharmos a elaboração dos mapas e dos conceitos inerentes ao seu entendimento, consideramos importante fazer com que nossos alunos compreendam que o mapa é passível à crítica, seja da seleção ou da representação. Quando o mapa é realmente apreendido pelos alunos podemos permitir o diálogo sobre a vida – o lugar. Neste momento, observamos que o mapa deixa de ser apenas técnica, para ser também conhecimento sobre o cotidiano vivido.

Temos aqui uma prática educativa em que os próprios alunos mediados pela professora tratam dos problemas sociais existentes no bairro onde moram. No momento, nem todos os problemas iam ser representados no croqui, mas falar sobre a existência e ausência de serviços era uma necessidade, isto também envolve o conceito de território, o que os alunos viviam diariamente: a falta de uma creche para as crianças (Educação Infantil), de uma área de lazer para os moradores se divertirem...

⁶⁴ Por exemplo, havia diferentes cores representando um mesmo objeto.

Figura 4: Croqui elaborado por dupla de alunos (Maria e Tatiara)



3.4.1 Observações e “sonhos”: a escrita da carta coletiva

A partir das vivências e experiências dos alunos e das observações da fotografia aérea vertical do bairro, foi possível escrever uma carta coletiva para a reunião do Orçamento Participativo⁶⁵ que aconteceria na escola.

“Por que escrever a carta? Isto mudaria alguma coisa na vida dos alunos?” A escrita da carta foi sugestão da coordenadora pedagógica que, ao observar os apontamentos e as críticas feitas pelos alunos em relação ao bairro, considerou interessante, eles como moradores também reivindicarem seus direitos, falarem sobre seus “sonhos”. Então, juntos, professor e alunos, decidimos escrever a carta.

Com relação à segunda questão, acreditávamos que a escrita da carta não mudaria muita coisa no bairro, pois bem sabemos como são tratados nossos bairros periféricos e pobres; porém para os alunos seria algo diferente: estariam se posicionando como sujeitos do processo histórico e se tornando capazes de participarem politicamente de decisões locais: “A educação, por natureza, é política no sentido que busca o bem comum.” (Souza Neto, 2004, p.90).

Nesta carta, observamos a possibilidade de haver na sala de aula o diálogo e pensamento críticos com relação ao pretérito e ao presente do lugar e, dar visibilidade para o futuro, enquanto projeto de vida para os alunos que ali moram.

Carta elaborada:

Rio Claro, 1 de julho de 2003

Para o orçamento participativo

Na fotografia aérea de 1995, olhamos que não tinha pista asfaltada, Escola, Projeto Pai, Posto de saúde, campo de futebol e havia mais árvores.

⁶⁵ Reuniões realizadas entre moradores e representantes do poder público, com o intuito de atender as reivindicações dos moradores. Por um lado, esta reunião parece ser uma forma democrática de se governar. Por outro lado, sabemos que, muitas vezes, as reivindicações dos moradores não são atendidas. O poder público acaba por fazer o que é viável para o orçamento da prefeitura.

Hoje, muitas coisas melhoraram, porque temos:

- *Ciclovía;*
- *Pontos de ônibus;*
- *Escola;*
- *Projeto Pai;*
- *Posto de Saúde;*
- *Campo de futebol⁶⁶.*

Mas achamos que os bairros precisam de⁶⁷:

- *Parque;*
- *Creche para as crianças pequenas;*
- *Trabalho para os desempregados;*
- *Construção de mais salas na escola;*
- *Mais médicos no posto de saúde.*

No nosso mapa⁶⁸, alguns alunos mostraram um lugar para o parque, mas nós ainda precisamos visitar esses lugares, para vermos se o parque pode ser construído.

3ª A

As solicitações nos mostram que podemos fazer encaminhamentos com nossos alunos pensando no bem estar coletivo – da comunidade – como se observa quando reivindicam um parque, uma creche para as crianças... Os resultados destas reivindicações não são imediatos, como bem sabemos. O importante, para este momento, é dar “voz” aos alunos para que possam tratar da própria existência concreta⁶⁹. “[...] é fundamental viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir

⁶⁶ Estas constatações foram reafirmadas durante a elaboração do croqui (decalque da fotografia do bairro) e da organização da legenda coletiva.

⁶⁷ As solicitações são freqüentes na sala de aula. Neste dia, sistematizamos as idéias colocadas pelos alunos. Para exemplificar podemos citar quando os alunos falaram para construir outro posto de saúde. O professor interrogou se era necessário outro posto ou mais médicos para atender a população. Os alunos pensaram sobre a pergunta e concluíram que era mais interessante ter mais médicos no posto.

⁶⁸ Croqui elaborado por dupla de alunos. Não entramos na questão das diferenças entre plantas e mapas, segundo a escala.

⁶⁹ “Para a filosofia existencialista, o concreto designa a existência humana, a realização humana vivida na sociedade e na história, fazendo com que cada homem viva em situação sempre singular.” (Japiassú; Marcondes, 1996, p.49).

e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia.” (Santos, 2000a, p.116). Paulo Freire (1982, p.28) trata da importância de se considerar a “sabedoria das crianças populares”⁷⁰ no contexto escolar, pois assim elas encontram sentido e alegria em aprender, aprender sobre a vida.

Para nós, portanto, fica a postura do professor como um incentivador ao saber criativo, crítico e disposto a mudanças. Todo o processo de elaboração da carta coletiva, que aqui inclui observação, levantamento, debate e escolhas a partir do mundo em que os alunos vivem é já um processo de formação de cidadania. O exercício de escrita da carta coletiva é uma forma de aprendizado da solidariedade de grupo. Além disso, temos a discussão sobre o uso do território, os alunos reivindicando seus direitos materiais e imateriais (expressando seus sonhos, suas vontades).

⁷⁰ Paulo Freire se refere às crianças populares dizendo que são crianças que possuem conhecimentos adversos da realidade vivida, como: fazer pipas, “trocar” dinheiro, fazer compras para os pais, cuidar dos irmãos menores. Contudo, estes conhecimentos não são, muitas vezes, considerados no aprendizado escolar e, por consequência, muitas destas crianças apresentam “rendimento menor” em relação àquelas que têm a oportunidade de acesso a diferentes linguagens e saberes: livros, revistas, jornais, filmes, etc.

3.5 Conhecendo o lugar a partir da entrevista com os moradores do bairro da escola

Acreditando na prática educativa em que o diálogo faz parte do próprio ato de conhecer e se comunicar, é que decidimos dialogar com moradores do bairro, saber sobre o cotidiano vivido por estas pessoas, sobre seu passado, presente e pensamentos futuros: projetos, sonhos... Assim, o desenvolvimento da aula e dos objetivos foram previamente discutidos no “grupo Atlas” para chegarmos à proposta de trabalharmos a entrevista na sala de aula. Também dialogamos com nossos alunos para que perguntassem o que desejavam saber sobre as vidas desses moradores.

Trouxemos para a sala de aula os Senhores José e Dona Alice – um dos mais antigos moradores do bairro onde fica a escola. Havíamos já conversado previamente com os moradores para dizer dos nossos objetivos e da nossa proposta ao convidá-los.

O Sr. José e Dona Alice foram então à nossa sala de aula e logo houve uma identidade entre nós – morávamos no mesmo bairro – no mesmo lugar. Havia entre nós uma verdadeira relação de vizinhança.

Sr. José, inclusive conhecia de perto vários alunos – havia cuidado deles quando pequenos – o que também nos mostra a relação solidária e orgânica que o cotidiano da vida no lugar permite.

Esse cotidiano vivido foi sendo contado pelo Sr. José e pela Dona Alice ao falarem sobre sua “história de vida”. Através desta história foi possível perceber a história se processando no lugar. Neste sentido, o que eles relataram nos mostrou a situação de uma família brasileira, ou seja, Sr. José e Dona Alice nasceram e se casaram em Minas Gerais. Logo em seguida, mudaram-se para o Paraná, onde trabalharam em uma fazenda, plantando para a própria subsistência. Isto nos oportunizou pensar sobre as pessoas que migram de um lugar para outro buscando a própria sobrevivência, ou seja, onde nasceram não há a possibilidade de viverem dignamente e são “obrigadas” a migrarem em busca de melhores condições de existência. Aqui podemos fazer uma reflexão sobre a problemática da migração no Brasil junto com Milton Santos:

Uma outra forma, aliás, de encarar as migrações é, do ponto de vista humano, a ausência de direito a um entorno permanente. Cada vez mais no Brasil as pessoas mudam de lugar ao longo da existência; o número dos que vivem fora do lugar onde nasceram aumenta de ano para ano, de um recenseamento a outro. Condenar os indivíduos à imobilidade seria

igualmente injusto. Mas as migrações brasileiras, vistas pelo ângulo da sua casa, são verdadeiras migrações forçadas, provocadas pelo fato de que o jogo do mercado não encontra qualquer contrapeso nos direitos dos cidadãos. São freqüentemente também migrações ligadas ao consumo e à inacessibilidade a bens e serviços essenciais. (2002a, p.44).

Voltando à “história de vida” do Sr. José, ele nos relata que do Paraná veio com sua família para o Estado de São Paulo, devido ao fato da filha ter se mudado para cá quando se casou. Então Sr. José decide se mudar por questões afetivas e também econômicas, pois estava muito difícil, diz ele, viver da agricultura no Estado do Paraná.

Acreditamos ser importante mostrar que nem sempre a migração traz melhores condições de vida. Ao chegarem no Paraná e depois em São Paulo, Sr. José nos conta das dificuldades encontradas no novo lugar. Sr. José relata a precariedade das condições do nosso bairro, já na década de 70, quando ele aqui chegou: faltava canalização de água tratada, energia elétrica e transporte coletivo. O bairro Novo Jardim Wenzel ainda hoje é um bairro de periferia e,

[...] como morar na periferia é, na maioria das cidades brasileiras, o destino dos pobres, eles estão condenados a não dispor de serviços sociais ou utilizá-los precariamente, ainda que pagando por eles preços extorsivos. É o mesmo que se dá com os transportes. Caros e ruins. Ruins e demorados. (Santos, 2002a, p.47).

É a mesma experiência que vivemos, aqui, no nosso lugar.

Através da “história de vida” do casal os alunos foram percebendo as necessidades das pessoas que vivem no bairro. Foram aprendendo, portanto, a história que ali se processa e noções de lugar, de vizinhança, de solidariedade; foram aprendendo que o lugar vivido tem passado e presente. Foram assim, também percebendo noções de passado e presente. Neste sentido, os alunos indagavam: “Como era a violência?”. Ou seja, perguntavam ao Sr. José se havia tanta violência (mortes e roubos) como atualmente no bairro/no município. O casal responde que não havia tanta violência, “era muito diferente”.

Aqui, podemos refletir sobre o problema da violência. A violência manifestada pela sociedade decorre da insatisfação quanto às desigualdades sociais, econômicas e culturais do nosso país. (Melgaço, 2003).

A outra forma de manifestação de insatisfação da sociedade pode ser expressa em organizações sociais solidárias. Sr. José e Dona Alice nos falam da Associação dos Moradores

da qual participam. A associação surgiu quando os moradores perceberam a necessidade de se “unirem” para conquistarem “melhorias” para o bairro. Aqui notamos novamente a solidariedade orgânica que o lugar possibilita acontecer, quando a associação de moradores decide procurar prefeito e vereadores para buscar melhores condições de urbanização para todo o entorno do bairro. Através desta solidariedade os alunos passaram a reconhecer a importância do papel dos sujeitos que atuam na sociedade. Acreditamos sim, ser importante darmos toda possibilidade aos alunos de refletirem sobre suas condições de vida e seus direitos.

E, ainda quando a aluna pergunta:

A₁ — Quando vieram para cá acharam estranho?

Sr. José e Dona Alice disseram que sim, mas foram se “acostumando”.

Notamos que, cada vez mais as pessoas migram de um lugar para outro. Isto também ocorre com as mercadorias, as idéias, os produtos, etc. Daí termos o fenômeno chamado de desterritorialização:

[...] uma desterritorialização culturalista: percebida a partir de uma leitura do território como fonte de identificação cultural, referência simbólica que perde sentido e se transforma em um ‘não lugar’. Estes ‘não-territórios’, culturalmente falando, perdem o sentido/o valor de espaço aglutinadores de identidades, na medida em que as pessoas não mais se identificam simbólica e afetivamente com os lugares em que vivem, ou se identificam com vários deles ao mesmo tempo e podem mudar de referência espacial-identitária com relativa facilidade. (Haesbaert, 2002, p.131).

Assim, quando uma pessoa sai de uma cultura e se encontra com outra num determinado espaço, cultura ainda desconhecida, cuja memória lhe é estranha, este lugar a princípio é sede de “alienação” (Santos, 1999a, p.263).

Os migrantes que possuem uma memória cultural do lugar onde viviam, criam outra cultura no lugar novo – os modos de vida, de se comunicar – e o que era espaço de alienação pode vir a ser espaço de entendimento e formação de um novo ser humano:

O novo meio ambiente opera como uma espécie de detonador. Sua relação com o novo morador se manifesta dialeticamente como territorialidade nova e cultura nova, que interferem reciprocamente, mudando-se paralelamente territorialidade e cultura, e mudando o homem. Quando essa síntese é percebida, o processo de alienação vai cedendo ao processo de integração e de entendimento, e o indivíduo recupera a parte do seu ser que parecia perdida. (Santos, 1999a, p.263).

No lugar, portanto, emerge uma nova cultura, sendo processada pelos novos moradores, que chegam ao lugar e se vêem obrigados a aprender e a criar as possibilidades de sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos nossa participação no “grupo Atlas” bastante importante para nossa formação enquanto pesquisadores e educadores, pois através dos planejamentos das aulas, das observações dos diferentes participantes e discussões realizadas pudemos pensar sobre nossas práticas educativas, relacionadas ao ensino do lugar.

Também nossa consideração em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola, construído coletivamente, muito contribuiu para atendermos expectativas da comunidade escolar, como a participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem – a mudança de condutas perante o grupo social.

Priorizamos, assim, o processo dialógico, de interação entre professor e aluno e entre os alunos, que ocorre através da mediação do outro (observações da professora e de outros alunos) para o entendimento dos significados das palavras/signos que são determinados pelo contexto de formação espaço-temporal. (Aguiar, 2006; Bakhtin, 2004; Fontana, 1995, 2001; Vygotski, 2001).

Acreditamos que, através do diálogo pudemos tratar do lugar como espaço de solidariedade, de vizinhança, de proximidade, de cooperação, da oportunidade de criação e autonomia para agir e sentir, ser, resistir e existir (Santos, 1999a, 2000a).

Durante nossas aulas, consideramos o diálogo no intuito de conseguir a participação do aluno para a interpretação do lugar, do mundo.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus interessados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

[...] Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo, é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (Freire, 1987, p. 79, grifo do autor).

“Ato de criação”, “sujeitos dialógicos”, “libertação dos homens” – o lugar como espaço de autonomia e de solidariedade – são nossos desafios numa sociedade que prioriza o poder economicamente hegemônico.

Ressaltamos o processo ensino-aprendizagem em que a pergunta, a dúvida, os anseios, os sonhos são possíveis, processo o qual os alunos podem falar, discutir, opinar, participar da elaboração de novos conhecimentos e interpretações do mundo.

Desenvolvemos práticas educativas contemplando diferentes linguagens, técnicas e conhecimentos (mapas, fotografias, família, inundação, entrevistas, etc.) no intuito de os nossos alunos terem acesso à diversidade de formas de se conhecer o mundo, interpretando-o e recriando-o a partir do que sabem (vetores horizontais) sobre o lugar – a compreensão do cotidiano vivido – dos “espaços de proximidade” que permitem a comunicação entre as pessoas, o “encontro dos homens”.

Na sala de aula, o movimento individual↔coletivo, de trabalhos ora individuais, ora coletivos possibilitou a participação dos alunos e o desenvolvimento da solidariedade de grupo, compartilhando dúvidas e criando situações para a realização da atividade educativa. O movimento individual↔coletivo possibilitou a vários alunos, que não falavam durante as apresentações gerais, mostrarem o que pensavam sobre tudo o que estava acontecendo durante as atividades em grupo menores. Aqui, observamos também o desenvolvimento de condutas como o respeito mútuo, a cooperação, a solidariedade durante os diálogos que propiciaram a participação gradual dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Através das “vozes”, das expressões e das ações, os alunos se comunicaram durante as práticas educativas. A participação deles – o diálogo livre e respeitoso – muito contribuiu para nós, como educadores, repensarmos na importância de se considerar o lugar, não apenas como instância de vetores globais e locais, mas também espaço de resistência, de solidariedade, de comunicação, de cooperação, de vizinhança, de autonomia daqueles que moram no lugar, criando cultura e as possibilidades de sobrevivência.

Assim, acreditamos que a função da escola, dos educadores comprometidos com a sociedade ética e politicamente, não é de apenas transmitir conhecimento, mas de propiciar a construção de conhecimento, fortalecer os laços de solidariedade entre os alunos – a própria comunidade – e priorizar a comunhão entre as pessoas, para quiçá um dia alcançarmos cidadania plena.

REFERÊNCIA

AGUIAR, Ligia Maria Brochado de. *A cumplicidade entre a oralidade e a visualidade: lendo o mundo através dos mapas*. 2006. 173f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

ALMEIDA, Maria Emanuel Melo. Os valores e a educação para a paz. In: _____. *Educação para a paz*. Lisboa: Paulinas, 2002. p.87-122.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. et al. *Atlas Municipal e Escolar: geográfico, histórico, ambiental*. Rio Claro: FAPESP/Prefeitura Municipal de Rio Claro/ Unesp, 2001a.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto, 2001b.

ALMEIDA, Rosângela Doin; PICARELI, Adriano. Planejando atividades de Geografia. In: *ENSINAR e aprender: reflexão e criação*. SEE-PR/Cenpec, v. 2, 1998. p.64-72.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.35-45.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 31-80.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOGDAN, Robert C.; Biklein, Sari. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Beatriz. *Brasil ocupa sétimo lugar no ranking de países empreendedores*. Empreendedorismo Mundial. Agência Sebrae de Notícias: 14/03/06. Disponível em:

<<http://asn.interjornal.com.br/noticia.kmf/noticia=43911418canal=207>>. Acesso em: 25 set. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001. v.5. (História e Geografia).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1997. v.8. (Apresentação dos temas transversais e ética).

CACETE, Núria Hanglei. A AGB, os PCNs e os professores. In: CARLOS, Ana Fani; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p.36-42.

CANDAU, Vera; LELIS, Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p.49-63.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. A construção do saber científico: algumas posições. In: CARVALHO, Maria Cecília M. de. *Construindo o saber: técnicas de metodologia científica*. Campinas: Papirus, 1955. p.65-93.

CAZETTA, Valéria. *A aprendizagem escolar do conceito e uso do território por meio de croquis e fotografias aéreas verticais*. 2000. 2v. Dissertação (Mestrado em Organização do Espaço) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2000.

CAZETTA, Valéria. *Práticas educativas, processos de mapeamento e fotografias aéreas verticais: passagens e constituição de saberes*. 2005. 164f. Tese (Doutorado em Organização do Espaço) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2005.

CHAUÍ, Marilena S. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania*. São Paulo Brasiliense: 1991.

DAMIANI, Amélia Luisa. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. p.50-61.

ECO, Umberto. Rápida utopia. *Veja*, São Paulo, p.108-115. 1993.

EDWARDS, Verônica. *Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário*. Tradução de Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 2003.

FERRARA, Lucrecia D'Alésio. Lugar na cidade: conhecimento e diálogo. In: SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. (Org.). *Território brasileiro: usos e abusos*. Campinas: Edições Territorial, 2003. p.118-129.

FLORES, Francisco. *Professor: autor de sua profissão*. 2001. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FONTANA, Roseli A. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luisa; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1995. p.121-151.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, Manuel et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Tradução de Juan Acuna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b. p. 53-61.

FREIRE, Paulo; MYLES, Horton. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. v.1.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1990.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António et al. *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso, José António Sousa Tavares. Portugal: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.51-76.

GARCÍA, Eduardo. A natureza do conhecimento escolar: transição do cotidiano para o científico ou do simples para o complexo? In: ARNAY, José; RODRIGO, Maria José. *A construção do conhecimento*. São Paulo: Ática, 1998. v.1, p. 75-101.

GIORDANO, Lucília do Carmo. C. *Subsídios ao planejamento de um corredor verde na interface urbano-rural do rio Corumbataí, no município de Rio Claro-SP*. 2000. 145f. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada de Recursos) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António et al. *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso, José António Sousa Tavares. Portugal: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.93-114.

GÓMEZ, A.I. Pérez. As funções sociais da educação: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000a. p.13-26.

GÓMEZ, A.I. Pérez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000b. p.67-97.

HAESBAERT, Rogério. *Territórios alternativos*. Niterói: EdUFF; São Paulo: Contexto, 2002. p.129-141.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KAHIL, Samira Peduti. *Carta aos professores de geografia de Rio Claro*. Rio Claro, 25 jun. 2001. Reunião Geral do Conselho de Curso de Geografia. Mimeografado.

KAHIL, Samira Peduti. *Utopias de uma metrópole ativa: possibilidades de liberdade e de criação*. Campinas, SP, 11 set. 2006a. Palestra proferida em mesa redonda no I Encontro Internacional da extensão e pesquisa. A Metrópole e o futuro. Dinâmicas do lugar e metropolização. PUC. Mimeografado.

KAHIL, Samira Peduti. *Rugosidades, periodizações e aceleração contemporânea: por uma geografia do tempo*. São Paulo, 20 set. 2006b. Palestra proferida em mesa redonda no Encontro Comemorativo dos “10 anos da Natureza do Espaço – Obra de Milton Santos”. Laboplan, Departamento de Geografia. Mimeografado.

KÖCHE, José Carlos. Conhecimento Científico. In: KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos da Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 23-37.

LACOSTE, Yves. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Tradução de Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1988.

MACHADO, Nilson José. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2000.

MATOS, Olgária. Modernidade e mídia: o crepúsculo da ética. In: MIRANDA, Danilo Santos (Org.) *Ética e cultura*. São Paulo: Perspectiva. 2004, p.107-119.

McLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Tradução de Lucia Pellanda Zimmem et al. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELGAÇO, Lucas de Melo. O uso do território pela violência. In: SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. (Org.). *Território brasileiro: usos e abusos*. Campinas: Edições Territorial, 2003, p.524- 533.

MINTO, César Augusto; MURANAKA, Maria Aparecida. *As atuais políticas públicas para a formação dos profissionais em educação no Brasil*. Rio Claro, 2002. p.1-16. Mimeografado.

MORAIS, Regis de (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* 3. ed. Campinas: Papirus, 1988.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação Sociedade*. Campinas, n.74, p.121-143, 2001.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António et al. *Os professores e a sua formação*. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso, José António Sousa Tavares. Portugal: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.15-34.

OLIVEIRA JR., Wenceslão Machado de. *As fotografias e o (re)conhecimento do lugar onde se vive: notas sobre linguagem fotográfica e atlas municipais escolares*. Rio Claro, 2003. p.1-9, Mimeografado.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

ORTIZ, Heloisa Martins. *O professor reflexivo: (re)construindo o “ser” professor*. Campinas, 2004. p.1-10. Mimeografado.

PASSINI, Elza Yasuko. *Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica*. Belo Horizonte: Lê, 1994.

PERNAMBUCO, Marta Maria C.A. Significações e realidade: conhecimento. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). *Ousadia no diálogo*. São Paulo: Edições Loyola, 1993, p.67-92.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Tradução de Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). *Ousadia no diálogo*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p.11-18.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Território usado e humanismo concreto: o mercado socialmente necessário. In: SILVA, Catia Antonia; BERNARDES, Julia Adão; ARRUZZO, Roberta Carvalho; RIBEIRO, Ana Clara Torres. *Formas em crise: utopias necessárias*. Rio de Janeiro: Arquimedes Edições, 2005. p.93-111.

RIO CLARO. Secretaria Municipal de Desenvolvimento, planejamento e meio ambiente (Sedeplama). O-579: foto aérea. Rio Claro, 1995. 1 fotografia aérea. Escala 1:5000. Fx 03, n.10.

RUIZ, João Alvaro. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1989. p. 85-143.

SAENZ, Raul Gutierrez. *Introducción a la ética*. 21. ed. México: Esfinge, 1990.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. São Paulo: Hucitec, 1980.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. *Boletim Gaúcho de Geografia*, n. 21. Porto Alegre: AGB, p.7-14, ago. 1996.

SANTOS, Milton. *Espaço e método*. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997a.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997b.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999a.

SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. *Cadernos IPPUR*, Rio de Janeiro, ano 13, p.15-26, 1999b.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000a.

SANTOS, Milton. Por um modelo brasileiro de modernidade. *Correio Brasiliense*, Brasília, 15 out. 2000b. Opinião, p.5.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 6. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2002a.

SANTOS, Milton. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002b.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCHÖN, A. Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António et al. *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso, José António Sousa Tavares. Portugal: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional. 1995. p.77-91

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. O ensino da geografia na virada do século. In: SOUZA, Maria Adélia Aparecida de; SANTOS, Milton; SCARLATO, Francisco Capuano; ARROYO, Mônica (Org.). *O novo mapa do mundo: a natureza e a sociedade de hoje: uma leitura geográfica*. São Paulo: Hucitec, 1993. p.29-35.

SOUZA NETO, Samuel de. Educação para a fraternidade: um caminho possível? *ABBA – Revista de cultura*, São Paulo, v.7, n.1, p.79-93, 2004.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo*. 2001a. 155f. Dissertação (Mestrado em Geociências na Área de Educação Aplicada às Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

STRAFORINI, Rafael. *No caminho das tropas*. Sorocaba, SP: TCM, 2001b.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VESENTINI, José William. Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. p.14-33.

VIGOSTSKII, Lev Semenovich. *Imaginacion y el arte em la infância*. México: Hispanicas, 1987. p.7-52.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEFFORT, Francisco. Formação da cidadania no Brasil. In: ALVES, Maria Leila et al. *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE, 1994. p. 27-37.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGUIAR, Ligia Maria Brochado de. O lugar e o mapa. *Cadernos do Cedes*. Campinas, n. 60, p.139-148, 2003.

AIGNER, Carlos Henrique de Oliveira. *Alfabetização em geografia e educação ambiental: construindo a cidadania em escolas voltadas à educação popular*. 2002. 207f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2002.

ALBUQUERQUE, Mariana Vercesi de. A regionalização no período técnico-científico-informacional: a região metropolitana de Campinas. In: SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. (Org.). *Território brasileiro: usos e abusos*. Campinas: Edições Territorial, 2003. p. 534-547.

ALMEIDA, Rosângela Doin. *Integrando universidade e escola por meio de uma pesquisa em colaboração: Atlas Municipais Escolares (Fase 2)*. Rio Claro, 2002. p.1-16. Mimeografado.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; BONOTTO, Dalva; TENCA; Álvaro; OLIVEIRA JR., Wenceslão Machado de; KAHIL, Samira Peduti. *Integrando Universidade e Escola por meio de uma pesquisa em colaboração: Atlas Municipais Escolares. Relatório Final de Pesquisa*. FAPESP/Programa Ensino Público, 2004. Mimeografado.

ALVES, Maria Leila et al. *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE, 1994.

ANDRADE, Manuel Correia. O livro didático de Geografia no contexto da prática de ensino. In: ANDRADE, Manuel Correia. *Caminhos e descaminhos da geografia*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1993. p. 57-65.

ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: ARNAY, José; RODRIGO, Maria José. *A construção do conhecimento*. São Paulo: Ática, 1998. v.1, p. 37-74.

BASSEGIO, Luiz. *Reflexões a partir do Fórum Social das Migrações*. Brasil: 31/03/05. Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/notícia.asp?ang=PT&cod=15907>>. Acesso em: 30 out. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 30. ed. São Paulo: Brasiliense. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001. v.1. (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais).

BUFFA, Ester. Educação e cidadanias burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.11-30.

CABEZUDO, Alicia. Sobre as práticas em educação para uma cultura da paz: processo de democratização e direitos humanos na América Latina no contexto das cidades: novas perspectivas e esperanças. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. (Org.). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004. p.89-101.

CARLOS, Ana Fani A. *O lugar do/no mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996. p.19-38.

CARLOS, Ana Fani A. (Org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999a.

CARLOS, Ana Fani A. *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 1999b.

CASTELLS, Manuel et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Tradução de Juan Acuna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualização no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLL, César. *O construtivismo em sala de aula*. Tradução de Cláudia Scilling. São Paulo: Ática, 1998.

COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

COUTINHO, Nelson Carlos. Cidadania, democracia e educação. In: ALVES, Maria Leila et al. *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE, 1994. p.13-26.

CURY, Augusto. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora, 1966. p.1-143.

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. *Território*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 65-83, jul./dez. 2000.

FESTER, Antonio Carlos Ribeiro. Para que todos tenham voz. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). *Ousadia no diálogo*. São Paulo: Edições Loyola, 1993. p.129-139.

FISCHMANN, Roseli. Redefinição do público e do privado: contribuição para a reflexão educacional. In: ALVES, Maria Leila et al. *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE, 1994. p.153-167.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. *Sobre educação: diálogos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. v.2.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GALVÃO, Izabel. *Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GEORGE, Pierre. *Os métodos da geografia*. São Paulo: Difel, 1978.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

HOLZER, Werther. O lugar na Geografia Humanista. *Território*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 67-78, jul./dez. 1999.

KAERCHER, Nestor A. *Desafios e utopias no ensino de geografia*. 2.ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998.

KAHIL, Samira Peduti. *Ensinando geografia: entre o mundo e o lugar, a cidadania*. Rio Claro, 2003. p.1-12. Mimeografado.

KAHIL, Samira Peduti. P. *Unidade e diversidade do mundo contemporâneo*. Holambra: a existência do mundo no lugar. 1997a. 101f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

KAHIL, Samira Peduti. A psicoesfera: a modernidade perversa. *Revista do Departamento de Geografia*, São Paulo, n.11, p. 217-220, p.1997b.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LENCIONI, Sandra. *Região e geografia*. São Paulo: Edusp, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Nilson José. *Cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

MARQUES, Isabel Azevedo. Abre-se uma porta: forma-se a dança coral (o grupo alterando as relações). In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). *Ousadia no diálogo*. São Paulo: Edições Loyola, 1993. p.37-52.

MIRANDA, Sérgio Luiz. *O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia: contribuição para uma geografia escolar crítica*. Rio Claro. 2005. 162f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 2001.

MORIN, Edgar. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. Ação/reflexão/diálogo: o caminhar transformador. In: ALVES, Maria Leila *et al.* *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE, 1994. p.133-142.

NETO, Elydio dos Santos. *Educação e complexidade*. São Paulo: Salesiana, 2002.

NOGUEIRA, Marly. Considerações acerca do conceito de lugar geográfico: a singularidade socialmente produzida. In: CONGRESSO Brasileiro de Geógrafos, 6, 2004, Goiânia. *Anais...* Associação dos Geógrafos Brasileiros; Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://www.igeo.uerj.br/VICBG-2004/Eixo3/E3_026.htm> Acesso em: 26 set. 2004.

NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania em Antonio Gramsci. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.81-94.

NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis de (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* 3.ed. Campinas: Papirus, 1988. p.11-15.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. (Org.) *Para onde vai o ensino de geografia?* 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da LDB e da Constituição Federal.* São Paulo: Xamã, 2001. p.15-43.

PASSOS, Sonia M. Educação para a paz. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. (Org.). *Cidade educadora: princípios e experiências.* São Paulo: Cortez, 2004. p.59-67.

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. Educação, direito e cidadania. In: ALVES, Maria Leila et al. *Escola: espaço de construção da cidadania.* São Paulo: FDE, 1994. p.39-53.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel. (Org.). *Edgar Morin: ética, cultura e educação.* São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.* São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, Simone Cristina Camargo. *Alfabetização para a leitura do mundo: trabalhando com o imaginário.* 2001. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

RAMOS, Roberto Carlos. *A arte de construir cidadãos: as quinze lições da pedagogia do amor.* São Paulo: Celebris, 2004.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.* 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

SANTOS, Milton. *O trabalho do geógrafo no terceiro milênio*. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Milton. *A técnica em nossos dias a instrução e a educação*. Brasília: ABMES, 1997. p.7-19.

SANTOS, Milton. Região: globalização e identidade. In: LIMA, L.C. *Conhecimento e reconhecimento: Homenagem ao geógrafo cidadão do mundo*. Fortaleza: Eduece, 2003. p.53-64.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O ensino superior público e particular e o território brasileiro*. Brasília: ABMES, 2000.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1994. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Desafios para a construção coletiva da ação supervisora: uma abordagem histórica. In: ALVES, Maria Leila et al. *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE, 1994. p.95-105.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, produção do conhecimento e a função social da escola. In: ALVES, Maria Leila et al. *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE, 1994. p.59-66.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e a administração na ação supervisora. In: ALVES, Maria Leila et al. *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE, 1994. p. 119-132.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. *O lugar de todo mundo: a geografia da solidariedade*. In: Lições de Geografia, 2000, Madrid. Homenagens da Universidade Complutense de Madrid. Madrid: Editorial Complutense, 2000. v.2. p.1553-1559.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. (Org.). *Território brasileiro: usos e abusos*. Campinas: Edições Territorial, 2003.

STEGMÜLLER, Woifgang. *A filosofia contemporânea: introdução crítica*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1997. v.1.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p.31-55.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*, Porto Alegre. n.4. 1991.

TELLES, Vera da Silva. *A cidadania inexistente: incivilidade e pobreza: Um estudo sobre trabalho e família na Grande São Paulo*. 1992. 335f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1992.

VALE, José Misael Ferreira do. A pedagogia de Paulo Freire: A busca pela unidade de pensamento de ação. In: BERNARDO, Maristela Veloso Campos. (Org.). *Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1989. p.41-46.