

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

**OS ESPAÇOS-TEMPOS COTIDIANOS NA GEOGRAFIA ESCOLAR:
DO CURRÍCULO OFICIAL E DO CURRÍCULO PRATICADO**

Amanda Regina Gonçalves

Orientadora: **Profa. Dra. Rosângela Doin de Almeida**

Financiamento: **FAPESP**

Tese de Doutorado elaborada junto ao
Programa de Pós-Graduação em Geografia –
Área de Concentração Organização do Espaço,
para obtenção do título de Doutora em
Geografia.

Rio Claro (SP)
Dezembro de 2006

910.07 Gonçalves, Amanda Regina
G635e Os espaços-tempos cotidianos na geografia escolar : do
currículo oficial e do currículo praticado / Amanda Regina
Gonçalves. – Rio Claro : [s.n.], 2006
204 f. : il., tabs., quadros, fots., mapas.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Rosângela Doin de Almeida

1. Geografia – estudo e ensino. 2. Geografia escolar. 3.
Formação docente. 4. Cotidiano. I. Título.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Rosângela Doin de Almeida (orientadora)

Prof. Dr. Antonio Carlos Rodríguez de Amorim (FE/UNICAMP/Campinas-SP)

Profa. Dra. Bernadete Ap. Caprioglio de Castro Oliveira (IGCE/UNESP/Rio Claro-SP)

Prof. Dr. João Pedro Pezzato (IB/UNESP/Rio Claro-SP)

Profa. Dra. Núria Hanglei Cacete (FE/USP/São Paulo-SP)

Amanda Regina Gonçalves

Rio Claro-SP
Dezembro de 2006

*Aos colegas do “Grupo Atlas”
e a todos os professores que acreditam
nas lutas processuais do dia-a-dia,
que nelas bordam as sedas de seus destinos
e oferecem agulhas de prata a tantos outros destinos.*

Dedico.

Agradecimentos aos que participaram dos “lugares e dos tempos de onde eu falo”

Com grande satisfação expresso meus agradecimentos e minha gratidão a todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram na materialização deste trabalho, a saber:

Às primeiras motivadoras de muitos dos caminhos escolhidos desde o Ensino Fundamental e Magistério: à minha mãe, mulher e professora forte Ione Ap. Collozza Gonçalves e à professora de Geografia Neuza Fraissat, da E.E. “Cardeal Leme”, de Espírito Santo do Pinhal-SP.

À professora Rosângela Doin de Almeida, por possibilitar visibilidade ao mundo da Geografia Escolar, pela experiência de anos de trabalho e amadurecimento que transcende à relação orientadora-orientanda. Além da assistência segura, fruto de seu rigor profissional e de seu brilho intelectual, recebi da professora paciente apoio nesta trajetória que com ela foi intensamente compartilhada.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) devo registrar não só meus agradecimentos, como também consignar os créditos devidos, pois sem a concessão das bolsas obtidas – Mestrado e Doutorado – eu não teria realizado este trabalho.

Aos protagonistas desse trabalho – professores envolvidos no “Grupo Atlas” – que me embalarão no ritmo do conhecimento, pela efetiva colaboração e sem os quais essa pesquisa não seria realizada: Adriana, Adriano, Alessandra, Álvaro, Anderson, Aparecida, Arlete, Cristiane, Cristina, Dalva, Deise, Denise, Giovana, Hélio, João, Lígia, Luciana, Maria Sílvia, Mônica, Nilce, Patrícia, Samira, Sérgio, Valéria, Wenceslão. Aos auxílios impressionantes da Sueli. Ao Carlos Adonis, Davi Gutierrez, Paulo Aguiar, Paulo Estevão, Rafaela Locali, Geórgia Picelli e Luiza Hower pela parceria na caminhada de formação.

À Roseli Rodrigues de Melo, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, pela possibilidade de cursar a disciplina “Teorias e Práticas Educativas na Escola”, por seu papel estimulador de um comprometimento cada vez maior no processo de construção do conhecimento.

Ao Antonio Carlos Rodríguez de Amorim, Maria Helena Bagnatto e Maria Inês Petrucci, professores da Pós-Graduação em Educação da Unicamp, que através da disciplina “Currículo e Práticas Pedagógicas” embrenharam-me nas diferentes teorias do currículo e na perspectiva da centralidade da cultura na produção de identidades.

Aos professores participantes da Banca de Exame de Qualificação: à professora Samira Peduti Kahil (UNESP, RC) por dar asas às incursões sobre o “lugar” na Banca, no “Grupo Atlas” e nos “Territórios Abertos”; à humanizadora professora Maria do Carmo Martins (FE, Unicamp), pela leitura dedicada e por atentar-me às múltiplas miradas que um trabalho de pesquisa pode ter; ao professor Antonio Carlos Amorim (FE, Unicamp), quem me possibilitou aproximar das redes de conhecimentos de Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves e seu grupo de pensadores, aos quais busquei intimidade através das digitais em suas literaturas; e ao professor João Pedro Pezzato (UNESP, RC), por ajudar a trevar-me à Geografia Escolar, mostrando que mais que um entrave entre a Geografia e a Educação, ou seja, algo localizado em lugar nenhum, a Geografia Escolar é um campo de conhecimento com sua história e constituição própria.

Ao Programa Alfa-AID, da União Europeia, Projeto “Red por la Investigación Transnacional y Transdisciplinaria de las Migraciones” pelas bolsas de estágio na Universidade de Alicante (Espanha) e na Universidade de Cuenca (Equador).

Aos colegas do Depto. de Sociologia, da Universidade de Alicante (Espanha) e do Centro de Estudos Sociais e Políticos Latino-americanos, da Universidade de Cuenca (Equador) e participantes do grupo “Trans-Migra-Red”, pela possibilidade de ampliar meus horizontes espaciais e culturais e apreender que os migrantes enfrentam sérios problemas que não existem, mas que são impostos pelas criações das fronteiras territoriais, políticas, econômicas, sociais, culturais. Em especial agradeço ao: Élson Pirez, Bernadete Oliveira, Miguel Ángel Mateo, Érika Masanet, Maricarmen Albert, Ana Monteiro, Mariagrazia Santagati, Fernando Carvajal, Clementina Gonzáles, Javier Naranjo, Juan Vázquez, Clhóe Guenebaut.

Aos professores dos cursos de Licenciatura e Bacharel em Geografia dessa casa unespiana, pelas janelas abertas durante cinco anos de classes, corredores, seminários e campos. Aos colegas do curso de Geografia (Turma 1999) pelos constantes incentivos. Aos amigos Ana Teixeira, Ari Bizuti, Daniele Frosoni, Denise Xavier, Evelyn Arruda, Fernanda Lobo, Gilberto Fontanari, Juliana Fazzenaro, Katiana Izzi, Murilo Rodriguez, Nanci Arruda, Rafael Ortega.

À seriedade profissional de Eliana, Valéria, Marie, Sandra, Talita, secretárias da Secção de Pós-Graduação do IGCE e às carinhosas e exemplares bibliotecárias Meire e Mônica.

Aos professores, funcionários e amigos do Programa da Pós-Graduação em Geografia, que me acolheram no transcorrer do meu percurso e o preencheram com maravilhosas experiências acadêmicas e de vida. De maneira especial aos queridos amigos e funcionários Adenice, Arnaldo, Maica, Inajara, Juliene, Júnior, Rosana. Aos amigos da Pós: Adriano Simon, Alexandre Carvalho, Amanda Domingos, Amanda Vasques, Érico Soriano, Francisco Nascimento, Simone Falconi, Márcio Zancopé, Ivo e Josi Elesbão, Jair Preciado, Joaquim Machava, Lucas Providelo, Pedro Costa, Ricardo Dantas, Rubens Hardt, Thiago Azevedo, Valéria Cazetta, Wendel Henrique, Zilda Mariano. Incluem-se aqui os queridos amigos Adriano de Oliveira, Vilma Figueiredo, Rosane Balsan, Márcia Zabotto, Dante Reis e Lélío Galdino, com os quais agradavelmente compartilhei espaços da casa e do coração.

À professora Lúcia Helena de Oliveira Gerardi, mulher e profissional forte. “Tutora magna” de todos que passam pela Pós-Graduação em Geografia da UNESP de Rio Claro. Por conviver com seu trabalho cotidiano ético e profissional junto à revista “Geografia” e à história da Geografia brasileira, a qual ajuda a fazer e a contar.

Ao privilégio de manter amizade ao longo de mais de dez anos com Ana Carolina Silva, Ana Paula Perez, Cristiane Sossai, Fernanda Jordão, Fu Cavalheri, Gisele Ribeiro, Isabel Elias, Joseane Leme, Liliam Elias e Polyanna Perez, por sempre renovarem em mim a puerilidade e a prudência de um tempo e um lugar em comum em nossas memórias.

Ao querido Mirlei Fachini Vicente Pereira, verdadeiro companheiro de todas as horas e de todos os espaços. Pelo apoio compreensivo e paciente, solidário e amoroso, nesses maravilhosos anos coexistidos.

A toda minha família, meu esteio de aroeira. Especialmente à minha avó Elvira Becaneti Colozza, pela capacidade ilimitada de demonstração de amor; à minha mãe Ione, meu orgulho e para quem qualquer agradecimento é pouco; aos meus irmãos, homens fortes e honrosos, Gustavo, Rafael e Marcelo; à tia Maria Tereza e ao tio Pedro Antonio pelas presenças mais completas em nossas vidas e imprescindíveis papéis em nossa formação; todos partes de mim e sempre incondicional sopro de cada manhã. Agradeço a Deus por tê-los no caminho de tessitura deste trabalho.

SUMÁRIO

Índice.....	viii
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Quadros.....	ix
Resumo.....	x
Resumen.....	xi
Abstract.....	xii
 Introdução: fio da meada.....	 1
Capítulo I. Conhecimento científico, cotidiano e escolar: tramas sociais de conhecimentos.....	 5
Capítulo II. Saberes docentes, formas de conhecimento e relações dos professores com os conhecimentos.....	 19
Capítulo III. Uma leitura da construção social do currículo: estudos sobre um campo de luta teórico, político e cultural.....	 27
Capítulo IV. Geografia: disciplina e currículo construídos socialmente.....	46
Capítulo V. Delineamento e desenvolvimento da pesquisa: o grupo de pesquisa e os sujeitos envolvidos na investigação.....	 99
Capítulo VI. As formas próprias dos “espaços-tempos cotidianos” nos “currículos praticados” por professores de uma rede colaborativa de trabalho.....	 125
Considerações finais: algumas tramas do tecido.....	182
Referências (Fios puxados).....	194
Anexos.....	203

ÍNDICE

Introdução: fio da meada.....	1
 Capítulo I	
Conhecimento científico, cotidiano e escolar: tramas sociais de conhecimentos.....	5
1.1 Construção do conhecimento: um processo de criação de distâncias.....	6
1.2 Repensando o conhecimento: de graduações conceituais estruturadas às práticas culturais e redes de produções cotidianas.....	11
 Capítulo II	
Saberes docentes, formas de conhecimento e relações dos professores com os conhecimentos.....	19
2.1 Movimentos de aproximação às fontes e formas de conhecimentos no ensino e às relações dos professores com os conhecimentos.....	20
 Capítulo III	
Uma leitura da construção social do currículo: estudos sobre um campo de luta teórico, político e cultural.....	27
3.1 Uma breve apresentação sobre o campo do currículo.....	28
3.2 Perspectivas sobre o currículo: esforços teóricos e institucionalização do campo de conhecimento curricular.....	32
3.2.1 O currículo nas teorizações críticas do conhecimento.....	33
3.2.2 Currículo: campo de luta teórico e político na contemporaneidade.....	34
3.3 As tramas do campo de estudos curriculares no Brasil.....	37
3.4 Conhecimento, currículo e a centralidade da cultura.....	39
3.5 Currículo em rede referenciado no cotidiano.....	41
 Capítulo IV	
Geografia: disciplina e currículo socialmente construídos.....	46
4.1 Escolas da Geografia e suas aproximações com o discurso pedagógico.....	56
4.2 Lugar: também uma categoria de análise da Ciência Geográfica.....	60
O lugar: potencialidade geográfica no atual período	
4.2.1 O lugar em questão: visões da categoria na literatura geográfica acadêmica.....	66
Espaço vivido: o lugar nos sentimentos e idéias	
O lugar como base de reprodução da vida	
As particularidades do lugar: horizontalidades e verticalidades co-existindo no território	
4.3 Lugar: espaços/tempos cotidianos onde e sobre os quais tecemos conhecimentos e práticas sociais.....	77
4.4 Textos oficiais e textos didáticos: saberes a serem ensinados sobre “lugar”.....	88
4.4.1 O “lugar curricular” nos PCN e textos didáticos de Geografia.....	91
 Capítulo V	
Delineamento e desenvolvimento da pesquisa: o grupo de pesquisa e os sujeitos envolvidos na investigação.....	99
5.1 O “Grupo Atlas”: um grupo de pesquisa colaborativa entre Universidade e Escola.....	102
Entrevistas	
Diário de Campo	
Diário de Aula do professor	
Narrativas	
5.2 As escolas e os professores protagonistas da pesquisa.....	112

5.2.1 A escola pequena e central e a professora Marina.....	113
5.2.2 A escola grande e periférica e o professor Vitor.....	119

Capítulo VI

As formas próprias dos “espaços-tempos cotidianos” nos “currículos praticados” por professores de uma rede colaborativa de trabalho.....

6.1 Bordados e nós cegos da pesquisa no e do cotidiano.....	127
6.2 Função vai-e-vem da rede colaborativa de trabalho – “Grupo Atlas”	130
6.3 Arremates institucionais e disciplinares.....	135
6.4 Efeitos zoom: enredamento de saberes e fazeres referenciados em múltiplos espaços-tempos.....	150

Considerações finais: algumas tramas do tecido.....

Referências (Fios Puxados).....

ANEXOS

1. Aulas observadas e registradas da professora Marina.....	203
2. Aulas observadas e registradas do professor Vitor.....	204

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Formas de conhecimento no ensino.....	25
Quadro 2: Formas de relação dos sujeitos com o conhecimento.....	25
Quadro 3: Impactos da globalização sobre as identidades na atualidade.....	80
Quadro 4: Cabeçalho existente na primeira página de cada conjunto de anotações de campo.....	109

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Fotografia que compõe a página do Atlas sob o tema “Rio-clarenses de Outrora”	16
Figura 2: Reunião Geral do grupo de pesquisa - “Grupo Atlas”	101
Figura 3: Fachada da Escola Dante Egrégio	113
Figura 4: Pátio coberto da escola Dante Egrégio.....	115
Figura 5: Porta e janela dos fundos da 4ª série A	115
Figura 6: Vista parcial do Bairro Jardim das Palmeiras.....	120
Figura 7 e 8: A Escola nas representações dos alunos de Vitor.....	120
Figura 9: Prédio que abriga as salas de aula do CAIC.....	121
Figura 10: O Tema “Serviços” representado no Atlas Municipal Escolar.....	132
Figura 11: Transcrição de um texto escrito por alunos que mapearam os Postos de Saúde e Hospitais nos setores de Rio Claro.....	134
Figura 12: Trajeto de casa à escola desenhado por Rodrigo, aluno da 4ª série.....	142
Figura 13: Texto escrito por uma aluna, ao descrever o trajeto diário de sua casa até a escola.....	142
Figura 14, 15 e 16: Representações gráficas de “trajetos casa-escola” de alunos de Marina.....	143
Figura 17: Mapa do Setor Vila Paulista, onde se situa a Escola Dante Egrégio.....	144
Figura 18: Representação do “Bar do Rato” no desenho do “trajeto casa-escola” de um aluno.....	145
Figura 19: Fotografia do terreno sendo preparado para construção da escola.....	152
Figura 20: Escola Dante Egrégio hoje.....	152
Figura 21: Mapa dos Setores urbanos (agrupamento de bairros) de Rio Claro.....	163
Figura 22: Mapa de distribuição de serviços em Rio Claro.....	168

Resumo

Esta pesquisa parte do pressuposto de que vivemos num período em que o conhecimento nos chega cada vez mais segmentado, hierarquizado, disciplinado, uma vez que embasado numa separação entre “alta” e “baixa” cultura, entre o que é científico e o que é cotidiano. Esta diferenciação é geralmente usada para gerar ou manter desvantagens e dominação, influenciando todos os aspectos da existência da humanidade, especialmente o da *vida escolar*. Isto tange esta instituição uma vez que, por um lado, a escola está pautada em instâncias organizativas externas a ela, que a regulam principalmente através do currículo (que atua sob o rótulo de oficial) e, por outro, porque está diretamente envolvida em processos de transformação da identidade dos sujeitos.

Assim, o recorte analítico da pesquisa está circunscrito à idéia de “lugar” que, junto a outros temas da Geografia, faz parte dos conhecimentos escolares, que traz uma grande porção de organização, moralização e socialização, e que vem sendo constituída por intensas discussões conceituais, ao longo do processo de institucionalização desse campo de conhecimento. Sendo assim, o trabalho busca contribuir para a *desnaturalização* destes processos e *alargamento* de algumas noções que neles estão envolvidos.

Para isso, dedicamo-nos a pensar sobre as teorias do currículo, sobre o campo de conhecimento da Geografia, a categoria *lugar* e, principalmente, a pensar os saberes e fazeres presentes no cotidiano escolar, a partir da compreensão do *currículo* não apenas como uma lista de conteúdos a serem ministrados, mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve tanto os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico quanto os conhecimentos e práticas desenvolvidos fora das atividades escolares, nos espaços-tempos da vida cotidiana que, em permanente articulação a espaços-tempos mais amplos, permeiam todo o nosso estar no mundo e que nos constituem.

Desse modo, objetivamos investigar a importância do “lugar” – compreendendo-o como *espaços-tempos cotidianos* – nos *currículos praticados* por dois professores de 4ª séries do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Rio Claro/SP envolvidos num projeto mais amplo, o qual buscou integrar universidade e escola por meio de uma pesquisa colaborativa, reunindo, durante dois anos, professores da universidade, professores da rede de ensino básico e graduandos em Geografia, preocupados com o ensino da localidade e o uso do Atlas Municipal Escolar de Rio Claro.

Como estratégia de coleta e análise de dados, buscamos cruzar os fios tecidos nas *entrevistas* realizadas com os professores, nos *registros* das observações de suas *aulas* e da *rede colaborativa de trabalho*, nos *diários de aula* e *narrativas* por eles escritas, relacionando os fazeres dos sujeitos sociais e seus amplos processos de formação.

Neste caminho, alguns aspectos que emergiram dizem respeito aos *bordados* e aos *nós cegos* com que podemos nos deparar e no que podemos transformar nossas pesquisas no e do cotidiano; à atuação da *rede colaborativa de trabalho* como fonte de saberes e fonte legitimadora de discursos dos professores e como receptora de conhecimentos escolares desestabilizadores de discursos cristalizados; aos *arremates institucionais* que fazem parte das heranças com as quais as esferas institucionais marcam e amarram a cultura escolar e aos *disciplinares* que representam as idéias de referência da disciplina Geografia. Enfim, a emergência de aspectos referentes aos *enredamentos entre saberes e fazeres* dos sujeitos escolares referenciados em seus múltiplos *espaços-tempos* e seu papel no reconhecimento da permanente articulação entre as distintas estruturas sócio-espaciais e simbólicas.

Palavras-chave: Geografia Escolar, lugar, espaços-tempos cotidianos, formação docente, pesquisa colaborativa

Los espacios-tiempos cotidianos en la Geografía Escolar: del currículo oficial y del currículo practicado

Resumen

Esta investigación se realiza desde un presupuesto de que vivimos en un período en que el conocimiento llega a nosotros cada vez mas segmentado, jerarquizado, disciplinado, a la vez que basado en una separación entre “alta” y “baja” cultura, entre lo que es científico y lo que es cotidiano. Esta diferenciación es en general usada para generar o mantener desventajas y dominación, influenciando todos los aspectos de la existencia de la humanidad, especialmente el de la *vida escolar*; afecta esta institución una vez que, por un lado, la escuela está pautada en instancias organizativas externas a ella, que la regulan principalmente a través del currículo, que actúa bajo el rótulo de oficial y, por otro, porque está directamente involucrada en procesos de transformación de la identidad y de la subjetividad de los sujetos.

Así, el recorte analítico de la pesquisa está circunscrito a la idea de “lugar” que, junto a otros temas de la Geografía, hace parte de los conocimientos escolares, que trae una gran porción de organización, moralización y socialización, y que viene siendo constituida por intensas discusiones conceptuales, a lo largo del proceso de institucionalización de ese campo de conocimiento. Siendo así, el trabajo busca contribuir para la *desnaturalización* de estos procesos y *ampliación* de algunas nociones que en ellos están involucrados.

Para eso, dedicamos a pensar sobre las teorías del currículo, sobre el campo de conocimiento de la Geografía, la categoría *lugar* y, principalmente, sobre los saberes y haceres presentes en el cotidiano escolar, desde la comprensión del *currículo* no solo como una lista de contenidos para ser ministrados, pero sin como creación cotidiana de aquellos que hacen las escuelas y como práctica que involucra tanto los saberes y procesos interactivos del trabajo pedagógico como en los conocimientos y prácticas desarrolladas fuera de las actividades escolares, en los espacios-tiempos de la vida cotidiana que, en permanente articulación a espacios-tiempos mas amplios, permeabilizan todo nuestro estar en el mundo y que nos constituyen.

De ese modo, tenemos como objetivo investigar la importancia del “lugar” – lo comprendiendo como *espacios-tiempos cotidianos* – en los *currículos practicados* por dos profesores del último curso de la Educación Primaria de la red pública del municipio de Rio Claro/SP involucrados en un proyecto más amplio, que buscó integrar universidad y escuela por medio de una investigación colaborativa, reuniendo, durante dos años, profesores de la universidad, profesores de la rede de enseñanza básica y estudiantes de licenciatura en Geografía, preocupados con la enseñanza de la localidad y el uso del Atlas Municipal Escolar de Rio Claro.

Como estrategia de recolección y análisis de datos, buscamos cruzar los hilos tejidos en las *entrevistas* realizadas con los profesores, en los *registros* de las observaciones de sus clases y de la *red colaborativa de trabajo*, en los *diarios de clase* y *narrativas* por ellos escritas, relacionando haceres de los sujetos sociales y sus amplios procesos de formación.

En este camino, algunos aspectos que emergieron dicen respecto a los *bordados* y a los *nudos ciegos* con que podemos nos deparar y en lo que podemos transformar nuestras investigaciones en lo y de lo cotidiano; a la actuación de la red colaborativa de trabajo como fuente de saberes y fuente legitimadora de discursos de los profesores y como receptora de conocimientos escolares desestabilizadores de discursos cristalizados; a los *remates institucionales* que hacen parte de las herencias con las cuales las esferas institucionales marcan y atrapan la cultura escolar y a los *remates disciplinares* que representan las ideas de referencia de la disciplina Geografía. En fin, la emergencia de aspectos referentes a los *enredamientos entre saberes y haceres* de los sujetos escolares referenciados en sus múltiples *espacios-tiempos* y su papel en el reconocimiento de la permanente articulación entre las distintas estructuras socio-espaciales y simbólicas.

Palabras-clave: Geografía Escolar, lugar, espacios-tiempos cotidianos, formación docente, investigación colaborativa

The everyday spaces-times in School Geography: of the official curriculum and the practiced curriculum

Abstract

This research starts from the presupposition that we live in a period that the knowledge approaches us more and more segmented, hierarchized, disciplined, once it's based in a separation between "high" and "low" culture, and between what is scientific and what is day by day. This differentiation is usually used to generate or to maintain disadvantages and dominance, influencing all the aspects of the humanity's existence, especially the *scholar life*. It's related to this institution, by one side, once that the school is ruled in external organizative instances to itself, that regulates the school mainly through the curriculum, that acts under official's label and, by the other side, because it is directly involved in processes of transformation of the identity and of the subjectivity of the individuals.

Thus, the analytic indenture of the research is bounded to the "place" idea that, together to other themes of the Geography, makes part of the scholars' knowledge, which brings a great portion of organization, moralization and socialization, and has been constituted by intense conceptual discussions, along the institutionalization process of this knowledge field. Like that, the article seeks to contribute for the *denaturalization* of these processes and amplification of some notions involved with them.

Therefore, we dedicated to think about curriculum theories, about field of knowledge of the Geography and the category *place* and, mainly, to think about the knowledge and performances present in the everyday school, starting from the curriculum understanding not only as a list of contents to be supplied, but as everyday creation of those that make the schools and as a practice that involves such the knowledge and interactive processes of the pedagogic work as the knowledge and practices developed out of the school activities, in the everyday spaces-times of life that, in permanent articulation at wider space-times, permeate all our being in the world and that constitute us.

Thus, we aimed at investigating the importance of the "place" - understanding it as everyday spaces-times - in the *curriculum practiced* by two teachers of the 4th grade elementary school teaching at a municipal public school of Rio Claro/SP involved in a wider project, which sought to integrate university and school through a collaborative research, gathering, along two years, professors, teachers of the public school and Geography's university students, concerned with the locality teaching and the use of the Municipal School Atlas of Rio Claro. As collection strategy and data analysis, we search to examine the issues discussed in the *interviews* with the teachers, in the observations *registers* of their *classes* and in the *collaborative network*, in the class book diaries and narratives wrote, relating the performances of the social individuals and their wide formation processes.

Following, some aspects emerged concern about the *embroideries* and the *blind knots* which we can come across and in what we can transform our researches in and of the day-by-day; to the performance of the collaborative network as knowledge and legitimate teachers speeches' sources and as receiver of scholars destabilizing knowledge of crystallized speeches; to the institutional ends that makes part of the inheritances with which the institutional spheres mark and tie the school culture and to the disciplinarians that represent the ideas of reference of the discipline Geography. Finally, the emergency of aspects referring to the *embroiling between knowledge and performances* and to the school individual referred into their multiples spaces-times and their role in the recognition of the permanent articulation amongst the different partner-space and symbolic structures.

Keywords: Scholar Geography, place, everyday spaces-times, teaching formation, collaborative research

INTRODUÇÃO: FIO DA MEADA

Muitas facetas do mundo nos são ensinadas – muitas vezes como um mundo insuspeito e apriorístico – ao mesmo tempo em que também somos ensinados a vê-las (as facetas) todas a partir de determinadas formas e a primar pela captura daquilo que está fora de nós. Vivê-lo, experimentá-lo e tecê-lo por si próprio é ameaçador, por isso tido como privilégio dos que nos “ensinam” estas grandes narrativas sobre o que *é* o mundo.

Os espaços cotidianos são lugares onde a vida é algo que se tece a partir de uma coerência e de um movimento que, entrelaçado a movimentos mais amplos, lhes são *particulares*. Os diversos lugares que, de alguma forma, professores e alunos experienciam em suas vidas e a sala de aula onde ambos são protagonistas de múltiplos contextos cotidianos em que formam e são formados, constituem espaços-tempos aonde as “verdades” construídas são, ao menos, fragmentos de suas experiências, de suas “verdades”.

Preocupar-se com os múltiplos espaços e contextos cotidianos em que vivemos e como neles nos educamos/formamos pode nos aproximar de “tessituras de emancipação social no cotidiano” (OLIVEIRA, 2003). Este é o palco que buscamos privilegiar neste trabalho.

Atualmente, há um certo consenso entre os estudiosos da prática de ensino de Geografia sobre seu papel de proporcionar aos professores a formação necessária para ajudar institucionalmente os alunos a construir um conhecimento escolar, pessoal e coletivamente significativo, sobre os fatos e problemas sociais considerados em uma perspectiva geográfica.

No entanto, muitos são os que negam a produção do conhecimento no trabalho escolar ordinário, justificados, na maioria das vezes, na crença de que entre os saberes produzidos por cientistas e os ensinados pelos professores existe somente uma diferença de grau e um processo em que o segundo deriva do conhecimento científico através de simplificações, reduções e adaptações que respeita o essencial da Ciência. Em consequência, a eficácia docente se mantém na habilidade de conhecer e explicar o erudito. Esta visão reflete um desconhecimento do funcionamento das instituições escolares, dos saberes e práticas dos professores e alunos, do processo de geração de conhecimento científico, da história dos currículos e das disciplinas escolares (RODRÍGUEZ LESTEGÁS, 2000).

Neste trabalho tentamos pensar o ensino da geografia de uma perspectiva diferente. Fundamentamo-nos em debates que consideram a escola um “território de luta” (GIROUX e SIMON, 2002) na ampla esfera da cultura popular e o currículo não como uma lista de conteúdos a serem ministrados a determinados grupos de pessoas, mas como algo praticado no cotidiano escolar a partir de tessituras de conhecimentos em redes (ALVES e GARCIA, 1999; OLIVEIRA, 2003). Deste ponto de vista teórico, consideramos as práticas e os saberes

ensinados como criações originais da escola e para a escola, que oferecem uma gama variada de origens, das quais a ciência de referência é somente uma delas.

Durante dois anos, participamos de um projeto de pesquisa colaborativa entre Universidade e Escola, que teve como objetivo principal a formação docente com enfoque na elaboração de práticas com os Atlas Municipais Escolares de Rio Claro e de Ipeúna (Atlas que foram elaborados em fase anterior da referida pesquisa). O presente trabalho, integrado àquele projeto, tem como objetivo *investigar elementos que indicassem a importância do “lugar” nas formas próprias de criação de “currículo praticado” no trabalho cotidiano de dois professores envolvidos naquele projeto, o qual passamos a compreender como uma rede colaborativa de trabalho*. Nesse intenso processo de relações e troca de conhecimentos, ouvimos histórias de vida, compartilhamos espaços de aula, trocamos documentos e anotações que nos mostraram alguns fios da rede de saberes e práticas de cada professor envolvido na pesquisa.

A trajetória percorrida para isto consistiu numa busca de esclarecimentos sobre as relações de poder, funções, tensões e, conseqüentemente, desnaturalizações e ampliações referentes às noções de conhecimento, currículo, geografia, lugar; e ainda uma busca por compreender como foram hierarquizados e fragmentados alguns saberes, especialmente os vinculados à categoria lugar da disciplina geográfica.

Concomitante e, por vezes, antes mesmo destes “alargamentos” conceituais serem buscados/bordados, deram-se as estratégias qualitativas de coleta e análise de dados, nas quais buscamos cruzar os fios tecidos nas *entrevistas* realizadas com os professores, no *diário de campo* com registros das observações de suas aulas, em seus *diários de aula*, nas *narrativas por eles escritas*, bem como nas representações acontecidas na *rede colaborativa de trabalho*, relacionando os fazeres dos sujeitos sociais e seus amplos processos de formação.

Nos cruzamentos dos documentos mencionados, foram analisadas situações (episódios) em que indícios sobre o ensino do *lugar* puderam ser identificados, especialmente através das interlocuções observadas nas práticas de dois professores de 4ª séries do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Rio Claro/SP, participantes da rede colaborativa de trabalho, denominada pelos seus integrantes de “Grupo Atlas”.

O recorte de análise desta tese está circunscrito ao conceito de *lugar*, por ser os *espaços-tempos cotidianos onde os sujeitos constroem suas práticas e saberes sócio-culturais, dotados de representações materiais e simbólicas*, o que dá sentido ao “período popular da história” (SANTOS, 1997a) em que vivemos e também, por ser, segundo Cavalcanti (1998) um dos conceitos elementares utilizado nas aulas, que “compõe um sistema

conceitual mais amplo e deve ser considerado em sua inter-relação com os demais conceitos fundamentais da disciplina [território, região, paisagem]”.

Para entender o que ocorre com o ensino do conhecimento geográfico, temos de considerar que na presença da disciplina Geografia nos saberes sociais, o *lugar* tem, enquanto localização, uma idéia de referência. Rodríguez Lestegás (2000, p. 112) denomina as idéias de referências das matérias escolares de “vulgata”, ou seja, “um saber absolutamente aceito por todos”, em que há “obrigatoriamente uma série de conhecimentos factuais, junto a uma nomenclatura e um vocabulário qualificados e específicos”; para este autor, no caso da Geografia, que faz parte da cultura escolar, esta matéria é socialmente caracterizada por “localizar e conhecer diferentes partes do mundo através, sobretudo, do mapa”, sendo esta sua vulgata.

No que tange a construção de saberes e práticas a respeito do ensino da localidade, que tem como uma das fontes um Atlas Municipal Escolar, este torna-se um material inovador, visto que o município, como é geralmente estudado nos livros didáticos, não se refere a nenhum lugar real, uma vez que é visto de forma genérica e universal.

Assim, temos como propósito partir do conhecimento dos saberes e práticas escolares a respeito do ensino do lugar, ao invés de partir de análises dos saberes científicos, pois são aqueles que dão sentido ao currículo. Portanto, o ensino da “localidade”, a partir de um Atlas Municipal Escolar, aparece como uma situação inovadora na prática cotidiana docente, tanto mais para os que integram um grupo de pesquisa juntamente com os professores autores do material em foco.

Considerar os professores como sujeitos do conhecimento e reconhecê-los como pesquisadores/autores na elaboração de pesquisas universitárias – como é o caso da pesquisa colaborativa em que atuamos – acreditamos significar, como aponta Tardif (2001, p. 122), “uma mudança radical nas concepções e nas práticas de pesquisa atualmente em vigor”.

Nessa perspectiva, apreender o movimento do trabalho docente no âmbito de uma pesquisa colaborativa, não se refere em aprender sobre o ensino ou sobre a professora, mas sim o aprendizado da análise do próprio fazer que se dá “com” a professora, compartilhando o espaço da sala de aula, as tarefas, as ansiedades, estudando juntas conteúdos e métodos; valorizando o conhecimento produzido no âmbito da vida prática¹.

As relações estabelecidas no grupo de pesquisa, nesta perspectiva também tornaram possíveis, tanto aos professores quanto ao pesquisador, o estudo de metodologias e práticas

¹ Aqui, entendemos por compartilhar, a possibilidade de presenciar, no acontecer cotidiano da sala de aula os dilemas vivenciados pelos professores e alunos em suas interlocuções, seguidos de posteriores diálogos com os próprios professores observados.

adotadas para o ensino de Geografia, como a apropriação da pesquisa e de reformulações de nossos próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivos.

Enfim, cada parte deste trabalho busca abordar um dos aspectos dessa grande questão que é a tessitura do ensino do lugar nos currículos praticados. Quanto à estrutura do trabalho, organizamos em seis capítulos. No primeiro, travamos uma discussão preliminar sobre algumas tensões, relações e funções dos conhecimentos científico, cotidiano e escolar na atualidade. No segundo capítulo discorremos a respeito dos referenciais teórico-metodológicos sobre os saberes docentes, suas fontes, formas e relações dos professores com os conhecimentos.

No capítulo seguinte fazemos uma leitura da construção social do currículo como um campo de luta teórico, político e cultural a partir de uma compreensão do processo de escolarização contemporâneo e, no capítulo quatro, deslocamos esta leitura para a constituição do currículo da Geografia Escolar e o papel do lugar no que tange à categoria acadêmica e o sua apresentação nos textos didáticos e oficiais.

No capítulo cinco, contextualizamos a integração desta pesquisa no bojo de uma pesquisa mais abrangente; tratamos da pesquisa colaborativa enquanto possibilidade de contribuição para a análise de questões educacionais e espaço de produção e formação continuada de professores. Apresentamos também as escolas e os professores protagonistas desta pesquisa através da descrição e configuração dos contextos das escolas e das classes, bem como das memórias e concepções dos docentes enfocados no trabalho.

No capítulo seis, o ensino do *lugar* na prática pedagógica dos professores está sob foco de análise, quando mergulhamos nos dados coletados e entrelaçamos uma variedade de fios a partir dos *currículos praticados* por professores participantes do “Grupo Atlas”.

E, por fim, algumas considerações que só têm sentido se acompanhadas da leitura do corpo do texto, onde mora o processo deste trabalho, o qual vale-se do que ele possa ter de maior importância perante qualquer resultado, produto ou decorrência.

CAPÍTULO I. CONHECIMENTOS CIENTÍFICO, COTIDIANO E ESCOLAR: TRAMAS SOCIAIS DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS

Vivemos numa época da “sociedade do conhecimento” ou ainda da “economia do conhecimento ou da informação”, em que o conhecimento tornou-se uma política importante, centrada no caráter público ou privado da informação e de sua natureza mercantil ou social. No entanto, o historiador Peter Burke (2003, p. 11) salienta que “ironicamente, ao mesmo tempo em que o conhecimento invade a cena dessa maneira, sua confiabilidade é questionada” e ainda nos lembra que preocupações como estas não são exclusivas da nossa época: “a mercantilização da informação é tão velha quanto o capitalismo”².

Esse autor ainda propõe que um questionamento pertinente estaria centralizado no tema do “elemento social no conhecimento”, com o objetivo de “tornarmos (tanto escritores quanto leitores) mais conscientes do sistema de conhecimento em que vivemos”. De, como faz o servo porqueiro diante do proprietário Agamenon, saber que está de antemão vencido pela “verdade do poder”; mas conservar, ao menos, a secreta dignidade de não deixar de se convencer pelo “poder da verdade” (LARROSA BONDÍA, 1999, p. 151)³. Restando-nos sempre perguntas como: quem fala em nome da realidade? Quem diz conhecê-la? Quem garante a força simbólica de Agamenon? Quem assegura o poder de sua verdade?

As sociedades se encontram também num processo em que a produção do conhecimento já não é mais autônoma (ou somente de acordo com o que é verdade para Agamenon). Segundo Milton Santos (2001, p. 4) a ciência, associada à técnica, rapidamente se tornou “tecnociência”, visto que, dotada de intencionalidades, atrela produção científica ao mercado impondo-se “como baluartes da produção e da vida, e penetrando assim, nos fundamentos do ensino”.

Ao compreender que o contexto cultural atual é configurado por práticas e produções desenvolvidas nas mais variadas circunstâncias da vida, como nas escolas, nos centros acadêmicos (como esta tese) ou no transcorrer do dia-a-dia, apresentamos, neste capítulo, um breve esboço sobre as tensões, relações, funções e redes dos conhecimentos científicos, cotidianos e escolares e algumas de suas distintas abordagens.

Escolhemos esse caminho na busca de um esclarecimento prévio da importância dessa discussão no desenvolvimento de nosso trabalho e para deixar claro que nosso objetivo aqui

² Puxando um fio para distinguir conhecimento de informação, a buscamos em Peter Burke (2003, p. 19), o qual usa o termo “informação” para se referir ao que é relativamente “cru”, específico e prático, e “conhecimento” para denotar o que foi “cozido”, processado ou sistematizado pelo pensamento.

³ Remetemos-nos à leitura que Jorge Larrosa Bondía (1999) faz de um apólogo do poeta espanhol Antonio Machado, através de seu heterônimo, também poeta e professor, Juan de Mairena, que escreve: “A verdade é a verdade, diga-a Agamenon ou seu porqueiro. De acordo. O porqueiro: Não me convence”.

não está em investigar a falta ou não de conhecimentos científicos no contexto escolar, mas sim em investigar os conhecimentos produzidos nas experiências docentes sobre o ensino do *lugar*, enquanto práticas culturais cotidianas e as relações que os professores mantêm com os diferentes tipos de conhecimento.

1.1 Construção de conhecimento: um processo de criação de distâncias

Quando as enciclopédias são atualizadas, informações desaparecem para dar espaço a outras. Peter Burke (2003, p. 20)

Ao percebermos que o conhecimento não é algo que se transmite aos alunos de um modo acrítico, pelo contrário, é uma construção social que reflete padrões e status de hierarquias sociais existentes na sociedade global (GOODSON, 2001), esta busca corrobora a idéia de investigarmos as formas próprias de constituição do conhecimento, como construção sócio-cultural e, mais que isso, como tessitura de conhecimentos em rede, que possa contribuir para uma concepção teórico-epistemológica no ensino e pesquisa de Geografia, que propicie um conhecimento a serviço da compreensão da cultura escolar e do desenvolvimento técnico e científico na contemporaneidade.

À priori, constata-se que o valor e o sentido do que se ensina nas escolas, institutos e universidades estão tão afastados do cotidiano quanto do científico:

do cotidiano, por que não se prevê que a sua obtenção sirva para a reflexão e a ação na vida cotidiana, já que para isso as pessoas elaboram modelos implícitos que servem para interpretar os fenômenos que acontecem nas dimensões intermediárias da realidade (mesomundo), enquanto o conhecimento acadêmico tenta transmitir, principalmente os modelos e teorias científicas sobre dimensões do micro e macro mundo (ARNAY, 1998, p. 38).

Assim, pensamos que questionar a validade da transmissão da informação científica na escola atual, nos leva a superar as velhas idéias sobre a acumulação da informação acadêmica e legitimação hierarquizada entre distintos campos de construção de conhecimento, como a escola, universidade, espaços profissionais, espaços de lazer, espaços cotidianos, espaços de consumo.

Algumas questões norteiam nossa discussão, como por exemplo: O conhecimento científico é uma forma superior de conhecimento à qual todos os cidadãos devem aspirar, ou é uma forma tão válida e adequada quanto qualquer outra que se possa interpretar a realidade e produzir representações e sentidos sobre o mundo? É prerrogativa para o ensino do lugar, o professor deter todo arcabouço teórico e conceitual da ciência geográfica? O que é essencial saber para ensinar o lugar? A mudança conceitual deve ser almejada numa prática

pedagógica? Qual a relação do sujeito professor com os diferentes tipos de conhecimento? Qual a relevância da participação em um grupo colaborativo na formação docente continuada? Qual o sentido de se usar conhecimento da prática curricular cotidiana no contexto de experiências pedagógicas?

Para podermos pensar o conhecimento escolar, partimos da discussão de problemas relacionados aos papéis historicamente desempenhados pelos conhecimentos científico e cotidiano na atual sociedade:

- o conhecimento cotidiano é inferior ao científico e deve ser substituído por este;
- o conhecimento cotidiano é um conhecimento homogêneo, no sentido de que todas as pessoas resolvem da mesma forma os problemas surgidos no ambiente em que vivem, e estático, no sentido de um conhecimento “natural” imutável;
- entre o conhecimento científico e o cotidiano não existem formas intermediárias de conhecimento;
- o conhecimento escolar é o resultado da transposição didática do conhecimento científico para a sala de aula (PORLÁN *apud* GARCÍA, 1998, p.76).

Estas delimitações, social e historicamente construídas, têm raízes no século XVIII quando o campo científico foi marcado pela busca de diálogos entre a teoria e a prática. Por certo que as ciências mecânicas e os métodos experimentais eram as principais vias nesta busca; mas, mesmo assim, não deixavam de ser um caminho para as questões da prática, da arte que vinham se colocando. Como indica Nilda Alves (2004), o desenvolvimento desse processo levou ao aprofundamento e ampliação do campo científico e, em contrapartida, levou ao “estilhaçamento” desse campo em um grande número de ciências que, no correr do século XIX, chega ao seu auge.

Quanto ao papel de criação de distâncias, ao lado do fracionamento foi gerada uma hierarquia dos conhecimentos:

de um lado, os conhecimentos centrais, fundamentais, basais, anteriores e de outro, os periféricos, superficiais, posteriores – vai, também, se estruturar em lugares estanques aos quais se vai dando o nome *ciências*, no plural, e à sua reprodução na escola, em qualquer dos níveis, na sua estruturação curricular, o nome de *disciplinas* – que têm, enquanto termo, um expressivo duplo sentido (ALVES, 2002b, p. 38).

Isto nos é mostrado, por exemplo, quando o Iluminismo fez surgir à luz certos tipos de conhecimentos ditos como o popular ou prático, mas sempre sob o crivo dos atributos da Física e a conseqüente legitimação por certas instituições acadêmicas.

Se reduzirmos o conhecimento científico à Física, teremos algumas conseqüências, como por exemplo, se consideradas as características do conhecimento científico como sendo a previsão como objetivo fundamental da ciência, o seguimento às regras dedutivas, a experimentação como método comprobatório de validade, a precisão dos conceitos científicos

e estabelecimento de relações lógicas e explícitas entre os elementos de conhecimento – as disciplinas como Geografia, Antropologia, Ecologia, estariam excluídas da Ciência e, como aponta García (1998, p.80-81), posturas como estas ignoram que:

- as ciências naturais não podem se reduzir à física.
- as ciências sociais não podem se reduzir às ciências da natureza.
- existem ciências “interdisciplinares” e “metadisciplinares” (sem esquecer-se do marcado caráter descritivo de algumas ciências) muito difíceis de situar na classificação tradicional das ciências (ecologia, geografia, ciências da saúde, ciências da educação, ciência do caos, etc.).
- existe uma ampla gama de tecnologias (...) relacionadas à informação ou gestão do meio ambiente.

Consideramos que quando se comparam conhecimentos - como o científico, o cotidiano e o escolar lembrados aqui – é esquecido que o conhecimento englobava conhecimento da magia, da bruxaria, dos deuses, dos demônios. Na modernidade, os novos tipos de conhecimento descritos como “verdadeiros” algumas vezes descartam o conhecimento tradicional como “jargão vazio ou pedantismo inútil”, em nome do progresso intelectual ou crescimento cognitivo (BURKE, 2003). E aí também são esquecidas as peculiaridades epistemológicas das ciências sociais, dos conhecimentos técnicos, dos saberes profissionais, como no caso, destacamos as especificidades dos saberes dos professores, nos quais podemos encontrar tanto um saber mais acadêmico e disciplinar como um saber-fazer tácito.

Como enfatiza o historiador, hoje, depois do que pode ser considerado como uma “reabilitação” do saber local e do conhecimento cotidiano, deve ter ficado obvio que há “conhecimentos” no plural em toda cultura. Fazem parte, portanto, da definição de conhecimento: representações, textos, imagens, mapas, ilustrações, músicas, objetos materiais, moedas, estátuas, práticas não verbais (construir, cozinhar, tecer, curar, cultivar a terra), etc.

Quanto ao problema da legitimação da pesquisa dos práticos (por exemplo, aquela feita por professores no cotidiano profissional) nas universidades e quanto à concepção de conhecimento profissional que subjaz à racionalidade técnica, Mizukami (2002, p. 121), apoiada em Schön e Anderson & Herr, diz que:

- a prática é instrumental, consistindo em ajustamentos técnicos como meios para fins que são claros, fixos e internamente consistentes, e que a prática instrumental se torna profissional quando é baseada em ciência ou em conhecimento sistemático, produzido por escolas de aprendizagem mais elevadas.

Nesta perspectiva é trazida a idéia de variação entre conhecimento formal (criado em universidades) e conhecimento prático (criado em escolas), e salienta que, embora haja um

movimento de distinção entre ambos, o conhecimento continua sendo categoria de pesquisa na formação de professores, portanto o conhecimento prático resulta da participação “em” e “da” reflexão sobre a ação e experiência e é ligado à situação ou ao contexto em que surge.

Para Alves (2002b), a consequência dessa oposição teoria-prática no pensar pedagógico, é que se criou e se passou a desenvolver um modelo e uma realidade nos quais a “construção” do conhecimento se dá de modo único, linear e hierarquizado, com uma antecedência estabelecida de disciplinas teóricas, científicas sobre as disciplinas práticas, sempre subordinadas.

Algumas tendências buscam ultrapassar as visões hierarquizadas e polarizadas entre os conhecimentos, mas é comum ainda encontrar tentativas que acabam por acirrar ou somente mudar o foco dos distanciamentos entre conhecimentos.

Referindo-se ao conhecimento científico e ao cotidiano, García (1998) aponta que o conhecimento cotidiano recebe muitas vezes um tratamento pejorativo, considerado como único, universal e útil para resolver problemas simples, no entanto argumenta que problemas cotidianos requerem respostas mais complexas dos sujeitos e apresenta que o sujeito trabalha com “juízos probabilísticos subjetivos”, sendo que a incerteza e a indeterminação estão presentes em grande parte dos acontecimentos, fato que parece aumentar progressivamente; assim, cada vez mais o indivíduo tem de tomar decisões contando com uma quantidade muito limitada de informação⁴.

Por isso, o tratamento dos problemas socioambientais (saúde, planejamento e uso do território, poluição, marginalização, melhora da qualidade de vida, controle demográfico) – não só discutidos na Ciência Geográfica, mas fazendo parte do cotidiano dos sujeitos – não é apenas responsabilidade do especialista, o que acreditamos resultar numa imprescindível ampliação da noção do cotidiano para toda essa problemática.

A crença do conhecimento cotidiano como simplificador da complexidade dos conceitos científicos, transformados em elaborações errôneas, ou ainda, considerá-lo fonte poluidora em diferentes domínios de aprendizagem e um obstáculo para a aquisição de outros conceitos mais elaborados, resistindo a ser mudado ou transformado, nos faz indagar se: ao “desconhecer” a importância e potência cognitiva do conhecimento cotidiano, o ensino da ciência não valorizou demais o desejo de “mudança ou desenvolvimento conceitual” ou de entendimento entre conhecimento cotidiano e científico, usando estas “distâncias” para gerar

⁴ Aos “problemas cotidianos”, o autor não se refere às tarefas rotineiras, mas às que requerem uma resposta mais complexa dos sujeitos, como por exemplo: apoiar o fechamento de fábricas poluidoras, ou acreditar que a poluição é um mal menor diante dos milhares de trabalhadores que ficariam desempregados; prestar atenção às mensagens que apóiam o consumo desenfreado ou às que nos advertem sobre o inevitável esgotamento dos recursos naturais, decidir em quem votar, diante de problemas como a crise econômica, as greves ou corrupções (GARCÍA, 1998, p. 84).

e manter desvantagens entre sujeitos e sociedades classificadas segundo tipos de evoluções cognitivas?

A título de idéias para um ensino e aprendizagem do que o autor chama de uma “cultura científica escolar” para o Ensino Fundamental e Médio, Arnay (1998) traz uma discussão acerca da “estrutura funcional” dos três tipos de conhecimento, afirmando que: (a) esses três tipos de conhecimento responderiam fatos problemáticos de maneira diferente; (b) proporiam hipóteses e teorias provisórias diferentes; (c) também cada uma destas entidades teria seu *status* ontológico e (d) a etapa final corresponderia à solução do processo, cada um à sua maneira.

Embora esta proposta de Arnay da possibilidade de uma “cultura científica escolar” apresente avanços no que se refere às teorias implícitas de domínios específicos, nas quais as mudanças conceituais dos alunos estão ancoradas no conhecimento cotidiano, o próprio autor reconhece que a concretização de suas idéias exige que “o professor deva ter um considerável domínio da matéria a ser ensinada, da didática, da psicologia e de todas as disciplinas que puderem ser instrumento para entender a complexidade do conhecimento humano, (...) a qualificação profissional e técnica do professor tem de ser muito *alta*” (ARNAY, 1998, p. 65, grifo do autor). Tal exposição demonstra, portanto, ainda uma forte dependência da acumulação das informações acadêmicas para o sucesso de sua proposta, fato inicialmente criticado pelo próprio autor.

Propostas como esta espelham as interpretações dadas à *construção do conhecimento*. Sobre isso, atuais perspectivas questionam se os processos de ensino devem propiciar um modelo de construção dependente de princípios e mecanismos cognitivos, ou devem-se potencializar estratégias e procedimentos em estreita relação com experiências e demandas apresentadas em contextos determinados⁵.

Portanto, em relação à questão referente ao anseio da mudança conceitual em sala de aula, há posições que se baseiam em interpretações alternativas sobre a natureza e o funcionamento dos “conhecimentos prévios” dos alunos sobre a ciência, enquanto alguns os entendem como idéias alternativas, dispersas, pouco coerentes e com escassas ligações entre si, outros os entendem como teorias implícitas ou pessoais, com características bem diferenciadas das teorias científicas, que daremos destaque mais adiante.

⁵ Estes últimos são os que apresentam trabalhos tanto sobre o que se denomina *cognição cotidiana*, quanto os *sóciocognitivistas*, supondo “uma séria limitação às teses genéricas piagetianas sobre o conhecimento, situando os processos cognitivos individuais com relação aos processos interativos de natureza social e cultural” (ARNAY, 1998, p.40).

Para Pozo (1998, p. 194), por exemplo, a mudança conceitual envolve um aumento da coerência, das dispersas idéias às teorias científicas. Entretanto, o próprio autor argumenta que isso não quer dizer que as idéias dos alunos não possam ser consistentes segundo outro critério irrelevante para a teoria científica, porém útil para a teoria pessoal.

Para o nosso trabalho, que apresenta como relevante o ensino do lugar nas séries iniciais e procura entender como ele acontece dentro da sala de aula (acreditando que as categorias de análise do real nas teorias pessoais estão referidas na vivência do lugar), buscamos questionar àquilo que alguns autores afirmam ser a consistência “implícita” às teorias pessoais ser menor que a mostrada pelas teorias científicas e, ressaltamos aqui a necessidade de conhecer a importância e potência do conhecimento cotidiano, das categorias experienciadas no *lugar*, de como podem auxiliar na compreensão do real e na prática cultural.

Vários meios para isso são apresentados por diferentes autores. A seguir, falaremos sobre alguns deles estudados em distintos eixos de pensamento.

- por meio do metac conhecimento conceitual, da contribuição “construtiva” realizada no processo de aprendizagem a partir de conhecimentos prévios (COLL, 1998; RODRIGO e ARNAY, 1998);
- o significado da vida cotidiana é dado quando a pedagogia e a cultura popular se relacionam, tornando a experiência pedagógica mais política e capaz de ativar a imaginação e as capacidades humanas em benefício da prosperidade coletiva e justiça social (GIROUX e SIMON, 2002).
- a tessitura do conhecimento em rede e a questão metodológica do cotidiano, que trazem a centralidade da prática social e a existência de vários espaços de formação articulados (OLIVEIRA e ALVES 2002).

Lembramos que estas reflexões estarão subsidiando a leitura do currículo de geografia escolar a partir do trabalho de professores em sala de aula e o estudo das formas de conhecimento no ensino e a relação entre os sujeitos e o conhecimento escolar.

1.2 Repensando o conhecimento: de graduações conceituais estruturadas às práticas culturais e redes de produções cotidianas

Quanto às concepções prescritas nas propostas curriculares brasileiras, o caminho está bastante estruturado na natureza, mecanismos e condições de mudança conceitual, características do modelo construtivista de educação. Concepção esta ainda muito dependente de mecanismos cognitivos e ascensão por meio da aquisição de conceitos da “alta cultura”, que, segundo o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 193), é aquela da

“cultura-sujeito” e cuja centralidade, de acordo com o ideário modernista, está na universidade (ainda abordaremos este assunto nos Capítulos III e IV).

Um exemplo está na Proposta Curricular para o Ensino de Geografia - 1º grau da SE/CENP-SP, que reflete tendências construtivistas que, segundo Pozo (1998, p. 198) ao se reportar às semelhantes propostas espanholas, esqueceram o profundo significado das modificações pequenas na estrutura conceitual das disciplinas, centrando-se excessivamente na mudança ou reestruturação final, como, por exemplo, ao estabelecer que:

A compreensão de um objeto de conhecimento aparece estreitamente ligada à possibilidade de o sujeito reconstruir este objeto no pensamento, por ter entendido quais são suas *leis de composição*. A aprendizagem em si nada mais é do que a construção e/ou reconstrução de uma resposta elaborando outra. [...] contribuindo para que ela (a criança) *avance nos seus conhecimentos científicos*, que vão lhe permitir uma melhor compreensão do concreto (SÃO PAULO, 1990, p.25, grifo nosso).

Os educadores espanhóis Rodrigo e Arnay ainda nos chamam a atenção para uma das justificativas mais comuns para o ensino/transferência do conhecimento científico para a escola e para a vida cotidiana, que ampara-se na idéia dos alunos – futuros cidadãos – serem vistos como “consumidores” habituais de ciência, idéia congruente com a primazia que, em nossas sociedades, se concede ao saber científico, com relação a outros tipos de conhecimentos.

Diante do exposto, Pozo (1998, p. 209-211) – assim como muitos teóricos – mesmo cativo a uma idéia de “mecanismos de mudança conceitual” e rejeitando a possibilidade de “um sistema conceitual híbrido” tenta, aparentemente, uma compreensão de uma trama de conhecimentos que transborda a noção de “mudança conceitual”, apresentando novas interpretações, de uma coexistência de sistemas alternativos de conhecimento dentro do mesmo sujeito, mas ainda supondo “níveis distintos de análise, baseados em estruturas conceituais de diferente complexidade”. Como, por exemplo, na explicitação de sua concepção⁶:

a aquisição de uma nova teoria ou modelo não teria que provocar um abandono das teorias pessoais, pois ambos os tipos de conhecimento seriam utilizados em situações diferentes, sem que um pudesse substituir o outro. [...] Assim, na interpretação de certos fenômenos, os sujeitos dispõem de várias teorias alternativas que utilizam em contextos diferentes (POZO, 1998, p. 211).

Mesmo para além das diferenças dos conhecimentos, a fala de Pozo exemplifica o pensamento atrelado à “assimilação cognitiva” do mundo:

tanto as teorias pessoais como as científicas são adquiridas em contextos de interação social, não deve nos fazer esquecer que essas teorias acabam sendo interiorizadas, e assim adquirem a categoria de representação mental. [...] para isso têm de ser

⁶ Tais propostas apresentadas por Pozo (1998, p. 209), fundamentam-se em trabalhos cujas interpretações baseiam-se em critérios históricos e epistemológicos e cita: Carey (1991), Caravita e Hallden (1994).

assimilados e representados em um sistema cognitivo individual (POZO, 1998, p.215).

Esta alusão, mesmo que evidenciando um avanço no entendimento de que todo contexto de aquisição de “teorias” é um contexto de “interação social” (apresentado nas abordagens construtivistas e, conseqüentemente, nas práticas e documentos oficiais brasileiros), encontra-se assolado, ainda, num reducionismo à uma “assimilação” por um “sistema cognitivo individual”, o que não dá conta daquelas instâncias ou discursos que estão distantes dos domínios tradicionais do conhecimento, ou seja, de novos educadores e domínios pedagógicos⁷ (como a biblioteca, mídia, internet, publicidade, shopping center) presentes e, muitas vezes, capturadores, das produções de representações sobre o mundo.

Apoiados em novas possibilidades pedagógicas e nas relações entre política cultural e pedagogia, os educadores estadunidenses Henry Giroux e Roger Simon (2002) apontam para um movimento de ampliação da esfera pública, tanto para a hegemonização quanto para lutas sociais, contestação e resistência; abrindo possibilidades para poder analisar e aprender as diferentes formas como o conhecimento, não importa quão mundano e utilitário, joga com imagens lingüísticas e produz práticas culturais.

Fazendo uma leitura de Giroux (1995), Giroux e Simon (2002), Giroux e McLaren (2002), podemos entender a cultura situada no terreno do cotidiano, representando o contraditório terreno de lutas e o conhecimento como aquilo definido em termos instrumentais, que geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e valores da cultura dominante. No entanto, outra compreensão possível através destes autores é de que tanto a cultura como o conhecimento possuem uma semelhança fundamental: *ambos existem enquanto discursos subordinados*. De modo análogo, “o discurso dominante ainda define a cultura popular como o que sobra após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais” (GIROUX e SIMON, 2002, p. 97).

Esta definição está relacionada ao que também Goodson (2001), baseado em Bernstein, nos alerta; de que as escolas são domínios políticos e culturais, portanto a produção de conhecimento nunca é inocente e está sempre, de algum modo, ligada à necessidades e manipulações políticas; encaminhadas, muitas vezes, a transmitir conhecimentos e competências que validam a ordem social dominante e encaminham os alunos para uma força de trabalho estratificada por dinâmicas de raça, gênero e de classe.

Ao abordarem o tema da pedagogia e produção de conhecimento, duas afirmações nos parecem importantes, sendo uma a de que:

⁷ Sobre novos educadores e domínios pedagógicos, ver livro organizado por Marisa Vorraber Costa (2000).

A pedagogia é um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimento e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais entre eles. Pode ser entendida como uma prática pela qual as pessoas são incitadas a adquirir determinado “caráter moral”. (...) a pedagogia é um conceito que enfoca os processos pelos quais se produz conhecimentos (GIROUX e SIMON, 2002, p. 97).

Por conta desta deliberação, a pedagogia centra suas preocupações na integração, na prática, de certo conteúdo, modelo de organização curricular, estratégias, técnicas didáticas, tempo e espaço para estas práticas, métodos de avaliação. Mas outra preocupação também é vigente, aquela que enfatiza a realidade concreta das salas de aula, onde o trabalho do professor permite determinar qual tipo de conhecimento vale mais, para qual direção deveríamos voltar nossas práticas, o que significa saber alguma coisa e, como poderíamos formular representações de nós mesmos e do mundo com determinados conhecimentos. Preocupações como estas últimas aproximam alunos e professores da política cultural que está por trás delas, visto que:

Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum (GIROUX e McLAREN, 2001, p. 144).

Ajudando a compreender aquelas práticas que, junto à trajetória da escrita deste trabalho, acompanhávamos nas salas de aula, Giroux e Simon (2002) nos levaram a entender que, uma vez que consideramos a prática cultural popular no contexto de experiências pedagógicas, estas não podem estar desvinculadas do conhecimento informal do cotidiano, visto que a cultura popular “mobiliza o tátil, o incidental, o transitório, o visceral”.

Para nosso objetivo neste trabalho, a forma como Giroux e Simon (2002) apresentam a relevância da “prática cultural popular” nos proporcionou um *alargamento* da noção de conhecimento em direção aos espaços pedagógicos, como práticas forjadas nos processos vividos, como parte das diferentes manifestações das experiências e reações de diferentes grupos frente à vida cotidiana; no sentido de se usar a prática cultural popular no contexto das experiências pedagógicas.

Apreendemos, então, a idéia da relação entre política cultural e pedagogia, que esta vertente crítica nos mostrou. Mas pareceu mais interessante compreender a produção do conhecimento sob a metáfora da rede e da questão metodológica do cotidiano, como vêm pensando as educadoras Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira e Joanir Gomes de Azevedo⁸.

⁸ Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira, professoras da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Joanir Gomes de Azevedo da Universidade Federal Fluminense (UFF), coordenam, respectivamente, grupos de pesquisa no campo do currículo e da alfabetização, sob princípios das metodologias de pesquisa com o cotidiano. Quanto ao desenvolvimento dessa vertente de trabalho no Brasil, Lopes e Macedo (2002, p. 30) dizem estar centralizado nos

Estas autoras e os grupos por elas coordenados trazem outro tipo de discussão que vem aclarar anseios como aqueles que se agravaram quando caminhei junto aos textos, livros didáticos, parâmetros curriculares, enfim, junto aos documentos oficiais maciçamente veiculados pelos programas de políticas públicas educacionais brasileiros, que tiveram sua marcha marcada pelas produções construtivistas espanholas, como por exemplo, a difusão das idéias de “mudança conceitual” e de modelos de graduações conceituais estruturadas.

Uma trama mais complexa passou a povoar nossas leituras e nossos olhares sobre o mundo, sobre a Geografia na escola. Uma “trama” entre os conhecimentos, que é a que diz respeito ao “conhecimento em rede” e ao “cotidiano”, que traz a centralidade da prática social e a existência de vários espaços de formação articulados.

Concordamos com Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2002, p. 33), que ao se reportarem a esta abordagem, afirmam que ela traz grandes contribuições às discussões do campo do currículo e ao processo de fragmentação do conhecimento ao aportar que a elaboração teórica de rede de conhecimentos é entendida como ferramenta capaz de auxiliar numa tessitura social do conhecimento, na tessitura de alternativas curriculares.

Isso abre horizontes que dão visibilidade a uma multiplicidade de olhares, bem como de experiências e sentidos para se perceber e compreender o mundo. Sendo assim, entender que o que há é uma rede de conhecimentos significa aceitar também a metáfora da tessitura. A razão da mudança da linguagem está, segundo Regina Leite Garcia (2003, p. 13), numa das conseqüências da mudança de paradigma, uma busca cada vez maior de ir “modificando a linguagem científica dura” e o “conteúdo machista da linguagem hegemônica na Academia”.

Além, das preocupações feminista e estética (pela forte aproximação que os trabalhos vêm tendo com a Arte) indicadas por Garcia, há de se admitir o uso literal da metáfora. Um exemplo claro está no que Joanir Gomes de Azevedo (2002, p. 56) supõe ser o “conhecimento historicamente acumulado”:

fios que vão sendo puxados e tecidos formando novas significações, alguns abandonados para mais adiante, às vezes muito mais adiante (anos, séculos, milênios), serem atados a fios mais recentes e os nós, então constituídos, conferirem um outro olhar sobre o mundo, tal como os seres humanos o entendem.

A seguir, por meio de um exemplo podemos evidenciar a multiplicidade de fios que se entrelaçaram sobre o tema do “bucheiro” no acontecer de uma aula.

trabalhos de Nilva Alves (UERJ) e Regina Leite Garcia (UFF), cujas produções apóiam-se, em sua maioria, em bibliografia francesa, especialmente em autores como Michel de Certeau, Henri Lefévre, Edgar Morin, mas também no autor português Boaventura de Sousa Santos; trabalhando com o conceito de complexidade, com a categoria do cotidiano e superação do enfoque disciplinar no espaço escolar. Sobre os investigadores deste campo de estudos no Brasil, as autoras dizem que: defende-se que o conhecimento seja entendido como prático, social e histórico; nega-se a ordenação, a linearidade e a hierarquização do conhecimento, defendendo a idéia de redes referenciadas na prática social; e questiona-se a disciplinarização do conhecimento, através de sua substituição pelo entendimento de que o conhecimento é tecido rizomaticamente.

Professor Vitor (P): A foto do bucheiro (Fig. 1). O que o bucheiro vendia?

Aluno(A): Bucho, carne de vaca, de boi.

A: O que é que é bucho?

Rodrigo: É uma carne.

P: Professora Maria tinha dito para nós, que além do bucho, tinham também os miúdos. O que são os miúdos?

Rodrigo: As partes.

A: O coração, o fígado.

P: As partes do boi, do porco, coração, fígado, bofe. Olhem aí na foto o bucheiro. De onde será que esse homem está vindo para vender?

A: Da fazenda.

P: De alguma área rural, onde ele possa criar boi. Como ele entregava estas carnes que ele vendia?

A: Numa carroça.

Miriã: Mas para vender no ar mesmo, não deveria ter tela para proteger dos mosquitos.

Pamela: Mas tem, era fechada a carroça, era assim para refrescar um pouco.

Miriã: Mas não deveria ter algum produto para passar nas carnes, para os insetos não atacarem as carnes?

P: Como que a carne era conservada Maria?

Maria (professora de História e antiga moradora da cidade presente na aula): Não tinha conservação, vinha assim, vasilhas grandes, você cortava o quanto você quisesse. Não tinha véu, eles traziam e já passavam nas casa e já vendiam. E as donas de casa, pegavam uma bacia na casa dela e falava, eu quero meio quilo de bucho, eu quero um miolo, eu quero dois bifes de fígado. Era na hora, e ele não tinha onde lavar as mãos, às vezes, ele lavava as mãos na dona da casa que ele tava vendendo, tomava um cafezinho.

Miriã: Mas não estragava, assim.

Maria: Por isso precisava consumir logo. Geladeira eram poucas as casas que tinham.

P: Poucas casas tinham geladeira. Hoje, quando a gente compra carne, onde a gente coloca?

A: Na geladeira.

A: A minha mãe, ela pega, ela compra um monte de mistura pequena, daí ela coloca dentro do freezer.

P: E essa carne que a gente compra hoje em dia, onde a gente compra?

A: No supermercado, no açougue. E tem muito mais, até de peixe de longe.

P: E quando a gente chega lá no açougue, onde está a carne?

A: Dentro de um lugar tipo o freezer, assim.

P: Exatamente, num balcão refrigerado, num freezer. Num lugar que está resfriado.

A: Para a carne conservar.

Pamela: Agora não precisa mais do bucheiro, por que agora tem o açougue e tem as coisas avançadas, o açougue vende além das coisas que o bucheiro vendia.



Fig. 1. Fotografia que compõe a página do Atlas sob o tema “Rio-clarenses de Outrora” (ALMEIDA, 2001c, p.38).

Puxando fios de uma fotografia de um bucheiro, datada do início do século XX, em um material didático sobre o município dos alunos, o professor trouxe uma linha das temáticas de comércio e higiene na história do município, que fazia parte do programado para a aula (*P: A foto do bucheiro. O que o bucheiro vendia?*). A esses fios amarrou os de Maria (professora de história, uma das autoras do Atlas e antiga moradora da cidade) presente na aula, que os trouxe de suas experiências e memória (*Maria: Não tinha conservação, vinha assim, vasilhas grandes, você cortava o quanto você quisesse...*), revelando até hábitos corriqueiros que envolviam situações para além da foto, que dificilmente aqueles alunos e mesmo o jovem

professor poderiam conhecê-los por meio de registros daquela época (*Maria:...às vezes, ele lavava as mãos na dona da casa que ele tava vendendo, tomava um cafezinho.*). Os alunos foram tecendo fios a partir da paisagem fotografada, relacionando-os/tramando-os aos hábitos de conserva de suas mães em seus espaços domésticos ou das experiências cotidianas tecidas em relação à venda de carnes em açougues e supermercados. Abandonando provisoriamente o personagem do bucheiro, alunos vão desdobrando outras redes de conhecimentos, das novas tecnologias, das possibilidades de distribuição, conserva e comércio de produtos diversificados na atualidade (*A: No supermercado, no açougue. E tem muito mais, até de peixe de longe.*). Numa superposição de redes vão tecendo seus conhecimentos sobre o assunto. Pamela, por exemplo, vai formular sua concepção de que “*agora não precisa mais do bucheiro, por que agora tem o açougue e tem as coisas avançadas, o açougue vende além das coisas que o bucheiro vendia*”.

Este trecho de aula é exemplo de um movimento em que os atores da situação vão puxando fios e tecidos, por outros tecidos, que dizem respeito a um assunto ou temática trazida, no caso, pelo professor numa situação de aula, mas que não deixa de ser o movimento ordinário das situações em que nos envolvemos cotidianamente; assim como o exercício investigativo deste trabalho, em que vamos puxando os fios que originam determinados significados, determinados nós, determinadas explicações. A riqueza da metáfora da rede para situações de pesquisa, aprendida especialmente com Azevedo (2002), tem permitido contextualizar os autores lidos e o trabalho docente investigado, identificar os fios com que foram tecendo suas concepções e práticas, tessitura que permite buscar matéria-prima para tessitura de conhecimentos em múltiplos e complexos campos, tempos e espaços.

Os conteúdos que podemos expressar metaforicamente, através das redes, são as múltiplas e complexas relações interpessoais, relações culturais, relações de produção, relações, enfim, com o que Boaventura Santos (2005, p. 301-318) chama de “espaços-tempos estruturais”: o doméstico, o da produção, o do mercado, o da comunidade, o da cidadania e o mundial. Relações com a sociedade que os institui e da qual são ao mesmo tempo instituintes, relações de poder que atravessam estas e outras relações.

Ao irmos identificando redes, damos permissão à própria concepção, à própria intuição, pois damos os objetos e as relações como desconhecidos, desnaturalizamos aquilo que nos parece acabado e simples.

Trazemos para o texto uma importante alusão, que nos ajuda a compreender tanto o processo de tessitura de conhecimentos como o porquê das relações nos espaços cotidianos e suas dimensões temporais serem importantes nesta tessitura, já que são espaços e tempos privilegiados do acontecer das relações.

A rede como metáfora, com seus fios, seus nós e seus espaços esgarçados, nos permite historicizar a nós mesmos, a nossos pensamentos e a nossos atos, se entendemos que nada surge do nada, que tudo, de alguma forma está ligado a tudo, aí incluímos os imprevistos, os acasos, os lapsos, as fraquezas. Se por historicizar entendemos puxar os fios, desnovelar, desdobrar as redes ou, ao contrário, enredar fios, a metáfora escolhida ajuda, como tantas outras usadas, a organizar os acontecimentos (AZEVEDO, 2002, p. 60).

O pensamento moderno tentou enquadrar o mundo dentro de um modelo legal, determinista, único ao pretender explicar o mundo a partir da unidade e das grandes narrativas (as vozes homogeneizadoras). Narrativas tão contaminadas pelas idéias de modelos e estabilidade que, diante da impossibilidade que a multiplicidade e a complexidade do real apresentam de continuar a ser explicado por elas, entram em crise e põe em cheque princípios e categorias orientadores da ciência, exigindo que se reflita sobre a ação, os conhecimentos sociais, forjados na subjetividade, na vida cotidiana.

A atenção se volta às racionalidades como estas por que são tecidas e destecidas nas relações micro-sociais, como artimanhas através das quais redimensionamos as relações espaço-temporais vividas no cotidiano. Esta rede social é a vida cotidiana se fazendo e estes espaços-tempos, o lugar onde elas se fazem, onde o acaso e a imprevisibilidade rompem a racionalidade normatizada, homogeneizadora.

Buscando contemplar os conhecimentos tecidos nas relações micro-sociais, a riqueza maior da metáfora da tessitura está em permitir a possibilidade de trançar um número infinito de fios e ter os “nós” interpretados como os “significados, conexões que vamos atribuindo aos fios traçados ou os impasses a que chegamos e nos desafiam ao imobilismo ou à procura de novas tramas” (AZEVEDO, 2002, p. 64), novos conhecimentos.

Sustentadas nestas viabilidades de alargamento da noção de conhecimento há possibilidade, portanto, do conhecimento estar numa experiência, numa prática que pode estar situada no banal do cotidiano, na esfera acadêmica ou escolar, na mídia, nos lugares de lazer, de consumo, de trabalho, ou seja, nos lugares abarrotados de representações, conflitos, simbologias, relações e interações de poder, raça, etnia, gênero, classe, sexualidade, identidade, diferença...

Na rede da escola temos como alguns de seus fios: os saberes dos professores, suas relações com os conhecimentos e os currículos, oficiais e praticados. Buscamos “puxá-los”.

CAPÍTULO II. SABERES DOCENTES, FORMAS DE CONHECIMENTO E RELAÇÕES DOS PROFESSORES COM OS CONHECIMENTOS

Os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. [Portanto], (...) o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto à da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 216).

O primeiro ano desta pesquisa (2003) foi intensamente destinado ao trabalho empírico, ou seja, à aproximação ao ambiente escolar, aos professores e alunos e aos participantes da rede colaborativa de trabalho - “Grupo Atlas”. Os dados sistematizados no Capítulo V e VI, assim como a totalidade das entrevistas realizadas com cinco professores e a transcrição literal das 66 aulas observadas durante a participação no Grupo, encontravam-se na forma embrionária⁹. Todavia, já percebíamos algumas direções dos caminhos que poderíamos tomar para organizá-los. Para isso, procurávamos, durante as aulas observadas, aprimorar nosso olhar às situações de ensino que pudessem contribuir para o desenvolvimento das idéias e questões emergidas com as discussões em grupo e leituras que nos acompanhavam.

Num movimento que partiu do estudo empírico, da prática, à busca de leituras que nos ajudassem a olhá-las e atrever-se à compreendê-las, contribuíram para interpretação e análise dos dados obtidos as idéias encontradas nas obras do canadense Maurice Tardif (2002) e da educadora chilena Verónica Edwards (1997)¹⁰. Num primeiro momento, contribuíram tanto para “olhar” as aulas e reuniões que se transcorriam quanto para começar a trançar o emaranhado de dados que se coletava. Já num segundo momento, quando nossos olhares pareciam um pouco estancados e insatisfeitos, o emaranhado de dados ofuscados, porém potencialmente radiadores de uma multiplicidade de caminhos ao ensino e pesquisa da geografia escolar, foram as discussões sobre o campo do Currículo, que passaram a povoar a leitura daqueles dados e novamente norteá-los.

A seguir, vamos abordar como aquelas primeiras leituras nos ajudaram a dar significado àquilo que víamos e ouvíamos nas salas de aula e nas reuniões da rede colaborativa de trabalho.

⁹ O recorte para análise dos dados coletados teve como critério a escolha dos dados sobre os professores que tivéssemos registrado maior número de aula e que o mesmo tivesse participado nos dois anos de realização do grupo de pesquisa. Assim, a análise está circunstanciada, principalmente, nos dados sobre/com/de dois professores de 4ª série do Ensino Fundamental, como explicitado nos Cap.V e VI deste trabalho (vide anexos).

¹⁰ Outras leituras que se tornaram importantes foram as da filósofa húngara Agnes Heller (1972), a qual Edwards fundamenta parte de seus estudos; e da professora doutora em educação, Roseli A. Cação Fontana (1995; 2000), que busca compreender os processos de constituição do ser profissional na educação, fundada na identidade partilhada estabelece as condições de produção dos discursos, interlocuções e constituições realizadas por seis mulheres professoras, incluindo-a no lugar de professora que é.

2.1 Movimentos de aproximação às fontes e formas de conhecimentos no ensino e às relações dos professores com os conhecimentos

Os professores ocupam, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares.
Tardif (2001, p. 113)

A área de conhecimento a respeito da temática dos saberes docentes e formação de professores na pesquisa brasileira, como salienta Célia Maria Nunes (2001), destaca-se como uma área um tanto recente e que vem demandando estudos sobre diferentes enfoques.

Baseada em Fiorentini et al. (1998), Nunes nos mostra a tendência crescente das pesquisas, em nossa realidade, de procurar valorizar o estudo dos saberes docentes na formação de professores:

De uma valorização quase exclusiva do conhecimento (isto é, dos saberes específicos) que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspectos didáticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio de conteúdos. Nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. (...) Já os anos 1990 foram marcados pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores (NUNES, 2001, p. 29-30).

São nestas novas abordagens de pesquisa - que passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer e sua prática como um processo dinâmico, complexo, informal, carregado de valores - que se incluem os trabalhos de Tardif et. al. (1991, 2002) e Edwards (1997). O primeiro por considerar os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência) como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles. É o estudo destas diferenças na relação com o conhecimento que consiste o trabalho de Edwards, para a qual há relações de exterioridades quando se diz respeito aos conhecimentos tópicos e operacionais e de interioridade com conhecimentos situacionais e de significado.

A concepção de professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros nega as características de subjetividade e de capacidade de instituir sentido inerente a todo ser humano, incluso o professor que é um sujeito ativo no processo educativo. Segundo Ana Maria Monteiro (2001, p. 122), a concepção de professor como transmissor “ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática”, ignora a prática como terreno de criação simbólica e cultural.

No contexto de pesquisas que buscavam dar conta deste novo paradigma vêm sendo criadas algumas categorias como as de “saber docente” e “conhecimento escolar”, enfocando

investigações que relacionavam escola e cultura, o papel desempenhado pela escola na produção de identidades, relações de poder, de sentidos, significações e sujeitos.

Segundo Monteiro (2001), a categoria “saber docente” permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, mediadas por e criadora de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais¹¹.

O “conhecimento escolar” se refere àqueles conhecimentos com configuração cognitiva própria, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, portanto, diferente do saber científico de referência envolvendo questões relativas ao conhecimento de referência e dos desenvolvidos em espaços cotidianos, bem como à dimensão histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista.

Assim como para Tardif, parece-nos absurdo pensar a educação como uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados, por isso, diz tratar de “saberes” e não “do Saber”, ou “do Conhecimento, da Pedagogia, da Didática”, assim como, não acredita que se possa falar em saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. O saber dos professores “é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc” (TARDIF, 2002, p. 11).

Estas concepções corroboram nosso esforço analítico ao tratarmos os saberes dos professores protagonistas desta investigação como o que este autor chama de “saberes sociais”. Segundo ele, a articulação entre os aspectos sociais e os individuais do saber dos professores se assenta na idéia de que esse saber é social. Escapando do “mentalismo” (reduções do saber a processos mentais) e do “sociologismo” (eliminação da contribuição dos saberes dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social por si mesmo, totalmente subordinada a mecanismos sociais), o saber dos professores é um “saber social” por vários motivos: 1) porque é partilhado por todo um grupo de agentes com formação, condições, organizações e estruturas de trabalho comparáveis; 2) porque sua posse e utilização repousam sobre sistemas legitimadores como universidades, administração escolar; 3) porque seus objetos são sociais, isto é, práticas e sujeitos sociais; 4) o que ensinam e suas maneiras de ensinar envolvem o tempo e as mudanças sociais; e 5) por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional.

¹¹ Ao definir as categorias “saber docente” e “conhecimento escolar”, Monteiro (2001, p. 121-126) cita diversos autores deste campo da educação, como por exemplo, Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Perrenoud (1999); Therrien (1996); Moreira, Lopes e Macedo (1998); Develay (1995), Forquin (1992), Chevallard (1991), Goodson (1998), Lopes (1999).

Enfim, para Tardif (2002, p. 16), os saberes de um professor são:

uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*. (...) A minha perspectiva procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo.

Procurando identificar e definir os diferentes saberes que intervêm na prática docente, bem como as relações que se estabelecem entre o corpo docente e esses mesmos saberes, Tardif, Lessard e Lahaye (1991), mostram que o saber docente se compõe de saberes provenientes de diferentes fontes: os *saberes profissionais* (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); os *saberes das disciplinas* (saberes sociais difundidos e selecionados pela instituição universitária); os *saberes curriculares* (apresentam-se sobre a forma de programas escolares: Parâmetros Curriculares Nacionais, livros didáticos); e os *saberes da experiência* (saberes específicos desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de sua função, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio).

A maioria destes saberes que se articulam na prática docente constitui mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla, muitas vezes, fazendo com que os professores mantenham uma relação de “transmissores”, “portadores” ou “objetos” de saber, mas não de “produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função”, como apontam estes mesmos autores.

Isso nos leva a pensar nas relações que os professores cultivam com estes saberes, por isso trazemos as leituras de Edwards, que analisa o processo de constituição dos sujeitos educativos – professores e alunos – evidenciando o modo como a participação estrutural desses personagens interfere nas relações com os conhecimentos.

Também a partir de um estudo etnográfico, é que Edwards realizou o processo de análise dos registros de observação de aulas, concebendo que o sujeito participa constantemente da estruturação do *dado* numa situação social determinada, como é a situação de classe. Assim, o eixo principal de análise da autora – a relação entre os sujeitos e o conhecimento – vem ao encontro das preocupações desse trabalho.

Para abordar esse problema, a autora coloca como necessária a construção de duas categorias: a categoria *sujeitos* e a categoria *conhecimento escolar*.

Na tentativa de recuperar a visão dos alunos da situação escolar, a autora considera-os tanto quanto os professores, sujeitos sociais, procurando construir, assim, o modo como os *sujeitos* constituem a situação escolar em geral. Neste sentido, a autora expõe que os sujeitos

vivem e se reproduzem mediante um conjunto de atividades cotidianas que são também o fundamento da reprodução da sociedade, assim,

o sujeito está determinado por suas condições cotidianas de vida, pela classe à qual pertence, pelo grupo imediato através do qual pertence a ela, pelo lugar que ocupa na divisão do trabalho, por seu lugar na família e por sua história escolar... em parte. Em parte, por que o sujeito também contribui para a constituição de todas essas situações. (...) Não podemos pensar no sujeito educativo sem pensar na alienação, entendida como consciência irreflexiva do sujeito em relação (...) à lógica de dominação capitalista (EDWARDS, 1997, p. 15).

O sujeito sendo social desde que nasce, apropria-se ao mesmo tempo do mundo e da alienação, e é a apropriação da alienação que lhe permite, por sua vez, uma nova elaboração que a inclui e a nega.

Daí a importância da caracterização dos dois professores acompanhados neste trabalho, realizada no Capítulo V, que abrange dados de suas memórias e concepções adquiridos através de entrevistas, conversas informais e convívio no local de trabalho dos mesmos. Maior destaque damos ainda ao grupo de pesquisa que os sujeitos estão envolvidos, fator de visível “superação da alienação”, entendendo-a não como um estado absoluto a que se chega de uma vez e para sempre, mas como uma conquista permanente e desigual em relação às diferentes dimensões dos sujeitos, como por exemplo, a política, a pessoal, a de trabalho, etc.; o que leva Edwards (1997) a considerar que a “identidade do sujeito é multifacética e incoerente”, e que os sujeitos são heterogêneos entre si.

Pensamento este também desenvolvido por Fontana (2000), que faz uma analogia entre a imagem desdobrada e destorcida que vive o profissional docente e o jogo da sala dos espelhos dos parques de diversão. Para essa autora, a multiplicidade e o conflito, que vivemos nas relações sociais em que nos constituímos, também se produzem dentro de nós. “Somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque” (FONTANA, 2000, p. 64), o que é denominado por Vygotsky, como lembra a autora, de “drama”, ou seja, a dinâmica da personalidade, quando expressam-se as relações interpessoais de indivíduos que vão se constituindo em condições sociais específicas, não genéricas.

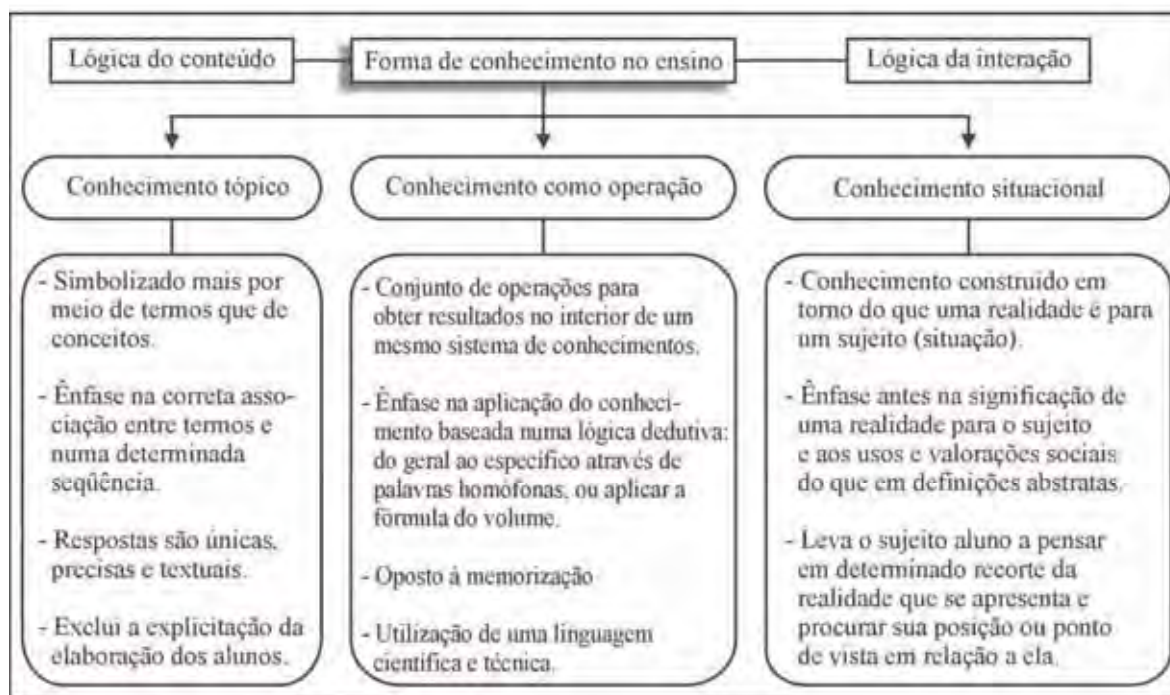
No que se refere aos conteúdos escolares, Edwards (1997, p. 20) ressalta a singularidade da apropriação. Nesta perspectiva o professor, como sujeito, constrói a situação escolar por meio do manejo dos elementos estruturantes mais gerais, considerados pela autora como sendo: o espaço e o tempo, que são trabalhados de maneiras diversas pelos professores. Porém, o que se enfatiza é que em qualquer orientação ou método “o professor se constitui como tal não apenas pela posse do conteúdo, mas também por sua centralidade na organização do processo e, com isso, do domínio dos elementos estruturantes”.

A segunda categoria que Edwards (1997, p. 20) coloca como construção necessária, e que também entendemos como essencial para o desenvolvimento de nosso trabalho, é a categoria *conhecimento escolar*, visto que para ela a “situação escolar está constituída de maneira importante pelos conhecimentos que nela circulam: os que se transmitem e os que se constroem”. Ressalta que é na relação que os sujeitos estabelecem com o conhecimento escolar, que se definem tanto a “situação escolar” como se constitui o próprio sujeito.

Acreditamos que um dos principais motivos pelo qual a autora se empenha na construção dessa categoria revela nossa preocupação já destacada no início desse trabalho, que se refere à superação da concepção da escola enquanto espaço que enfatiza os processos de racionalização dos sistemas econômico e político. Para a autora, a centralidade que adquiriu o problema do método obscureceu a compreensão do ato educativo e do papel que nele desempenha o conhecimento escolar, visto que este último é apresentado aos sujeitos como sendo os “verdadeiros” conhecimentos, implicando uma certa autoridade, definindo-se implicitamente o que não é conhecimento, delimitando o legitimamente cognoscível a partir da experiência escolar.

Ao afirmar que o conhecimento é relativo e implica uma determinada construção social da realidade, Edwards alerta que não podemos simplesmente transportar as colocações do conhecimento em geral ao conhecimento escolar, é por isso que nos preocupamos com o conhecimento escolar efetivamente apresentado na prática escolar, como é construído ou reconstruído pelos sujeitos em suas práticas (lembramos aqui discussões travadas no Capítulo I). Para isso, em nossos registros e análises tentamos não abstrair o conteúdo que se transmite da forma de ensino nem da relação professor-aluno, uma vez que “forma é conteúdo”, que cada uma das estratégias ou formas de ensino modifica o sentido do conhecimento transmitido.

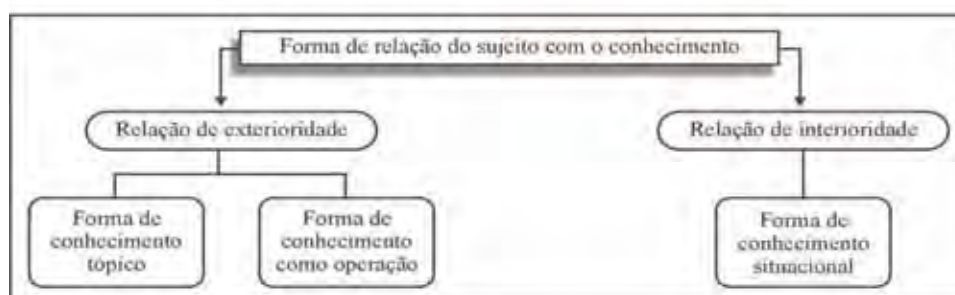
Para análise dos registros a autora realizou uma descrição do conhecimento em classe em torno de dois eixos de análise: as formas de conhecimento no ensino e a relação dos sujeitos com o conhecimento. Para ela, conforme indicamos ao resumi-las no quadro a seguir, a forma de conhecimento está constituída por duas dimensões: a lógica do conteúdo e a lógica da interação. Em seu estudo, a autora identificou três formas de conhecimento presentes no ensino: conhecimento tópico, conhecimento como operação e conhecimento situacional. Alerta que tais formas não pretendem ser exaustivas em si e que um mesmo professor apresenta diferentes formas de conhecimento.

Quadro 1. Formas de conhecimento no ensino (EDWARDS, 1997)

Organizado por: Amanda Regina Gonçalves

Na análise realizada pela autora, é privilegiada a leitura da lógica da interação de professor e aluno para descrever como se dá, a partir daí, a relação com o conhecimento. É importante ressaltar que nos dois eixos enfocados, o professor é considerado como “aquele que faz a ponte entre os alunos e o conhecimento; tanto por que faz uma reelaboração específica do conteúdo que apresenta, como porque *representa* a autoridade do conhecimento escolar” (EDWARDS, 1997, p. 24).

As três “formas de conhecimentos” ainda são constituídas a partir das formas como os sujeitos se relacionam com os conhecimentos, sendo elas: as “relações de exterioridade” do sujeito com o conhecimento (mais verificadas nas formas de conhecimentos tópico e operacional), e as “relações de interioridade” entre o sujeito e o conhecimento (constituídas na forma de conhecimento situacional, na medida em que se solicita ao sujeito que se aproprie do conhecimento a partir do modo como o significa). Resumimos tais relações no Quadro 2, que se apresenta abaixo.

Quadro 2. Formas de relação dos sujeitos com o conhecimento (EDWARDS, 1997)

Organizado por: Amanda Regina Gonçalves

As formas de conhecimento e as relações do sujeito com o mesmo serão identificadas a partir dos movimentos de interação observados nas salas de aula, ou seja, dos confrontos e negociações dos interlocutores no próprio ato da linguagem, quando, segundo Fontana (1995, p. 148)¹², “a elaboração conceitual emerge como pluralidade, como processo de produção de ‘efeitos de sentido’ que vão sendo assumidos, reproduzidos, questionados, redimensionados, impostos, recusados, no curso da interlocução, transformando-a”.

Desse modo, estaremos atentos aos processos de elaboração conceitual dos sujeitos envolvidos, considerados à luz do “princípio dialógico” a que Fontana (1995) se baseia, destacando que os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado, mas são elaborados nas enunciações, as quais sempre fazem parte de um diálogo social e ininterrupto. Para Fontana (1995, p. 126), os sentidos elaborados são “o efeito da interação entre os interlocutores”, cujas vozes representam “perspectivas ideológicas socialmente definidas”.

Foi conhecendo algumas das *fontes dos saberes dos professores* que acompanhávamos e algumas de suas *relações com os conhecimentos*, que fizemos nossa primeira análise dos dados, constatando que também o ensino que envolve o lugar onde os sujeitos constroem suas práticas sócio-culturais espaciais está sujeito a ser tratado a partir de relações tópicas e operacionais com esses conhecimentos. Acreditamos que isto pode acontecer quanto têm como fontes dos saberes (a serem incorporados à situações de ensino), conhecimentos *não produzidos pelos sujeitos* que efetivamente fazem parte destas construções sócio-culturais, tampouco das particulares *situações de ensino*. Ademais de não partirem dos sujeitos escolares, os conhecimentos produzidos em grande parte das fontes buscadas pelos professores, atuam como *desapropriadores e disciplinizadores dos professores em relação aos saberes*, visto que refletem campos de lutas teóricos e políticos, costumeiramente traduzidos pelas academias científicas.

Foram estas conclusões que nos levaram a pensar que investigar as fontes, as formas e as relações dos professores com os conhecimentos, embora importantes ao trabalho, não eram suficientes para atingir os nossos objetivos e, portanto, a buscar novos referenciais explicativos à geografia escolar, conduzindo-nos ao pensamento de que este nosso objeto – os conhecimentos sobre o ensino do lugar – só pode ser tangido a partir de leituras do currículo da Geografia escolar a partir dos conhecimentos tecidos no exercício da prática docente cotidiana.

¹² Entendendo “interlocução” como “um processo lógico, psicológico e, também, ideológico dos sujeitos” (FONTANA, 1995, p. 148), pressupondo, através desta última característica, o lugar social que os interlocutores dos episódios ocupam.

CAPÍTULO III. UMA LEITURA DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO: ESTUDOS SOBRE UM CAMPO DE LUTA TEÓRICO, POLÍTICO E CULTURAL

No atual período, vivemos o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Um período em que a técnica, a ciência e a informação medeiam racionalmente a prática da vida, a partir de interesses hegemônicos homogeneizadores, “indiferentes às heranças e às realidades atuais dos lugares e das sociedades”. Assim, “o processo de globalização acaba tendo, direta ou indiretamente, influência sobre todos os aspectos da existência da humanidade: a vida econômica, a vida cultural, as relações interpessoais e a própria subjetividade” (SANTOS, 2000, p. 143).

A escola é um espaço privilegiado de encontro das culturas, ou ainda como compreende Giroux (1993), “uma arena política e cultural”¹³. Cientes disso, os sistemas escolares foram e continuam sendo uns dos mais intencionalmente capturados e usados para difusão dos processos de racionalização, sistematização e controle social, a fim da manutenção das metas e padrões hegemonicamente pré-definidos.

Segundo Gimeno Sacristán (2003, p. 63), o fenômeno que nos ocupa projeta demandas e consequências várias e contraditórias sobre os sistemas educativos. São, ao mesmo tempo, “requisitados tanto para servir à ideologia dominante e dinâmica globalizante quanto resistir a ela”.

A esta configuração Milton Santos (2000) chama de “período popular da história”, visto que uma das suas consequências é a convivência da produção de condições necessárias para (re)emergência das massas, buscando homogeneizar e impor-se sobre a cultura popular, com a nova significação da cultura popular, tornada “capaz de rivalizar com a cultura de massas”, o que significa que no período histórico atual as possibilidades de mudanças estão dadas tanto pelo material que compõe o espaço quanto pelos usos que todos fazem dele, quando, por exemplo,

a cultura popular se difunde mediante o uso dos instrumentos que na origem são próprios da cultura de massas. Nesse caso, exercendo sua qualidade de discurso dos “de baixo”, pondo em relevo o cotidiano dos pobres, das minorias, dos excluídos, por meio da exaltação da vida de todos os dias (SANTOS, 2000, p. 144).

Pensando na possibilidade dos ruídos que as culturas populares podem criar (também com o uso do instrumental atual não estabelecido para elas) e na pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento na atualidade (na qual a ciência não tem um

¹³ Fazendo uma leitura de Giroux (1993), Antonio Flavio Moreira conclui que a escola deve ser vista como “uma arena política e cultural na qual formas de experiências e de subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que torna poderoso agente de luta a favor da transformação de condições de dominação e expressão” (MOREIRA, 2001, p. 9).

lugar privilegiado) as escolas e seus sujeitos, por estarem baseados num território, em relações sociais e no cotidiano, criam forças para “deformar o impacto das culturas de massas”. Para Santos (2000, p. 144), “gente junta cria cultura, cria uma economia territorializada, um discurso territorializado, uma política territorializada”.

O desenrolar das próximas partes deste capítulo e do seguinte se dá a partir de uma pertinente demanda de compreensão da escolarização contemporânea e de um esforço de desnaturalização e alargamento de conceitos como conhecimento, currículo, escola, cultura, ensino de Geografia, que dê conta de pensar o mundo atual e defrontar situações que parecem definitivas.

3.1 Uma breve apresentação sobre o campo do currículo

Esta parte constitui uma breve apresentação da história dos estudos com preocupação curricular; das primeiras incursões conhecidas no ocidente ao desenvolvimento de pesquisas neste campo também em território latino-americano e brasileiro. À priori, a relevância desta inquietação está no fato de que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, como advertem muitos teóricos da educação.

Sob o rótulo de oficial, o currículo é pensado como mais um instrumento de regulação da sociedade, permanecendo hoje como foco de capturação da racionalidade técnica. De maneira específica, Sacristán (2003, p. 65) expõe que “os processos de globalização afetam a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos dos currículos e as formas de aprender”.

Fundamentados em diferentes versões, Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2002) destacam que, mesmo sem constituir um objeto de estudo do conhecimento pedagógico, nos sistemas escolares norte-americanos em fins do século XIX imperava a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo.

Do ceio dos processos de industrialização e urbanização, emerge um claro e universalizador propósito dos sistemas escolares em ensinar as crenças e comportamentos da classe média norte-americana, protestante, branca, úteis para realização dos interesses emergentes.

Neste momento, ainda que preocupadas em responder as finalidades e contornos da escolarização em massa, as propostas de Bobbitt para a escola aproximavam-se do funcionamento de empresas comerciais ou industriais, usando-se das palavras-chave:

métodos, resultados, mensurações, eficiência¹⁴. Outra vertente, considerada mais progressista na época, era liderada por John Dewey (1902), trazendo preocupações com a construção da democracia e funcionamento da economia.

Em relação à renovação da teorização sobre o currículo, chamada de “movimento de reconceptualização”, Moreira e Silva (2002, p. 8-15) ressaltam a emergência de duas tendências nos estudos sobre currículo, uma territorializada na América do Norte e outra na Inglaterra, no entanto ambas ainda subdivididas em distintas perspectivas.

Na América do Norte, as duas perspectivas que se desenvolveram neste campo de estudos foram: 1) voltada ao desenvolvimento dos aspectos da personalidade adulta consideradas “desejáveis”, representada por Bobbitt, constituindo no Brasil o que se denominou de tecnicismo, e 2) voltada à valorização dos interesses dos alunos, representada por Dewey e Kilpatrick, desenvolvida no Brasil como o que ficou conhecido como escolanovismo.

Desde as primeiras preocupações com currículo, no Brasil, que datam dos anos 1920, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas e assimilação de modelos funcionalistas viabilizados por acordos bilaterais (LOPES e MACEDO, 2002, p. 13).

Já na década de 70 do último século, rejeitando estas perspectivas norte-americanas, se estabilizam na Inglaterra duas correntes: uma fundada no neomarxismo e na teoria crítica da Escola de Frankfurt, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michel Apple, Henry Giron, Antonio Gramsci; e outra associada à tradição humanista, fenomenológica e hermenêutica, representada por William Pinar.

No caso da perspectiva fenomenológica e hermenêutica, são inspiradas em estratégias subjetivas e interpretativas de investigação, como as de Edmund Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, que dão ênfase à experiência, ao mundo vivido, aos significados subjetivos. Em investigações desta natureza, “desnaturalizar as categorias com as quais, ordinariamente, compreendemos e vivemos o cotidiano, significa focalizá-las através de uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva” (SILVA, 2004, p. 38).

¹⁴ A obra datada em 1918, do estadunidense Bobbitt, *The Curriculum* - que embora questionasse o sistema educacional, que buscava moldar os objetivos e formas da educação de massas, detinha propostas fortemente conservadoras - vem sendo considerada o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos. Em 1949, Ralph Tyler, mesmo com avanços ao admitir a filosofia e a sociedade como fontes de objetivos para o currículo, seu trabalho demonstra certa continuidade ao de Bobbitt (SILVA, 2004, p. 22).

Autores sob orientação neomarxista foram os precursores, nos Estados Unidos, do que se convencionou chamar de Sociologia do Currículo, voltados às relações entre currículo e estrutura social, cultura, poder, ideologia, etc. Para Moreira e Silva (2002), intenções similares, no entanto, fundamentados numa sociologia do conhecimento escolar, ocuparam a atenção de sociólogos britânicos, sob a liderança de Michel Young, o que mais tarde, na Universidade de Londres, recebe o nome de Nova Sociologia da Educação (NSE). Durante o período de 1950 e 1980 verificou-se uma expansão da Sociologia britânica que, aos poucos, libertou-se “da tutela da Sociologia americana funcionalista”.

A NSE constituiu-se na primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo. (...) Suas formulações têm constituído referência indispensável para todos os que se vêm esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 19-20).

Silva (2004) aponta como marco do início da crítica marxista a politização da teorização sobre o currículo sob os fundamentos marxistas de que a organização da economia na sociedade capitalista afeta todas as esferas sociais, como a educação e a cultura; havendo, portanto, uma relação estrutural entre economia e educação, reprodução cultural e reprodução social.

Nesta perspectiva, o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais. No entanto, um avanço maior é feito, segundo Silva (2004), por Apple, Gramsci e Raymond Williams, ao não considerarem esta uma ligação por determinação direta e simples.

Ao compreender que através do esforço de convencimento ideológico que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural, Apple coloca o currículo no centro das teorias educacionais. O currículo está, para ele, relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, não se consistindo num corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos.

Utilizando-se de conceitos da Escola de Frankfurt, Gramsci (em 1981, nos Estados Unidos) se preocupa com a problemática da reprodução das desigualdades sociais a partir do apagamento do caráter social da história do conhecimento e do currículo. Compreende que as teorias críticas sobre o currículo estão ligadas à utilização da teoria social crítica mais ampla e, busca evitar a rigidez economicista, estrutural e pessimista de certos enfoques marxistas.

Giroux preocupa-se com as formas como os professores e alunos constroem significados sobre o conhecimento, o currículo e a vida educacional em geral e as conexões entre as formas como estas construções se desenvolvem no espaço da escola e do currículo; preocupações nunca desvinculadas das relações sociais mais amplas de controle e poder.

Nas bases de sua teorização, os conceitos de “resistência” e “pedagogia da possibilidade”, estão fortemente presentes, através dos quais acredita que também há na pedagogia e no currículo espaço para a oposição e subversão; compreendendo, a partir daí, o currículo através de conceitos como emancipação, libertação, estreitamente vinculados aos de “esfera pública, intelectual transformador e voz”.

As vertentes marxistas ganharam força no pensamento curricular brasileiro, apenas na década de 1980. Surgem dois grupos nacionais – pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido – sob influência, agora, das produções inglesas como as acima citadas de Apple e Giroux (LOPES e MACEDO, 2002, p. 13)¹⁵.

Como considera Silva (2004), outro importante autor que constitui as bases de uma teoria educacional crítica foi o brasileiro Paulo Freire, fundamentado numa dialética hegeliana, cujo foco está menos na dominação como um reflexo das relações econômicas e mais na dinâmica própria do processo de dominação.

Sua crítica ao currículo existente está centralizada no conceito de “educação bancária”, a qual concebe o conhecimento como sendo constituído de informação e fatos a serem simplesmente transmitidos de professor para aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário, sendo algo externo e independente das pessoas envolvidas no ato pedagógico.

A concepção de “educação problematizadora” de Freire, se constitui numa crítica à educação bancária, em que educadores e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo.

Em 1996, há uma retomada da questão da formação docente em seu trabalho, agora mais centrada no sentido da ética¹⁶. Como salienta Freire (1997, p.16-17), não uma ética menor, restrita, do mercado, mas a “ética universal do ser humano”, que condena o cinismo do discurso neoliberal, que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe.

Já ciente de críticas intituladoras de ingênuo e idealista, Freire (1997, p. 21) as responde dizendo reconhecer no ser humano “sua Presença no mundo, com o mundo e com os outros”, o que “significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*”, que a história é tempo de possibilidade e que o futuro é *problemático* e não inexorável.

¹⁵ De acordo com ambas as autoras, no início da década de 1990, os estudos sobre currículo assumem um enfoque nitidamente sociológico, de cunho eminentemente político, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante.

¹⁶ No livro de Paulo Freire (1997), intitulado “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, são discriminadas as *exigências* para se *ensinar* com *ética*.

3.2 Perspectivas sobre o currículo: esforços teóricos e institucionalização do campo de conhecimento curricular

Tendo as formulações da NSE como referência indispensável, distintas perspectivas vêm se constituindo em teorias pedagógicas e educacionais, e com elas esforços em compreender a questão do currículo, até a sua emergência como um campo profissional, especializado através, principalmente, de sua institucionalização, formação de um corpo de especialistas sobre o currículo, de disciplinas, departamentos, de revistas especializadas neste campo.

Identifica esse movimento da NSE, que viria consolidar as chamadas teorias críticas, o sociólogo inglês Michel Young. Silva (2004) também destaca o papel de Althusser, Bourdieu e Passeron, Bernstein, Baudelot e Establet, e do brasileiro Paulo Freire, como críticos de teorias de aceitação e adaptação¹⁷.

As teorias críticas passam a se ocupar mais com os questionamentos, denúncias, transformações radicais, dando mais importância ao compreender o que o currículo *faz*, que *como fazer* o currículo.

Tornam-se freqüentes conexões entre educação e ideologia, como faz Althusser, ao ver que a produção e a disseminação da ideologia é feita pelos aparelhos ideológicos de estado, entre eles, a escola. Pensamento que se tornaria central às subseqüentes teorizações críticas da educação e do currículo baseadas na análise marxista da sociedade.

Bourdieu e Passeron vêem o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas, utilizando-se de conceitos como “capital cultural”, “vantagens materiais e simbólicas”. O domínio simbólico ou domínio da cultura, para eles, se refere a um domínio da cultura dominante, como sendo *a* cultura, se constituindo, pois, numa imposição “natural”.

Nesta perspectiva o currículo está baseado na cultura dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. Sobre esta teoria Silva (2004, p. 36) diz ter formado a base da teoria educacional crítica, ele aponta que:

O que Bourdieu e Passeron propõem, através do conceito de *pedagogia racional*, é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes.

¹⁷ Silva (2004, p. 29) argumenta ainda que outras experiências que iriam abalar a teoria educacional tradicional “explodiram” em vários locais ao mesmo tempo.

3.2.1 O currículo nas teorizações críticas do conhecimento

O movimento inglês da NSE tem como referência de sua crítica a “antiga” sociologia da educação, denominada por eles de aritmética, por preocupar-se com os valores de entrada e saída do sistema social escolar.

Young, em 1971, na formulação da NSE, coloca como ponto de partida o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento, pondo em questão as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional e pelos educadores, na busca de desnaturalizar tais categorias ao mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário.

Young propõe que os estudiosos da NSE deveriam ver o conhecimento escolar e o currículo existentes como invenções sociais, como resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno das quais os conhecimentos deviam fazer parte do currículo. Sobre estas propostas, de acordo com Silva (2004, p. 69):

Em primeiro lugar, uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes. (...) [Além disso,] a perspectiva epistemológica central do conhecimento envolvido no currículo deveria ser, ela própria baseada na idéia de “construção social”.

O grande prestígio e a influência da NSE, junto à sua sociologia do currículo, mantido até a década de 80, se mistura, a partir daí, às análises sociológicas com teorizações mais propriamente pedagógicas. Nesse momento, a teorização crítica da educação que se encontrava em torno da NSE, segundo Silva (2004), iria se dissolver numa variedade de perspectivas analíticas e teóricas: feminismo, estudos sobre gênero, raça e etnia, estudos culturais, pós-colonialismo, pós-modernismo, pós-estruturalismo¹⁸.

Sobre a importância de Basil Bernstein no contexto da sociologia crítica da educação que se desenvolveu na Inglaterra a partir dos anos setenta, Ivor Goodson (2001, p. 87), por ele tutorado, diz que seu trabalho “exorta-nos a investigar como uma sociedade seleciona, classifica, distribui e transmite o seu conhecimento educacional e a relacionar isto com questões de poder e controlo social”.

Na sociologia da educação por eles desenvolvida, o conhecimento educacional formal encontra sua realização através da trilogia da escolarização estatal: o currículo, a pedagogia e a avaliação. “O currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o

¹⁸ Silva (2004, p. 70) ainda ressalta que o contexto social de reforma educacional em que se inspirava a NSE transformava-se com o triunfo da política neoliberal de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e de Margaret Thatcher, na Inglaterra.

que conta como transmissão válida do conhecimento, e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado” (GOODSON, 2001, p. 64; BERNSTEIN, 1975 *apud* SILVA, 2004, p. 71).

Preocupado com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo, Bernstein faz uma importante distinção entre poder e controle. O *poder* está ligado à classificação do que é incluído ou não no currículo, enquanto o *controle* diz respeito à forma de “transmissão”, ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo, ao espaço da transmissão. Utiliza-se do conceito de código, que ajuda a compreender o papel do currículo no processo de reprodução cultural e social.

Também para Goodson (2001, p. 214), o currículo é uma construção social. Mas, para além de um foco teórico no *conteúdo* do currículo – como diz estar na obra de Williams – ou dos princípios subjacentes à classificação e ao enquadramento do currículo e estudo da relação *entre* os conteúdos curriculares – como diz ter sido destacado por Bernstein – ou ainda do prolongamento da obsessão sobre o conteúdo no trabalho de Schulman, para o qual a primeira fonte de base de conhecimento necessária ao ensino é o *conteúdo* – as questões *internas* à matéria disciplinar, a *forma* do currículo deve ser analisada.

Goodson tenta contemplar assim, os processos internos e cotidianos da escolarização em que o desenvolvimento curricular e a prática de ensino em sala de aula (nível micro) interseccionam as ideologias e estruturas políticas (nível macro).

No campo dos estudos da História das Disciplinas Escolares destaca-se na década de 1980 o francês André Chervel, ao questionar um modelo de “transposição didática” (definido por Yves Chevallard (1991)), considerando que a história das disciplinas escolares não é equivalente à história das ciências de referência. Sobre este modelo e suas críticas falaremos ao tratar dos textos oficiais e didáticos e dos saberes dos professores.

3.2.2 Currículo: campo de luta teórico e político na contemporaneidade

Tentamos aqui fazer uma caracterização das discussões sobre o campo do currículo na contemporaneidade. Cientes da limitação do conhecimento de muitas pesquisas e práticas cotidianas em que este campo deve estar nas suas preocupações e da limitação desta narrativa, entendemos ser importante nesta tentativa, uma articulação entre sua centralidade no campo epistemológico ou teórico-metodológico e as definições deste campo em seus espaços de institucionalização, visto que ambos formam, em si, um espaço de lutas. Este espaço de lutas é fomentado por distintos discursos e suas relações de poder em ambos os campos acima

destacados. De maneira sintética abordaremos elementos ditos modernos, pós-modernos, da modernidade tardia, pós-estruturalistas, pós-colonialistas.

O *pós-modernismo* é, segundo Silva (2004, p. 111), um movimento intelectual que proclama que estamos vivendo numa nova época histórica, a Pós-Modernidade – iniciada em meados do século XX – radicalmente diferente da anterior, a *Modernidade* – iniciada com a Renascença, em meados do século XIX e consolidada com o Iluminismo.

A *teoria pós-estruturalista* constitui numa reação ao estruturalismo e, em alguns estudos, uma rejeição da dialética hegeliana e marxista¹⁹. Quanto à distinção entre pós-modernismo e pós-estruturalismo, Silva (2004), diz que, na medida em que pós-modernismo remete às características de toda uma época (o modernismo), ele é mais abrangente que o pós-estruturalismo, que se refere de forma particular a um gênero de teorização social.

Na área de estudos do currículo, esta última perspectiva enfatiza a indeterminação e a incerteza do processo de significação também em questões de conhecimento. Questionamentos sobre a construção de significados como de pátria, religião, ciência que povoam o currículo são intensamente colocados por esta perspectiva.

A *teoria pós-colonialista* parte da idéia de que mesmo estando num mundo supostamente globalizado, só pode ser compreendido se considerarmos todas as consequências da chamada “aventura colonial européia”, desde o século XV. Esta perspectiva, segundo Silva (1995, p. 192):

basicamente radicaliza e aprofunda a crítica das relações de poder envolvidas na interação entre culturas nacionais dominantes e culturas nacionais dominadas que tem caracterizado muitos movimentos emancipatórios, autonomistas. (...) [Entretanto,] A crítica pós-colonialista rejeita qualquer proclamação auto-glorificatória ou qualquer afirmação essencialista sobre identidades nacionais ou culturais.

Quanto à relação do saber e conhecimento da “verdade” e “realidade”, o autor afirma que esta perspectiva distingue a descrição do “outro” em sua “essência” e “natureza” da “representação” que o subordina e inferioriza. Para Silva (1995, p. 194) as implicações destas compreensões para a educação e para o currículo, seria uma perspectiva curricular que permitisse aos estudantes “uma oportunidade de examinar essas relações de poder, seu caráter discursivo e as características produtivas do processo de representação cultural do Outro”.

¹⁹ Silva (2004) afirma ter provavelmente surgido na universidade estadunidense, mas hoje tem fortes referências de autores franceses. Entre outros, inclui nesta lista Foucault, Derrida, Deleuze, Guatarri, Lacan, Nietzsche, Heidegger.

Com o intuito de exemplificar, apontaremos sinteticamente alguns pensamentos que fazem parte deste campo de lutas na busca da compreensão do fenômeno atual. Segundo Antony Giddens (1991), uma estonteante variedade de termos tem sido sugerida para a transição do fim do século XX e, para analisar esta transição não basta inventar novos termos, temos que olhar novamente para a natureza da própria *modernidade*²⁰. “Em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes” (GIDDENS, 1991, p. 12).

David Harvey (2001) caracteriza a atualidade como *pós-moderna*, implicando um rompimento impiedoso com toda e qualquer condição precedente e um processo sem-fim de rupturas e fragmentações internas no seu próprio interior.

Sobre a questão da identidade cultural na pós-modernidade, Stuart Hall (2003) destaca, além das contribuições de Giddens e Harvey, o trabalho de Ernest Laclau (1990 *apud* HALL, 2003), que usa o conceito de “deslocamento” e “diferença” para caracterizar as sociedades da modernidade tardia, em que o centro da estrutura é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma “pluralidade de centros de poder”. E ainda são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos”²¹.

Hall faz uma importante observação quanto aos discursos sobre o impacto da mudança contemporânea conhecida como globalização, dizendo que devemos sempre tê-la em mente:

Giddens, Harvey e Laclau oferecem leituras um tanto diferentes da natureza da mudança do mundo pós-moderno, mas suas ênfases na descontinuidade, na fragmentação, na ruptura e no deslocamento contêm uma linha comum (HALL, 2003, p. 18).

O pós-modernismo tem uma desconfiança profunda às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno, constituindo um ataque à idéia de educação, visto que as noções de educação, currículo e escola, fincadas na modernidade, vêem que é através do sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista, democrática.

No jargão pós-moderno, o pensamento moderno é particularmente adepto das “grandes narrativas”, das “narrativas mestras”. As “grandes narrativas” são a expressão da vontade de domínio e controle dos modernos.(...) O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida (SILVA, 2004, p. 112-114).

²⁰ Para o sociólogo Giddens (1991, p. 46), “nas ciências sociais, temos que acrescentar ao caráter inconstante de todo conhecimento baseado empiricamente a ‘subversão’ que vem da reentrada do discurso científico social nos contextos que ele analisa”.

²¹ Voltaremos às teorizações de Hall no subitem 4.3 deste trabalho.

Neste contexto, o currículo existente é linear, seqüencial, estático, disciplinar e segmentado, já que baseado numa separação rígida e ter “alta” e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Sob perspectiva foucaultiana, diz Silva (2004, p. 115) que o pós-modernismo “empurra a perspectiva crítica do currículo para os seus limites”, ao afirmar que a teorização crítica é ainda dependente do universalismo e essencialismo moderno, por tomarem como pressuposto que um sujeito, através de um currículo crítico, se tornaria, finalmente emancipado e libertado.

Em Moreira (2001, p. 10) encontramos uma defesa da idéia do currículo como forma de política cultural embasada nos trabalhos de Giroux e McLaren, ao dizer que a perspectiva da pedagogia crítica não celebra reducionismos ou determinismos, não interpretando a forma como os estudantes atribuem significados e criam suas histórias culturais apenas com base em restrições derivadas de classe social. Pelo contrário, procura apreender como cultura e experiência se intersectam para constituir aspectos determinantes da ação e da luta de homens e mulheres.

3.3 As tramas do campo de estudos curriculares no Brasil

No campo teórico-epistemológico e institucional contemporâneo brasileiro sobre o currículo, podemos encontrar, como afirmam Lopes e Macedo, produções de sujeitos investidos de legitimidade de falar sobre o currículo, conferida por sua presença em instâncias institucionalizadoras. Essas autoras consideram atuantes na produção deste campo no Brasil três grupos, fundamentados nas perspectivas teóricas: história do currículo e a constituição do conhecimento escolar, pós-estruturalista e currículo em rede (LOPES e MACEDO, 2002)²².

Os estudos sobre conhecimento escolar e currículo no Brasil se constituíram no final da década de 1980 com marcas das discussões da NSE inglesa, no Núcleo de Estudos sobre o Currículo (NEC), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenado por Antonio Flavio Barbosa Moreira, preocupados com o pensamento curricular brasileiro e com as disciplinas escolares²³.

²² Todo objeto de investigação (no caso o currículo) sofre pressão do espaço de luta em torno de seus significados - pelos estudiosos, sujeitos que lidam neste campo de força. Macedo não buscou aproximações teórica-metodológicas, mas os espaços institucionais onde o campo do Currículo está se materializando (de onde vêm a produção social do campo do Currículo): instituições de ensino e pesquisa, agências de fomento, textos publicados em GTs de Congressos. (Palestra proferida por Elizabeth Macedo, na Faculdade de Educação, da Unicamp, em 09/03/05, sobre o texto citado e uma pesquisa em andamento solicitada pelo INEP).

²³ Segundo Lopes e Macedo (2002, p. 39), neste grupo encaminham-se duas linhas de estudos: uma do pensamento curricular brasileiro (referenciando-se a Apple, Giroux e Young) e, outra, das disciplinas escolares (referenciando-se a Franklin, Goodson, Ball e Canclini). O grupo tem buscado analisar as temáticas de multiculturalismo, hibridismo e identidade nas produções de currículo. Nos estudos sobre a história das disciplinas valoriza-se certo alargamento conceitual e metodológico da história, em que ganham relevo a etno-

A perspectiva pós-estruturalista sobre currículo no Brasil, alcança destaque com as produções do grupo de Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a partir da década de 1990, liderado por Tomaz Tadeu da Silva²⁴.

Em 1994, no livro “Currículo, cultura e sociedade”, Moreira e Silva falam de Sociologia e Teoria Crítica do Currículo, apresentando o currículo como “um artefato social e cultural”, o que significava que:

ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. (...) O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA e SILVA, 2002, p.7-8).

Para ambos através desta compreensão se pode aprender que “o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica”. Situam ainda nesta obra, três temas em que se centram a Teoria Crítica e a Sociologia do currículo: ideologia, cultura, poder.

Em 1995, no livro “Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais” organizado pelos mesmos autores, no entanto com textos separados, Moreira faz leitura da visão de currículo como forma de política cultural apresentada por Giroux. O currículo corresponde a uma forma de política cultural, acentuando-se a dimensão sócio-cultural do processo de escolarização. Assim, na sua leitura estão presentes elementos do pensamento democrático da perspectiva moderna:

Entender o campo do currículo como forma de política cultural demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para a compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias (MOREIRA, 2001, p. 10).

Tomaz Silva (2001), nesta mesma obra, também discute o papel do poder e identidades sociais na implicação do currículo. O currículo como “o local onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação”. Mas, apresenta um início do aprofundamento das questões de gênero, etnia, raça, multiculturalismo, nas quais

história e o cotidiano das instituições, privilegiando a escola como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como uma totalidade em que o cultural e o social se apresentem mediatizados pelo pedagógico.

²⁴ Segundo Lopes e Macedo (2002, p. 22), a base teórica deste grupo é Foucault, Hall, Derrida, Deleuze e Guattari. A ruptura quanto à interpretação do conhecimento, é exemplificada com o fato da centralização de interesse e poder à questão econômica, sendo por eles ampliada ao relevarem nos estudos as questões de gênero, etnia e sexualidade. Salienta o alto relativismo desta perspectiva e a importância do movimento da “virada lingüística” em suas produções. Esta importância pode ser evidenciada numa classificação apresentada por Silva (2004, p. 17) no uso, entre outros, de conceitos como identidade, diferença linguagem, representação, discurso, gênero, multiculturalismo nas “teorias pós-críticas”; ao invés de ideologia, poder, classe social, emancipação e libertação, resistência, ensino-aprendizagem, avaliação, metodologia, eficiência nas “teorias críticas”.

começa a fundamentar a “perspectiva culturalista” adotada na análise da educação e do currículo.

Silva (2001, p. 201) apóia-se na compreensão de que “o currículo é uma das importantes narrativas nas quais certos grupos sociais exercem o privilegiado poder de representar o outro”, para centrar-se na questão das representações, dos grupos e interesses não representados no currículo, os que têm o poder de representá-los.

Moreira (1999) destaca novamente sua preocupação com o currículo e formação docente, adotando agora no conceito de “multiculturalismo” e de desenvolvimento de estratégias para a conscientização cultural do futuro docente.

Também em 1999, apoiado nas teorias foucaultianas, Silva (2004) passa a apresentar o currículo como “texto, discurso, documento”, como “documento de identidade”. Nega, insistentemente, elementos discursivos da perspectiva moderna de educação como a de sujeito autônomo, e novamente se apóia nos conceitos foucaultianos de governança por mecanismos sutis de poder e regime de verdade, para tratar as relações de educação e poder, radicalizando, com isso, o sujeito como governado e moldado, talvez negando também a característica de interpretativos e instruidores de sentido, própria de todos os seres humanos.

3.4 Conhecimento, currículo e a centralidade da cultura

Como já destacamos sobre a formulação do “período popular da história” por Milton Santos (2000), há no mundo contemporâneo uma convivência dos fenômenos de homogeneização cultural e do destaque da diversidade das formas culturais. A partir de Silva (2004), verificamos que a combinação deste discurso “tornou-se lugar-comum”, quando, por exemplo, observa-se que ao mesmo tempo em que as manifestações e expressões culturais de grupos dominados vêm tomando visibilidade, há um claro e perverso predomínio das formas culturais (com destaque às estadunidenses e japonesas) produzidas, veiculadas pelos meios de comunicação de massa²⁵.

Pensemos na variedade de significados e mensagens sociais que permeiam os nossos universos mentais; (...) através da imagem veiculada pela mídia; o bombardeio dos aspectos mais rotineiros de nosso cotidiano por meio de mensagens, ordens, convites e sedução; a extensão das capacidades humanas, especialmente nas regiões desenvolvidas ou mais ricas do mundo, e as coisas práticas – comprar, olhar, gastar,

²⁵ Este autor afirma que “o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política” e analisa, a partir daí as conexões entre currículo e multiculturalismo, ou seja, as implicações curriculares de diferentes visões de multiculturalismo - ressalta as relações de gênero, étnica, raça, que permeiam o currículo e a pedagogia.

poupar, escolher, socializar – realizadas à distância, “virtualmente”, através de novas tecnologias culturais de estilo de vida *soft*. A “centralidade da cultura” indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo (HALL, 1997, p. 22).

Um campo de teorizações e investigações conhecido como Estudos Culturais vem se preocupando com o papel da mídia, instituições, currículo, escola, publicidades, na formação de consensos e conformismos políticos, chegando à idéia de equiparação das diversas formas de conhecimento como “campos culturais” de produção de significados, identidade e poder no qual diversos grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla²⁶.

Neste caso, tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade, a isto, ainda acrescenta Silva (2004, p. 139) que “ao mesmo tempo que a cultura geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural”.

Para a leitura do currículo da Geografia Escolar a partir do conhecimento socialmente tecido no exercício da prática docente, estas teorizações permitem-nos conceber também este currículo como campo de luta em torno da significação e da identidade. Um currículo profundamente envolvido com o processo cultural, “um terreno em que ativamente se cria e se produz cultura” (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 28).

Se o currículo representa importante terreno no plano político e ideológico, queremos destacar a esfera da cultura popular, onde se situam as relações potencialmente transformadoras. Na visão de Giroux e Simon (2002, p. 96):

A cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno.

Essa é uma forma de pedagogia que ratifica a realidade concreta da diferença e da vida cotidiana como base para se levantar questões de teoria prática, marcada não só pela questão de identificação de ideologias em mercadoria ou relações cotidianas vividas, mas também pelas práticas do “conhecimento, do poder e do prazer”²⁷.

Sobre as dificuldades de se pensar em práticas culturais populares é trazida a problemática da “diferença”, já que esta é numerosa e geralmente usada para gerar ou manter

²⁶ Destacam-se nas produções internacionais dos Estudos Culturais os teóricos Raymond Williams, Richard Hoggart, Henry Giroux, Stuart Hall, Roger Simon. No Brasil destacam-se Antonio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, Elizabeth Macedo, Nilda Alves, Alice Ribeiro Casimiro Lopes. Hall (1997, p. 17), anuncia que no século XX, vem ocorrendo uma “revolução cultural” no sentido substantivo, empírico e material da palavra.

²⁷ Segundo os autores Moreira e Silva (2002), esta tríade investigativa – conhecimento, poder e prazer – foi buscada em Foucault (1980).

desvantagens, dominação; reducionismos que levam a classismos, sexismos, racismos. Por isso, os autores trazem o plural para as investigações – práticas – enfatizando que enxergam tais práticas como “processos vividos, como parte das diferentes manifestações das experiências e reações de diferentes grupos frente à vida cotidiana” (GIROUX e SIMON, 2002, p. 108).

Assim como as práticas, os produtos e seus respectivos circuitos de distribuição também fazem parte do terreno de ameaças, de desejos profanos e de possibilidades da cultura popular, pois neles também são refletidas “a capacidade criativa e por vezes inovadora das pessoas” – essencial para que a cultura popular possa “revelar aspectos de um contradiscurso útil na organização de lutas contra relações de dominação”.

A cultura popular é uma eterna ameaça: pelo fato de sempre ocupar o pólo subordinado e ilegítimo no campo das relações culturais, os valores incorporados em suas práticas e representações constituem uma antítese daqueles valores que, por definição, são os valores minoritários das culturas de elite (MILLS e RICE apud GIROUX e SIMON, 2002, p. 111).

Uma pedagogia que acolha a cultura popular é aquela que cultiva experiências pedagógicas “capazes de ativar, e não desativar, a imaginação e as capacidades humanas em benefício individual, da prosperidade coletiva e da justiça social”, tornando-as práticas curriculares correntes.

Assim, são também os professores produtores culturais que deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os alunos pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores. Ressaltamos aqui o papel privilegiado que o ensino de geografia desempenha nesta função, já que, por legitimidade conferida à sua disciplina (tema que tomaremos para discussão no próximo capítulo) busca a compreensão do mundo através de leituras sócio-espaciais.

Na articulação dos estudos culturais com a escola, bem como com o ensino de geografia, emerge a importância de se analisar o conjunto de produções culturais e relações de poder do currículo, dos professores, de seus discursos, suas práticas e a capacidade de se produzir subjetividades e identidades em sala de aula.

3.5 Currículo em rede referenciado no cotidiano

A discussão sobre currículo e conhecimento em rede no Brasil data da segunda metade da década de 1990, com destaque aos centros de pesquisas fundamentalmente coordenados por Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e

Regina Leite Garcia, na Universidade Federal Fluminense. De maneira sucinta, Lopes e Macedo (2002, p. 31) assim apresentam os estudos de Alves:

centram-se na categoria cotidiano e em discussões sobre formação de professores, cujos processam-se por intermédio da articulação, em forma de tecido. Deste pensamento surge a preocupação com a superação do enfoque disciplinar no espaço escolar. O enfoque, para Alves e Garcia, passa a ser os “eixos curriculares”, negando a ordenação, linearidade e hierarquização do conhecimento, defendendo a idéia de *redes referenciadas na prática social* (grifo nosso).

Foi precisamente ao aproximarmos das redes de pensamento destes grupos de pesquisadores através das escritas sobre seus mergulhos no mundo, que cremos poder ter nos distanciado em nosso trabalho de análises generalizantes, de “hipóteses” prévias e estruturadas, de críticas que se esgotam em si mesmas e estacadas em modelos, da relação com o outro como objeto de investigação a serem reveladas suas fraquezas, dificuldades, falhas, problemas. Cremos ter nos aproximado das formas próprias das práticas curriculares cotidianas sobre o ensino do lugar, dos sentidos emancipatórios das relações microsociais situadas nos espaços-tempos cotidianos.

Para Oliveira (2003, p. 9), falar em alternativas curriculares é pensá-las como possibilidade de contribuição para a “emancipação social”, e isso traz dois pressupostos. O primeiro se refere à definição mesma de currículo:

É compreendê-lo não apenas como uma lista de conteúdos a serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos, mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores. O segundo pressuposto, (...) diz respeito à ampliação da noção para fora das práticas escolares, incorporando a idéia de que a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeiam todo o nosso estar no mundo e que nos constituem.

Com princípios como estes especificados por Inês Oliveira, pesquisadores vêm buscando captar nos currículos praticados o que neles é criação, reinvenção, para além daquilo que é imposição, norma curricular, levando à idéia dos modos de fazer, de produzir currículos reais.

Seguindo o pensamento da autora, os professores e alunos em ação, nos cenários de seus fazeres pedagógicos, tecem trajetórias singulares e significativas que - quando consideradas em sua legitimidade e validade de experiências - ampliam nossa compreensão acerca de tudo aquilo que a realidade comporta, potencialmente, mas que perece se não buscamos superar o lugar de inexistência que lhes é atribuído por um modo de pensar as práticas que as considera “descartáveis, ininteligíveis ou invisíveis” na medida em que não se encaixam nos modos dominantes de pensar e fazer a educação e os currículos.

Procurar desvelar os modos possíveis do fazer educativo é creditar a essas alternativas o potencial emancipatório que têm e pensar em possibilidades de ampliação da visibilidade dessas práticas, de modo a institucionalizar fazeres/saberes curriculares que legitimem modos contra-hegemônicos de produção de práticas educativas.

Centrar nos modos de fazer pedagógico a criação cotidiana de alternativas curriculares emancipatórias significa, para Oliveira, práticas dialógicas fundamentadas em valores como solidariedade e democracia, elementos que vai buscar compreensão e aprofundamento, especialmente, no trabalho de Boaventura Santos²⁸.

Em suas últimas produções, a autora vem buscando abordar aspectos de uma grande questão que é a “tessitura da emancipação social no cotidiano”. A idéia de emancipação parte de uma nova teoria proposta por Boaventura, na qual ele sustenta que:

A emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social como estabelecido na nova teoria democrática (SANTOS, 2005, p. 277).

Ao refletir sobre a tensão entre a regulação e a emancipação social no cotidiano, Oliveira volta o debate para as questões da democracia e cidadania, também fundamentada na nova teoria democrática a que Boaventura Santos se referiu no final da citação acima. Nela, é questionada a democratização formal, que vem se sustentando sobre formas de discriminação, exclusão e dominação ampliadas, à que Boaventura se refere como “democracia de baixa intensidade”.

Entendem que a democracia não é apenas um regime político ou uma forma de organização do Estado em que os representantes são eleitos pelo voto. “A democracia pressupõe uma possibilidade de participação ativa dos cidadãos no conjunto dos processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana” (OLIVEIRA, 2003, p. 16), sejam eles processos vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos nos “espaços estruturais” nos quais estamos inseridos²⁹.

Neste cenário são trazidos a escola e seu papel de “superação de falta de cultura”, de definidora e difusora dos valores da sociedade ocidental. Assim, num cenário em que a democracia vem legitimando a lógica da dominação social, a escola apareceu como um lócus privilegiado de “educação” do “cidadão” das democracias européias ou a das “altas culturas”.

²⁸ Boaventura Santos supervisionou a pesquisa de pós-doutoramento de Inês de Oliveira, cuja obra “Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação” (2003) é fruto daquele trabalho.

²⁹ Avigorando o apresentado no Capítulo I, os espaços estruturais a que Boaventura Santos (2005, p. 301-318) se refere são: o doméstico, o da produção, o do mercado, o da comunidade, o da cidadania e o mundial.

A escola funciona, portanto, como um mecanismo de regulação social para civilizar e disciplinar os diferentes para o exercício da “cidadania”.

Se pensarmos no alcance nacional dos documentos oficiais de educação e dos livros didáticos e logo relacioná-lo às redes de poder em que estão imbricados (Secretarias Regionais e Estaduais de Educação, MEC, UNESCO, FMI)³⁰, este currículo adquire a força de um dos principais mecanismos reguladores.

Mas outra forma de regulação é trazida por estes autores, uma que funcione como cerceadora do abuso do poder, que avance no sentido de proteger o mais fraco, de criar, ampliar e consolidar espaços de diálogo e de convivência democrática entre os diferentes sujeitos e grupos sociais. Neste caminho há de se repensar o conceito de cidadania. Uma cidadania que não esteja reduzida à lealdade do cidadão em relação ao Estado (e a lealdade do Estado em relação aos cidadãos?), cujas “formas de exercício à cidadania” ficam restritas ao campo das manifestações juridicialmente fundamentadas e pacificamente praticadas.

Desse modo, pretende-se fundar uma discussão em torno da cidadania como parte de uma democracia fundamentada em relações de “autoridade partilhada”, cujo desempenho estaria em contribuir para o processo de democratização das relações culturais e interpessoais nos espaços sociais específicos, como por exemplo, na escola.

A nova cidadania tanto se constitui na obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado, como na obrigação política horizontal entre cidadãos. Com isto revaloriza-se o princípio da comunidade e, com ele, a idéia da igualdade sem mesmidade, a idéia de autonomia e a idéia de solidariedade (SANTOS, 2005, p. 278).

A preocupação inerente à idéia de “autoridade partilhada” reside na relação entre as identidades individuais e coletivas na sociedade multicultural. À priori opõem-se os conceitos de “diferença” e “desigualdade”, onde o primeiro está vinculado às diferenças individuais e culturais e às idéias de identidade e pertencimento; enquanto o segundo está ligado às desigualdades nas oportunidades e direitos das sociedades capitalistas.

Tais preocupações vêm subsidiando trabalhos investigativos como o de Oliveira (2003), no qual busca caminhos possíveis de respeito à diferença e alternativas mais democráticas e emancipatórias - por exemplo, alternativas curriculares - resultantes de ações e reflexos sobre os processos de integração social, na defesa de que “todo mundo tem direito à igualdade quando a diferença discrimina e todo mundo tem direito à diferença quando a igualdade descaracteriza” (SANTOS, 1999 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Uma das principais constatações destas pesquisas refere-se ao fato de que as práticas ou propostas formuladas sobre bases emancipatórias vêm se desenvolvendo nas relações e nos

³⁰ Ministério Nacional da Educação, Cultura e Desporto; United Nations Educational Scientific and Cultural Organization; Fundo Monetário Internacional.

espaços cotidianos. Como demonstrou o trabalho de Inês de Oliveira (2003, p. 46), “tem sido no cotidiano das escolas que, apesar dos tantos mecanismos regulatórios assentes sobre a legitimação da dominação, vêm se desenvolvendo fazeres que nos permitem continuar a crer no potencial democratizante de nossas ações”. Daí a importância que é atribuída ao que Inês chama de “currículos praticados”, que são aqueles fazeres em espaços-tempos diferenciados, fruto da invenção coletiva dos envolvidos nas situações.

Também no livro “Criar currículo no cotidiano”, organizado por Alves (2002), são “passadas para o papel” inúmeras “conversas” entre quatro professores, através da criação de “personagens tipos” que caracterizam escolas e cidades que os contêm e criam em trajetórias, solidárias ou solitárias, “artes do currículo”.

Criar alternativas de organização curriculares que, em vez de buscar silenciar as experiências em curso, ajudem na legitimação de espaços/tempos variados e múltiplos. Esta nos parece deve ser a função de um currículo oficial: dar sentido às experiências curriculares que realizamos em nossas escolas – sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade de praticar (ALVES, 2002, p. 58).

São aos “currículos praticados”, tal como vêm compreendendo os grupos de investigadores coordenados por Inês de Oliveira e Nilda Alves, que dispensamos atenção em nosso trabalho investigativo. Um modo de entender o currículo que demanda uma dedicação ao estudo dos “espaços cotidianos”, de seus significados, suas características e possibilidades, uma vez que são neles e sobre eles que nossas possíveis ações se desenvolvem e/ou estão fundamentadas em processos de aprendizagem também cotidianos.

O estudo dos espaços cotidianos é uma preocupação privilegiada no currículo da Geografia tanto Acadêmica como Escolar. Como denomina a própria ciência, o “lugar” é uma de suas categorias analíticas para compreender seu objeto de estudo - por ela mesma delegada - o espaço. E, como vêm indicando os professores sobre o que se deparam em suas práticas, os “espaços cotidianos” dos alunos são os lugares onde e sobre os quais os alunos tecem conhecimentos e ações, dentro e fora da escola.

CAPÍTULO IV. GEOGRAFIA: DISCIPLINA E CURRÍCULO SOCIALMENTE CONSTRUÍDOS

Para entendermos melhor a situação atual do ensino do lugar na disciplina geográfica e o cruzamento de discursos encontrados na prática de sala de aula, nos preocupamos em estudar a trama de significados tecidos ao longo do processo de disciplinização do campo de conhecimento da Geografia a partir do entendimento de que o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em processos de regulação e emancipação, o que nos ajuda a perceber até que ponto a retórica da promoção da disciplina faz sentir seu impacto nas matérias escolares e na prática educativa.

Os textos oficiais e livros didáticos também compõem uma das mais pujantes formas de incorporação da disciplina geográfica no seu exercício cotidiano, por isso abordaremos estes materiais por serem ditos como uma das principais fontes de subsídio dos planos e práticas docentes.

A questão de saber como os professores ensinam Geografia e seus temas, pressupõe respostas à questão prévia de quais são as bases sociais e fontes de saberes daquele conjunto de significados que são designados pelos termos de “geografia” e “lugar”.

Os temas exemplares da área de Geografia têm uma grande porção de organização, moralização e socialização, que vêm sendo constituídas por intensas discussões conceituais, em distintos contextos históricos e ao longo do processo de institucionalização desse campo de conhecimento – no qual foram e são gestadas diversas relações e entendimentos que professores, alunos e cidadãos comuns atualmente podem dar à Geografia. Isto resulta para Ivaine Tonini (2003, p. 13)³¹ em “finalidades plurais na escola, pois cada discurso do pensamento geográfico traz inscrições conceituais diferenciadas”, a maioria prescritos nos livros didáticos, textos e documentos oficiais; resultando formações discursivas e práticas distintas.

Encontramos em Ivor Goodson (1990) a proposição de que enxergar as inscrições conceituais científicas nas matérias escolares faz parte de uma das perspectivas pelas quais se pode pensar as disciplinas escolares. No texto “Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução”, o autor sustenta que pode se explicar as matérias escolares através de duas perspectivas, a sociológica e a filosófica.

Goodson diz que a sociológica – a qual buscamos fazer sentido em nosso trabalho – tem seguido a idéia de que os pesquisadores deveriam examinar as matérias dentro da escola e dentro de uma sociedade mais ampla, como sistemas sociais sustentados por redes de

³¹ Ivaine Maria Tonini dedica-se aos estudos da Geografia Escolar. Neste livro, são feitas incursões sobre “deslocamentos que a Geografia passou ao longo da história ocidental”.

comunicação, recursos materiais e ideologias, com fronteiras delimitadas e com uma certa cobrança de fidelidade de seus membros e um senso de identidade. Enquanto que a perspectiva filosófica, como denuncia Young no livro que organizou “Knowledge and Control”, entende que há um processo pelo qual os professores devem legitimar seus currículos naquilo que as universidades limitam, nos fazendo inferir, junto a Goodson, que o sistema educacional é dominado pelos currículos acadêmicos com uma rígida estratificação do conhecimento.

Esta segunda perspectiva é bastante contestada por Goodson (1990, p. 235) ao colocar que “longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares precedem cronologicamente suas disciplinas-mãe”, como é o caso da geografia, ao qual se deteve num estudo do processo de criação dessa matéria na escola secundária britânica, que abordaremos mais adiante.

Assim, talvez pela convivência destas perspectivas, na bibliografia sobre Geografia, Geografia Escolar, nos documentos oficiais (propostas curriculares, PCNs, livros didáticos), na prática de sala de aula, nas narrativas escritas pelos professores são encontrados cruzamentos de conceitos e idéias empregados em seus distintos e, muitas vezes, também contraditórios discursos. Alguns deles ora evidenciam influências e proximidades entre estes discursos – como a forte presença do discurso da chamada Geografia Crítica nos documentos oficiais escolares – ora explicitam um certo distanciamento e autonomia da Geografia Escolar em relação às escolas acadêmicas Geográficas – como a Geografia Quantitativa, que se autodeclarava como de cunho essencialmente acadêmico e não foi diretamente transposta aos documentos escolares.

A geografia tornou-se um campo de conhecimento em meados do século XVII, criada por especialistas de outras disciplinas cujos estudos eram integrados pela concentração em problemas tidos como geográficos deslocando, à princípio, parte dos conhecimentos da Astronomia e Cartografia da Antiguidade, com uma primeira finalidade de descrever os grupos humanos e seus lugares.

Atribuir ingenuidade a estes fatos seria, segundo Tonini (2003, p. 16):

deixar de olhar a extraordinária fonte de informações precisas que continham, seria continuar, na atualidade, a insistir numa visão naturalista das descrições. A estratégia para a invenção desse outro campo de conhecimento – Geografia – foi reunir, então, um arcabouço de informações sobre os elementos da superfície terrestre.

Tais direcionamentos, como a descrição do potencial natural de lugares, populações, das possibilidades de relações, possibilitou configurar e preparar o estabelecimento de um

domínio mais eficaz sobre cada território que foi diretamente explorável pelas autoridades coloniais, estrategistas, negociantes ou industriais.

Foi na Alemanha que o conhecimento geográfico apareceu como disciplina particular de ensino, tendo sido inaugurada por Emmanuel Kant (1724-1804), que dedicou-se à disciplina denominada Geografia Física de 1756 a 1796, e cuja obra “Crítica à razão pura”, destaca-se pela elaboração de pensamentos sistemáticos, e não mais baseados em mitos, diferenciando-se ao articular homem e natureza (LENCIONE, 1999, p. 68).

A perspectiva da filosofia moderna, especialmente com René Descartes (1596-1658), vinha com as marcas de se tentar constituir um sistema filosófico, cujo conhecimento está dividido em dois eixos: o sensível, perceptível e o verdadeiro, intelectual. Ancorados no primeiro estão os conhecimentos sobre a humanidade e suas relações e, no segundo, os conhecimentos sobre a natureza; assim são constituídas as bases da divisão das ciências humanas e naturais e do uso de diferentes regras para a elaboração de conhecimento nos dois eixos.

Seguindo a idéia de Tonini (2003), é esse modo de abordagem que forma a base teórico-metodológica para a “invenção” da Geografia. Essa dualidade ainda está fortemente marcada na maioria das listagens dos conteúdos programáticos nas escolas e nos livros didáticos, em que figuram, primeiramente, a generalização física e, depois, as descrições humanas.

As grandes narrativas do discurso naturalista e determinista da paisagem geográfica passam a construir as marcas identitárias para os povos, a regularizar, normatizar e governar povos. Narrativas estas, presentes nos relatos de viajantes, nos romances de escritores e historiadores.

Em alguns destes relatos começa a emergir um discurso que buscava a generalização das relações homem e meio físico (as leis geográficas). Daí a importância da obra de Kant que, segundo Antonio Carlos Robert de Moraes (1999), nos primeiros sinais desse campo disciplinar em suas pesquisas emerge a visão da Geografia como uma ciência sintética, descritiva e empírica, que visa abranger uma visão em conjunto do planeta.

Para vários autores a idéia de identidade nacional concebida na Alemanha teve extrema relevância na constituição da disciplina geográfica. Este país, mergulhado no feudalismo e ainda não existente como Estado Nacional, configura o contexto em que surge a questão da unificação alemã.

De acordo com Ivor Goodson (2001), nesta estratégia, a escola seria um forte dispositivo disciplinar, porque permitia o controle do saber³². Com essa perspectiva iniciou-se a universalização do ensino primário de maneira obrigatória e gratuita – a generalização da escolarização da população – seu currículo era ancorado em matérias escolares capazes de representar os interesses substanciais de uma classe política.

Tonini (2003, p. 31) acrescenta que a contribuição da Geografia Escolar para esse projeto foi de produzir um saber sobre a relação homem e natureza com “verdades” necessárias para a unificação alemã, realizado a partir de um forte apelo ao discurso da natureza para a representação do espaço geográfico.

Desse modo, a Alemanha é considerada o local da emergência da constituição geográfica como campo de conhecimento. Os primeiros discursos desse campo que propiciaram a sistematização de um conhecimento que se tornou uma matéria escolar foram dados por Alexander Von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859), que vinham a compor a denominada perspectiva “organicista” da Escola Alemã. Junto ao processo de unificação alemã em fins do século XIX, Humboldt e Ritter são considerados responsáveis pelo *status* alcançado pela Geografia no currículo escolar; ambos marcados por prescrições do determinismo natural na explicação dos lugares, fronteiras entre Ocidente e Oriente, destino de povos³³.

De acordo com o que apresenta Sandra Lencione (1999, p. 90-91), “Humboldt era um homem rico, viajante e naturalista, utilizando-se de observações diretas nas suas reflexões, Ritter foi, acima de tudo, um professor, um homem de gabinete”. Para Humboldt a Geografia tem como objetivo “reconhecer a unidade na vasta diversidade dos fenômenos; e, pelo exercício do pensamento e a combinação das observações, discernir a constância dos fenômenos no meio de alterações aparentes”. Enquanto que, “a valorização da natureza, a observação dos caminhos e lugares e a construção do conhecimento a partir dos elementos mais simples” foram os passos percorridos por Ritter, que procedeu aos estudos regionais com o objetivo de identificar as individualidades na totalidade.

É nesse contexto que a Geografia é promovida à “matéria escolar” na escola básica, por apresentar as credenciais necessárias para garantir seu espaço no currículo. Apoiada em Goodson, Tonini (2003, p. 39) diz que:

³² Nesta obra, Goodson faz um importante aporte sobre as competições curriculares entre a Geografia e os Estudos Ambientais, a busca dos geógrafos de uma identidade disciplinar e uma relação do processo de aquisição do *status* acadêmico elevado da Geografia e sua legitimação como disciplina escolar.

³³ Humboldt possuía uma formação de naturalista e realizou inúmeras viagens. Entendia a Geografia como uma espécie de síntese de todos os conhecimentos relativos à Terra. Ritter possuía formação filosófica e histórica. A importância de sua obra está na normatização metodológica para a ciência. Ambos passaram a ocupar altos cargos da hierarquia universitária alemã (MORAES, 1999, p. 47-48).

Ao tornar-se matéria escolar no ensino primário alemão, a Geografia não passou a ser logo oferecida como formação especializada em curso superior nas universidades. Embora a matéria Geografia já viesse sendo ministrada nas universidades, ela demorou a ter legitimidade suficiente para motivar sua implementação como um curso superior. Foi por meio do ensino primário que começou a ser tramada a necessidade de sua entrada no ensino superior.

Depois de alcançado o *status* pedagógico, os primeiros cursos universitários – durante o processo de criação do Estado nacional alemão – tinham por finalidade inicial especializar o corpo docente de Geografia das escolas elementares.

Como salientado por Campos de Oliveira, as aportações de Goodson para o caso do Reino Unido podem ser úteis para entendermos o caso brasileiro:

Por volta de 1970 a Geografia tinha terminado sua “longa marcha” em direção à aceitação como uma disciplina acadêmica: de agora em diante seu futuro seria na verdade determinado não na sala de aula das escolas elementares e secundárias, mas nos “campos de batalha intelectuais da universidade” (GOODSON, 1996 *apud* OLIVEIRA, 1998, p. 61).

Um “campo de batalha” que transmitia aos livros didáticos o discurso determinista que legitimava as diferenças econômicas e sociais pela relação que o homem estabelece com a natureza: a divisão do mundo em localizações geográficas civilizadas e bárbaras, desenvolvidas e atrasadas, dominantes e dependentes.

Em busca de um *lobby* que estimulasse o ensino de Geografia, foram fundadas associações geográficas, inserindo definitivamente a Geografia nas legislações educacionais por meio de argumentos mais intelectuais (fornecidos pelo discurso de Ratzel, expoente da perspectiva “evolucionista” da Escola Alemã) perdendo aqui seu caráter *pedagógico* de disciplina.

O paradigma do possibilismo Geográfico, desenvolvido pelo francês Paul Vidal de La Blache (1845-1918), transfere o eixo espacial da discussão da Alemanha para a França. Com ele a Geografia se consagra como um ramo específico da ciência, onde o termo Geografia Humana se sobrepõe ao de Antropologia, ao incorporar o conceito de “gênero de vida”, que se define como resultado das influências físicas, históricas e sociais, presentes na relação do homem com o meio³⁴. Descrevendo as regiões e recuperando as histórias dos lugares, este geógrafo constrói novas divisões regionais (LENCIONE, 1999, p. 105). Isso ocorre com apoio do Estado francês, que preocupa-se em elaborar um discurso que legitimasse o expansionismo desse país, interesse que vem das consequências da guerra franco-prussiana (em 1870).

³⁴ Além do conceito gênero de vida, outros como homem dinâmico e ativo na transformação da natureza, diferenças culturais passam, então, a legitimar as relações de poder entre os lugares.

Nos livros didáticos percebe-se o possibilismo geográfico nos capítulos que trabalham, especialmente, o tema regionalização (TONINI, 2003). Anteriormente os países eram estudados somente pela proximidade física e por atributos físicos do lugar. Com o discurso possibilista foi possível criar classificações de região com base em diferentes critérios, cujas interações resultaria em arranjos característicos homogêneos – como, por exemplo, aspectos físicos (clima, relevo, hidrografia, vegetação), humanos (religião, raça, língua, demografia), econômicos (indústria, comércio, agricultura).

Assim a lógica interna disciplinar torna-se cada vez mais influente sobre a seleção e organização dos *conteúdos*, atribuindo cada vez mais *status* à disciplina Geográfica.

Como dissemos no início do capítulo, Goodson (1990) traz importantes contribuições ao estudo da história da disciplina geográfica, centrando suas investigações na constituição do sistema educacional britânico (e não alemão ou francês como estamos acostumados/naturalizados a estudar no Brasil). Assim, ele apresenta um estudo do processo histórico da criação da Geografia traçado através das publicações da Geographical Association britânica.

Segundo seus estudos, no final do século XIX a geografia estava começando a garantir um lugar nos currículos das escolas secundárias de Londres, quando um dos fundadores da Geografia, H. T. Mackinder, em 1887 formulou a questão: “Como a Geografia pode se tornar uma disciplina?”. Isto denota a busca também pelo *status* acadêmico inglês, que se exprime em forma de apelos e retóricas sobre a necessidade de sua expansividade. Transcrevemos a seguir uma discussão encontrada por Goodson sobre a educação geográfica na Associação Britânica em 1903, em que Mackinder esboça uma estratégia de quatro pontos para estabelecer a matéria:

Em primeiro lugar, devemos estimular Escolas Universitárias de geografia, onde os geógrafos possam ser formados... Em segundo lugar, devemos persuadir através de quaisquer formas as escolas secundárias a colocar o ensino geográfico da escola inteira nas mãos de um professor geograficamente treinado... Em terceiro lugar, devemos determinar através da discussão e experimentação qual o melhor método progressivo para a aceitação geral e nesse método devemos basear nosso esquema de exame. Por último, o conteúdo dos exames deve ser estabelecido por professores práticos de geografia (MACKINDER, 1903 *apud* GOODSON, 1990, p. 238).

Isto faz parte de um processo histórico que demonstra, portanto, que a definição da Geografia através das universidades ao invés de através das escolas, rapidamente substituiu qualquer “tendência pedagógica ou utilitária” por argumentos a favor de um rigor acadêmico. Para finalmente selar sua aceitação pelas universidades e pelas escolas básicas de alto status, a Geografia teve que renunciar à “nova geografia”, o que Goodson (1990) chama de “empurrão

em direção ao status acadêmico”, quando se afastou da geografia regional em direção a dados mais quantitativos à construção de modelos. Veremos mais consequências desta renúncia na matéria escolar ao nos referirmos ao histórico da disciplina no Brasil.

Sobre o currículo da Geografia escolar brasileira, também encontramos em estudos como os de Nídia Nacib Pontuschka (1999), Genylton Odilon R. Rocha (1996) e João Pedro Pezzato (2001) importantes aportações em relação à seleção dos conteúdos no currículo prescritivo de textos oficiais³⁵.

No Brasil, a Geografia passa a compor o currículo no sistema escolar brasileiro em 1832. Foi introduzida como disciplina secundária pela reforma do Plano de Estudos da Companhia de Jesus, onde a aprendizagem de conhecimentos geográficos, essencialmente descritivos, acontecia concomitante à aprendizagem da leitura e compreensão de obras literárias.

Segundo Caio Prado Júnior (1957), a obra “Corografia Brasílica” de autoria do Padre português Manuel Aires de Casal, de 1817, constituiu o padrão e modelo dos conhecimentos geográficos durante meio século.

Numa densa análise desta obra, Caio Prado Júnior, em seu primeiro livro publicado em 1933, denuncia o desconhecimento de Aires de Casal da “existência das ciências naturais” ou mesmo da falta da “qualidade de observação, análise, comparação e síntese” na obra, que ele denomina como “clássica” e a caracteriza como uma compilação erudita e literária de volumes e documentos da Biblioteca Real, sem estudos de campo e com problemas em suas concepções e métodos geográficos.

Seguindo o curso da institucionalização do currículo geográfico, a obra que perdurou como modelo por meio século, também foi uma das primeiras obras de influência para os professores de Geografia no Brasil. Como conta Caio Prado Júnior (1957, p. 183):

A **Corografia Brasílica** se tornará uma espécie de “livro sagrado” da geografia brasileira, e ainda em 1873 Joaquim Manuel de Macedo, cujas obras de história e geografia constituíram os principais e quase únicos manuais de ensino daquelas matérias por muito tempo, afirmava de Aires de Casal, no prólogo às suas **Noções de Corografia**, que era “o mestre e guia de quantos têm escrito depois dele”.

A decadência do império português e a expulsão da Companhia de Jesus pelas reformas pombalinas, vinculadas ao movimento iluminista, formam as bases e contexto de criação do Colégio D. Pedro II, quando em 1837, a Geografia adquiriu no currículo escolar brasileiro o estatuto de disciplina autônoma.

³⁵ Outras importantes contribuições sobre o currículo de geografia têm sido produzidas, por exemplo, nos trabalhos: Vânia R. F. Vlach (1988), Cesar Alvarez Campos de Oliveira (1997), Cláudio B. Ferraz (1995), Lana Cavalcante (1996), Rosângela Doin de Almeida (1998), Sonia Castellar (2005).

O modelo francês de organização e funcionamento de ensino passa a ser adotado e, até 1881, o ensino de Geografia permaneceu praticamente inalterado em suas características de “nítida orientação clássica, ou seja, a Geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica” (ROCHA, 1996, p. 149).

Em verdade, em suas teses estes autores alertam que a “forte influência francesa no currículo, a praticamente inexistente abordagem de conteúdos específicos da realidade brasileira, a ausência de um sistema nacional de educação (até pelo menos a década de 30) e a exclusão da grande maioria da população dos bancos escolares” durante o período denunciam que o currículo escolar estava mergulhado mais em metodologias enciclopédicas de ensino que na construção de um “currículo escolar brasileiro”. Dizem, assim, refutar a idéia de que a Geografia escolar, neste momento, estaria “a serviço da ideologia do nacionalismo patriótico”:

De forma geral, as disciplinas escolares eram concebidas mais como instrumento de divulgação de uma cultura universal à qual os integrantes da elite deveriam ter acesso para estarem *paripassus* com o mundo civilizado, do branco europeu (PEZZATO, 2001, p. 60).

Numa publicação de 1890 no estado do Pará “A educação nacional”, Pezzato encontra reclames por um sistema de ensino preocupado com a “unidade moral da Pátria” fundamentado na padronização cultural, bem como a indiferença da população local com relação aos temas nacionais, refletindo a dificuldade em obter material tratando das “coisas nacionais”:

Nas escolas, a Geografia é uma nomenclatura de nomes europeus principalmente; a Geografia pátria, quase impossível de estudar pela ausência completa dos elementos indispensáveis, resume-se a uma árida denominação também. (...) Aqui na capital do Pará, onde escrevo (e o mesmo, sei, acontece em geral nas outras capitais dos Estados), (...) é mais difícil encontrar ou obter um livro (ou qualquer outro produto) brasileiro que qualquer obra estrangeira, mesmo alemã ou italiana. As principais revistas européias têm aqui assinantes. (...) Livro ou periódico brasileiro publicado fora do Rio de Janeiro é, para nós, como se fora na China (VERÍSSIMO *apud* PEZZATO, 2001, p. 62, 64)³⁶.

O contexto ditatorial nacional e de conflitos mundiais do início do século XX, consistem, agora, motivações para a preocupação com a consolidação do nacionalismo-patriótico na educação brasileira. A Geografia passa a ser, então, uma das peças principais do currículo brasileiro:

No período, a geografia, enquanto disciplina escolar, passa a ter grande destaque em decorrência da sua distribuição no currículo (relação número de aulas semanais/série). Além da administração do sistema escolar, o Estado definia o currículo (PEZZATO, 2001, p. 70).

³⁶ VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Neste momento a obra “Metodologia do ensino de Geografia”, publicada em 1925 pelo professor e diretor do Colégio D. Pedro II, Carlos Miguel Delgado de Carvalho destaca-se como uma das primeiras produções nacionais preocupadas com o ensino de geografia no Brasil. Como coloca Pontuschka (2005, p. 113) “esse estudioso interferiu inclusive nas concepções dessa disciplina nas reformas de ensino ocorridas no início do século em nosso país”.

Seguindo o pensamento da autora, o Colégio D. Pedro II, junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por muito tempo foram as instituições investidas de legitimidade para falar sobre o currículo de geografia no Brasil, cujas produções revelavam preocupações em elencar os conteúdos que deveriam compor os programas de ensino, ou seja, “o que” ensinar e não preocupados com o “como” e o “porque”, que estão ligados às formas, às intenções e relevâncias do ensino da Geografia Escolar.

Sem muitas alterações nos objetivos das produções, pesquisas e artigos produzidos na primeira metade do século XX também voltavam-se aos conteúdos escolares. Segundo crítica da autora Pontuschka (2005, p. 113) “ainda hoje não podemos dizer que os métodos de ensino mais inovadores e democráticos estão aplicados nas escolas do país”; acreditamos que talvez isto seja um indício das direções tomadas nas produções acadêmicas e políticas, uma vez que é dito que nas escolas prima-se por sua reprodução.

Os primeiros cursos universitários de Geografia brasileiros surgem na Universidade de São Paulo em 1934 - junto à fundação da Associação de Geógrafos do Brasil (AGB) e de sua publicação, o Boletim Paulista de Geografia - e na Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro) em 1935, sendo criados com o objetivo de formar professores para atuarem na educação de crianças e jovens.

A geografia no antigo ginásio, até a fundação dos cursos universitários e produções nacionais, “nada mais era do que a dos livros didáticos” (PONTUSCHKA, 2005, p. 114). Geralmente eles expressavam o que havia sido a geografia até meados do século XIX na Europa: enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, capitais, cidades principais, totais demográficos de países, de cidades etc.

Segundo Almeida (1998) temos nas implicações ao sistema de ensino gestadas no governo de Getúlio Vargas “as raízes da atual situação”. Naquele período, com a reforma de ensino apresentada pelo ministro da educação Gustavo Capanema o programa de geografia foi estruturado em unidades rígidas, o que foi estimulado pelos livros didáticos que se intitulavam “rigorosamente dentro do programa vigente”. O ensino de Geografia passou a retratar as falhas da situação que vem sendo criada pela gritante defasagem entre a proposta pedagógica, o conteúdo programático do documento oficial e o fazer pedagógico dos professores. A partir

desse quadro surgem as deficiências do ensino de geografia promulgadas nos programas e textos didáticos:

- a geografia consiste em um conjunto de fatos isolados, sem articulação;
- a relação entre o conteúdo de uma série para outra quase não aparece;
- a geografia é ensinada de modo isolado em relação às demais disciplinas escolares (ALMEIDA, 1998, p. 106).

Teve presença marcante neste quadro, a produção didática de Aroldo de Azevedo (1934), que representa os textos e livros didáticos que influenciaram significativamente o ensino de Geografia no Brasil. A “verdadeira” geografia para Aroldo de Azevedo seria aquela produzida à semelhança da que os grandes centros do Hemisfério Norte produziam. Questionando-se diz que a verdadeira geografia é “a geografia moderna que se estuda nos meios cultos da Europa e da América notadamente em que a interpretação dos fatos constitui o coroamento de pesquisas realizadas no terreno e de estudos elaborados em bases científicas” (AZEVEDO, 1954 *apud* PONTUSCHKA, 2005, p. 114).

Desse modo, como a autora expõe de maneira clara, os princípios da escola francesa nortearam as pesquisas das primeiras gerações de cientistas brasileiros e o trabalho pedagógico dos docentes, caracterizando o perfil dos profissionais de licenciados e bacharéis em Geografia. Cabe destacar a produção didática de Aroldo de Azevedo, que teve seus livros hegemonicamente adotados nas escolas brasileiras, atravessando as décadas de 1950 a 70.

Outras instituições criadas com legitimidade de falar em geografia foram o Departamento de Geografia surgido em 1958 com a implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (SP) e a Associação de Geografia Teorética, que em 1971 publicou o primeiro número do Boletim de Geografia Teorética e, a partir de 1976, a revista Geografia, tendo como expoentes os geógrafos Antonio Christofolletti e Livia de Oliveira, que passaram a dar ampla divulgação de trabalhos desenvolvidos principalmente na Inglaterra e Estados Unidos. Christofolletti buscava nos métodos estatísticos e nos modelos matemáticos uma análise rigorosa do espaço e Livia de Oliveira produziu textos ligados à metodologia do ensino da Geografia e psicologia genética de Jean Piaget (que foram discutidas nos cursos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e passa a ter ampla divulgação nas instituições escolares a partir da Escola Nova).

Como ressalta Pontuschka (2005), torna-se importante lembrar que neste período vivíamos em um regime militar, em que “medidas ligadas à política educacional do país levaram para as escolas livros com saberes geográficos extremamente empobrecidos em conteúdos escolares, desvinculados da realidade e descaracterizados pelas propostas de Estudos Sociais”, introduzidos pela Lei 5.692/71, de cunho altamente ideológico, valorizando

as “grandes obras” militares, como as hidrelétricas e as rodovias, com o fim de continuarem no mercado editorial.

Ainda na década de 1970, a LDB permitiu a abertura das escolas superiores particulares, os cursos de licenciatura curta e o aumento da escolaridade inicial para 8 anos, sem suporte material e humano para isto. Fragmentaram e maquiaram ainda mais os conhecimentos da história e geografia a inclusão das disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) implantadas pelo governo central.

Estes são exemplos de instrumentos institucionais que historicamente contribuíram para que a validade do conhecimento científico passasse a ser requisito prévio dos documentos oficiais da Geografia escolar, “disciplinando” este campo de conhecimento.

4.1 Escolas da Geografia e suas aproximações com o discurso pedagógico

Investigar aproximações entre as constituições dos discursos geográficos e os inscritos em textos oficiais e didáticos, nos leva a verificar que a definição e defesa das disciplinas escolares caminham, muitas vezes, numa direção oposta ao desenvolvimento da prática de ensino. Isto confirma que é na prática profissional que o professor dá sentido ao currículo. Como afirmam Moreira e Silva (2002, p. 27):

O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto *cultural* de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se *faz* com o que se transmite.

Na configuração de um novo paradigma que viesse dar respostas ao “sentimento de crise” que, por volta dos anos 1950, assolava a Ciência Geográfica, pelos motivos de que “tornava-se cada dia mais evidente que os instrumentos conceituais e metodológicos de que se dispunha mostravam-se incapazes de solucionar problemas que se acreditava pudessem ser resolvidos pela geografia” e por uma “certa marginalização dos geógrafos dentro da comunidade científica em geral” (AMORIM FILHO, 1985, p. 15), destaca-se nas décadas de 1950 e 1960, o papel das teorizações da Nova Geografia ou Geografia Teorético-quantitativa, que deu início ao processo de aquisição do caráter científico da Geografia Moderna, e teve como expoente, como já dissemos, a Escola de Rio Claro.

Seguindo a abordagem nomotética³⁷, dominante nas ciências “de ponta” da época, as perspectivas aplicadas, no novo paradigma, ao estudo geográfico de qualquer objeto salientava, segundo Oswaldo Bueno Amorim Filho (1985), a generalização dos fenômenos, favorecendo a aplicação de leis e modelos e tinha como requisitos a quantificação aprofundada (a fim de realizar uma coleta, tratamento e testes verdadeiramente científicos dos dados) e o desenvolvimento de um raciocínio abstrato (a fim de atingir teorização adequada, lógica e metodologicamente sólida).

O discurso da Nova Geografia para a Geografia Escolar apresenta uma particularidade em relação aos anteriores: ele não foi instituído para atender ao discurso escolar; ele não emerge com a finalidade de atender ao ensino, e “não está ligada ao funcionamento de uma máquina para fabricar professores” (LACOSTE, 1993, p. 153).

Sob a perspectiva foucaultiana, Tonini (2003) diz que os discursos da Nova Geografia produzem “regimes de verdade” materializados no número, constroem um saber que classifica, nomeia, regula a população. Tais discursos são vistos no ensino também com estas manifestações matemáticas.

Para estudar uma região geográfica prontamente são trazidos números colocados em tabelas, gráficos, fluxogramas, possibilitando melhor visualização e fixação do valor de verdade, chegando à explicação da região estudada. A partir dessa constatação a região estudada obedecia a um critério de variáveis, como índices de exportação, produto interno bruto, mão-de-obra qualificada, escolaridade, natalidade, crescimento vegetativo, entre outros, que permitiam a realização de um modelo de classificação. Como exemplo disso cita-se a classificação dos países em “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos” (TONINI, 2003, p. 63).

A Nova Geografia, portanto, não estava articulada a nenhum projeto educacional, mas direcionava-se a planejamentos econômicos espaciais. No entanto, esta autora mostra que encontra-se em alguns livros didáticos a “aplicação esporádica de alguns modelos sistêmicos para analisar o espaço geográfico”, através do uso de alguns termos que se articulam com o planejamento, por exemplo: metrópole, cinturão verde, shopping center, distrito industrial, periferia urbana, bairros residenciais, área central.

A partir da década de 1960 manifesta-se outro discurso geográfico denominado de Geografia Radical, cujas proposições apontavam para um certo relativismo que viria contrastar com o mecanismo da “Nova Geografia”, a partir de pesquisadores como David Harvey, Henri Lefebvre e Manuel Castells que tentam aplicar aos estudos da problemática geográfica o método dialético.

³⁷ A perspectiva nomotética surge, para o novo paradigma da Nova Geografia, como necessidade de superação da abordagem idiográfica, entendida como uma perspectiva excepcionalista, que vinha sendo difundida pelo norte-americano Richard Hartshorne e seus seguidores, que defendiam que o objetivo da geografia seria o estudo da “diferenciação espacial” (AMORIM FILHO, 1958).

Também chamada de Geografia Crítica, este paradigma passa a entender que a Geografia deveria ser um campo de conhecimento preocupado com os problemas sociais. Em suas análises trazem as categorias marxistas modo de produção, formação econômico-social e conceitos como capital, trabalho, valor-de-uso³⁸.

Naquela década floresceram também mudanças na legislação educacional com a Nova Lei de Diretrizes e Bases e na década de 1980 novas propostas curriculares. No que diz respeito ao componente curricular de Geografia, as propostas foram geradas “no processo de redemocratização da sociedade e do estado pós-regime militar” e “reside num desejo militante de fazer do próprio currículo um instrumento de conscientização política, o que redundará num elevado grau de dirigismo ideológico” (SÁ BARRETO, 1995 *apud* PEZZATO, 2001, p. 83). Outro fato também merece destaque neste período, que se refere, como já apontamos, às alterações da disciplina escolar de “Estudos Sociais” para “Geografia” e “História”, separadamente.

Na literatura didática a inscrição da abordagem Crítica foi registrada principalmente por Melhem Adas, no início dos anos 1980³⁹. Os critérios para regionalizar o mundo não são, agora, as características físicas, mas são dados por categorias econômicas: mundo capitalista e mundo socialista; desencadeando também processos de mudanças na Geografia Escolar.

Alguns estudos questionam a exigência de inclusão do “método materialismo dialético” e seus conceitos nos livros didáticos e propostas curriculares, uma vez que algumas produções, especialmente a proposta curricular de Geografia do Estado de São Paulo, passam a seguir uma orientação dogmática destas leituras, o que se soma à utilização do livro didático pelo professor como principal fonte das aulas, o que exige também do professor uma postura de portador da verdade, com conteúdos distantes da realidade do aluno.

Nos últimos anos outro discurso geográfico, agora sob influência humanística, vem sendo elaborado. Diz respeito a um espaço que é sempre um lugar carregado de significações. Uma das tendências humanísticas é a Geografia Cultural, proposto por Carl Ortwin Sauer (1889-1975) ao aceitar a noção de cultura como uma entidade superorgânica que, ancorado nos discursos de Ratzel e La Blache, analisava as diferenças da paisagem mais pelo aspecto material que cada povo produzia.

A partir de 1980 este discurso vem atrelado ao processo de globalização, traz-se então, também em algumas análises geográficas, a centralidade da cultura para explicar o espaço geográfico.

³⁸ Ver no item 4.2.1 deste capítulo: “As particularidades do lugar: horizontalidades e verticalidades co-existindo no território”.

³⁹ ADAS, Melhem. **Geografia**. Vol. 1, 2, 3 e 4. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 1995. Uma das principais obras adotadas pela professora da disciplina da Geografia, durante o curso do Ensino Fundamental que realizei dos fins dos anos 1980 à meados dos anos de 1990, em uma escola pública do interior paulista.

Tonini diz que a partir desta perspectiva pensar que “a organização espacial, supostamente alcançada com o processo de globalização, seja inteligível apenas com base nos processos de produção é minimizar a cultura do lugar”; no entanto, aponta alguns exemplos de como na maioria dos livros didáticos a noção de cultura continua sendo transmitida pelos enfoques mais tradicionais: *manifestações artísticas* (festas de cada região – carnaval, junina) e *religiosas* (as procissões – a ida do muçulmano a Meca; as crenças – a divisão de castas na Índia); *objetos reunidos como uma coleção de artefatos* (museus); *indumentárias* (fotografias de pessoas com as roupas típicas de sua cultura); *comportamentos* (da mulher no mundo islâmico).

Percebe-se, pois, que as “relações abstratas, ou a própria relação dos objetos como representações em um sistema de valores, estão ausentes ou são apenas marginalmente consideradas” (Gomes, 1998). Nesse sentido o livro didático continua produzindo um saber que trata a cultura como acessório de cada grupo humano, deixando de mostrar como ocorre o processo que constitui esses “materiais visíveis” (TONINI, 2003, p. 75).

Tentando ultrapassar uma visão ingênua ou natural destes exemplos e as maneiras como são considerados nos currículos, Tomaz Silva (2004, p. 31) nos lembra que a Geografia é uma matéria escolar (junto com Estudos Sociais e História) através da qual a escola, de forma direta, atua ideologicamente por meio de seu currículo. Para ele estas matérias são “as mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes”⁴⁰.

Mais uma vez destacamos a importância do cotidiano e da cultura popular ante o predomínio daquelas formas “fabricadas” pelos mais poderosos instrumentos de homogeneização da alta cultura, que talvez seja um dos motivos da cultura ser tratada na escola como algo desvinculado do lugar de vivência, do transcorrer do dia-a-dia.

Um currículo e um ensino de geografia como formas de políticas culturais voltadas para um projeto de possibilidade e justiça social estão estritamente ligados às relações entre a *cultura popular* e o *lugar*, pois neles concentram-se as potencialidades do conflito, da resistência, da negociação, da inovação, da emancipação. Considerar esta relação na concepção de pedagogia e de currículo traz importantes consequências em seus papéis de produtores de subjetividades e identidades nos sujeitos escolares.

É preferindo “o lugar e o contingente ao universal e abstrato”, o “subjetivismo das interpretações parciais e localizadas” (SILVA, 2004), é evidenciando os discursos da mistura, das minorias, das pequenas narrativas, dos modos de vida, da cultura que enxergamos a escola

⁴⁰ Silva (2004) fala sobre o papel ideológico das disciplinas ao expor as conexões entre educação e ideologia feitas na obra do filósofo Louis Althusser, o qual teve forte influência na formulação da NSE.

como uma contra-esfera pública e as práticas cotidianas dos professores no ensino de geografia dentro de um propósito de “ampliar a possibilidade humana e formar uma comunidade justa e solidária” (GIROUX e SIMON, 2002, p. 118).

Mais que isso, o currículo e, neste caso, o currículo do campo de conhecimento da Geografia, é compreendido por nós como um emaranhado articulado de saberes e fazeres dos sujeitos envolvidos em seu processo de constituição, e por isso, referenciados em suas práticas sociais e espaços cotidianos. Assim, as possibilidades de contribuição para a “emancipação social” na escola (OLIVEIRA, 2003) estão nas criações cotidianas, nas práticas que envolvem os saberes, os espaços-tempos e os processos interativos dos alunos e professores enredados em sala de aula.

4.2 Lugar: também uma categoria de análise da Ciência Geográfica

Assim como os distintos entendimentos/intencionalidades dados à noção de Geografia, algumas de suas idéias-chave, de forma direta, ou seja, por meio da matéria escolar, também atuam ideologicamente na escola. A idéia-chave “lugar” na Geografia, mais que um conceito, é considerada dentro desta ciência uma categoria analítica sustentada por todo um campo de teorizações e investigações que a julgam imprescindível dentro um arcabouço teórico e metodológico para entendimento do espaço geográfico.

A idéia de “conceito” de lugar é *uma* das *formas* pela qual esta idéia-chave atua na escola. Para além de qualquer incursão sobre o lugar, ele está sendo vivido na escola no exato momento de *seu uso ou não como conceito*, uma vez que a escola é um dos espaços cotidianos de seus alunos e professores. Sendo assim, poderíamos dizer que ali *o conceito está vivo*, portanto com suas próprias vontades, fragilidades, resistências, ou seja, em seu grau mais cambiante e de fluidez pouco descritível ou generalizável.

Também as pesquisas e produções sobre o conceito de *lugar* são um dos canais mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, por meio das produções de sujeitos investidos de legitimidade de falar sobre “o lugar”, conferida por sua presença em instâncias institucionalizadoras.

Por isso, neste subtítulo objetivamos discuti-lo enquanto categoria analítica da ciência geográfica, face às transformações decorrentes do período histórico atual, contexto no qual serve como elemento-chave de um sistema explicativo. Para reavaliar o conceito de lugar, entendemos ser importante discutir: o papel da ciência geográfica e suas categorias de análise no entendimento do mundo na contemporaneidade; o problema da escala e convivência do conceito de *lugar* com o de *local* no entendimento e uso de ambos os conceitos; a relação

complementar e contraditória entre o local e o mundial e as contribuições da literatura Geográfica acerca do conceito enfocado.

Geralmente, documentos oficiais, livros didáticos, atlas, teses acadêmicas trazem incursões sobre determinado local e, correntemente, se tornam representações usadas para explicar lugares que não foram sede de tais incursões.

Nosso intuito nesta parte do trabalho não é estabelecer uma conclusão fechada a respeito do que venha a ser o *lugar* na Geografia hoje, nem mesmo aprofundar o estudo desta categoria em todas as linhas de pensamento e esferas por ela tangidas; mas sim esclarecer o que nos instigou na escolha desta categoria para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, o porquê de tal recorte, a importância de estudos que abranjam esta temática e o quê determinadas formas como o lugar se faz presente no currículo pode potencializar no contexto escolar.

Cabe lembrar, neste momento, que abordamos em nosso trabalho o sujeito educador no “plano do ser e não do dever ser” (EDWARDS, 1997, p. 29), buscando entender como se constitui o conhecimento sobre o lugar nas práticas diárias dos professores relevando, portanto, os saberes aí construídos e difundidos, contrapondo o histórico processo de legitimação do conhecimento docente a partir de referências das disciplinas acadêmicas, determinando que conceitos, teorias, conteúdos o professor deve ou não dominar.

Corroborando estas questões, a investigação dos saberes e práticas construídos no cotidiano escolar, tendo como enfoque o caráter inovador do Atlas Municipal Escolar, que “tem como meta primordial possibilitar o estudo dos lugares como espaço do cotidiano onde emergem os conflitos do mundo atual” (ALMEIDA, 2001, p. 16); trazemos à luz o ensino de conteúdos que envolvem a localidade, tema este que vem tomando importância no currículo escolar, como por exemplo, nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, editado pelo Ministério da Educação e do Desporto:

É fundamental que o espaço vivido pelos alunos continue sendo o ponto de partida dos estudos ao longo do terceiro e quarto ciclos e que esse estudo permita compreender como o local, o regional e o global relacionam-se nesse espaço (BRASIL, 1998, p. 30).

Esta abordagem representa o movimento de renovação do pensamento geográfico, que institui “uma postura frente à realidade, frente à ordem construída [...] assumindo o conteúdo político de conhecimento científico” (MORAES, 1999, p. 112), dando novos significados ao lugar, atribuindo-lhe identidade histórica, bem como possibilidade de materialização das manifestações mundiais. “Os lugares, desse ponto de vista, podem ser vistos como um intermédio entre o Mundo e o Indivíduo” (MILINAR *apud* SANTOS, 1997a, p. 251).

Nesse sentido, a relevância desse subtítulo está calcada no fato de entendermos que a compreensão do lugar “implica no conhecimento de sua história e sua geografia de modo a dar significado a atual situação – significado dado pelas relações com outros lugares e com o espaço mundial” (ALMEIDA, 2001a, p. 16). Sendo assim, a compreensão do lugar de convivência, principalmente pela criança, é relevante por possibilitar a criação da “solidariedade, laços culturais e desse modo a identidade”, e é esta preocupação, segundo Santos (1997a, p. 255), que interessa aos geógrafos.

O lugar: potencialidade geográfica no período atual

O período atual é marcado por novas formas de experimentação do tempo e do espaço, transformando os processos sociais, culturais, econômicos e políticos. Um período em que a ciência, a técnica e a informação em suas diferentes relações permeiam os aspectos da vida social no mundo, permitindo revelar um novo tempo e um novo arranjo espacial, onde a globalização - enquanto ápice do processo de internacionalização do capital - se apresenta como um processo que reproduz tais dinâmicas de atuação da sociedade (SANTOS, 1997a).

É este atual período de complexidades e contrariedades que também permite reestruturações dos tradicionais sistemas de produção e de valores, organizando um novo modelo de desenvolvimento, provocando inúmeras transformações na sociedade e no espaço. Transformações estas que também tangem espaços formativos como a escola.

A Geografia é uma ciência que tem como objeto de estudo o espaço, o qual nos permite a compreensão do mundo por materializar as contradições, as desigualdades, os movimentos, os diferentes usos do território no tempo.

Para fazer uma reflexão sobre as mudanças do mundo, a partir de uma leitura geográfica do espaço, faz-se necessário um arcabouço teórico que fundamente a análise. Para isso, categorias analíticas geográficas (como, por exemplo, território, região, lugar e paisagem) são utilizadas como meios para entender seu objeto de estudo; entre elas está o *lugar*. Portanto, por excelência, o lugar é um meio para se entender o espaço geográfico.

Diante desse período de transição de paradigmas, é preciso reavaliar os conceitos estruturadamente formulados pela Geografia, pois é indispensável para a ciência que os conceitos estejam dotados de coerência, operacionalidade e atualidade.

Entende-se, portanto, que todo o esforço de análise pressupõe a existência de um método e de um corpo teórico e conceitual eficiente capaz de oferecer uma operacionalidade

eficaz no tratamento da realidade, neste caso são as categorias “instrumentos conceituais de investigação e expressão lingüística” (ABBAGNANO, 2000, p.124).

Como esclarece Maria Laura Silveira (2003, p. 410) “as categorias são generalizações capazes de atravessar os períodos”, enquanto que os conceitos são a somatória da “categoria e a história do presente”, envelhecendo, portanto, mais rapidamente que aquelas. Para acompanhar as transformações no mundo e na ciência, tais renovações exigem um constante repensar, uma reelaboração de seus aparatos teóricos; resultado da trajetória do pensamento que vai do concreto ao abstrato e, para que isto seja possível torna-se necessário um largo e dificultoso caminho da assimilação prática do mundo.

Inseridos neste debate é que nos propomos, neste subtítulo, pensar a categoria de análise da Geografia - o *lugar* - que articulada a todo um sistema de referências e idéias, a um conjunto de categorias e conceitos nos permite teorizar, pensar o espaço geográfico, a realidade, buscando também contribuir para o desenvolvimento teórico e epistemológico da Geografia.

Uma relevância central nesta reflexão está em indagarmos como pensar o lugar no atual processo de globalização, visto que a história concreta do nosso tempo repõe a questão do lugar numa posição central, conforme assinalado por diversos geógrafos.

Antes de lançar mão das contribuições literárias sobre a categoria, uma discussão como a qual nos deparamos freqüentemente quando nos dispomos a estudar a categoria lugar, refere-se à questão da *escala*. Preocupados com os usos dos termos lugar, local e localidade em nosso trabalho, o que inicialmente causou dúvidas quanto às suas definições e empregos, nos prestamos a esta discussão⁴¹. À priori, é imprescindível distinguir a escala cartográfica da geográfica. Sobre a noção de escala em cartografia, Janine Le Sann (1984, p. 56-66), diz que:

A escala é uma fração que representa a relação entre uma distância no mapa (em geral, 1 cm) e a distância equivalente no terreno (x cm). (...) O domínio deste conceito depende de um treinamento que deveria ser repetido sistematicamente a cada leitura de mapa.

Assim, como recurso matemático fundamental da cartografia e sua representação em mapas, maquetes, croquis e desenhos, acreditamos ser a escala um instrumento que facilita a vida cotidiana por que ajuda a percepção das distâncias, no entanto, a solução cartográfica

⁴¹ Fundamentado em Jacques Lévy (1994), Bourdin, entende que o que torna o espaço um problema social é a distância, na medida em que esta entra em contradição com a ‘maximização das interações sociais’, para ele, ainda baseando-se em Lévy (1994): “Uma configuração espacial de base (ou corótipo): rede individual de conhecimentos, território de uma sociedade local, sociedade, mundo, etc., se compõe da associação entre valores desses três atributos. O lugar é então definido como uma configuração espacial sem distância (‘um corótipo dentro do qual o conceito de distância não é pertinente’), o local como ‘a menor escala cuja substância pode ser uma sociedade’ e a localidade um geotipo correspondente a uma sociedade local” (BOURDIN, 2001, p. 51).

está longe de esgotar as possibilidades do conceito. Segundo Iná Elias de Castro (2001, p. 129), “a prática de selecionar partes do real é tão banalizada que oculta a complexidade conceitual que esta mesma prática apresenta”, o que vem fazendo com que o problema de escala ganhe novos contornos para expressar a representação dos diferentes modos de percepção e de concepção do espaço⁴².

Os estudos fenomenológicos apontam que por se constituir um centro de significados espaciais ou intersubjetivos o lugar não possui escala definida, já que a experiência constitui os lugares em diversas escalas⁴³. Werther Holzer destaca que esta posição é defendida, por exemplo, com os seguintes argumentos:

O lugar pode se referir a uma variedade de escalas, em cada uma delas, em termos experienciais, há um limite característico com estrutura interna e identidade, no qual o local (*insiderness*) se distingue do estrangeiro (*outsiderness*) (...). Nós, portanto, habitamos em uma hierarquia de lugares (POCOCK, 1981 *apud* HOLZER, 1999, p.74).

Quanto à escala geográfica, Milton Santos (1999) fornece importantes bases metodológicas – ainda que aprimoradas aos estudos das relações de produção espaciais – para compreensão da noção de escala na geografia.

Fundamentado na idéia de que “qualidade e quantidade são categorias do extenso ou do espaço porque o extenso é o espaço”, o autor introduz a afirmativa de que, do ponto de vista analítico, “região e lugar são a mesma coisa”, cuja escala é dada por “uma área onde se realiza o ‘acontecer solidário’”⁴⁴. Para ele, isso tem a ver com o tempo⁴⁵, o que contribui para uma definição de escala que “deixa de ser uma categoria geométrica e transforma-se numa categoria geográfica”, se considerada como “resultado deste acontecer solidário que estabelece o limite do exercício dessa solidariedade” (SANTOS, 2003, p. 61-62).

⁴² Castro (2001) traz contribuições ao campo da pesquisa acadêmica da geografia ao entender a escala como uma estratégia de apreensão da realidade como representação. Ao considerar o objeto de trabalho do geógrafo dual – fenômeno e recorte espacial, a articulação de fenômenos em diferentes escalas e os fatos sociais relacionais, Castro (2001, p. 138) afirma que: “A escala introduz o problema da polimorfia do espaço, sendo o jogo de escalas um jogo de relações entre fenômenos de amplitude e natureza diversas”.

⁴³ Para Yi-Fu Tuan (1977) “o espaço também poderia se transformar em lugar (...) e o lugar poderia existir em diferentes escalas (de uma poltrona até toda a Terra)” (TUAN *apud* VASCONCELOS, p. 14).

⁴⁴ Segundo esclarecimento do próprio autor, “a palavra solidariedade deve ser aqui entendida na acepção de Durkheim, sem nenhuma conotação moral, mas no sentido de realização compulsória de tarefas comuns de todos os que estão nessa área, uns sendo explorados outros exploradores, uns comandando e outros obedecendo, mas todos num fazer comum” (SANTOS, 1999, p. 61). Assim, parece se referir a acontecimentos solidários como eventos que unam o mundo ao lugar, o tempo e o espaço, a partir de relações de solidariedade, sejam elas para fortalecimento de racionalidades horizontais e justas ou para interesses corporativos e racionalidades hegemônicas, sempre mediadas pelos sistemas técnicos em seus distintos períodos.

⁴⁵ Para Milton Santos, a escala geográfica é uma noção intrínseca ao tempo, por que a escala “será outra coisa em outro tempo concreto e empírico”. O tempo “se define pelas coisas, pelo modo como fazemos, pelas possibilidades de fazer que nos são abertas”. Ele deixa de ser tratado de forma abstrata “quando o empirizamos através da ação no mundo e a ação envolve sempre uma extensão”. Para o autor, isso faz com o que interessa ao geógrafo é descobrir a solidariedade do acontecer e a área deste acontecimento social (SANTOS, 1999, p.61-62).

Quando se refere à noção escalar relacionada ao cotidiano, Santos (1999, p. 17) propõe que a idéia do “acontecer solidário” permitiria uma “análise dinâmica dos fatos sociogeográficos” e a reconstrução de um território a partir de mosaicos, havendo algo que levaria à realização concreta, à produção histórica e geográfica de eventos solidários: “é isso que dá o limite da área. Quer dizer, a idéia de escala (já que é também uma idéia de limite) ganharia em dinamismo a partir dessa noção de “acontecer solidário”.

Esta rede de discussões sobre a escala nos remete a uma outra tensão analítica e política entre as noções de *lugar* e *local*. São nos lugares, cujos limites desobedecem à escala da ação, que as práticas banais do cidadão comum anulam, refratam ou produzem os futuros neles contidos – “não importa sua dimensão – é, espontaneamente, a sede da resistência” que pode ser levada a movimentos mais amplos e escalas mais altas (SANTOS, 1997a). São locais, os apontamentos de referências de desejos ou efetivações dos pensamentos e ações; são as intenções ou ações cuidadosamente referenciadas.

Ana Clara Torres Ribeiro (2004, p. 44), apresenta uma elucidativa e importante incursão sobre a tensão entre *local* e *lugar*:

O local pode ser lido como o nicho ou o alvo de ações desenhadas noutras escalas. Já o lugar abriga, além de conseqüências destas ações, enigmas, carências e projetos do existir. Não se trataria, realmente, de propor uma oposição absoluta entre estas idéias-conceitos, mas de indicar que *local* e *lugar* correspondem a sensibilidades analíticas e políticas distintas. O local traz referências à heteronomia, enquanto o lugar é portador de anseios de autonomia. Complementam-se, portanto.

Sendo assim, entendemos que tomado isoladamente, um espaço determinado é um “local passivo”. Somado ao valor social que a ele é atribuído, transforma-se em lugar, presente no processo ativo da dinâmica social. Se o local é como um dado num sistema euclidiano de coordenadas, geralmente descrito quanto às suas características fisiológicas e índices sócio-econômicos interessantes ou não à agentes externos a ele, o lugar não existe à priori, como um dado da natureza. Ele só existe em relação à sociedade. As representações de mundo de uma sociedade vão sendo construídas na produção de tudo que lhes confere materialidade e sentido que, reunidos no tempo e no espaço, transformam o local em lugar.

Assim, tendo esclarecido um pouco do recorte abordado na pesquisa acerca da categoria em foco dispensamos, a seguir, maior atenção ao seu estudo ao longo do desenvolvimento da Ciência Geográfica, através da apresentação mais de um esboço de algumas linhas de argumentação do que de um tratamento exaustivo do tema⁴⁶.

⁴⁶ Em vista do constante aumento que a preocupação com a temática do lugar vem tomando em outras ciências, contemplamos aqui uma breve apresentação acerca de discursos sobre este conceito oriundos de outras ciências sociais, ou seja, do ponto de vista geográfico, poderíamos dizer “o lugar em discursos de outros lugares”. Atualmente, há discursos das mais distintas correntes de pensamento. Há, por exemplo, discursos que propagam o fim da história, das fronteiras, dos

4.2.1 O ‘lugar’ em questão: visões da categoria na literatura geográfica acadêmica

Sem pretender definir o conceito, mas visando valorizar seu conteúdo explicativo, recorreremos a diversos autores, em diferentes contextos, em especial o brasileiro, que trabalham com a questão do *lugar*, viabilizando-nos um embasamento teórico sobre a relevância dessa categoria na variedade de acepções que possui na Geografia.

Uma das mais antigas definições de lugar foi apresentada por Aristóteles. Na obra intitulada *Física*, o lugar aparece como o limite que circunda o corpo. Mais tarde, René Descartes afirma que além de delimitar o corpo, o lugar deveria ser também definido em relação à posição de outros corpos (LEITE, 1998, p. 9).

Estados-Nação, e até mesmo a existência dos “não-lugares”, discursos que permeiam idéias e ações solidárias e contrapõem o movimento de homogeneização dos lugares, vigente no atual período de globalização.

O lugar se torna, por exemplo, preocupação dos estudiosos sobre Turismo, que numa sociedade cada vez mais globalizada, no momento em que o apelo visual caracteriza o sistema cultural do nosso tempo, a publicidade turística faz da exploração da imagem seu grande atrativo. “O hotel é o ‘*locus*’ público do turismo, atraindo atenções e preocupações de modo que o lugar geográfico ou físico, a paisagem e as peculiaridades locais passam despercebidas” (FERRARA, 2002, p. 72).

Os anseios do turismo pela *criação e descobertas de lugares* turísticos, transformam a banalidade cotidiana do lugar em valor comercial, em objeto de publicidade e, portanto, de lucro. Muitas vezes, tais saídas mercadológicas são incorporadas pelos planos estratégicos de cidades, sem ter como base as representações culturais individuais do lugar.

Na esfera política brasileira, o lugar começa a surgir como estratégia de desenvolvimento, somente em meados da década de 90, através de programas sociais que para instituir e implementar nos municípios criou, em 1999, o “Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável” (ÁVILA, V. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**. 2000, p.63-76), envolvendo o governo federal, os governos estaduais, as prefeituras municipais e o SEBRAE, cuja idéia era estimular o surgimento de comunidades que despertassem e mobilizassem suas potencialidades quantitativo-qualitativo de vida. Iniciativa governamental que exige conhecimento aprofundado de cada uma das potencialidades locais, para delas partirem planejamentos estratégicos de desenvolvimento, compromisso difícil ante o contexto contemporâneo, quando a gestão e regulação do território são detidas, em sua maioria, por grandes empresas e não pelo Estado.

Em “A Questão Local”, o sociólogo Bourdin (2001) encontra na local uma modalidade de respostas a problemas que as sociedades se colocam, ou ainda uma categoria de análise, definindo-o como: “uma forma social que constitui um nível de interação das ações e dos atores, dos grupos e das trocas. Essa forma é caracterizada pela relação privilegiada com um lugar que varia em sua intensidade e conteúdo”. A questão se desloca, então, da definição substancial do local à articulação dos diferentes lugares de integração, à sua importância, à sua riqueza de conteúdo.

Expondo que o “espaço vazio” pode ser compreendido em termos da separação entre espaço e lugar, o também sociólogo Anthony Giddens (1991, p. 26-27) conceitualiza “o lugar por meio da localidade, que se refere ao cenário físico da atividade social como situado geograficamente”. Para ele, em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais “fantasmagórico”, isto é, “os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles”, ocultadas pela sua “forma visível”, mas que organizam os aspectos principais da vida cotidiana.

Tentando também compreender as conexões entre a modernidade e a transformação do tempo e do espaço Giddens (1991, p. 26-29) fala sobre o “esvaziamento do tempo” e (com propriedades causais sobre) o “esvaziamento do espaço” na modernidade, quando a uniformidade de mensuração do tempo pelo relógio mecânico (e não mais por referência a marcadores sócioespaciais que vinculava tempo e lugar) correspondeu à uniformidade na organização social do tempo.

Para Marc Augé (1994), um espaço que não pode se definir como identitário, nem relacional, nem como histórico caracteriza o “não-lugar”. Exemplifica-os com “espaços da supermodernidade”: os aeroportos, auto-estradas, estações ferroviárias, shoppings e, fundamentado nos sujeitos que passam por estes espaços, afirma que são espaços de viajantes que aparecem como arquétipos do “não-lugar”.

Alguns historiadores, crenes na aceleração da história e na ruptura do elo entre história e memória, criaram o conceito de “lugares de memória”. Para estes, a tradição da memória acabou, e com ela temos apenas os lugares de memória como sobreviventes da desritualização do mundo. Aqui o lugar também aparece, de modo bastante peculiar, como possibilidade de resgate de memória e identidade.

Do ponto de vista geográfico, algumas acepções tanto aprofundam o entendimento do conceito, contribuindo à sua compreensão, quanto o transfiguram. Não estamos a defender a monopolização de um conceito, isso seria algo impossível e intolerável, o que preocupa é que algumas são utilizações do “lugar” que o espetaculariza, o destitui de suas qualidades espaciais e ainda são regidas por lógicas hegemônicas de mercado, que as usam justificando assim, um capital desterritorializado, desigual e injusto. Exemplos de espetacularização de lugares e pessoas podem ser encontrados nas comunidades indígenas tradicionais, exploradas em suas manifestações culturais, habitacionais, culinárias, medicinais, ambientais, em seus saberes e fazeres, justificados por seu exotismo e naturalismo, no entanto, insistida e propositalmente apontadas e mantidas como lugares e povos atrasados, não desenvolvidos, não civilizados.

Na Geografia clássica, do início do século XX, quando o estudo e a confecção de mapas eram um dos principais fundamentos da disciplina, o estudo dos *lugares*, em seu sentido eminentemente locacional, era mesmo utilizado para definir os objetivos da Geografia enquanto ciência. Discorrendo sobre as características próprias da Geografia, Vidal de La Blache, em 1913, afirma: “a Geografia é a ciência dos lugares e não dos homens” (LA BLACHE, 1982, p. 47). A definição de lugar como “área” perdurou por cerca de cinquenta anos nas produções geográficas, como atesta Holzer em suas buscas investigativas: “As interações que a geografia deve analisar são aquelas que variam de lugar para lugar” (HARTSHORNE, 1959 *apud* HOLZER, 1999, 67).

Sobre a evolução da noção de lugar na ciência geográfica, Carlos (1996, p. 31) afirma que “o lugar enquanto noção geográfica transforma-se e ganha hoje novos enfoques, pois o lugar ganhou conteúdo diverso”.

Atualmente, as discussões teórico-metodológicas sobre *lugar* na ciência geográfica, ocorrem em diferentes perspectivas, onde poderíamos destacar as correntes humanista, crítica e pós-crítica, tendo em comum o objetivo de ultrapassar a idéia do conceito como simples localização espacial absoluta.

▪ Espaço vivido: o lugar nas subjetividades e sentimentos

Werther Holzer (1999) nos ajuda a esclarecer algumas questões acerca do lugar na Geografia Humanista, considerando-o “um conceito fundamental para o estudo da geografia”.

Esse autor expõe que após 50 anos do conceito de lugar estar relacionado à origem da própria disciplina, Carl Sauer distancia-se dos caminhos positivistas vinculando o estudo da Geografia ao conceito de “paisagem cultural”, incorporando integralmente a subjetividade que estava implícita no conceito de lugar: “Os fatos da Geografia são os fatos do lugar; sua associação origina o conceito de paisagem” (SAUER, 1983 *apud* HOLZER, 1999, p. 68).

Este mesmo autor destaca que num diálogo com a obra de Sauer, o geógrafo canadense Lukermann (1964) discorre sobre as propriedades locacionais do lugar e reafirma ser a Geografia a ciência dos lugares, cujo conceito primordial seria o de “localização (*location*), definido como a relação entre o arranjo interno de traços, ou o sítio (*site*) com o seu entorno (*environs*)”, mais que um inventário, esta relação se referia ao modo de ver o mundo, aos padrões objetivos, às crenças, aos significados subjetivos dos lugares. Esclarecendo a que acredita se dedicar e sobre o que fala a Geografia, Lukermann aponta:

É do conhecimento do mundo como ele existe nos lugares (*que a geografia fala*). Como é o mundo – ou como nós vemos o mundo – dividido em lugares e regiões, esta é a questão geográfica [...]. O estudo do lugar é a matéria prima da Geografia, por que

a consciência do lugar é uma parte imediatamente aparente da realidade, e não uma tese sofisticada. [...] O conhecimento do lugar é um simples fato da experiência (LUKERMANN, 1964 *apud* HOLZER, 1999, p. 69, grifo nosso).

A partir dessa colocação, Holzer (1999, p. 69.) infere que há uma semelhança entre o que os fenomenólogos chamam de “mundo” e o que os geógrafos humanistas denominam de “lugar”: “o do ‘lugar’ como um dos constituintes básicos da Geografia, como uma de suas essências”.

Observa-se que a fenomenologia vê cada pessoa como tendo um lugar natural considerado como o ponto inicial de seu sistema de referências pessoais, o que assemelha-se às definições colocadas por Tuan:

Todos os lugares são pequenos mundos: o sentido do mundo, no entanto, pode ser encontrado explicitamente na arte mais do que na rede intangível das relações humanas. Lugares podem ser símbolos públicos ou campos de preocupação (*fields of care*), mas o poder dos símbolos para criar lugares depende, em última análise, das emoções humanas que vibram nos campos de preocupação (TUAN, 1979 *apud* HOLZER, 1999, p. 70).

Para Tuan (1983), o *lugar* é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço vivido, do experienciado. “A Geografia Humanística procura o entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos seus sentimentos e idéias a respeito do espaço e do lugar” (TUAN, 1983, p. 143). Para este autor, a geografia estuda os lugares sob duas óticas: a do lugar como localização e a do lugar como um artefato único, sendo que escolhera a segunda perspectiva: “O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado” (TUAN, 1979 *apud* HOLZER, 1999, p.70).

Nesta vertente, outro modo de estabelecer uma distinção foi o de explorar as possíveis relações existentes entre o espaço e o lugar, como fez Relph, ao apontar que: “o espaço é amorfo e inatingível e não uma identidade que possa ser diretamente descrita e analisada”. Contudo, “ele está sempre próximo e associado ao sentido ou conceito de lugar”. A essência do lugar é a de “ser o centro das ações e das intenções, onde são experimentados os eventos mais significativos de nossa existência” (RELPH, 1976 *apud* HOLZER, 1999, 71).

O destaque desta corrente que importa ao nosso trabalho está em ter trazido à discussão geográfica a explicação cultural dos fenômenos, que vinha sofrendo um reducionismo por meio das análises dos avanços das técnicas e transformações dos territórios, da economia, da política. Mas ainda há que expor sua restrita abordagem que, em seu nascimento, ressaltava as manifestações das subjetividades e sentimentos, em detrimento de uma necessária conexão destas com fatores estruturais mais globais.

Encontramos em Holzer (1999) algumas tentativas, fundamentadas no humanismo primário, em estabelecer estas conexões. Este autor coloca que duas outras características dos lugares foram destacadas por diversos autores: a de identidade e a estabilidade. Quanto à identidade, refere-se ao espírito, ao sentido, ao gênio do lugar. Ela provém das intenções e experiências intersubjetivas, que resultam da familiaridade; enquanto que à estabilidade dizem ser o que nos leva a relacionar tempo e lugar, sendo o lugar a “pausa no movimento”, esclarecendo que para Tuan (1983), pausa não é algo além da história ou atemporal, mas sim, a pausa, ao permitir a localização, transforma-se em um pólo estruturador do espaço, o que implica no estabelecimento de uma “distância”, sendo este um conceito, ao mesmo tempo, temporal e espacial.

▪ **O lugar como base de reprodução da vida**

*Há brechas no cotidiano que abrem espaço
para o criativo e para o virtual.
Ana Fani Carlos (1996, p. 100)*

Faz-se necessário destacarmos os estudos brasileiros contemporâneos desenvolvidos em vertentes que dispensam maior ênfase ao estudo do *lugar* no contexto do processo de globalização, tendo como alguns de seus maiores expoentes Ana Fani Alessandri Carlos e Milton Santos.

Uns dos caminhos desenvolvidos numa destas vertentes são aqueles relacionados aos estudos temáticos, notadamente os dedicados ao conhecimento das cidades, que tiveram grande contribuição de autores não-geógrafos, como por exemplo, do filósofo francês Henri Lefebvre. Os geógrafos que trabalham com esta concepção teórica pensam o espaço a partir de uma articulação entre o local e o mundial, produto e condição para a reprodução das relações sociais. Propõem “incorporar ao espaço a crítica da vida cotidiana, que põe o acento na reprodução das relações sociais” (DAMIANI, 2005, p. 161).

Entendendo que a globalização materializa-se concretamente no lugar, essa perspectiva pensa o lugar como o espaço que se vive e se realiza o cotidiano bem como espaço em que o mundial se concretiza. “O mundial que existe no local, redefini seu conteúdo, sem todavia anularem-se as particularidades” (CARLOS, 1996, p. 15). A partir desta concepção teórico-metodológica alguns geógrafos vão buscar suas orientações gerais; uma referência no Brasil seria Carlos, que a partir de uma análise espacial busca entender as transformações que a sociedade vivencia e que são passíveis de serem entendidas no e pelo lugar:

O lugar permitiria entender a produção do espaço atual uma vez que aponta a perspectiva de se pensar seu processo de mundialização. [...] O lugar abre perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço. Ao mesmo tempo [...] expõe as pressões que se exercem em todos os níveis (CARLOS, 1996, p. 15).

O cotidiano se torna, como coloca Amélia Damiani (2005, p. 161), um “*nível de análise do real*”, já que a reprodução do capital e da sociedade também coloca em questão as relações sociais “fora da fábrica”, bem como transcende e alcança outros momentos da vida social. Uma das principais contribuições desta autora diz respeito ao fato de ainda que diga que lidar com o cotidiano é lidar com alienações, que fazem com que o afeto, o desejo, o gozo se esmoreçam diante das necessidades, programações, satisfações, mediadas pelas novas tecnologias e *mass media*, mesmo assim, “nem tudo é programado, capturado, a cotidianidade, como resíduo, dá lugar ao informal, ao espontâneo”. E volta a insistir no aspecto crítico ou político do cotidiano, dizendo que:

a cotidianidade recoloca a questão da política no nível do *lugar*. Cinde as relações mais distantes, políticas, com as relações de vizinhança, não menos política, mas desatadas do nó direto com o Estado. Estabelecer uma relação entre lugar e cotidiano não deve diluir a idéia de que o cotidiano é a base do estatismo (DAMIANI, 2005, p. 164).

Ana Fani Carlos reafirma que o lugar é a “base da reprodução da vida” e que pode ser analisado pela tríade “habitante-identidade-lugar”, é um espaço apropriado através do corpo, dos sentidos e exemplifica dizendo que é o bairro, a praça, a rua que revelam-se no plano da vida e do indivíduo.

Carlos (1996, p. 26) mostra que pensar o cotidiano é um caminho metodológico que se abre para estudar o lugar, pois novas formas urbanas e os modos de apropriação do lugar aparecem “no miúdo, no banal, no familiar”. O cotidiano se constitui pelas maneiras de ser, pelos conjuntos de afetos.

O lugar, no atual período de constantes transformações sociais e técnicas, aparece como um “fragmento do espaço”, ou seja, os avanços técnicos, científicos e na informação, segundo Carlos (1996, P. 26), tornaram o espaço e o fluxo de informações contínuo, buscando diminuir o tempo dos percursos; continuando o espaço do percurso sendo um dado inquestionável.

Dadas as transformações decorrentes do período, cada vez mais o local se constitui na sua relação com o mundial, se redefinindo a partir de suas relações numa rede de lugares, o que ameaça o entendimento do lugar como identidade histórica, ou seja, ameaça a estreita relação do homem com o local onde se processa a vida. É preciso pensar o lugar enquanto relação dialética, espaço de “articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular”, tal como propõe Carlos (1996, p. 28).

Tendo como fundamento a indissociação dos fenômenos sociais, é preciso estar atento para o “conteúdo social” do lugar, ao seu uso, a uma prática social vivida, que, só pode ser entendida, segundo Carlos “nessa globalidade que se justifica pela divisão espacial do

trabalho”, que cria uma hierarquia espacial e se configura em função das relações de interdependência com o todo. Um exemplo seria o modo como se realiza o trabalho no mundo moderno, a flexibilização do trabalho, que, “faz emergir o ciberexecutivo que passa a maior parte do tempo fora da empresa mas a ela conectado” via telefonia celular ou internet. Sendo assim, a autora coloca a importância de se “desvendar as relações espaço/tempo no mundo moderno cuja mediação é dada pela técnica que implica transformações profundas na reprodução das relações sociais” (CARLOS, 1996, p. 34).

Outra importante reflexão é a necessidade de se repensar o papel do Estado no mundo moderno, enquanto produto de um espaço regulador e ordenador que estabelecido no plano do mundial e mediado pelo mercado, reproduz a oposição centro-periferia em todas as escalas, promovendo, juntamente com as empresas multinacionais, o aprofundamento da segregação espacial urbana; subjugando aos lugares ao que Carlos (1996, p. 55) chama de “guerra dos lugares”, sendo a capacidade destes de concentrar infra-estrutura e investimentos necessários ao processo de reprodução o que os diferencia na competitividade no espaço regional e mundial.

A natureza do processo de fragmentação do espaço é decorrência do que Lefebvre (*apud* CARLOS, 1978, p. 54) chamou de “vitória do valor de troca sobre o valor de uso”, que também se estabelece em todos os níveis da vida do homem e das relações sociais que se processam no cotidiano.

Produce-se neste processo o estranhamento do cidadão diante da cidade que se transforma com incrível rapidez, eliminando as referências do lugar que diz respeito, diretamente, à sua vida e onde se reconhece enquanto habitante de um lugar determinado (CARLOS, 1996, p. 63).

Em relação a não-identificação com o lugar, consequência do processo de reprodução espacial, Carlos (1996, p. 64), fundamentada em Walter Benjamin (1985), chama de “ausência de memória”, que “causa o estranhamento do ser humano, produzindo dentro do homem um deserto. (...) A memória tem outro sentido: ela é também a possibilidade do resgate do lugar, revelando-o e dando uma outra dimensão para o tempo”. Sentido esse vinculado à identidade que aponta para uma visão do lugar como “a dimensão concreta na qual a cidade ganha materialidade apontando limites e características distintas”, cuja constituição é coletiva e tem seu uso não só baseado no consumo, mas nas relações entre as pessoas.

A memória tem seu significado, pois ao articular espaço e tempo, ela se constrói a partir de um evento, uma experiência vivida num determinado lugar, fato que tem como consequência a indissociabilidade entre lugar e identidade.

A memória aproxima, faz mover/retroceder o tempo. É o campo do irredutível, é o que permite ao passado se aproximar. Enquanto há o que recordar, o passado se enlaça no atual e conserva a vivacidade cambiante que significa uma ausência em presença (LEFEBVRE, 1983 *apud* CARLOS, 1996, p. 82).

A rua, como possibilidade metodológica de análise das formas de apropriação do lugar e da cidade, é vista por Carlos (1996, p. 86) como o espaço em que se afloram as “contradições que permeiam a vida cotidiana, bem como as tendências de homogeneização e normatização impostas pela estratégia do poder que subordina o social”. Quanto a determinar a cidade como lugar, a autora adverte que isso só é possível se a análise incorporar tanto a dimensão de constituição do espaço urbano quanto a da sociedade e, entendendo que a cidade é produzida a partir de diferentes formas de apropriação e uso de diferentes áreas de temporalidades distintas, que envolvem especificidades que dizem respeito à cultura, hábitos, costumes:

que produzem singularidades espaciais que criam lugares na cidade das quais a rua aparece como elemento importante de análise [...] a rua se liga à idéia da construção dos caminhos que junto com a casa criam o quadro da vida (CARLOS, 1996, p. 87).

Portanto, estes estudos apresentam o lugar na sua relação dialética e contraditória, ou seja, ao mesmo tempo em que aparece como fragmento do espaço, se constituindo na sua relação com o mundial, que por um lado ameaça a estreita relação do homem com o local onde se processa a vida, também surge como base da reprodução da vida, que analisado pela tríade “habitante-identidade-lugar”, é um espaço apropriado através do corpo, dos sentidos - o bairro, a praça, a rua, como nos mostra a autora - que se revela no plano da vida e do indivíduo, ao qual deve-se incorporar a crítica da vida cotidiana.

▪ **As particularidades do lugar: horizontalidades e verticalidades co-existindo no território**

Cada lugar é, a sua maneira, o mundo.
Milton Santos (1997a, p. 252)

A busca de uma teoria que permitisse um entendimento do mundo contemporâneo que expressasse sua totalidade incidiu na obra de Milton Santos (1977), o qual acrescenta a relevância do papel do “espaço” junto às unidades de explicação do mundo então vigentes - “modo de produção” e “formação sócio-econômica”⁴⁷ - através da “formação sócio-espacial” como teoria e como método. Com esta categoria traz ao debate a questão das “especificidades dos lugares”; ao entender que “os modos de produção tornam-se concretos sobre uma base territorial historicamente determinada”. Seus trabalhos posteriores também propõem compreender o espaço como conjunto indissociável de objetos e de ações (SANTOS, 1997a).

⁴⁷ Segundo Santos (1977, p. 82), a noção de Formação Econômica e Social foi elaborada por Marx e Engels. Lênin retoma o tema utilizando-o para fins científicos e políticos.

Ao ressaltar mundo e lugar – conceitos que privilegia na análise geográfica – Santos mostra que funcionam de modo unitário: o mundo como latência, conjunto de possibilidades, e o lugar como existência, conjunto de oportunidades. “É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o Mundo depende das virtualidades do Lugar” (SANTOS, 1994, p. 5).

Influenciados pelo processo de globalização, da forma como se caracteriza atualmente, os lugares existem e se constituem numa crescente interação com o mundo, num movimento sem precedentes de articulação das ações nas diferentes e determinadas porções do espaço geográfico.

No entanto, embora considerado como parte constituinte de uma totalidade maior, de forma que o lugar não possa atualmente ser analisado ou compreendido de forma isolada do mundo, como também argumentado por Ana Fani Carlos, cada lugar é exponencialmente diferente dos demais, porque dotado de uma racionalidade particular, haja vista as palavras de Santos (1997a, p. 252): “cada lugar é, a sua maneira, o mundo” que, em sua própria unidade, se diferencia e se articula para a manutenção das diferentes ações e dos diversos usos do espaço geográfico, dotando o território de especificidades materiais e históricas, conferindo assim a produção da diversidade do planeta.

Milton Santos (1997a), buscando melhor compreensão dessas diferentes ações e usos do espaço geográfico, reporta-se a Habermas, que o ajuda através do entendimento da oposição entre uma interação mediada pelas técnicas e sua racionalidade e uma interação mediada por símbolos e pela ação comunicacional⁴⁸.

A partir disso, Santos apresenta um recorte conceitual, usando-se dos termos “horizontalidades” e “verticalidades”, para entender como no lugar coexistem distintas lógicas/racionalidades que se realizam de modo peculiar em cada lugar e produzem um arranjo territorial em que se superpõe espaços de fluxos e espaços de contigüidade.

Os “vetores verticais”, representados pela racionalidade e intenções dos agentes hegemônicos⁴⁹, tentam se impor sobre as horizontalidades que são criadas a partir das relações sociais estabelecidas num espaço compartilhado por todos, o espaço banal.

⁴⁸ Habermas retoma a proposta de tipologia da ação social de Weber, segundo a qual se podem distinguir uma atividade racional visando a um fim prático e uma atividade comunicacional, mediada por símbolos (SANTOS, 1997, p. 252).

⁴⁹ Cada lugar e cada um de seus agentes são diferenciados. Os agentes hegemônicos são os homens, empresas, Estados, e demais instituições sociais contemporâneas, que projetam suas ações e intenções, elegendo diferentes meios e lugares para suas realizações. Desse modo, são inseridas no conteúdo dos territórios, novas racionalidades - ou seja, referências exógenas - sobretudo aquelas que advêm dos interesses do grande capital, da ação dos macroatores da economia contemporânea, que são transformadas pelas novas demandas da sociedade e

No atual arranjo espacial, fundamentado na informação, Santos ressalta a necessidade de reconhecer a importância dos fluxos e ações verticais nas esferas da atividade humana.

Os lugares são permeados de infraestruturas que permitem a informação e os mais variados fluxos, possibilitando pela primeira vez na história que a noção “totalidade do mundo” possa ser experimentada, o que Santos denomina de “universalidade empírica do planeta”. Infraestruturas que também permitem que o território seja transformado e adaptado para cada vez mais servir-se como um substrato e instrumento para estas ações estratégicas de determinados agentes territoriais, que agora podem escolher e utilizar, de forma seletiva, diferentes e distantes lugares para a realização e otimização de suas ações e intenções particulares (SANTOS, 1997a, p. 207).

Essa adequação técnica do território é representada pela adição de objetos, de sistemas que proporcionam uma maior fluidez, são as redes de transportes e os modernos sistemas de informação e telecomunicação que permitem um comando das ações nos diferentes pontos do espaço⁵⁰.

Ocorre assim, uma legitimação, por parte dos grandes agentes, da valorização das forças que promovem a produção de um sistema cada vez mais interligado e integrado das forças econômicas hegemônicas. Movimento que visa a crença na busca pela unificação dos mercados como a salvação para os lugares que se encontram à margem do sistema operado pelo processo de globalização neste capitalismo contemporâneo, que atinge todas as esferas da vida social. É a busca de um movimento uno por uma homogeneização ou igualização.

No período atual os vetores verticais instalam-se nos lugares, ameaçando uma ordem territorialmente concebida. Isto evidencia que o poder de transformação desses vetores se mostra fortemente ativo na reestruturação dos territórios e do cotidiano dos lugares. Como destaca Milton Santos,

A ordem trazida pelos vetores da hegemonia cria, localmente, desordem, não apenas porque conduz a mudanças funcionais e estruturais, mas, sobretudo, porque essa ordem não é portadora de um sentido, já que o seu objetivo – o mercado global – é uma auto-referência, sua finalidade sendo o próprio mercado global. Nesse sentido, a globalização, em seu estágio atual, é uma globalização perversa para a maioria da Humanidade (SANTOS, 1997a, p. 268).

do mundo globalizados. Assim, o poder maior sobre o território deixa de ser do Estado e passa a ser das grandes empresas (SANTOS, 1997; 2000).

⁵⁰ A fluidez dos territórios pode ser proporcionada pelos sistemas de transportes, como as redes de rodovias, ferrovias, portos e aeroportos e os sistemas de informação e telecomunicações; todos suportes para instalação de sistemas de redes, como as redes de empresas, as redes de logística de distribuição, os sistemas bancários, etc.. É dessa forma que se instala o que Milton Santos (1997, p. 225) chama de uma “solidariedade organizacional” entre os lugares ou pontos verticalmente ativados e comandados por estes agentes hegemônicos, que, assim, passam a deter o controle da maioria das ações nos territórios. Comandos que podem advir de uma língua, uma cultura, uma técnica, um saber, uma racionalidade, uma ação.

O lugar acolhe tanto a racionalidade instrumental típica dos vetores da globalização, quanto as contra-racionalidades que nele se produz. A estes últimos Santos (1997a, p. 269) chama de “horizontalidades”, ou seja, os usos e ações que estão calcados no território por um cotidiano compartilhado e que são a base para uma coesão social a serviço de interesses coletivos.

As horizontalidades permitem a criação do que o autor chama de “solidariedade orgânica”, que se constitui em zonas de contigüidade, onde prevalecem integrações solidárias e “uma lógica interna própria, um sentido que é seu próprio, localmente construído” (SANTOS, 1997a, p. 269). Isso corrobora sua discussão sobre “escala”, abordada no início do item 4.2, ao dizer que os limites das áreas são dados pelos “acontecimentos solidários”, sejam eles acontecimentos a favor de lógicas hegemônicas ou das contra-racionalidades. De acordo com o autor, usos e ações embebidos de razão e emoção são possíveis graças à proximidade:

A aproximação que interessa ao geógrafo não se limita a uma mera definição das distâncias, ela tem a ver com a contigüidade física entre as pessoas numa mesma extensão, num mesmo conjunto de pontos contínuos, vivendo com a intensidade de suas inter-relações. Não são apenas as relações econômicas que devem ser apreendidas numa análise da situação de vizinhança, mas a totalidade das relações (SANTOS, 1997a, p. 255).

Buscando definir o espaço banal, Mônica Arroyo (2001, p. 58), calcada nas argumentações de Santos, diz ser “o espaço de *todos*”, enquanto que o lugar é visto como aquele que “permite a co-presença, a convivência, a contigüidade, a vizinhança, a interação, enfim, o estar juntos. Como lugar do acontecer solidário, homólogo ou complementar, o Lugar é o espaço banal da geografia”.

Por vezes, tais horizontalidades que aparecem como ações, razões e usos localmente construídos se configuram como resistência às ações hegemônicas.

Pela sua incapacidade de subordinação completa às racionalidades dominantes, a experiência da escassez, que não dispõe meios de acesso à modernidade material contemporânea, é a base de uma adaptação criadora à realidade existente, possibilitando às contra-racionalidades um novo sentido e a busca por alternativas. Santos os situa social, econômica e geograficamente:

Essas contra-racionalidades se 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 pelos usos hegemônicos (SANTOS, 1997a, p. 246).

A idéia de homogeneização dos lugares é contraposta pelas múltiplas identidades e relações de cooperação e conflitos acolhidas pelo lugar, onde operam todas as forças sociais,

todas as determinações, em diferentes graus e combinações; tornando o espaço, portanto, mais diversificado e heterogêneo.

As contradições e as possibilidades apresentadas pelo mundo estão materializadas e são percebidas no lugar. Mas não só ordens precisas de ações condicionadas vindas do mundo reinam no lugar, pois este também é, segundo Santos (1997a, p. 258) “o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade”, a partir das quais as mudanças podem se concretizar.

O lugar é visto como espaço onde as possibilidades de mudanças estão latentes, mas essas possibilidades dependem das combinações entre as forças sociais que operam dialeticamente em cada lugar, criando e recriando dinâmicas. Como lembra Arroyo, referenciando as palavras de Milton Santos, aí está o “quê fazer” do geógrafo:

A partir das possibilidades do mundo ainda não utilizadas, ou utilizadas incompletamente ou incorretamente, poderemos propor as combinações que atribuam aos lugares e aos homens as bases de uma existência mais harmoniosa e mais digna (SANTOS, 1994 *apud* ARROYO, 2001, p. 61).

O lugar na sua relação com o mundo torna-se distinto dos demais, em vista do fato incondicional de quem dá significado ao lugar ter uma cultura pré-existente, modos de viver, de costumes, tradições e simbolismos construídos historicamente. Destas construções sócio-históricas, nem tudo é capturado ou programado, no lugar – onde prima a comunicação, e não a informação – é dada a possibilidade de manifestação do informal e do espontâneo.

Assim, podemos dizer que as discussões trazidas por esta corrente de pensamento em torno do conceito de ‘lugar’ e suas ‘racionalidades particulares’, do ‘acontecer solidário’ que define sua escala, das ‘horizontalidades’ e ‘verticalidades’ que nele co-existem, da unidade mundo-lugar que torna o lugar constituinte de uma ‘totalidade’ maior, tomam confluência e centralidade na idéia apresentada nos últimos trabalhos do autor de “período popular da história” (SANTOS, 2000), correspondendo a um tipo de valorização do ‘cotidiano’ e da (re)emergência da ‘cultura popular’, a qual vimos destacando ao longo de nosso trabalho como sendo uma de suas principais contribuições, uma vez que trata de uma categoria, ainda que vinculada, mas não dependente e, mais que isso, transcendente aos modos de produção capitalista, até então predominantes em suas teorizações.

4.3 Lugar: espaços-tempos cotidianos onde e sobre os quais tecemos conhecimentos e práticas sociais

O panorama da constituição social da categoria analítica geográfica lugar em algumas perspectivas aqui levantadas nos permitiu constatar que na linguagem da investigação social aparecem variadas metáforas territoriais, resultando, tanto em importantes incursões políticas às idéias e ações dos sujeitos como, às vezes, numa fetichização acerca do conceito de lugar, em formas de pensamento que, enquanto atuantes, contribuem para a reprodução de uma exclusão social, promovida pelo saber.

Imbuídas desta preocupação, as discussões aqui realizadas visam um desenvolvimento teórico e epistemológico da Geografia escolar, perpassando pelo desnaturalizar e pelo repensar dos conceitos e teorias, visto que todos são invenções sociais com importantes implicações nas elaborações de textos oficiais da educação, das práticas escolares e cotidianas.

Nesta parte do trabalho (item 4.3) vamos, primeiramente, alcançar a “revolução cultural” que vem ocorrendo desde a segunda metade do século XX à teorização dos espaços-tempos cotidianos a que estamos nos propondo estudar. A seguir, nos dedicamos a pensar estes lugares como espaços-tempos onde se articulam as redes de conhecimentos e as práticas e como podemos deles nos aproximar e conhecer suas potencialidades.

Os processos de *desnaturalização* dos conceitos e *alargamento*⁵¹ das idéias de conhecimento, escola, currículo, geografia e lugar caminham para uma singularidade que se revela no acento do viés ‘cultural’ e ‘cotidiano’, o que pode dar consistência ao que vem se chamando de “virada cultural” e à idéia de “redes de espaços-tempos”.

Estamos de acordo com Milton Santos (2000, p. 144) ao dizer que há no mundo contemporâneo uma convivência dos fenômenos de homogeneização cultural e da diversidade das formas culturais. Nesse convívio a cultura popular se faz capaz de rivalizar com a cultura de massas, mediante o uso dos instrumentos que na origem são próprios da cultura de massas; exercendo, neste caso, “sua qualidade de discurso dos ‘de baixo’, pondo em relevo o cotidiano dos pobres, das minorias, dos imigrantes, dos excluídos, por meio da exaltação da vida de todos os dias”.

⁵¹ Por desnaturalização e alargamento dos conceitos, entendemos que *desnaturalização* é tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído, e *alargamento*, um processo de ampliação, tomando-os não como conceitos universais, totalizantes de uma epistemologia monocultural – busca-se, assim, romper certas lógicas cristalizadas e hibridizar concepções consagradas (VEIGA-NETO, 2003). Alfredo Veiga-Neto e Marisa Vorraber Costa são coordenadores de um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dedicado aos “Estudos Culturais”.

Como vem sendo discutido nos estudos de Stuart Hall (1997)⁵², assiste-se hoje uma “virada cultural”, em que a cultura assume uma posição central “porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos dos acontecimentos”.

A centralidade da cultura questiona o imperativo de explicar e analisar os conflitos através de uma única contradição: a diferença de classes. Isso impede de pensar a pluralidade de matrizes culturais, a diversidade cultural. Assim, a flexibilização dessa lógica permitiu o redesenho das relações entre cultura e classes sociais, através da abertura para o entendimento do âmbito pessoal como político, da expansão da noção de poder (ESCOSTEGUY, 2001, p.44).

Alcançando as considerações sobre os estudos culturais às investigações no campo da Geografia, observa-se claramente a importância deste foco de análise para os estudos neste campo. A relevância está em apontar reorientações que esta “virada” pode trazer para os estudos geográficos, quando, por exemplo, padrões estético-literários de geografia ou de lugar (como aquilo que era considerado realidade ou verdade nos paradigmas), passem a ser visto apenas como *uma* expressão cultural de geografia ou de lugar. Assim como ter alargado o conceito de cultura, incluindo as práticas e sentidos do cotidiano, fazê-lo com a Geografia, por sua vez, propicia uma segunda mudança importante: todo contexto social deve ser visto em relação às expressões culturais, às instituições, às relações de poder, às experiências espacial e temporalmente referenciadas.

Com isso desenvolvemos a idéia de que a razão simbólica, constitutiva do processo de construção do *lugar*, desnaturaliza seu significado de localismo e revela sua dimensão cultural. Dimensão onde o imaginário coletivo define a concepção social de lugar e traduz transformando-a em artefatos materiais e simbólicos, ou seja, em cultura.

Hall (2003) nos leva a pensar sobre os impactos da tensão entre o global e o local na transformação das identidades. A partir do que expõe, podemos idear que o “lugar” não pode mais ser pensado nem trabalhado junto aos alunos como um espaço bem delimitado, como uma rua, um bairro ou uma cidade, que reserve tradições puras e onde perdura uma lógica histórica que se explique por si mesma ou onde a história da sua formação espacial coincida com a história individual de todos sujeitos ou comunidades que ali vivem. Não dá mais para se referir aos lugares como aquilo que conserva identidades purificadas, cujas lógicas de pertencimento, de representação, de desenvolvimento de conhecimentos e práticas de seus sujeitos, provêm de ordens e lógicas estruturadas, totalmente conhecidas e controladas.

Em período de globalização, áreas diferentes do Brasil e da Terra são postas em interconexão umas com as outras, através de processos que “integram e conectam

⁵² Stuart Hall foi um dos fundadores do “Centro de Estudos Culturais da Contemporaneidade”, da Universidade de Birmingham, na Inglaterra.

comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2003, p. 67).

Quanto ao nosso processo de alargamento da idéia de *lugar* - que a nosso entender tende a uma compreensão de *espaços-tempos cotidianos* - este autor contribui ao ponderar que o tempo e o espaço são as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação. Todo meio de representação – escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação – deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais.

Estas novas dimensões do lugar trazem transformações que vêm “deslocando” as paisagens culturais de classe, de gênero, sexualidade, de núcleo familiar, de etnia, raça, nacionalidade - que no passado nos tinham fornecido “sólidas localizações como indivíduos sociais” - implicando hoje que as identidades sejam deslocadas para uma pluralidade de centros de referência. Transformações que vêm mudando também nossas próprias identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados.

Para o autor, todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos:

a identidade está profundamente envolvida no processo de representação. Assim, a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas (HALL, 2003, p. 71).

Assim, nos atrevemos a dizer que os lugares têm seus limites georeferenciados até certo ponto, visto que suas redes de relações estendem-se para além destes limites, as quais são dadas, sobretudo, por representações simbólicas que conectam os sujeitos e seus espaços e memórias mais próximas, a espaços e eventos históricos mais amplos e diversos.

Intrínseca à tensão entre o global e o local estão as transformações das identidades. As identidades representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares. Elas podem ser uma forma particularista de vínculo ou pertencimento.

O impacto da globalização na identidade implica na compressão espaço-tempo, a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo parece ser menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre as pessoas e lugares situados a uma grande distância. Assim, podemos apreender do que argumenta Hall (2003) a propósito dos impactos da globalização sobre as identidades na atualidade, que há três possíveis consequências:

Quadro 3. Impactos da globalização sobre as identidades na atualidade (HALL, 1997; 2003)

Possíveis consequências	Principais características
o crescimento da homogeneização cultural	- Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens e sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem flutuar livremente. O processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável, problemático. - As relações desiguais de poder cultural entre “o Ocidente” e “o Resto”, faz com que a globalização seja um fenômeno essencialmente ocidental. São as imagens, os artefatos e as identidades da modernidade ocidental, produzidas pelas indústrias culturais das sociedades ocidentais (incluindo o Japão) que dominam as redes globais. - Há na homogeneização global, uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade, que na verdade explora a diferenciação local (especialização flexível e criação de nichos de mercado); uma difusão do consumismo, num crescente movimento de mercadorias, imagens, estilos ocidentais, de identidades consumistas. - A continuidade e a historicidade da identidade são questionadas pela imediatez e pela intensidade das confrontações culturais globais.
o reforço das identidades locais ou particularistas	- As identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado cada vez mais fortes (até mesmo ante as identidades nacionais). Por um lado, isto reforça a resistência à globalização, numa reação defensiva daqueles que se sentem ameaçados por outras culturas, mas por outro o fortalecimento de identidades locais pode levar a uma nova forma de individualismo, a um racismo cultural e de exclusão. - Algumas identidades gravitam em torno da “Tradição”, tentando recuperar sua pureza anterior e redescobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas. Tentando reconstruírem identidades purificadas e restaurar a coesão, o “fechamento” frente à diversidade. - Tentam construir estados unificados tanto étnicos quanto religiosos, e criar entidades políticas em torno de identidades culturais homogêneas (que pode ser exemplificado pelo fenômeno do fundamentalismo – como poderosa força política e ideológica mobilizadora e unificadora – em toda parte: islamismo, inglesismo). Estas têm sido forças impulsionadoras dos movimentos separatistas, com raízes no estabelecimento de lideranças frente aos fracassos dos estados. - No entanto, mesmo nestes lugares onde predominam aspirantes ao status de nação com políticas criadas em torno de identidades culturais homogêneas, eles contêm, dentro de suas “fronteiras”, minorias que se identificam com culturas diferentes.
o surgimento de novas identidades que tomam lugar das identidades locais	- Num mundo de fronteiras dissolvidas e continuidades rompidas, a globalização desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos, a recomposição de estruturas menos fixas em torno de pontos nodais de articulação, de uma maneira em que na medida em que as sociedades se tornam mais complexas, elas adquirem uma forma mais política, mais plural e diversa, mais coletiva e social. - Ao invés de pensar no global como “substituindo” o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre o global e o local. Este local não deve ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem definidas, mas em algo que vá produzir novas identificações globais e novas identificações locais, que leve à produção de novas identidades. - A formação de enclaves étnicos minoritários no interior dos estados-nação levou a uma pluralização de culturas e de identidades nacionais. - Para forjar uma nova interpretação à esta mistura étnica da população, faz-se necessário um alargamento do campo das identidades e uma proliferação de novas posições-de-identidade, juntamente com um aumento de polarização entre elas. - Esta nova interpretação baseada na “Tradução” cultural, aceita que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da diferença, não são mais puras. Descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais. Como exemplo destaca-se a mobilidade de mercadorias, de imagens, estilos, e especialmente a mobilidade humana, caracterizada pelo fenômeno da migração. As “culturas híbridas” são compostas por pessoas, famílias, comunidades que retêm fortes vínculos com seus lugares de origens e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assinaladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas”. - A fusão entre diferentes tradições culturais - o hibridismo - é uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à atualidade que às velhas e contestadas identidades do passado. - Concorde-se com a celebração do hibridismo, da impureza, da mistura, da transformação, que vêm de novas e inesperadas combinações de seres humanos, culturas, idéias, políticas, filmes, músicas. Alegria-se com os cruzamentos e teme o absolutismo.

Organização: Amanda Regina Gonçalves (2006).

Embora o ritmo das mudanças indicadas neste quadro é bastante diferente nas diferentes localidades geográficas, são raros os lugares que estão fora do alcance destas forças culturais que desorganizam e causam deslocamentos na vida local e no cotidiano (HALL, 1997). Conhecer as possíveis consequências das tensões entre o global e o local na formação de identidades nos alerta para, ao fazermos incursões sobre *espaços-tempos cotidianos*, não cairmos em processos que alimentem a indústria cultural centralizada no “Ocidente”, ao mesmo tempo em que reforça aquilo que vimos ideando, de que há de nos voltarmos aos saberes e fazeres produzidos nestes espaços a partir de articulações com o global, uma vez que eles caminham junto às transformações que estão descentralizando, deslocando, fragmentando e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Um dos principais exemplos dos impactos da globalização, como também aponta Hall, é a intensificação do fenômeno migratório, que traz a mistura, a diversidade, as descontinuidades históricas aos lugares. Para alguns isso é motivo de tentativas de reconstruírem identidades purificadas para que se restaure a coesão e o fechamento frente à diversidade, num movimento de reação à globalização alimentado pelo racismo cultural e exclusão. Reside aí a importância de nos voltarmos aos saberes e fazeres produzidos pelas novas identidades que vêm se formando nos “novos lugares”, que nas articulações aos processos mais amplos e globais dão origem a formas inusitadas de conhecimentos e práticas.

Ainda considerando nossa prerrogativa de dedicação ao estudo dos *espaços-tempos cotidianos*, vamos buscar aprofundar as discussões tramadas no item 3.5 deste trabalho sobre as redes de conhecimento referenciadas nas práticas sociais cotidianas, nestes “novos lugares” com suas transformações “acompanheiradas” das novas tensões entre o global e o local; sobre a discussão de cidadania fundamentada em relações de emancipação social e autoridade partilhada, como parte de uma democracia cerceadora do abuso de poder, da discriminação, da exclusão.

Buscar pensar o cotidiano como conceito parece ser útil, acima de tudo, para garantir vida à “ciência”. No entanto, o que buscamos é ultrapassar o que neste processo é preocupação em dar um lugar científico ao “dado” (no caso, o lugar ou o cotidiano), para que se possa ser simplificado e transformado num objeto de estudo, estruturá-lo dentro de uma lógica de pensamento, defini-lo e torná-lo parte de uma teoria aplicável passível de ser

reproduzida, fomentando uma produção que não é para mais ninguém senão para nós mesmos.

Acompanhando a discussão sobre as características fundamentais do cotidiano levantadas por Oliveira (2003), ressaltaremos algumas importantes aproximações que seus estudos proporcionaram quanto à compreensão dos espaços cotidianos, para tentar compreender o que poderíamos fazer, ou ser, ou viver, e medir com isso o caminho que daí nos separa.

As práticas cotidianas são desenvolvidas em espaços, circunstâncias, ocasiões, que definem modos de usar as coisas e/ou palavras. No nosso fazer, o “o que” pode ser sempre o mesmo e se dar como uma repetição rotineira das coisas, situações que podem ser encaradas como operações conjunturais da prática, o que indica a historicidade social dos sistemas de representações⁵³. Este “o que” pode ser medido, quantificado, regulamentado e até controlado, mas o “como” é múltiplo e varia de modo mais ou menos anárquico e caótico, caracterizando uma impossibilidade de análise quantitativa ou de controle normativo sobre os modos de fazer ou sobre a pluralidade de centros de referência pra onde se deslocam o fazer. Portanto, como uma das aproximações da questão em vigor, aprendemos que o cotidiano é o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas).

Podemos ter exemplos claros se recuperarmos aspectos singulares e qualitativos de práticas repetidas com um mesmo conteúdo. Se destacarmos, por exemplo, a página do Atlas Municipal Escolar de Rio Claro referente a um mapa acerca da temática “Saneamento Básico” (ALMEIDA, 2001, p. 55), verificada como sendo uma das páginas mais usadas pelos professores em sala de aula, evidenciamos que em cada aula ele era, repetitivamente, a base de assuntos e, ao mesmo tempo, de formas diferentes abordada por professores e alunos. Ora o destaque estava para a localização das Estações de Tratamento de Esgoto e sua relação com o espaço urbano de Rio Claro, ora a atenção se deslocava para as relações entre a rede hidrográfica que passa pelo município e a bacia hidrográfica regional da qual faz parte, envolvendo os municípios vizinhos de Rio Claro, ora a perspectiva sobre o tema da poluição

⁵³ Se a historicidade das ações é dada pelo tempo em que elas aconteceram em determinados lugares, uma periodização pode ser indicada, por exemplo, pela presença de um instrumental ou uma técnica utilizada numa atividade historicamente realizada. O contorno de mapas furado no couro que, decalcado com giz no quadro negro (lousa), servia como único material cartográfico usado em sala de aula, marca um período e um contexto no ensino de Geografia; a presença nas escolas de carteira acoplada à mesa (como peça única) pode mostrar indícios de uma época em que móveis determinavam a mobilidade (ou imobilidade) aos alunos. A importância da historicidade por meio das técnicas fica mais visível quando recorremos a exemplos como o de uma atividade registrada por uma fotografia, ou seja, um registro de memória possível graças à invenção, no ano de 1983, de um papel de impressão fotográfico sensível à luz artificial. Com isso queremos demonstrar a importância da periodização de nossas ações nos lugares e, por isso o par metodológico para compreensão do cotidiano torna-se indissociável, bem como já aparecem nos trabalhos de Inês de Oliveira (2003): espaços/tempos.

dos rios era mais moralizadora, tendendo a discussões sobre responsabilidades dos indivíduos e educação ambiental, ora era mais política, voltando-se às questões de planejamento urbano e políticas públicas.

Com isso, nos damos conta de que, na forma de fazer cada uma dessas atividades, nunca há repetição, ou seja, o conteúdo pode ser sempre o mesmo, mas a forma é sempre inusitada e múltipla.

Como acusa Inês de Oliveira (2003, p. 48-49):

Existe, fora daquilo que à “ciência” é permitido organizar e definir em função de estruturas e permanências, uma vida cotidiana, com operações, atos e usos práticos, de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo e em função de situações, de conjunturas plurais e móveis. [No entanto,] pela modernidade ter optado por privilegiar os elementos controláveis e quantificáveis da realidade, criou-se a idéia de que os demais dados não eram relevantes.

Se concordarmos que todas as atividades que desempenhamos em nossas vidas são aprendidas (instintiva ou mecanicamente), isso significa que as múltiplas formas através das quais as desenvolvemos são resultados de aprendizagens e das manifestações daí decorrentes, sempre múltiplas; e ainda, se acreditarmos que nossos processos de aprendizagem são permanentes e jamais completos, teremos que aceitar que nossas formas de agir cotidianamente, que deles derivam, são sempre provisórias e dinâmicas. Oliveira (2003, p. 51-53) traça este caminho de pensamento para colocar que tecendo-se em redes de saberes e fazeres imprevisíveis, as aprendizagens que servem de base aos conteúdos e às formas através das quais nossas ações cotidianas são desenvolvidas têm também como característica a imprevisibilidade e a permanente mutação, sob influência de fatores mais ou menos aleatórios.

Se a isso acrescentarmos as referências ao “espaço”, reforçamos tanto as particularidades dos lugares onde nossas ações cotidianas se desenvolvem, limitadas pelos “acontecimentos solidários” (SANTOS, 1997a), bem como reforçamos suas relações com outros espaços-tempos e suas crescentes formas de interação com o mundo. Talvez assim possamos pensar o “lugar”, além de social e georeferenciado que é, como “espaços-tempos cotidianos”. Isso nos ajuda a lançar mão, junto a Oliveira (2003) e Boaventura Santos (2005), de uma perspectiva epistemológica que enxerga no cotidiano suas características fundamentais de multiplicidade, provisoriedade, dinamismo e imprevisibilidade.

Estas características tornam-se fundamentais para as tentativas de compreensão da lógica do desenvolvimento das ações e conhecimentos nos e sobre os espaços cotidianos, pois delas precedem a revalorização dos saberes cotidianos, o que significa, como aponta Oliveira

(2003, p. 53) “promover a horizontalização das relações entre os diversos saberes, a partir do momento em que reconhecemos em todos incompletudes e potencialidades”. Ou seja,

o cotidiano é o espaço-tempo no qual e através do qual, além de forjarmos nossas identidades e tecermos nossas redes de subjetividades, em função dos múltiplos conhecimentos, valores e experiências com os quais convivemos nele, tornamo-nos produtores de conhecimentos, mesmo dos chamados conhecimentos científicos (OLIVEIRA, 2003, p. 54).

Há um enredamento entre os múltiplos espaços-tempos nos quais nos inserimos e que formam e constituem uma plural “rede de subjetividades que cada um de nós é” (SANTOS, 2005), que se torna mais visível quando nos aproximamos dos modos como a articulação entre os diversos se dá e incorporamos fazeres e saberes cotidianos em sua diversidade.

Essa perspectiva se torna relevante em nossa investigação, uma vez que nela envolvemos tanto o espaço cotidiano escolar como outros espaços cotidianos dos alunos e professores trazidos, de alguma forma, para a sala de aula, ou seja, lugares (dentro da escola e fora dela) e influências intervenientes na formação destes sujeitos, suas relações e articulações.

Para avançar sobre a discussão dos múltiplos espaços existentes e o papel do “lugar” nas articulações entre os espaços, vamos trabalhar sobre a metáfora da “Cartografia simbólica” desenvolvida por Boaventura Santos (2000, p. 197-202) e potencializada por Inês de Oliveira (2003, p. 57-63).

Boaventura Santos (2000, p. 198) entende os mapas como “modos de imaginar e representar o espaço”, ou seja, como “distorções reguladas da realidade”, distorções organizadas de territórios que “criam ilusões credíveis de correspondência”, cujo objetivo destas distorções é instituir a orientação. Estas distorções são reguladas por operações e mecanismos determinados e determináveis, obedecendo a regras e procedimentos que não são arbitrários. As escalas, assim como a projeção e simbolização, são trazidas pelo autor como uma das formas pela qual os mapas distorcem a realidade, implicando “uma decisão sobre o grau de pormenorização da representação” (SANTOS, 2000, p. 201).

Os mapas de pequena escala representam com pouco detalhamento uma área maior que as áreas selecionadas nos mapas de grande escala, que mostram mais detalhes. Em contrapartida, na leitura de “mapas de pequenas escalas”, conseguimos captar, em grandes linhas, a lógica geral do espaço, as regras e características amplas e gerais do seu funcionamento, suas estruturas de poder, seus mecanismos de dominação e mecanismos

A rua diferente

Na minha rua estão cortando árvores
Botando trilhos
Construindo casas.

Minha rua acordou mudada.
Os vizinhos não se conformam.
Eles não sabem que a vida
tem dessas exigências brutas.

Só minha filha goza o espetáculo
e se diverte com os andaimes,
a luz da solda autógena
e o cimento escorrendo nas formas.

Carlos Drummond de Andrade

interculturais e internacionais. O lugar, longe de ser apenas um modelo abstrato de compreensão do meio, é também a materialidade por meio da qual a racionalidade humana organiza os homens e os territórios. O domínio ideológico que estrutura o espaço também está representado na organização social do lugar.

Seguindo com o pensamento de ambos os autores, por falta de acesso aos “detalhes”, se não “descemos” às grandes escalas, somos incapazes de perceber como se manifestam, nos diferentes espaços sociais, tanto estes processos de organização quanto as “iniciativas pontuais de transgressão que se desenvolvem em seus interiores”, os modos de fazer e de viver desenvolvidos nos espaços cotidianos, nos levando a crer, portanto, que o cotidiano é “um mapa de grande escala na qual a vida se desenvolve” (OLIVEIRA, 2003, p. 58).

Desse modo, a pequena e a grande escala se complementam como formas de compreensão do mundo social, permitindo, cada uma, a percepção de alguns aspectos e trazendo, com isso, a ocultação de outros.

Partindo das regularidades e permanências captadas nos estudos globalizantes realizados através de “mapas em pequena escala”, podemos construir os modelos, mas os modos como as realidades locais expressam as normas e as modificam pelas suas especificidades só podem ser compreendidas se “descemos” às singularidades, só perceptíveis nos mapas de “grande escala”. (...) Partindo das práticas, delas se extrai o que é comum, único meio de formular as generalizações necessárias ao “desenho” dos mapas de pequena escala (OLIVEIRA, 2003, p. 59).

Outros mecanismos de produção/representação/distorção dos mapas, trazidos na teoria da “Cartografia simbólica”, são a projeção e o simbolismo. É através da projeção que as superfícies curvas da terra são transformadas em superfícies planas nos mapas, distorcendo formas e distâncias, mas não de uma maneira caótica. Cada tipo de projeção cria um campo de representação segundo regras conhecidas e precisas, o que representa sempre um compromisso, já que a decisão é, além de técnica, ideológica⁵⁴.

Os sistemas de sinais (simbolismo) variam segundo o contexto do produtor do mapa ou segundo os usos específicos e temáticos a que o mapa se destina. Boaventura Santos (2005, p. 205) lembra que os estudos da semiótica distinguem os sinais icônicos dos convencionais. Os sinais icônicos são sinais naturalísticos que estabelecem uma relação de semelhança com a realidade. Por exemplo, um conjunto de árvores para designar a floresta, o que tem a ver com

⁵⁴ Como exemplos do fator ideológico nas decisões sobre projeção de mapas Boaventura Santos (2005, p. 203) cita a projeção cilíndrica de Mercator, que resulta num exagero das áreas em altas latitudes, como a da União Soviética, em detrimento das zonas em latitudes intertropicais, dramatizando a medida da ameaça comunista durante a Guerra Fria; bem como a observação de que toda projeção tem um centro (que pode ser um espaço físico ou simbólico) arbitrariamente selecionado em cada período histórico ou tradição cultural. Por exemplo, os lugares sagrado colocados nos mapas medievais, Jerusalém nos mapas europeus e Meca nos árabes, determinando relações de centro-periferia.

as “relações espaciais topológicas elementares” que falam Almeida e Passini (2000). Os sinais convencionais são mais arbitrários. Outro exemplo seria que, convencionou-se usar linhas para designar estradas e fronteiras e círculos para cidades, o que exige um exercício de decodificação, “ligando o significante e o significado para melhor compreensão da legenda e toda a simbologia dos mapas” (ALMEIDA e PASSINI, 2000, p. 24).

Diz Boaventura Santos (2005, p. 205), que “os mapas podem ser mais figurativos ou mais abstratos, assentar em sinais emotivos ou expressivos ou, pelo contrário, em sinais referenciais ou cognitivos”. Para nós, a importância do que emerge disso está tanto no nível de interpretação mais profunda das leituras dos “mapas locais”, como na infinidade que se abre com a simbologia icônica ou a topológica, por exemplo, ao permitir ver o lugar como portador de sentido e ao admitir que a produção do mapa varia segundo as singularidades e particularidades *de quem* representa, *do que* é representado e *das múltiplas circunstâncias* em que é representado.

Buscar as existências reais destas particularidades é um desafio que exige abdicar da posição que ocupamos nos estudos em “pequenas escalas”, a do “olho que tudo vê” e, ciente dos compromissos correspondentes à perspectiva (projeção) escolhida, mergulhar naquilo que é pequeno demais para ser visto de longe ou que é particular demais para ser classificado dentro das concepções modelares (simbolizações/representações convencionais). Ou seja, olhar o mapa como algo passível de ser feito e desfeito, desmantelado e (re)produzido, (re)apresentado de acordo com o exigido por aquelas particularidades.

Só assim podemos entender o cotidiano: “para além das estruturas sociais dos condicionantes que elas criam, é preciso conhecer-lhe as especificidades singulares, para, compreendendo-as, intervir”. Contudo, um alerta que propõe articulações multiescalares também é apresentado, o de que é preciso não adotar a leitura do cotidiano “nem como uma possibilidade nem como uma vontade de autonomizá-lo, negligenciando-lhe os elementos intervenientes que se situam na dimensão macro da pequena escala, ou na dimensão intermediária da média escala” (OLIVEIRA, 2003, p. 60).

Assim, os espaços cotidianos só podem ser entendidos - e sua dinâmica captada - quando enredados nas relações, permanentes e dinâmicas, que sua realidade micro mantém com as realidades intermediárias e, sobretudo, com as grandes estruturas sociais, uma vez que o cotidiano, como aponta Oliveira (2003, p. 63), é o espaço no qual se realizam as “articulações entre as macroestruturas sociais e os fazeres, relativamente autônomos e adequados às circunstâncias, dos sujeitos sociais reais”.

Nestas articulações tecemos nossas identidades, “enraizando-as” nas inserções em nossas culturas de origem e nas nossas mais amplas condições de existência, situadas nas

grandes linhas da pequena escala. Para a autora, nossa identidade individual e social e de seu dinamismo é explicada pela “equação entre raízes e opções”. Os condicionantes definidos na lógica macroscópica do mundo estruturado e traduzidos como sistema social são identificados com as “raízes” que nos conferem uma identidade, que é única, mas também que é social, histórica, cultural e estruturalmente definida e dinâmica. Às raízes vão juntar-se as “opções” possíveis através de nossa ação sobre o cotidiano, sobre as circunstâncias da vida de todos os dias na qual estamos mergulhados e no seio da qual desfrutamos de uma relativa autonomia em relação às raízes que nos condicionam. Portanto, esta equação parece ser uma rede conceitual fundada no reconhecimento das articulações entre as escalas, o que nos fica claro quando Boaventura Santos (2000, p. 202) afirma que “mudar de escala implica mudar o fenômeno”.

É nesse sentido que o cotidiano é o lugar privilegiado da realização das “opções circunscritas pelas possibilidades de remoção das raízes”:

Essa permanente articulação entre raízes e opções não é igualmente distribuída. (...) Em termos de raízes e opções, podemos traduzir essa idéia afirmando que nenhuma raiz é tão forte que não possa ser removida e que nenhuma opção é feita fora dos constrangimentos das raízes que as sustentam (OLIVEIRA, 2003, p. 66).

Sabendo dos riscos das definições que encerram, pela linguagem, as potencialidades dos sujeitos e dos espaços, mas visando um alargamento do que podemos pensar como *lugar*, entendemos que ele diz respeito a *espaços-tempos cotidianos, em permanente e dinâmica articulação com outros espaços-tempos, onde e sobre os quais tecemos e articulamos redes de conhecimentos e práticas sociais*.

A autora também usa a “equação entre raízes e opções” para a entender porque o cotidiano da escola vem sendo alvo de críticas genéricas e generalizantes que desqualificam tudo o que existe. Para ela isto é resultante de teorizações circunscritas à pequena escala ou de autoridades educacionais que desenham o sistema educativo e as propostas curriculares em função das raízes normativas e gerais das regularidades e das normas sociais sem jamais levar em consideração as inúmeras opções que as práticas cotidianas realizam. Isso traz consequências marcantes para o ensino de um *campo de conhecimento – o geográfico –* que estuda o espaço como sendo o que *dá concretude às representações materiais e simbólicas da sociedade e que tem seu sentido no enredamento entre os conhecimentos e as práticas tecidas nos espaços-tempos cotidianos dos alunos e as redes de relações sócio-espaciais de totalidades estruturais mais amplas*.

No processo de construção do lugar, ele não se revela apenas como um quadro onde se desenvolve a trama das práticas sociais, ele configura-se na própria representação social que lhe dá novos conteúdos. Então, se o lugar é uma representação, ele não se esgota. Ele se

reproduz, se renova, se regenera, tal qual as sociedades. Nele, as materialidades podem ser as mesmas, mas as representações são diferentes, por isso encontra-se numa constante transformação.

Os textos oficiais e os didáticos, tidos como “saberes a ser ensinado”, também dotam localidades de conteúdos, constroem significados dentro de um sistema de valores e têm sido um dos principais meios pelo qual vêm se difundindo raízes normativas e gerais das regularidades sociais.

4.4 Textos oficiais e textos didáticos: saberes a serem ensinados sobre “lugar”

Para entendermos melhor a situação atual do ensino do lugar nas práticas docentes, vamos nos aproximar de textos que são - segundo teóricos da educação, quase que de maneira incontestável - fontes dos planos e práticas dos professores, sendo eles: os *textos oficiais* e os *textos didáticos*. Chamamos de textos na intenção de não os reduzir à idéia de “materiais”, mas sim numa idéia do que pode abranger imagens, discursos, idéias, representações, intenções, que atuam fortemente no cotidiano escolar. Atuações que se corporificam em *saberes a serem ensinados*, ou seja, aqueles prescritos em tais textos, cujos conteúdos e formas, muitas vezes, disciplinarizam os *saberes ensinados*, ou seja, aqueles saberes em ação no acontecimento da aula.

Assim, a *aula* (especialmente as aulas com temas que envolvam o lugar) torna-se um espaço de contradição, cruzamento e produção de representações a partir do momento, por exemplo, em que ela é tecida em complexos diálogos entre: o espaço escolar (instituição em que se situam as aulas) como um espaço de encontro de culturas e de relações de poder; as representações de professores e alunos sobre o lugar; os textos oficiais e didáticos que traduzem todo um conflito teórico e político acadêmico para os sujeitos escolares⁵⁵.

Portanto, a seguir, mais que elencar e classificar conteúdos e livros didáticos, daremos atenção à *forma* da abordagem do ensino do lugar nestes textos e ao contexto de implementação das propostas curriculares, o que nos ajuda a perceber até que ponto a retórica da promoção da disciplina influencia as matérias escolares e a prática educativa.

Quanto às mudanças nas propostas curriculares no Brasil, desde a década de 1970 a formulação de projetos pedagógicos e planos de ensino esteve pautada em documentos oficiais. Maria Encarnação Beltrão Sposito (1999, p. 24) lembra que houve os “Guias

⁵⁵ Pensando nas potencialidades do lugar ser um espaço onde cotidianamente são constituídos os laços sociais entre indivíduos e grupos que compartilham espaços, experiências, valores simbólicos e também, ações de controle, dominação, marginalização, resistência.

Curriculares”, que ficaram conhecidos como “Verdão” (pela capa verde da publicação), elaborados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tinham como objetivo “oferecer subsídios para implementação da Lei nº 5.692/71, que definia as bases para a educação nacional, para os ensino hoje denominados como fundamental e médio”. Neste sentido, em outros estados brasileiros (como Minas Gerais e Paraná) foram formulados currículos oficiais para estes níveis de ensino.

Em 1986, no Estado de São Paulo, através do trabalho realizado pela Coordenadoria do Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria Estadual de Educação, como o apoio de docentes de instituições de ensino superior público e confessional, iniciou-se um processo de discussão e formulação do que se denominou “Propostas Curriculares da CENP”.

Em outros estados e também na escala de secretarias municipais, foram formuladas propostas curriculares que, pouco a pouco, foram substituindo os Guias Curriculares e outros currículos que estivessem em vigor.

Depois deste período de elaboração de políticas curriculares em escalas estadual e municipal, se enseja na década de 1990 a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), “significando uma assunção federal da política curricular brasileira” (SPOSITO, 1999).

Assim, o Brasil conhece uma reforma educacional – fortemente embasada na Reforma Curricular Construtivista Espanhola de 1987 – advinda com a apresentação dos PCN como “baliza” curricular para o ensino fundamental e médio brasileiro. Eles foram elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) sob consultoria de um grupo de pesquisadores espanhóis liderados por César Coll (BRASIL, 1997, 1998).

É evidente nas propostas curriculares e livros didáticos das séries iniciais o quanto os conhecimentos disciplinares (no caso os da geografia e seus conceitos) são apresentados ao professor como um *saber a ser ensinado*. Isso efetiva o processo denominado de “transposição didática”, formulado pelo matemático Yves Chevallard (1991), que é um processo distante do que estamos entendendo por “currículo praticado”. Para este autor, a função educativa se resolveria com a “transposição didática”, circunscrita à reelaboração do conhecimento científico disciplinar para convertê-lo em conhecimento escolar, o que requer que o saber científico de referência – no caso, conhecimentos produzidos sobre o lugar em instâncias que configuram a comunidade científica geográfica – seja submetido a uma adequada transformação e recomposição que o habilitem para ser ensinado⁵⁶.

⁵⁶ Sem negligenciar a existência e influências das mais distintas propostas curriculares, documentos oficiais de secretarias municipais, estaduais e federal de educação e toda uma gama de publicações de textos didáticos, nos

Ao definir transposição didática, Chevallard (1991), diz em primeiro lugar que todo projeto de ensino e de aprendizagem se constitui dialeticamente com a identificação e a designação dos *conteúdos de saberes* – no caso de seu estudo as noções e conceitos matemáticos – como *conteúdos a serem ensinados* no âmbito de sua disciplina escolar. “Os conteúdos de saberes designados como aqueles *a serem ensinados* (explicitamente: nos programas; implicitamente: pela tradução, evolutiva, da interpretação dos programas) em geral *preexistem* ao movimento que os designa como tais” (CHEVALLARD, 1991, p. 45).

Esta visão apontada pelo autor nos permite importantes incursões sobre os conteúdos que envolvem o ensino do lugar e as formas como são apresentados nos textos oficiais e nos livros didáticos, possibilitando verificar conexões diretas entre os dois tipos de conteúdos por ele identificados, o que mostra uma forte autoridade dos discursos acadêmicos diante da formulação destes textos.

Como apontado por diversos autores da educação, a partir da fundamentação desenvolvida por Chevallard, o modelo transpositivo passou a ser amplamente utilizado como instrumento de análise em pesquisas no campo da didática das disciplinas escolares. Levon Boligian (2003) apresenta investigações deste modelo de interpretação teórica ao campo da Geografia, mais precisamente, à transposição didática do conceito de “território” da esfera do conhecimento científico acadêmico para a esfera do conhecimento geográfico escolar.

No entanto, é uma visão que subestima e, muitas vezes tenta manter o controle sobre a cultura escolar, tão potencialmente criativa quanto à acadêmica que prescreve aqueles conteúdos.

Ao considerar a história das disciplinas escolares como uma reflexão primordial para se entender as relações entre as disciplinas escolares, as ciências de referência e a pedagogia, Chervel (1990, p. 181) considera idéias como a da transposição didática como relações reducionistas, que atribuem a necessidade de simplificar e “vulgarizar para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade”. Para ele, os conteúdos de ensino das disciplinas são próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola. A hipótese da disciplina-vulgarização não deixa nenhum espaço à existência autônoma das disciplinas: “eles não são mais que combinações de saberes e métodos pedagógicos”, o que aqui entendemos como um tecido de diferentes saberes.

restringimos a um breve estudo dos PCN por constarem, como já assinalado por diversos investigadores da área educacional, os principais influenciadores dos planos de ensino; e de uma breve apresentação de perspectivas sobre livros didáticos do Ensino Fundamental, quanto à abordagem de como geralmente tratam o tema “lugar” nestes tipos de textos.

No contexto da transposição didática é que podemos compreender a forma como os conteúdos sobre o ensino do lugar aparecem nos textos oficiais e livros didáticos, como objetos de conhecimento produzidos nos esquemas propostos por este modelo.

4.4.1 O “lugar curricular” nos PCN e textos didáticos de Geografia

Implantados no Brasil na década de 1990, os PCN se consolidam num momento de concretizações de um projeto neoliberal que assola o país neste momento. Como já dissemos, seguindo os moldes teóricos e metodológicos da Reforma Curricular Espanhola, os parâmetros fundamentam-se na teoria construtivista de educação (COLL, 1998).

Em relação aos documentos dos PCN da área de Geografia, Nídia Nacib Pontuschka (1999a) diz que a geopolítica está praticamente ausente e que, embora seus autores critiquem a dicotomia da geografia física e humana, “não conseguem resolver tal dicotomia nos exemplos concretos”, pois apresentam elencos de conteúdos da geografia tratando-os de forma estanque, sem a participação humana⁵⁷.

Alguns aportes de concepções humanísticas aparecem sob formas restritas e enunciativas nos PCN, prevendo que os conteúdos a serem abordados em sala de aula devem permitir discussões a respeito das:

(...) dimensões subjetivas do espaço geográfico e as representações simbólicas que os alunos fazem dele. Torna-se importante que os alunos possam perceber-se como atores na construção de paisagens e lugares; que possam compreender que essas paisagens e lugares resultam de múltiplas interações entre o trabalho social e a natureza, e que são plenos de significados simbólicos decorrentes de afetividade nascida com eles. Vale destacar que uma das grandes contribuições dadas pelas novas correntes fenomenológicas da geografia foi a de buscar explicar e compreender o espaço geográfico não somente como produto de forças econômicas ou de formas de adaptação entre o homem e a natureza, mas também dos fatores culturais (BRASIL, 1998b, p. 61).

No entanto, embora muitos autores concordem com o fato dos PCN terem avançado ao acrescentar a subjetividade aliada à objetividade no estudo da Geografia, os conteúdos que dizem respeito ao ensino do lugar, um dos conteúdos mais próximos desta tal subjetividade que dizem abordar, não se consolidam nas propostas.

Na tentativa de aliar a teoria à vivência “concreta” dos professores, alguns exemplos poderiam ser inseridos nos PCNs sobre espaços concretos ou sobre problemas vivenciados pelas sociedades no Brasil e no Mundo (PONTUSCHKA, 1999a, p. 17).

⁵⁷ Um documento para o 1º e 2º ciclos (BRASIL, 1997), e um documento para o 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998) do Ensino Fundamental.

Os textos dos PCN privilegiam acentuadamente o conceito de *paisagem*, somente a partir do qual o *lugar* aparece, ainda com importância secundária. Isto pode ser evidenciado quando apresentam estes dois conceitos da seguinte forma:

O estudo de uma totalidade, isto é, da paisagem como síntese de múltiplos espaços e tempos deve considerar o espaço topológico – o espaço vivido e percebido – e o espaço produzido economicamente como algumas das noções de espaço dentre as tantas que povoam o discurso da Geografia (BRASIL, 1997, p. 110).

Em meio a grandes explanações sobre o conceito de paisagem no subtítulo “Conhecimento geográfico: características e importância social”, numa tentativa de aproximar o texto dos espaços de vivência dos alunos, ou ainda buscando dar significado a conteúdos sobre a “paisagem”, apresentam ambos os conceitos como sinônimos:

Pensar sobre essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar: a paisagem ganhando significados para aqueles que a vivem e a constroem. As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm do lugar nos quais se encontram e as relações singulares que com ele estabelecem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico (BRASIL, 1997, p. 110).

Observa-se ainda que, embora coloquem como importante considerar as percepções, vivências e memórias, esta consideração aparece não para que se pense nas contradições, diferenças, questões étnicas, de classe, de raça ou de gênero, mas limita-se a uma finalística e inquestionável “constituição do saber geográfico”.

Também o lugar aparece como uma etapa cognitiva a ser alcançada e não como intrínseco a qualquer sujeito. Isso ocorre pela visão cognitivista em se apóiam os autores dos PCN, os quais salientam que se deve resgatar no processo de ensino e aprendizagem de Geografia a construção, de acordo com as etapas de escolaridade e o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, dos conceitos fundamentais desta ciência – o espaço – e seus desdobramentos, onde então se situa o lugar junto às demais categorias de paisagem, território e região. Como ressalta Boligian (2003, p. 80) esses conceitos servem também de “base para a seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados em Geografia no Ensino Fundamental”. Desse modo, a escola ensina, sob esse nome, um sistema, ou melhor, “uma combinação de conceitos mais ou menos encadeados entre si” (CHERVEL, 1990, p. 181).

Estas combinações de conceitos (como os de paisagem e lugar), evidenciam que documentos como os PCN veiculam mensagens circuladas pelas relações de poder acadêmicas (dos teóricos que elaboram estes documentos) e políticas (como do MEC, responsável pelo financiamento de pesquisas e publicações para estes parâmetros); o que faz

de documentos como estes (assim como os livros didáticos) legitimadores de determinados discursos, ou seja, autorizando alguns significados e desautorizando outros.

Ademais deste poder legitimador, a abordagem psicologizante das orientações propostas por Coll esvazia, de certo modo, o conteúdo político destas propostas. Apesar da potencialidade de espaço para a contestação, não se aprofundam nos PCN discussões das diferenças, conflitos, interesses que permeiam os processos de produção e reprodução cultural. Não se exploram conexões entre os processos educativos e as relações de classe, raça, gênero, etnia. Como se tivessem uma importância marginal ou para não negligenciar claramente estes conflitos, eles aparecem, sutilmente, nos chamados “Temas Transversais”, cujo nome incita a algo que atravessa todos os conteúdos disciplinares, mas aparecem apartados de todos os conteúdos das disciplinas, até mesmo concretamente, uma vez que somente são contemplados numa coleção de livros anexos⁵⁸.

Entre as noções para “aprender e ensinar geografia no Ensino Fundamental”, consta a seguinte enunciação: “a paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos” (BRASIL, 1997, p. 116), que somente volta a ser explorada na apresentação dos conteúdos do Primeiro Ciclo, e de uma maneira que vivifica a idéia de “vulgata” da Geografia, ou seja, ainda aprisionada no localismo geográfico:

Quando se estuda a paisagem local, deve-se procurar estabelecer relações com outras paisagens e lugares distantes no tempo ou no espaço, para que elementos de comparação possam ser utilizados na busca de semelhanças e diferenças, permanências e transformações, explicações para os fenômenos que aí se encontram presentes. Inicia-se, assim, um processo de compreensão mais ampla das noções de posição, sítio, fronteira e extensão, que caracterizam a paisagem local e as paisagens de forma geral (BRASIL, 1997, p. 127).

Se retomarmos à idéia de mudanças estruturais conceituais, apresentadas pela teoria cognitivista de César Coll (que abordamos no Capítulo I), identificamos suas bases também nos PCN ao falarem de “dimensões”, as quais pudemos entender como “etapas” ou “níveis cognitivos”, o que, quando realmente se diz respeito ao lugar como espaço de experiência cotidiana vivida, não encontra muito sentido. Apresentando o tema “O lugar e a paisagem” como um bloco temático, defendem que:

Esses blocos temáticos contemplam conteúdos de diferentes dimensões: conceituais, procedimentais, atitudinais que, segundo esta proposta de ensino, são considerados como fundamentais para atingir as capacidades definidas para este segmento da escolaridade (BRASIL, 1997, p. 134).

⁵⁸ Os “Temas Transversais” propostos na estrutura dos PCN para o Ensino Fundamental são: “ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural” (BRASIL, 1997, p. 9).

A leitura dos conteúdos sobre o lugar que os PCN apresentam, revelam indícios de como os sistemas escolares foram e continuam sendo uns dos mais intencionalmente capturados e usados para difusão dos processos de racionalização, sistematização e controle social, a fim da manutenção das metas e padrões hegemonicamente pré-definidos. Como mais um instrumento deste sistema, os PCN projetam demandas e consequências várias e contraditórias sobre os sistemas educativos. São, ao mesmo tempo, requisitados tanto para servir à lógica dominante e globalizante quanto resistir a ela.

Além dos textos oficiais, os textos didáticos fazem parte de maneira intensa de uma das bases do conjunto de significados que carregam os conceitos de “geografia” e de “lugar” e funcionam, em sua maioria, como “tradutores” deles à prática docente nos Ensino Fundamental e Médio.

No contexto da sociologia crítica da educação, abordada no Capítulo III, uma importante vertente voltou-se para a investigação sobre o processo de constituição do conhecimento escolar, o que deu origem ao campo de estudos História das Disciplinas Escolares, no qual destacam-se os trabalhos do francês André Chervel e do inglês Ivor Goodson.

Como já mencionamos, Chervel (1990) considera que a história das disciplinas escolares não é equivalente à história das ciências de referência, dado que aquelas são construções próprias encarregadas de veicular uma cultura particular, o que o autor denomina de ‘cultura escolar’, e que está constituída por um conjunto de conhecimentos, competências, atitudes e valores que a escola se encarrega de transmitir explicita ou implicitamente aos estudantes como bagagem cultural e patrimônio comum para todos os cidadãos. Segundo Chervel (1990, p. 187) “a história dos conteúdos é evidentemente seu componente central, o pivô ao redor do qual ela se constitui”. Sendo assim, na forma como é considerado pela Geografia, o lugar é um conteúdo dessa disciplina e, mais que isso, é um componente central, visto que muitos a colocam como categoria analítica dela.

À priori, temos que destacar que, em geral, documentos oficiais, livros didáticos, atlas, teses acadêmicas trazem incursões generalizantes ou sobre determinados locais (geralmente descontextualizados ou as capitais estaduais) e, correntemente, são usados nas escolas para explicar lugares que não foram sede de daquelas incursões, portanto, cujas particularidades não são conhecidas.

Em relação aos PCN, Boligian (2003, p. 109), diz que os livros didáticos são “um elemento de natureza muito mais imperativa no processo de ensino-aprendizagem de

Geografia”, o qual, mais que um recurso auxiliar no desenvolvimento de conteúdos pelo professor, “tem passado, na realidade, de objeto a sujeito desse processo”.

Desse modo, os livros didáticos também fazem parte dos *saberes a serem ensinados*, muitas vezes influenciando e “dando forma” ao conhecimento produzido na sala de aula, já que neles não estão contidos somente *o que*, mas *como* ensinar determinado conteúdo, através da seleção, classificação, ordenamento, modo de apresentação, linguagens utilizadas ao apresentar os conteúdos. Rodríguez Lestegás descreve os saberes a serem ensinados da seguinte forma:

Constitui uma mediação indubitável entre o saber erudito e o saber ensinado. Está definido por quem tem poder de decisão sobre o sistema educativo e se expressa principalmente através do conjunto de disposições oficiais (orientações e instruções, programas). Em todo caso, o habitual é que os livros didáticos sejam os artefatos encarregados de fazer chegar e apresentar o saber a ser ensinado tanto para professores como para alunos (RODRÍGUEZ, 2000, p. 57).

Estas considerações ficam evidentes na predominância, em alguns livros didáticos, de verbos imperativos, de situações operacionais e cognitivas de conhecimento com etapas graduadas a serem seguidas, cujos exercícios mais próximos da escala local apresentados são geralmente relacionados a um lugar imaginário ou ao Estado, com preocupações de localização e nomeação.

Mesmo questionando o modelo transpositivo – a partir dos fundamentos de André Chervel, de que as práticas docentes não se limitam à mera tradução de conteúdos eruditos, mas de que são espaço de criação de conhecimentos dos professores e alunos – Rodríguez Lestegás (2000, p. 60) apresenta uma distinção de quatro tipos de discursos presentes nos livros textos: informativo, explicativo, justificativo e argumentativo, os quais sintetizamos a seguir:

- a) **informativo:** que utiliza basicamente a descrição e a narração, apresenta um conhecimento acabado e fechado que somente admite a memorização, mesmo que se entenda a informação que transmite;
- b) **explicativo:** orientado para a compreensão da realidade de forma racional, mas sem tentar questioná-la, nem modificá-la;
- c) **justificativo:** que desenvolve a capacidade de examinar a aceitabilidade das razões aportadas, mostra um posicionamento ou uma preferência em relação com posições, interpretações ou teorias existentes acerca da realidade;
- d) **argumentativo:** enfoca a valorização crítica das situações, permite comunicar, dividir e contrastar as próprias justificativas com as outras pessoas.

Partindo dos “tipos de discursos” levantados por Rodríguez e buscando deslocá-los ao que diz respeito ao tema do “ensino do lugar” nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental, acrescentamos que são tipos de discursos que não acontecem separadamente ou desligados uns dos outros, mas de maneira simultânea ou relacionada.

O que geralmente encontramos em textos didáticos são, por exemplo, discursos que justificam a causa da diferença entre determinados lugares espaciais estar nas diferenças comportamentais ali permitidas, mesclando discursos que informam ao leitor o significado dos lugares com discursos que oferecem uma explicação com base comportamental para cada tipo de lugar⁵⁹. Estes textos ficam sempre muito próximos de discursos racionalizados e deterministas, enfatizando processos de racionalização ocorridos nos subsistemas econômico e político. O texto deixa de considerar as interações entre as questões de divisão social e espacial do trabalho e as históricas lutas de raça, de gênero, de etnia e ainda corre-se o risco de reduzi-las às justificativas de obediência a regras e comportamentos exteriormente determinados.

Remeter-se a lugares generalizantes (por exemplo, citando grandes capitais estaduais ao exemplificar o que poderia ser um lugar), ou a lugares imaginários, o que permite a fugas ante problemáticas reais de qualquer lugar, são outros modos com os quais pode-se estar cumprindo uma função social e política de controle e reprodução social historicamente atribuído à escola, correspondendo aos interesses dos grupos sociais dominantes. Com eles se generalizam os lugares através de grandes narrativas de que as regras para os mais diferentes lugares são as mesmas e determinantes, às quais somos todos submissos e incapazes de contestá-las.

Outro modo de abordagem é aquele que se baseia em simulações e relações de pertencimento de um lugar em relação a espaços localizados em mapas de distintas escalas ou trazendo espaços em níveis ou dimensões graduais. Nesta abordagem parte-se, geralmente, de um bairro de uma grande cidade (geralmente São Paulo), e uma correspondência deste bairro em outros mapas de escalas municipal, regional, nacional, continental e mundial.

Estes textos e imagens exemplificam um conjunto de conhecimentos e conteúdos explícitos de materiais didáticos e professores, considerados como “característicos da disciplina geográfica”, como os exercícios de escala necessários para raciocinar geograficamente, isto é, uma “vulgata” (RODRÍGUEZ LESTEGÁS, 2000).

O lugar, como uma vulgata, é discutido de forma incipiente, com ênfase na divisão política do Brasil e em sua localização geográfica; o que privilegia o desenvolvimento das noções de orientação e localização, de elementos cartográficos, mas desvinculadas de uma discussão sobre como ocorrem no lugar. Geralmente as noções são desenvolvidas por meio de conceitos geográficos acadêmicos, como espaço geográfico, o que acaba por distanciar ou abstrair o espaço pensado do espaço de ação.

⁵⁹ Um exemplo seria quando o discurso traz que cada lugar sugere um tipo de atividade e um tipo de comportamento, exemplificando a explicação com: nossa casa, a sala de aula, o ônibus, as ruas, nos ambientes de trabalho do campo, em escritório, na mineração.

Percebe-se que o estudo do lugar tem recebido pouca atenção dos autores, bem como um tratamento descontínuo e superficial e com as formas que se referem ao estudo do que entendemos por espaços-tempos cotidianos. Buscando estimular um certo “pensamento geográfico”, mostram-se também como uma constante o fato de serem apresentados com estreita ligação ao conceito de paisagem, geralmente apoiados a fotografias ou figuras.

Há, portanto, um predomínio dos textos informativos e, em menor medida, dos explicativos. Os discursos justificativos costumam ser apresentados acompanhados de documentos, como imagens, mapas ou gráficos complementares aos textos. Os textos argumentativos aparecem, geralmente, em propostas de atividades, de simulação ou resolução de problemas.

De maneira geral, tornam-se raros os textos que buscam apontar relações entre distintos lugares e suas influências sobre as características do lugar e os modos de vida das pessoas e vice-versa, possibilitando discursos argumentativos. Mais reduzidas ainda são as menções a trabalhos de campo, realização de entrevistas ou qualquer outra atividade a ser realizada fora da sala de aula que, no entanto, aproximam os alunos de seus campos de conhecimento e atuação, de seus espaços de vivência cotidiana.

Embora se solicite estabelecer relações entre os lugares que aparecem nas fotos e outros exemplos tentando fomentar diálogos entre os alunos, questões como divisão social e espacial do trabalho, raça, etnia, gênero continuam apartadas da discussão.

No entanto, mesmo relevando a importância dos “saberes a serem ensinados” na prática cotidiana docente, a centralidade de nosso trabalho está situada menos na constituição destes saberes e mais nos “saberes ensinados”, ou ainda o que Tardif (2002) chama de “saberes docentes”, por serem estes os verdadeiros constituintes do currículo da geografia escolar, o que nos animou a expor algumas tendências de pesquisas educacionais que questionam tanto a hipótese da “transposição didática”, quanto a soberania destes textos na prática docente cotidiana.

Enfim, mesmo considerando a importância dos textos oficiais e didáticos no ensino de Geografia, são nos saberes docentes onde acreditamos estar e ser constituído o sentido do estudo do lugar. Nos currículos praticados e nos mais distintos espaços de formação dos sujeitos são redesenhadas as prescrições através do enredamento de valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiências e criação, potencializando aprendizagens múltiplas e articuladas que vão muito além do previsto e do suposto oficialmente (OLIVEIRA, 2003, p. 69).

Aos currículos praticados, como aprendemos com esta autora, é trazido um sem-número de outros saberes que, articulados aos conteúdos formais, criam os efetivos processos de aprendizagem dos alunos, constituídos nessa interface entre a pequena e a grande escala, entre as raízes e as opções, entre as normas e as realidades.

CAPÍTULO V. DELINEAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: O GRUPO DE PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA INVESTIGAÇÃO

Em primeiro lugar, vamos tentar puxar os fios de nossa memória e mostrar como foi percorrido nosso caminho até esta investigação e já dentro dela.

Após freqüentar por quatro anos um curso de Habilitação em Magistério, ingressamos na universidade, certa da opção por um curso de Licenciatura em Geografia, mas tivemos que esperar até o terceiro ano para cursar disciplinas específicas do ensino de Geografia, o que foi angustiante e será pouco eficaz nas atuações futuras, sejam elas em qualquer caráter profissional.

Tomamos ciência também de que a carência de centros de pesquisa em ensino de Geografia Escolar, em especial no nível de pós-graduação, cria uma lacuna quando pensamos na formação de professores nessa área, sendo, portanto, a Prática de Ensino o único canal formalizado entre o Ensino Superior e as escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Porém, foi a aproximação com o sistema de representação do espaço na criança, por meio, principalmente, da linguagem cartográfica, ocorrido na possibilidade do contato real na sala de aula – a partir do Estágio de Ensino, como uma ocasião privilegiada para investigar o processo de ensino e de aprendizagem do campo de conhecimento da Geografia – que aguçaram ainda mais a curiosidade e preocupação por esse campo.

Como parte da metodologia da disciplina, a realização dos Estágios de Ensino, o retorno de nossos trabalhos aos respectivos professores acompanhados nas escolas, possibilitaram a confirmação de que “a partilha de experiências na docência passou a ser considerada como possibilidade para o desenvolvimento profissional de professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada” (ALMEIDA, 2003, p. 5), e também, na intenção de estabelecer elos entre os estagiários (professores em formação na academia) e os professores atuantes nas escolas, visto que muitas vezes estes pouco sabem sobre o que pensam e/ou fazem os estagiários a respeito do que vêem nas aulas.

As reflexões tramadas nesse percurso nos trouxeram inquietações sobre o campo de conhecimento da Geografia Escolar. Primeiramente no que se referia às relações estabelecidas entre os professores e seus saberes, os processos de constituição desse ser profissional, levando-nos a participar como monitória voluntária num Curso-Oficina⁶⁰, realizado em 2001,

⁶⁰ Curso de Extensão: “Atividades de ensino com Atlas Municipais Escolares”, realizado no Laboratório de Ensino de Geografia e Ciências Naturais, no Departamento de Educação, Instituto de Biociências, UNESP, campus Rio Claro.

para professores da rede pública de ensino de Rio Claro (SP), onde havia um encontro das culturas escolar e acadêmica visando uma integração destes mundos.

Esse curso foi oferecido por um grupo de pesquisadores universitários, que junto a professores da rede pública de ensino que estavam, naquela época, finalizavam a elaboração de três Atlas Escolares Municipais (para os municípios de Limeira, Ipeúna e Rio Claro). No curso, o processo de produção das páginas dava-se concomitantemente ao seu uso no desenvolvimento de atividades pelos professores da rede de ensino, retroalimentando tanto a produção do material como a formação continuada nas áreas de Geografia, História e Ciências dos professores participantes. Nossa atuação neste curso centrou-se na observação e registros desse processo. Com o uso de categorias de análise, registrávamos as reuniões gerais realizadas semanalmente pelo que começou a ser chamado “Grupo Atlas” e o desenvolvimento das atividades em sala de aula⁶¹.

Em 2002, houve continuidade das atividades desse grupo, onde atuamos como graduandos do curso de Licenciatura em Geografia, ou seja, professores em formação, observando, registrando e discutindo em grupo aulas ministradas em classes de 4ª à 6ª séries, o que permitiu-nos estreitar contatos com os protagonistas dessa investigação (os professores), fator importante no desenvolvimento de pesquisas que optam pela metodologia aqui adotada⁶².

O grupo de pesquisa, a partir de então (Fase 2), passa a ser composto por profissionais diversos da área educacional, porém ligados em torno de alguns objetivos comuns, como o interesse pelos campos de conhecimento da Geografia, História e Ciências e seu ensino no nível Fundamental. Durante dois anos de realização do projeto, atuaram no grupo os:

- **coordenadores do projeto** (5 professores universitários das áreas de Geografia, História e Ciências);
- **professores tutores** (7 professores atuantes na rede de ensino básico e elaboradores dos Atlas);
- **professores pesquisadores** (12 professores da rede municipal de ensino básico, a maioria do 2º Ciclo);
- **professores em formação** (5 alunos do curso de Licenciatura em Geografia).

⁶¹ O projeto “Integrando Universidade e Escola – Atlas Municipais Escolares”, teve início em 1997 (Fase 1), com o processo de elaboração dos Atlas Municipais Escolares e financiamento da FAPESP.

⁶² Neste momento, atuamos na segunda fase da pesquisa “Integrando universidade e escola por meio de uma pesquisa em colaboração: Atlas municipais escolares” (financiada pela FAPESP, nº do processo: 2002/00117-0), como *professores em formação* (como bolsistas de Iniciação Científica da FAPESP, por 18 meses), observando, registrando e discutindo em grupo, aulas ministradas em classes de 4ª à 6ª séries e investigamos o cotidiano do trabalho docente com o Atlas Municipal Escolar de Rio Claro, através de uma abordagem etnográfica, trabalho que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao IGCE, para obtenção do grau de Bacharel em Geografia e, por conseguinte, fonte motivadora para a continuidade do trabalho na Dissertação e Tese.

Sem deixar de considerar todos os imprevistos e cumprimentos às normatizações escolares e universitárias ou mesmo as possibilidades reais de cada um dos sujeitos integrantes do grupo, no decorrer de dois anos, os profissionais se reuniam, semanalmente, de diferentes formas.

Formas em que os envolvidos no grupo se reuniram durante dois anos de atuação na pesquisa	
1	Reuniões Gerais semanais com todos os participantes do projeto nos períodos matutino e vespertino das quintas-feiras.
2	Reuniões entre os professores participantes do Grupo e os demais professores de suas respectivas Unidades Escolares, em reuniões de Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), Conselhos de Classe, com esporádica participação de uma profissional representante da Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (também integrante do Grupo).
3	Reuniões semanais entre os professores tutores e a coordenação, nas manhãs das segundas-feiras.
4	Reuniões entre os professores em formação e orientadora/coordenadora do projeto às sextas-feiras no período da tarde.
5	Observações, realizadas por um professor em formação e um tutor, de aulas dos professores pesquisadores em distintos períodos da semana, agendados nas reuniões gerais.



Fig. 2. Reunião Geral do grupo de pesquisa - “Grupo Atlas” – no Laboratório de Ensino de Geografia e Ciências Naturais, no Departamento de Educação (UNESP, Rio Claro). (Foto da autora, 2003)

Os *professores tutores* tinham a função de orientar e tutorar a elaboração de “atividades de ensino” (MOURA, 1996) e discutir os registros das aulas com os demais professores (da rede de ensino e os em formação) e realizar palestras e oficinas para aprofundamento de temas de suas áreas de ensino. Os *professores pesquisadores* atuavam na elaboração e desenvolvimento de atividades de ensino e realização de registros em “diários de aula” (ZABALZA, 1994), apresentando-os para o grupo com o objetivo de reflexão e produção de novos conhecimentos. A função de *professores em formação* era de observar e registrar em “diários de campo” (PELISSARI, 1998; BOGDAN e BIKLEN, 1994) o processo de elaboração das atividades de ensino nas reuniões semanais do grupo e o acontecer em sala de aula, e logo discuti-los com o respectivo professor observado e o tutor da área da atividade realizada.

Como explicitado na introdução deste trabalho, aguçadas pelas problemáticas emergidas neste grupo e a possibilidade do desenvolvimento de uma dissertação e, logo, de uma tese, este trabalho avança no sentido de uma ampliação e de um aprofundamento tanto do aporte teórico como das análises dos dados obtidos neste Grupo, de maneira que dê conta do entendimento de constituição e tessitura do ensino do lugar nas práticas de professores, tema fundamental para que se estabeleçam conhecimentos na área de Didática e do Currículo de Geografia.

A seguir, discorreremos a respeito do delineamento teórico-metodológico do “Grupo Atlas”, adentrando nos rincões em que se deram as reuniões, entrevistas, práticas em sala de aula, escritas de narrativas... dos participantes do grupo, que tinha como uma das discussões centrais o Atlas Municipal Escolar de Rio Claro - Geográfico, Histórico e Ambiental, uma das fontes para o ensino da localidade.

5.1 O “Grupo Atlas”: um grupo de pesquisa colaborativa entre Universidade e Escola

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela.
Weffort (1996, p. 14)

Por este trabalho estar vinculado a um projeto mais abrangente, o qual tem delineado algumas de suas matrizes metodológicas, optamos por apresentá-las aqui de uma maneira já mesclada com o delineamento que tornou-se particular à nossa pesquisa, uma vez que nos forneceram as bases para posteriores envolvimento e desenvolvimentos em relação à nossa investigação.

A priori, destacamos nosso olhar para o papel da “metodologia” em pesquisas educacionais. A formação de professores, assim como os processos de investigação científica no campo educacional e de formulação de políticas educacionais estão entre os trabalhos cuja mediação teórico-metodológica desempenha um papel fundamental quanto aos seus processos de desenvolvimento e produções, uma vez que revela seus fundamentos epistemológicos.

Importante, portanto, por que a metodologia diz respeito não somente à forma como são realizadas as atividades, mas também quanto ao seu conteúdo, ou seja, incide sobre o “como” e “o quê” se almeja conhecer ou alcançar, o que nos conduz, ao entendê-las como indissociáveis, à idéia de que forma também é conteúdo.

Assim, entendemos o processo de investigação como um método de representação do mundo, cuja forma-conteúdo que lhe sustenta deve considerar a historicidade e as

particularidades dos sujeitos, dos fenômenos e dos espaços-tempos que se busca compreender e representar.

Adentrando à pesquisa em que este trabalho está vinculado, ela foi realizada através da abordagem qualitativa na pesquisa educacional, a qual possibilita o “contato direto e prolongado do pesquisador com ambiente e a situação que está sendo investigada, através de trabalho intenso de campo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11). Entre os tipos de pesquisa que aparecem associados a essa abordagem, a “pesquisa etnográfica”, a “pesquisa-ação” e o “trabalho de campo” destacam-se como bastante adequadas para estudar os eventos, as pessoas, as situações em sua manifestação natural.

De acordo com o que aponta Marli André (2003), a pesquisa do tipo etnográfica foi originalmente desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade⁶³, tendo o sentido tanto de “um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social”, como “um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas”.

Uma adaptação da etnografia à educação tem ocorrido quando se faz o uso de técnicas características destes estudos como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, de uma maneira que a ênfase esteja antes “no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais”, bem como também sejam pautados por processos investigatórios de descrição e indução (ANDRÉ, 2003, p. 29).

Das características da pesquisa do tipo etnográfica, uma das mais relevantes, também ressaltada por Marli André, diz respeito ao fato dela buscar “a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não suas testagens”, o que nos permite um movimento próprio de tessitura dos conhecimentos com os quais representamos o mundo e mediamos nossas ações, de maneira que as lógicas precedentes à pesquisa não sejam determinantes e os resultados ou produtos não sejam finalísticos.

Assim, a partir de procedimentos etnográficos nos aproximamos da dimensão profissional de dois professores de diferentes escolas municipais participantes do projeto e como estabeleceram novos saberes e práticas, percebendo como cada professor lidava com o miúdo da aula, percebendo que cada um tinha seu “modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos” (NÓVOA e HUBERMAN, 1992, p. 16).

Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 47-51), discutem o conceito de “pesquisa qualitativa” apresentando cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo, as quais sintetizamos a seguir.

⁶³ Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural” (ANDRÉ, 2003, p. 27).

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva, inclui transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado, o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, são de importância vital na abordagem qualitativa.

Discutindo os fundamentos teóricos dessa abordagem, essa investigação tem raízes na conjectura fenomenológica - de acordo com a utilização que lhe é dada nas ciências sociais - entendendo-a no seu sentido mais amplo, ou seja, tentando “compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares”, como apontam Bogdan e Biklen (1994, p. 53), reconhecendo a influência dos filósofos Edmund Husserl e Alfred Schutz na sociologia fenomenológica.

A “pesquisa-ação”, como uma modalidade da pesquisa qualitativa, foi entendida como mais adequada às características teórico-metodológicas do trabalho do “Grupo Atlas”. Para Michel Thiollent a pesquisa-ação é apontada como sendo:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebido e realizado em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1998, p. 14).

Em 1970, após uma década de esquecimento desse tipo de pesquisa, ressurgem diferentes grupos e correntes de distintas origens mobilizados pelas questões educacionais, centram-se em estudos norteados pela pesquisa-ação⁶⁴, mas com a convergência de dar relevância nas atividades colaborativas “ao contexto, à linguagem e à reflexão em ação”, bem como envolver sempre um plano de ação que se baseie num processo de acompanhamento e renovação dos objetivos da pesquisa e no relato concomitante desse processo (ELLIOT, 1998, p. 142).

Para se estar envolvido com a situação ou problema, o “trabalho de campo” foi a forma privilegiada para a recolha dos dados. Este foi o modo como também encontramos para

⁶⁴ Entre estas linhas teóricas André (2003, p. 32) destaca: a anglo-saxônica sustentada por Elliot (1989), preocupado com as questões relacionadas ao currículo e as condições institucionais; a australiana representada por Carr e Kemmis (1988), que propõem que a pesquisa se volte também para o desenvolvimento profissional e políticas educacionais; as correntes espanhola e portuguesa, com os autores Perez Gomes (1995) e António Nóvoa (1992), discutindo a formação continuada de professores; a corrente francesa, representada por Barbier (1985), voltada para a educação não-formal, educação de adultos, popular, sociocultural. Esta vertente se desenvolveu na América Latina com o nome de pesquisa participativa, cujo um dos autores envolvidos é Carlos Brandão (1981). Outro grupo francês, coordenado por Serrano (1994), se volta para a pesquisa-ação institucional. A corrente norte-americana, apoiada em Lewin, preconiza o trabalho conjunto e colaboração progressiva entre pesquisador e grupo pesquisado.

estar dentro do mundo do sujeito professor em nossa pesquisa e tentar aprender algo através dele, entregando-se às suas tarefas cotidianas. Para isso, aprimorar nossos instrumentos de investigação tornou-se imprescindível para uma eficaz recolha de dados tanto para nossa análise, quanto para atender os objetivos dos demais participantes do grupo e outros interessados que poderiam vir a se interessar pelas temáticas abordada nesta pesquisa.

Nas pesquisas qualitativas, especialmente no “trabalho de campo”, a *observação*, associada a outras técnicas de coleta, é o método mais adequado para investigar um determinado problema ou situação, e para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, segundo Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 25), a observação precisa ser antes de tudo “controlada e sistemática, implicando a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”.

Como um dos principais meios de desenvolvimento do ser humano, a observação contribui também nos processos de formação profissional, especialmente de professores (tanto os que atuam na academia como nas escolas), pois “este aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador, envolve ação exercitada do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos” (WEFFORT, 1996, p. 11).

Procuramos esquivarmo-nos do olhar cristalizado nos estereótipos ditados pelo modelo social hegemônico (que em tudo que lhe interessa dominar só vê fragilidades e defeitos), entendendo que a “observação é a ferramenta básica neste aprendizado de construção do olhar sensível e pensante”, sendo que o ver, o escutar e o sentir também fazem parte desse processo. “As ações de olhar e de escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história” (WEFFORT, 1996, p. 10), sendo necessário, para compreender a natureza do ensino, levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, em nosso caso, a subjetividade dos próprios professores e alunos.

Isto quer dizer que para nos acercarmos das particularidades do observado e das subjetividades dos professores com os quais cada vez mais nos imbricávamos, foi necessário ampliar também as potencialidades do nosso “olhar” e do nosso “sentir”; resultando numa busca processual por um “mergulho com todos os sentidos” no mundo que desejávamos estudar (OLIVEIRA e ALVES, 2002, p. 7-12). Referindo-se a seus trabalhos com o cotidiano escolar, as autoras nos ajudam ao exporem sobre um “envolvimento dialógico” que leva a falar em mergulho e não em observação porque “sabemos que a vida cotidiana desses e dessas praticantes não se reduz àquilo que é observável e organizável formalmente”.

Um mergulho capaz de tirar a naturalidade do olhar cartesiano, incluindo atitudes e sentidos outros como compartilhar, enredar, ajudar, ouvir, tocar, degustar, cheirar, intervir,

discutir; mergulho necessário para compreender o cotidiano como espaço/tempo de prazer, inteligência, imaginação, memória, solidariedade e, sobretudo, de grande diversidade (FERRAÇO, 2002; ALVES, 2002).

O “mergulho” nos forneceu um baluarte para questões que Tardif mencionava como importantes, mas não esclarecia caminhos para delas nos aproximarmos, que era quando ele indicava, por exemplo, a relevância de se pesquisar:

[...] como integrar os conhecimentos produzidos na prática cotidiana dos docentes nos conteúdos do processo de sua formação permanente, já que grande parte de sua formação se dá na escola em que trabalha e essa se constitui, portanto, em um espaço privilegiado de reflexão pedagógica (TARDIF, 2001).

Esse novo olhar vem, como explica Nilda Alves (2004, p. 112-113), da ascendência de um movimento no processo de desenvolvimento do campo científico, que não mais funda-se nos métodos experimentais, que se dava num diálogo entre a teoria e a prática, que levou a um “estilhaçamento” do campo científico em um grande número de ciências (que sua reprodução na escola leva o nome de disciplinas) e tampouco funda-se na oposição teoria-prática, que reforça a idéia de que “à teoria caberia o papel central na explicação do mundo, frente à prática”, mas num movimento que nos faz, pela dialética, dizer “prática/teoria/prática”, sem mais uma hierarquização do conhecimento em que se almeja percorrer o caminho obrigatório para atingir seu topo, dado pelas disciplinas teóricas. Ao compreender a educação como “espaço/tempo da prática”, Nilda Alves (2004, p. 118) enxerga que “neste espaço tão prático e da prática como é a educação, os estudos (teóricos) se desenvolvem ao mesmo tempo que se buscam alternativas (práticas)”.

Pensando neste movimento preconizado pela autora, ele nos dá suporte para crermos que no âmago da nova forma de construir o conhecimento, em todas as áreas de atividades humanas, recupera-se as tramas dos saberes, dos fazeres e dos espaços cotidianos.

A seguir apresentaremos alguns documentos e instrumentos utilizados na coleta de nossos dados, que permitiram “mergulhos” nos mundos que desejávamos estudar:

- **entrevistas** com os professores envolvidos nesta pesquisa;
- **diário de campo** com registros das aulas observadas, das reuniões de HTPC que participamos e das discussões tramadas nas reuniões do “Grupo Atlas”;
- **diário de aula** dos professores envolvidos nesta pesquisa;
- **narrativas** produzidas pelos professores participantes do “Grupo Atlas”;
- **documentos oficiais** (Plano de Gestão das unidades escolares, Planos de aula) e **livros didáticos** usados pelos professores.

- Entrevista

A *entrevista* é uma técnica de trabalho que “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34), o mesmo tipo de captação de informações foi levantada por meio das discussões diretas com os professores envolvidos no trabalho.

Estruturada de forma relativamente aberta, centrada em tópicos determinados, a forma de registro dos dados obtidos deu-se por meio da gravação direta, o que “deixa o entrevistador livre para prestar toda sua atenção ao entrevistado”, procurando deixar “os sujeitos à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista” (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 136). As entrevistas que realizamos foram transcritas pouco depois de serem gravadas, de maneira que tivemos possibilidade de reproduzi-las com detalhes e exemplos.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, embora possam ser feitas algumas afirmações gerais, não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevistas permitindo, por este motivo, que se revelem importantes dicas a quem se propõe à realização de uma investigação qualitativa. Para eles, destaca-se como de suma importância a necessidade de ouvir cuidadosamente.

Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas. O entrevistador poderá pedir uma clarificação no caso do respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho, utilizando frases como: ‘O que quer dizer com isso?’ ‘Não tenho certeza se estou a seguir o seu raciocínio’. ‘Pode explicar melhor?’ O entrevistador estimula também o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspectos que mencionou. Por exemplo, quando o entrevistador pergunta algo sobre o passado, sugere ao entrevistado que regresse a esse momento particular e o tente reviver.(...) Podem, no entanto, ser ensinadas a responder de forma a satisfazer os interesses do entrevistador em relação a pormenores. Precisam de ser encorajadas a elaborarem (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 136).

A utilização de um gravador durante as entrevistas levantam algumas considerações específicas, como por exemplo, quando o sujeito entrevistado gesticula ou faz sinais com as mãos, estes indícios não verbais têm de ser traduzidos em linguagem verbal, para que possam ser impressos quando se passa a entrevista do gravador para o papel. Segundo estes autores, os entrevistadores têm de ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito.

O trabalho de Pezzato (2001) contribuiu sobremaneira para realização das entrevistas nesta pesquisa, visto que nele utiliza-se de recursos da etnografia e da coleta de depoimentos envolvendo as memórias de professoras no que diz respeito às trajetórias de formação escolar e profissional.

- Diário de Campo

Outro instrumento básico que cinge este trabalho é o *diário de campo*, no qual registramos os acontecimentos presenciados e vividos. Para Mariá Pelissari (1998), o “diário de campo” é um “recurso metodológico individual e pessoal, que no conhecimento e/ou reconhecimento, de uma situação específica, ou contexto, retrata o que se olha, como se olha e o que se faz (ou pode fazer) com o que está olhando”.

Contendo informações que vão sendo dadas pelo cenário e pelas pessoas no cenário, como também dados objetivos e subjetivos, os diários de campo foram escritos em forma de narrativas, mesclando o sentido e o significado que os dados têm para nós, expressando as necessidades explícitas e implícitas dos personagens.

Uma sistemática de escrita foi se desenvolvendo ao longo dos processos de registros, que, no momento de análise deles, tornaram-se fundamentais na investigação das tessituras das aulas. Entre outras preocupações, procuramos registrar nas anotações: a organização didática das atividades e conteúdos desenvolvidos em sala de aula ou trabalhos de campo; as estratégias de ensino; as condições físicas e materiais da escola e sala de aula; comportamento, forma de comunicação, linguagem e participação tanto do professor quanto do aluno, relação professor-aluno, professor-escola e relação aluno-aluno; os sons, odores, paladares, as texturas, impressões e imagens captadas no ambiente de sala de aula e da escola.

As anotações de campo também podem ser recolhidas com a ajuda de equipamentos, sem nos esquecermos, que gravadores ou áudios não captam toda a visão, os cheiros, as impressões, os sons, os comentários paralelos da sala de aula, de antes e depois de entrevistas. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 151) a importância desse trabalho reside no fato de ajudar o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação e também o próprio investigador foram afetados pelos dados recolhidos.

No decorrer das observações das aulas e recolha de dados nas notas de campo, tornou-se clara e importante algumas recomendações dos autores acima citados acerca da sistematização dos dados e formatação e conteúdo das notas de campo. Visto o grande número de dados recolhidos de pessoas diferentes e em dias, horas, locais diferentes, tornam-se importante a transcrição e digitação das gravações no mesmo dia em que foram realizadas, enquanto que um maior número de detalhes ainda estejam claramente presentes em nossa memória; sugerem que cada primeira página de um conjunto de anotações contenha um cabeçalho (Quadro 4) com informações sobre a data, hora, lugar onde foi feita a observação, quem a fez, quem foi observado, ajudando-nos a manter as notas em ordem e um registro das condições em que foram realizadas.

Outra maneira de tornar as notas úteis para análise, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 168), é deixando uma margem ao lado da página para anotações e codificações. Também Pelissari (1998) sugere a elaboração dessa cédula de campo, dividindo a folha do caderno onde está se anotando com um traço vertical, como uma margem, com cerca de 5 cm, objetivando sistematizar dados que a consecução dos objetivos do grupo. Isso é importante por que nem todos os dados interessam ao grupo naquele momento. Por exemplo, de acordo com Pelissari (1998), para elaborar a cédula de campo é necessário objetivar quais as categorias que podem ser destacadas, tendo em vista os objetivos do investigador, e sugere alguns exemplos de categorias como: a) as condições físicas e estruturais do lugar; b) os problemas e as necessidades identificadas que podem ser trabalhadas na situação; c) o que se refere à linguagem, aos costumes, crenças, religiões, valores, hábitos locais. A autora ainda alerta que a precisão das categorias dá-se com a prática das anotações no diário, por isso, em nosso trabalho as categorias foram usadas nos momentos das anotações em campo, com a finalidade de facilitar a transcrição das gravações e digitação, porém não para estruturar nosso olhar, que ficava aberto às infinitas impressões observadas e sentidas em sala de aula.

Enquanto investigadores, cabe ressaltar a frequência com que voltamos às anotações para escrever fatos que surgiam na memória, no sentido de completar as notas, bem como o fato de procurarmos não fazer suposições acerca dos sujeitos observados, buscando citar integralmente suas falas ao invés de resumir o que elas diziam, evitando palavras abstratas e julgadoras. Sobre isso, Bogdan e Biklen (1994, p. 163), afirmam ser difícil abandonar descrições superficiais ou explicitamente avaliativas, e para isso fazem sugestões que mostraram-se de extrema importância em nosso trabalho:

Em geral, substitua palavras como disciplinar, brincar, leccionar, praticar, boa pessoa, bom estudante e fazer nada por descrições exactas do que as pessoas estão a fazer e a dizer e de como é que essas pessoas lhe parecem. Você quer entrar no mundo que está a observar e as palavras abstratas levam-no a polir esse mundo em vez de o dissecar (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 163).

Quadro 4. Exemplo de cabeçalho existente na primeira página de cada conjunto de anotações de campo

UNESP – Campus de Rio Claro – Instituto de Biociências (IB) – Departamento de Educação
Laboratório de Ensino de Geografia e Ciências Naturais
Pesquisa: *Integrando universidade e escola por meio de uma pesquisa em colaboração – Fase 2*

Escola: E.M.E.I.E.F. “Dante Egrégio”
Professora: **Marina**
Disciplina: Geografia
Registro de: Amanda Regina Gonçalves
Tutor: Fernanda

Data: 08/09/2003
Série: 4ª série A
Aula: 17

Relato lido por:
Observações:

Data:
Anotações de campo

- Diário de Aula do professor

Os diários de aula elaborados pelos professores também são tema que se insere nesta linha de investigação, que Miguel Zabalza (1994) expõe ser uma linha de investigação centrada no estudo da Formação e Desenvolvimento dos Professores, ou seja, no estudo do pensamento didático dos professores e da sua atuação nas aulas.

A possibilidade de podermos analisar os diários dos professores participantes do grupo de pesquisa, sobre as aulas que observamos e registramos nas notas de campo apresenta-se como elemento enriquecedor na análise das situações de ensino que nos propomos a realizar.

O conteúdo dos diários de aula contribui sobremaneira para uma melhor compreensão e análise da prática docente, visto que, segundo Zabalza (1994), aborda prioritariamente os seguintes temas:

- o pensamento e as propostas didáticas que os professores apresentam;
- os dilemas práticos com que os professores se confrontam no desenvolvimento das suas aulas e o modo como os encaram;
- a comunicação didática na aula;
- a formação prática dos futuros professores: as práticas pedagógicas;
- a utilização que os professores fazem dos recursos didáticos;
- os dilemas pessoais e profissionais dos professores principiantes (ZABALZA, 1994, p. 9).

- Narrativas

No “Grupo Atlas”, tanto os professores da rede de ensino quanto os professores tutores elaboraram narrativas acerca das aulas. Os primeiros sobre as aulas que desenvolviam e os segundos sobre as mesmas aulas, mas a partir das observações e registros delas.

Fundamentados na idéia de “Investigação Narrativa” de Connelly e Clandinin (1995), estas escritas narrativas fizeram parte do suporte teórico-metodológico do grupo de pesquisa geral (“Grupo Atlas”) na qual este trabalho se insere. Segundo esses autores, narrativas são tanto fenômeno que se investiga, quanto método de investigação. A narrativa como fenômeno refere-se às histórias ou relatos orais e escritos. Assim, “o estudo da narrativa é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo. Desta idéia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a re-construção de histórias pessoais e sociais” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 11-12). Estes autores dizem que a narrativa como metodologia de pesquisa, pressupõe que vivemos nossas vidas a partir da constante ressignificação de narrativas, vendo as narrativas de professores como “metáforas para as relações ensino-aprendizagem”.

Uma das principais características da “Investigação Narrativa” que integra a metodologia de pesquisa do “Grupo Atlas”, está baseada na ‘experiência compartilhada’ através do tempo (trama) e do espaço (cenário), fazendo deste modo de investigação “um

processo de colaboração que leva a uma mútua explicação e re-explicação de histórias a medida que a investigação avança” e que destaca elementos importantes na relação de investigação como “a igualdade entre os participantes, a situação de atenção mútua, e os sentimentos de conexão” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 19-21).

O modo narrativo de escrita e de investigação trouxe grandes contribuições às discussões nas reuniões, envolvimento e produções dos envolvidos no “Grupo Atlas”. Sendo uma das leituras que passou a povoar as mãos dos professores, aprendemos com os autores que:

Nosso próprio trabalho, então, se converte em um trabalho que consiste em aprender a contar e a viver um novo relato de investigação no ensino e na aprendizagem que está constituído de forma colaborativa. E o que emerge desta relação colaborativa são novas histórias dos professores e de quem aprende como criadores de currículos, histórias que oferecem novas possibilidades tanto para os investigadores e os professores envolvidos como para aqueles que lêem suas histórias (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 51).

Como as produções de narrativas deram-se ao longo dos dois anos de reuniões, haviam trocas das escritas entre os membros do grupo, que muitas vezes faziam parte (eram sujeitos) das histórias ali contadas, os quais passaram a ler e reconhecer nos escritos reflexivos dos professores (produzidos no grupo Atlas ou em outros espaços, como a escola, diretoria de ensino...), como fabricantes de histórias e subjetividades, ademais disso, como produtores de conhecimento.

Trazemos abaixo um trecho de uma das narrativas de Marina, uma das professoras (de uma 4ª série) da rede pública de ensino participante do Grupo e protagonista desta pesquisa (a apresentaremos mais detalhadamente a seguir), que escreve sobre um segmento de aulas que envolviam as temáticas de história de vida e linha do tempo.

Agora os alunos serão desafiados a selecionar fatos marcantes da vida e ordená-los temporalmente. Minha classe é bastante falante, os alunos contavam a história de vida de cada um. Relatando fatos muito importantes como: doença, peraltices enfim, fatos que ficaram bem marcantes. Aqui estão algumas de suas falas:

“Professora, fui operada duas vezes de refluxo e demorou bastante fazendo tratamento até ficar curada, fiquei internada na Unicamp quando tinha 3 anos”. (...)

“Eu caí de bicicleta, bati a cabeça numa pedra, dei um grande susto em minha mãe”.

Uns escrevem, lembrando bem, outros demoram mais dizendo que não lembram tudo, tem que perguntar ou à sua mãe, pai ou avó. Peço que levam para casa, pesquisem perguntando para seus pais ou avós, pois eles também têm bastante lembranças.

Pedi aos alunos que trouxessem na próxima aula, fotos desde quando nasceram, para na próxima aula, fazermos a linha do tempo onde colocariam suas fotos e iriam deixar em exposição para os colegas da sala, da escola verem e apreciarem.

A construção da linha do tempo pelos alunos tem como desafio principal a reconstrução da história de vida deles e a localização dos fatos no tempo fazendo com que os alunos percebam que o mundo tem sua história, nossa cidade tem sua história, o bairro onde moram tem sua história, a escola onde estudam tem sua história, eles fazem parte dessa história e também tem sua história de vida, tem sempre o antes, o agora e o depois.

Novamente recordei que o tempo vem antes do nosso nascimento e vai embora, disse aos alunos que iriam começar a linha do tempo colocando um pouco antes do seu nascimento até o ano de 2003.(...)

Um aluno muito pensativo e triste, disse que se eu fosse voltar no tempo, que idade queria ter e quem novamente ver. Respondi que queria ter 5 anos, ver e falar com minha avó materna e meu avô paterno,

pois iria saber muito mais histórias sobre a vida dos meus antepassados, também ver e falar com meu pai.

Percebo que um aluno fez essa pergunta, porque perdeu seu pai faz um ano, ele sente muito a falta dele, diz que queria ter 5 anos, assim ele estaria vivo.

Depois de conversar com ele, expliquei que lidar com as perdas é muito duro, mas todas as pessoas, mais cedo ou mais tarde, perderão os entes queridos, só o tempo que acalma a dor. (...)

Terminada a Linha do Tempo, colaram as fotos [antigas, que trouxeram de casa]. Realmente ficou um trabalho muito bonito de se ver, os alunos não se cansavam de olhar a Linha e suas fotos.

A preocupação dos meus alunos, às vezes com vizinhos e parentes, são de fatos que acontecem ao seu redor, no seu mundo; penso, será que por estarmos vendo a Linha do Tempo e os fatos mais marcantes de sua história, aí eles começam a comparar, vendo a vida de outras pessoas, por isso a preocupação com elas (MARINA, 2003, p. 4-7).

Em seu texto, Marina apresenta de maneira desarmada e detalhada a metodologia de suas aulas, indicando encaminhamentos às pesquisas em didática das ciências sociais; suas representações, suas concepções, justificativas e importâncias do estudo em foco, a relação que mantém com seus alunos e o modo com que lida com a subjetividade deles e os conhecimentos mais gerais, o modo como permite a voz de seus alunos e dá-lhes ouvido, entre outras infinidades de apreciações que outros leitores desvelariam ou que talvez não tenhamos sensibilidade para enxergá-las ou para delas nos aproximarmos.

5.2 As escolas e os professores protagonistas da pesquisa

A investigação foi realizada com dois professores, Marina e Vitor⁶⁵, professores efetivos em duas escolas públicas municipais situadas em Rio Claro-SP e integrantes do “Grupo Atlas”.

As escolas. Marina trabalha numa pequena escola de Educação Infantil e de Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental, localizada num bairro próximo à área central da cidade, a escola que atende alunos, em sua maioria, provindos de três bairros: o da escola, e mais dois bairros populares dali próximos. A outra escola, onde trabalha Vitor, de uma construção ampla, é destinada aos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funciona nos três períodos e atende moradores de um amplo mosaico de bairros de baixa renda que circunda o bairro periférico onde a escola se localiza.

Os professores. O trabalho com uma professora experiente, que completou trinta e cinco anos de atuação na rede pública de ensino e um professor iniciante, que está entre os cinco primeiros anos de carreira nos encaminha para uma melhor compreensão das etapas pelas quais passa o professor no processo de tessitura da docência. Optamos por não buscar semelhanças e diferenças entre etapas diferentes da profissão, mas procurar enfatizar aspectos

⁶⁵ Usamos pseudônimos – escolhidos pelos próprios sujeitos – nas referências a todos os professores envolvidos no “Grupo Atlas”.

que mostrem que há modos de lidar com a estrutura escolar, com os alunos e com o ensino da localidade.

5.2.1 A escola pequena e central e a professora Marina

- A E.M.E.I.E.F. “Dante Egrégio” como *locus* do trabalho docente

A E.M.E.I.E.F. “Dante Egrégio” é uma pequena escola de Educação Infantil e de Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental, localizada no entorno do Largo da Igreja Santo Antônio, na Vila Paulista, um antigo bairro de Rio Claro inicialmente formado por operários da Companhia Paulista de Ferrovias, situado entre o Centro (separado pela via férrea) e dois bairros de moradias populares ilegalmente assentados pelo poder público municipal em área da Floresta Estadual “Edmundo Navarro de Andrade”. Portanto, uma escola cujos alunos provêm de formações sócioespaciais bastante diversas.

O bairro residencial arborizado abriga a escola de estrutura arquitetônica simples, mas muito bem conservada e acolhedora.



Fig. 3. Fachada da Escola Dante Egrégio.
(Foto da autora, 2006)

Segundo o Plano de Gestão (1999) da escola, no ano de 1980, foram criadas duas classes de Educação Infantil da Vila Paulista, iniciando seu funcionamento no porão da Igreja Santo Antônio. No ano de 1985 foi construído o prédio da escola, num terreno de 1.954,27 m², onde passou a denominar-se Escola Municipal de Educação Infantil “Dante Egrégio”.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Dante Egrégio” atende, nos três períodos, um total de 248 alunos, dos quais 131 estão matriculados na Pré-escola, 85 no Ensino Fundamental 1^a a 4^a série e 32 na Educação de Jovens e Adultos, segundo o Censo Escolar de 2003.

As dependências existentes na escola são: diretoria, secretaria, sala de professores, biblioteca infantil, cozinha, refeitório, depósito de alimentos, almoxarifado, cinco salas de aula, parque infantil, quatro sanitários, sanitário adequado à pré-escola, consultório odontológico. A escola dispõe de uma unidade de: vídeo cassete, aparelho de TV, aparelho de fax, microcomputador, impressora, fogão industrial, freezer, filtro, liquidificador e geladeira. Dois aparelhos de som e dez ventiladores.

A escola também participa de programas como “Parâmetros em Ação”, “Programa Renda mínima/Bolsa Escola”, “Campanha Nacional: Quem ouve bem aprende melhor”, entre outros programas municipais.

Há 23 funcionários na escola, dos quais 13 são professores em exercício.

Quanto ao nível de formação e modalidade de atuação dos professores, atualmente, há dois professores com Magistério completo e quatro com Licenciatura plena lecionando na Pré-escola; cinco professores com Licenciatura completa no Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries, e dois com Licenciatura completa lecionando na Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à forma de organização das modalidades de ensino e horário de funcionamento, a escola apresenta o seguinte quadro:

Horário de Funcionamento	Modalidade de Ensino
7:00 às 11:40	Educação Infantil
13:00 às 17:00	Educação Infantil
7:00 às 11:40	Ensino Fundamental 1ª a 4ª série
18:45 às 21:45	Curso presencial – EJA

Fonte: Censo Escolar, 2003.

Quanto à renda, cerca de 50% das famílias recebem cerca de cinco salários mínimos. O nível médio de escolaridade dos pais corresponde ao Ensino Fundamental (76%). Quanto à religião, 75% professam a religião católica.

Os alunos desta escola são oriundos do bairro da escola e circunvizinhos, que são: Jardim Conduta, Pé-no-chão e Cidade Nova.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, os princípios e diretrizes da pedagogia que regem o trabalho nessa escola baseiam-se: “na formação de atitudes e valores, desenvolvimento da capacidade de aprender adquirindo conhecimentos e habilidades, articulação com a família e a comunidade, participação efetiva em reuniões, planejamentos, estudos e aperfeiçoamento através de livros, cursos, interação e troca de experiências com os colegas”.

Aparece com relevância, tanto no Projeto Político Pedagógico da escola (Plano de Gestão, 1999), quanto nas falas da direção e professores os princípios morais como indispensáveis para o sucesso escolar, como por exemplo: “A conquista e confiança são meios capazes de oferecer melhor entrosamento entre professores e alunos promovendo o processo ensino-aprendizagem”.

Uma descrição mais estrutural desta escola, como realizamos aqui (distinta da forma como apresentamos a segunda escola) se sobressaiu de forma natural. Acreditamos que isso aconteceu devido à organização como esta escola emergiu a nossos olhos, de maneira fortemente estruturada e controlada pela direção (talvez pela sua dimensão), que nos dotou de um arsenal documental sobre a escola, que se complementou com meia hora de visita,

suficiente para percorrer suas pendências. Situação distinta da outra escola, cuja dimensão espacial, de corpo docente e de alunos parece ser maior que as atribuições de funções, que os recursos humanos e a infra-estrutura funcional que compõem a escola, dificultando uma aproximação e compreensão da estrutura e funcionamento da escola como nos foi colocada pela escola “Dante Egrégio”.



Fig. 4. Pátio coberto da escola: espaço do refeitório e recreação dos alunos. Na porta á direita, a entrada para a sala de aula da 4ª série A. (Foto da autora, 2003)

A 4ª série A (ou “a 4ª da sora Marina”, como dizem seus alunos) está numa das cinco salas de aula da escola, possível de se enxergar do portão de entrada da escola, com sua porta voltada a um pátio coberto, onde acontecem o recreio, o refeitório, os ensaios e realizações dos eventos comemorativos (Fig. 4). Na sala de aula, pintada em tons de bege, há um armário embutido na parede com portas de madeira, duas lousas, um varal ao fundo da sala onde ficam expostos trabalhos dos alunos, uma grande janela lateral ao lado de uma outra porta, ao fundo da sala, que leva a um espaço de 2x2m, com uma pequena horta e da qual se vê parte da Floresta Estadual.



Fig. 5. Porta e janela dos fundos da 4ª série A, que se voltam ao espaço da pequena horta e, no primeiro plano, um parque com brinquedos. (Foto da autora, 2006)

- Memórias e representações da professora Marina

Na E.M.E.I.E.F. “Dante Egrégio”, observamos as práticas da professora Marina, 56 anos, nascida em Rio Claro, filha de pais sitiantes que migraram para a cidade, quando o pai torna-se mecânico em oficina própria. Tem doze irmãos. Marina assim se apresenta ao iniciar um texto narrativo:

Sou professora de Ensino Fundamental e leciono para uma turma de 21 alunos de 4ª série da rede pública municipal de Rio Claro, acompanho estes alunos desde a 2ª série, tenho só 5 alunos que vieram transferidos (Marina, 2003, p. 1).

Possui trinta e cinco anos de experiência profissional. Trabalha no período da manhã nessa escola, das 7h às 11:40min., somada a mais 1h e 40min. horas/atividade por semana, na 4ª série A. No período noturno, leciona na E.M.E.I.E.F. “Antônio Maria Marrote”, com uma classe do Ciclo I do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e 3h. e 30min. horas/aula.

Podemos descrevê-la como uma mulher afável e gentil, sempre disposta e dedicada ao trabalho. Pele e olhos claros, cabelos louros e curtos, costumeiramente acomodados sob suas mãos. Sempre de blusas e calças confortáveis, veste-se de maneira despojada e simples.

Marina apresenta uma trajetória profissional que, de maneira geral, representa uma trajetória histórica de formação de professores contemporâneos a ela no Brasil.

Concluiu seu curso primário em 1958, no antigo grupo escolar estadual “Marcelo Schmidt”, localizado no centro da cidade de Rio Claro; recorda-se do “tratamento carinhoso dados aos alunos”, pelas duas professoras, aquelas que mais gostou em seu curso primário, uma da 2ª e outra da 4ª série.

Lembra-se de haver somente cartilhas nesse período, mas que sua curiosidade a fazia “buscar outros livros de amigos, na biblioteca”.

Na entrevista, Marina relata não ter gostado de sua professora de 1ª série por ser muito autoritária e não dar liberdade nenhuma aos alunos, os quais eram “repreendidos se fizessem algo diferente ao que ela pedisse”.

Em reunião do “Grupo Atlas”, quatro meses após a realização da entrevista, quando discutíamos sobre desenhos do “trajeto casa-escola” de seus alunos, Marina revela-nos uma memória que parece incomodá-la, o que ela chama de “marco” em sua vida escolar:

“Eu sempre tive dificuldade em desenhar em perspectiva. Eu fiz um desenho diferente do que a professora fazia. A professora, quando viu, rasgou o desenho na minha frente. Isso me marcou tanto, que até hoje eu sinto o cheiro do perfume dela. Foi na minha 1ª série, no Schmidt”.

Ingressou no curso secundário em 1959, na Escola Estadual “Joaquim Ribeiro”. Lembra que era considerada a melhor escola de Rio Claro e região, melhor até que escolas particulares. Naquela época a escola oferecia os cursos Normal, Científico e Clássico. Marina cursou o Normal no período diurno e o Científico à noite.

Desse período lembra-se de não ter usado livros didáticos e de que gostava da professora de português: “era muita amiga dos alunos e dava bastante liberdade para nós, dava conselhos, muita orientação, uma redação que estivesse boa ela elogiava. Mais elogiava que criticava”. Não gostava do professor de física por repassar matérias de um velho caderno, com

“problemas sempre iguais ao do ano anterior, mas nas provas questões diferentes com nível de dificuldade muito alto”.

Do secundário, lembra-se que o comportamento já não era tão bom quanto do primário. Relata que “dois alunos desafiavam o professor de francês, por que não gostavam da matéria e faziam questão de criar confusão com este professor”.

Após a conclusão das duas modalidades do secundário, frequentou, durante um ano, o “rigoroso” curso de Especialização em Magistério, no período da tarde também na Escola Estadual “Joaquim Ribeiro”; ano que trabalhou como secretária num consultório odontológico.

Entrou no Curso Superior de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, atual UNESP, em Rio Claro, em 1970.

Afirma guardar com carinho na memória o professor de Psicologia, “que era um amigo, dando orientação, tanto na matéria como na vida”.

São freqüentes as menções da professora às relações de afetividades com seus professores no decorrer de sua vida escolar e associações e recordações afetuosas desta qualidade à figura do “bom professor”.

Na graduação, usavam livros da biblioteca e “muitos materiais xerocados entre os grupos de alunos, até para otimizar os custos”.

Marina fez curso de especialização em Orientação Educacional, de 1977 a 1979, na Fundação de Ensino Otávio Bastos (FEOB), em São João da Boa Vista-SP, e também uma complementação a nível universitário em Estudos Sociais, na cidade de Ouro Fino -MG.

Suas primeiras experiências como professora eventual deu-se em 1968, na E.E. “Marcelo Schmidt”, ao mesmo tempo em que cuidava de seu lar e um casal de filhos. Prestou concurso público de efetivação, lecionou seis meses no município de Americana-SP, e transferiu-se para Rio Claro.

A respeito da utilização de livro didático, a professora afirma integrar assuntos de vários livros, “como uma pesquisa”, porém relata embasar-se especialmente no livro didático adotado pela escola, como pode ser observado em sua fala: “uso o livro principal que nós recebemos e que vem um para cada aluno, se bem que, às vezes, não vem o que nós escolhemos, mas uso os livros como complementos, pois também pesquiso muito, não uso somente um, mas vários”.

Quando perguntamos quais instrumentos de trabalho utiliza em suas aulas, a professora aponta uma relação destes: apostilas de cursos, de cursos de reciclagem, jornal, revistas, vídeos, livros para pesquisa.

Conta que desenvolve atividades extra-classe “como visitas, reconhecimento do bairro, da escola, sempre que posso vou fazendo esse tipo de estudo”. Em reuniões do “Grupo Atlas” eram freqüentes as manifestações da professora quanto a pouca disponibilidade de veículos para o transporte dos alunos, dificultando as saídas à campo.

Marina procura manter também relações fraternas com seus alunos. Fato que podemos evidenciar em sua fala quando perguntamos sobre suas relações com os alunos: “eu procuro entendê-los, sempre que eu estou cuidando dos alunos, eu sempre me ponho no lugar de mãe destas crianças, pois quero as mesmas coisas para eles como quero para meus filhos, como eu quero que seja esta criança”.

Marina diz ter um bom relacionamento com seus pares, com a direção e funcionários, relata que os problemas são discutidos e resolvidos coletivamente: “o trabalho é desenvolvido em grupo, com grande troca de informações entre professores, até ajudando a diretora”.

Quanto à sua relação com a Secretaria da Educação Municipal e a Diretoria de Ensino, percebemos um estranhamento frente à hierarquia escolar, “procurando só em última instância a Secretaria ou a diretoria de educação. Há uma ponte em ter a Secretaria e a escola que funciona muito bem”. As observações evidenciaram grande participação da diretora e inspetoras da escola nos assuntos de sua sala de aula.

A professora demonstra grande preocupação com a vida extra-escolar do aluno, pois em reuniões do “Grupo Atlas”, afirma que a aprendizagem do aluno está diretamente relacionada às condições sociais e psicológicas do mesmo: “procuro sempre orientar o pai para acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos”.

Ao ser solicitada para descrever uma aula, Marina aponta alguns passos comuns em seu cotidiano:

“Quando vou dar uma aula de Ciências, História ou Geografia, num primeiro momento, eu falo o porquê daquela aula, dos objetivos; daí em diante eu procuro tirar do próprio aluno alguma coisa primeiro, os conhecimentos prévios. Depois, às vezes, dou um texto para discussão, dou tarefas para casa e retorno nas discussões e assim vai”.

Sua forma de avaliação diferenciou durante sua carreira, pois no início de sua profissão disse que “não avaliava o aluno como um todo”, no entanto afirma que atualmente “há muitas formas de se avaliar” e que a participação é aspecto relevante no processo de avaliação. Costuma avaliar com trabalhos em grupo ou resumos.

Na entrevista conta ter o hábito de fazer seus registros no “diário de classe”, “relatando somente o conteúdo, as atividades, sem mais comentários, sem relatar o que deu certo e o que não deu certo, o que os alunos gostaram”. Ressalta que tem aprendido nas reuniões com os grupo (“Grupo Atlas”) a fazer “um registro mais completo, ver suas diversas

utilidades e necessidades”. E descreve como está realizando seus registros no grupo: “estou usando os registros para relatar o dia-a-dia dos alunos, a fala dos alunos, nossa impressão, ou seja, o registro é tudo, em todos os períodos até da nossa vida, onde é possível fazer uma reflexão de tudo”.

Quanto ao manter-se atualizada, a professora procura fazer os cursos, geralmente de atualização e reciclagem, possíveis de serem conciliados com suas aulas, participando, muitas vezes, em cursos realizados durante suas férias.

Aponta a função crítica como característica marcante da escola de hoje, enquanto ressalta a condição de ouvinte e memorizador do aluno na escola de antigamente. A esse respeito declara:

“A escola de hoje é mais atuante, forma o aluno mais crítico e participativo ..., procuramos formar um aluno onde ele tenha liberdade de escolha e que eles possam enfrentar a vida. Os alunos antigamente só ouviam, não podiam participar muito ..., o pior problema é que o aluno recebia informação e a escola era uma forma de decorar as coisas, o professor não aceitava uma crítica do aluno e era o dono absoluto da sala”.

Marina acredita que uma das maiores preocupações que a escola tem hoje se refere à violência e à disciplina dos alunos, apontando como aspectos relevantes nessa problemática a participação da família do aluno na sua vida escolar e a transformação da escola num ambiente mais atrativo e interessante ao aluno.

Para a professora, o que precisa ocorrer para que a escola melhore está relacionado à possibilidade de estudo e troca de idéias entre os pares, ações dificultadas pela excessiva carga horária de trabalho dos professores:

“... eu acho que os professores deveriam ter mais tempo para pesquisar, poder ter umas horas por semana para trocar idéias, pesquisar mesmo, dando idéias diversificadas, tendo curso de atualização...”.

5.2.2 A escola grande e periférica e o professor Vitor

- A E.M.E.F “Jardim das Palmeiras” – CAIC como *locus* do trabalho docente

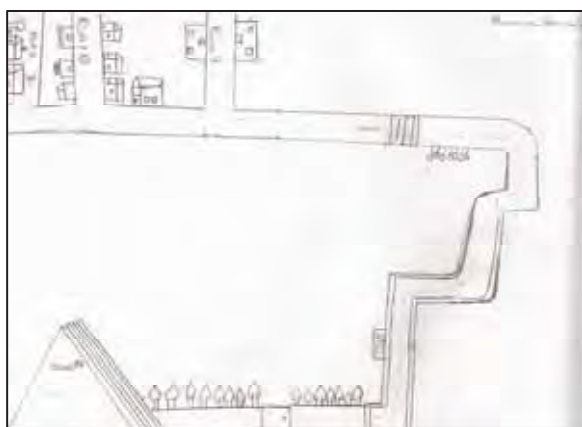
A E.M.E.F “Jardim das Palmeiras” do CAIC “Mitiko Matsushita Nevoeiro”, localiza-se no Residencial Brasília, num complexo de edifícios que acolhem três escolas (duas municipais, uma infantil e outra fundamental, e uma estadual). O Residencial Brasília é um bairro apartado do centro de Rio Claro pela Rodovia Washington Luis, a qual contorna a área urbana a sudoeste da cidade e que durante muitos anos serviu como entrave à expansão urbana nesta direção. O bairro da escola caracteriza-se por ser predominantemente residencial,

recente e formado essencialmente por migrantes de outros estados nacionais, com muitas casas semi-acabadas e infra-estrutura deficiente. Características visíveis espacialmente, já que se observa claramente o limite de vizinhança com outros bairros através dos tipos de moradias, transportes predominantes, comércio e uma característica agitação nas ruas de crianças, circulação de trabalhadores e vendedores informais.

Esta escola foi criada em 1992, sendo uma das primeiras escolas municipais de Rio Claro, além de ser a maior da zona urbana. Voltada para os Ciclos I e II do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (Ciclos III e IV) desde 1997.

Com um formato padrão de pré-construção (CAIC), a forte presença da escola na paisagem (como uma “grande” obra do governo) é observada desde diversos pontos de seu bairro e dos bairros vizinhos. Uma grande estrutura de cimento nas cores azul, amarela e branca impõe-se na principal avenida que liga os bairros deste lado da periferia de Rio Claro. Possui uma grande quadra coberta, parque infantil, campo de futebol de terra, uma grande biblioteca (que não empresta livros aos alunos por não ter funcionários). Insisto neste adjetivo, pois ele parece ser o mais representativo desta escola: grande.

Fig. 6. Vista parcial do Bairro Jardim das Palmeiras. Centralizado e ao fundo, o telhado triangular da quadra de esportes do CAIC, imperando na paisagem como mais uma “grande obra do governo”. (Foto da autora, 2006)



Figuras 7 e 8. A Escola nas representações dos alunos de Vitor, através de uma atividade de desenho do percurso de casa à escola. A dimensão da escola em relação aos outros objetos representados mostra sua forma marcante e sua importância como um ponto de referência do bairro.



A sala da 4ª série G, do professor Vitor, é pintada em tons de verde, tem um painel com a tabuada fixado ao lado da lousa, armários de aço, um armário de livros no fundo da

sala (Cantinho da Leitura), as mesas são organizadas em duplas. Quando as grandes janelas de madeira estão abertas, pode-se observar parte do mosaico de bairros que circundam a escola (já que está no terceiro andar da escola), enquanto a parede oposta faz divisa com o sanitário feminino.

Na escola, que possui três andares, não há janelas de vidro, todas são de madeira pintada de branco, portanto só iluminam quando totalmente abertas, caso contrário a escola fica à mercê de energia elétrica ou pequenas frestas existentes entre as placas de cimento pré-montadas do prédio.



Fig. 9. Prédio que abriga as salas de aula do CAIC. Foto tirada em período de inverno, às 10 h. de uma quarta-feira letiva. Todas as janelas de madeira do prédio estão fechadas. (Foto da autora, 2006)

Para se chegar a esta sala, passa-se por duas portas constantemente trancadas, a da secretária que leva a um corredor, e uma outra porta fechada ao final deste corredor, controlada por uma inspetora de alunos, dando a impressão de um presídio. Ultrapassadas as portas, sobem-se três lances de degraus e mais um corredor para chegarmos à sala de aula da 4ª série G.

- Memórias e representações do professor Vitor

O professor Vitor, de vinte e cinco anos, nasceu na cidade de São Paulo e tem apenas uma irmã. Seu pai fora comerciante e sua mãe dona de casa. Atualmente, é o único homem que compõe o grupo de professores pesquisadores do “Grupo Atlas”.

No período diurno leciona em uma 4ª série de uma escola estadual no município de Santa Gertrudes (vizinho de Rio Claro), e no período da tarde na 4ª série G da E.M.E.F. “Jardim das Palmeiras”, a qual visitamos sistematicamente, acompanhando as aulas, participando de algumas reuniões, observando alunos no intervalo e fazendo entrevistas.

Vitor é um jovem muito simpático e sereno. Pele clara, estatura mediana, magro, cabelos castanho claro, finos e curtos. A expressão facial, simétrica aos óculos, mistura-se às ações medidas e vigorosas de Vitor.

Realizou seus estudos em Rio Claro, a pré-escola na Escola Estadual “Maria Marrote”, o ensino fundamental na Escola Estadual “Riba Marques”. Dessa época, guarda a lembrança dos amigos e dos professores, destacou que convivia num ambiente familiar, o contrário da escola onde leciona atualmente. Acompanhou sempre a mesma classe desde a 1ª série até a 8ª série. Sempre gostou mais das brincadeiras depois da escola. O professor que mais gostou era da 3ª série e o que menos gostou foi o da 4ª série. A disciplina da classe, segundo o professor, era boa, todo mundo se conhecia há muito tempo e tinha muita afinidade.

Vitor diz recordar-se de todos os livros didáticos de seu curso primário, afirma ainda manter alguns guardados e que adorava as “ilustrações lindas nos livros, muito chamativas”. Guarda na memória que os livros que mais lhe chamaram a atenção foram a cartilha “Mundo do Saber”, o livro de Português da segunda série “que tinha um texto na barriga do urso”, o livro de Estudos Sociais do Estado de São Paulo, “com crianças desenhadas na capa”.

A respeito dos livros didáticos, o professor faz a seguinte explanação:

“Tinham informações muito limitadas, questões prontas, tinha que responder o que tava no texto, nada a ver com a realidade do bairro, da rua, da escola, eram coisas do Brasil, de São Paulo, de uma forma muito vasta, nada muito próximo da gente. Os livros de hoje, embora não muitos eficientes nisso, tentam aproximar os conhecimentos do que a criança pode estar respondendo da vida dela, tem também essa visão ampla das coisas distantes (...), embora eles não consigam isso com muito sucesso a partir do livro, o professor tem que construir muita coisa em cima para ensinar”.

Ressalta que livros dos autores Érico Veríssimo e Ana Maria Machado, assim como “os livros do menino maluquinho” não “saem da sua cabeça”.

Cursou o secundário na E.E.P.S.G. “Joaquim Ribeiro” e, em 1993, escolheu o Magistério. Guarda na memória a amizade com a classe, de uma professora muito querida, que lecionava História da Educação, Filosofia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Primeiro Grau, na qual o professor afirma “tentar se espelhar”; e também de não gostar da professora de Física devido a sua rigidez e austeridade: “tento ser o oposto dela na sala de aula”.

Quanto ao comportamento nessa época, aponta que não existiam grandes problemas, mas alunos estavam divididos (em grupinhos e panelinhas) entre os mais engajados e os menos, “os professores tentavam conscientizar”, mas muitos alunos não se envolviam com o curso.

Quanto aos livros de Didática usados no curso do Magistério, lembra-se de serem “muito trabalhosos”, no entanto, gostava muito do livro de Língua Portuguesa, Gramática e

Literatura, de José de Nicola. Liam também livros de Gil Vicente, educação sexual e de educação infantil.

Embora almejasse graduar-se em História, por falta de condições de se manter em outra cidade, cursou Pedagogia (na Unesp, campus de Rio Claro), área que muito lhe atrai. Juntamente com a professora pesquisadora Adriana, também participante do “Grupo Atlas”, formando-se no ano de 2000. Descreveu o curso da seguinte forma:

“Primeiro ano muito difícil, muita cobrança, professores muito rígidos. No segundo, o tema era voltado para a educação e mais para a realidade do Brasil, textos com questões atuais sobre educação, debates com professores. A partir do segundo ano foi mais prazeroso”.

A professora que mais gostou foi a de Filosofia, já a professora que menos gostou tinha práticas tradicionais, autoritárias, “fazia questionário no final da aula”.

Quanto ao comportamento dos alunos na graduação, aponta que os alunos mostravam-se muito críticos, diferentes do magistério.

Em 2001, especializou-se em Alfabetização, na mesma instituição onde realizou a graduação. Relata que ingressou com anseio e expectativa no curso, mas frustrou-se, pois se mostrou abaixo de suas expectativas, mas, que mesmo assim ofereceu oportunidade de reflexão sobre o tema central: “pessoal muito interessado, queriam mais do que estava sendo oferecido, mas aceitava o que estava ocorrendo, por razão da relação professor-aluno, medo das consequências”.

Teve suas primeiras experiências profissionais do Magistério ministrando aulas particulares. Trabalhou também durante a graduação.

Trabalha atualmente 42 horas semanais, nos períodos da manhã e da tarde, com duas turmas de 4ª série. O professor afirma não ter o costume de usar um livro didático, trabalha muito com livros para-didáticos. Como a biblioteca da escola não tem estrutura para emprestar livros para os alunos, o professor leva os livros até a sala de aula, montando o “cantinho da leitura” numa pequena estante ao fundo da sala de aula. Tem o hábito de realizar leituras coletivas em suas aulas. Acredita que o fato dos alunos terem dificuldade de leitura e compreensão acarreta o problema de o aluno não conseguir construir suas opiniões.

Considera que mantém uma boa relação com seus pares, embora o tempo de discussão e troca de experiências seja muito restrito (somente nas reuniões de HTPC), o que segundo o professor Vitor é um prejuízo para a escola. Considera também que sua relação com funcionários e direção se dá de forma “distante” pelo mesmo motivo. Narra que um fator

importante para o bom funcionamento da escola é a convergência dos objetivos da Secretaria da Educação e do professor, fato que facilita o relacionamento entre ambos.

Quando pedimos para que Vitor descrevesse uma aula, relata que propõe um tema para aula, com antecedência de uma semana a quinze dias, onde os alunos escrevem sobre o que estão pensando.

Possui um diário de campo onde desenvolve uma reflexão por escrito sobre a aula, sobre o seu trabalho, o faz semanalmente, faz releituras para novos registros, tentando melhorar.

Quanto à avaliação o professor considera que:

“A avaliação ocorre desde o momento que o aluno entra em sala de aula até o momento que ele sai da sala, participação nas aulas, empenho nas atividades, execução das atividades no caderno, tarefas, observando e analisando para poder avaliar o aluno”.

Vitor analisa a relação da escola com a comunidade do bairro como sendo muito limitada: “a comunidade não tem oportunidade de ir até a escola, nos fins de semana tenta-se fazer atividades esportivas para integrar, mas não existe participação dos professores”.

Quanto à relação com os pais pondera que a ausência da grande maioria nas reuniões da escola, pelo fato de trabalharem o dia todo, torna essa relação muito “complicada”, pois muitos dos pais que comparecem às reuniões são os pais dos melhores alunos.

Como declara, para que sua formação seja continuada faz o maior número de cursos possível, leitura extras sobre educação. Vitor ingressou, no corrente ano, no curso de graduação em Letras, o qual acredita estar sendo relevante para sua profissão.

Segundo o professor, as maiores carências da escola de hoje residem na “falta de valores, limites e objetivos”.

Conforme nossa solicitação, ao caracterizar a escola a partir da distinção entre a escola de ontem e a escola de hoje, Vitor tece algumas considerações:

“Faltam valores, limites e objetivos para a escola de hoje, antigamente a escola sabia onde queria chegar, a escola, as crianças, os professores tinham valores; hoje cada professor quer saber da sua vida individual, não tem uma visão da escola como um todo, como parte da comunidade. A escola hoje esta abandonada. A sociedade evolui e a escola não acompanhou, o professor não quer os valores de antigamente, mas quer valores necessários à sociedade de hoje. Para melhorar a escola de hoje, acredita que deveria existir uma integração dos professores, esclarecimento para os funcionários e professores da proposta pedagógica”.

COM AGULHAS DE PRATA

Com agulhas de prata
de brilho tão fino
bordai as sedas de vosso destino.

Bordai as tristezas
de todos os dias
e repentinamente as alegrias.

Que fiquem as sedas
muito primorosas
mesmo com lágrimas presas nas rosas.

Com agulhas de prata
de brilho tão frio...
ai, bordai as sedas, sem partir o fio.

Cecília Meireles (1997, p. 17)

CAPÍTULO VI. AS FORMAS PRÓPRIAS DOS “ESPAÇOS-TEMPOS COTIDIANOS” NOS “CURRÍCULOS PRATICADOS” POR PROFESSORES DE UMA REDE COLABORATIVA DE TRABALHO

A incompletude estruturada dos mapas é a condição da criatividade com que nos movimentamos entre os seus pontos fixos.
Boaventura de Sousa Santos (1995, p. 224).

Mergulhamos aqui, nas práticas curriculares cotidianas dos professores com o objetivo de perceber elementos que permitam compreender a importância dos *espaços-tempos cotidianos* nos modos singulares de criação e reinvenção dos *currículos praticados* em situações de interlocução com os alunos no cotidiano do trabalho docente e na rede colaborativa de trabalho em que os professores estavam envolvidos, pensando suas práticas para além daquilo que é imposição, norma curricular, como possibilidade de contribuição para a *emancipação social*.

Para a compreensão de uma “realidade que é múltipla, enredada, imprevisível, singular etc.” (OLIVEIRA, 2003, p. 84), lançamos mão de materiais fornecidos pelas práticas reais e aceitamos as práticas comuns como dignas de interesse, de registro e de análise.

A riqueza do material coletado nesta pesquisa nos leva a acreditar que há muitas maneiras para organizar um material dessa natureza. Aqui, buscamos cruzar os fios tecidos nos registros das aulas observadas e nas entrevistas, nas narrativas escritas pelos professores, nos seus diários de aula, bem como nos discursos incididos na rede colaborativa de trabalho (“Grupo Atlas”), relacionando os fazeres dos sujeitos sociais e seus processos amplos de formação.

Algumas tentativas de análises anteriores para apresentações formais no caminho desta pesquisa, nos levaram a distintos enquadramentos e alguns distanciamentos do cotidiano escolar; mas também nos levaram a constantes mergulhos neste mar de dados.

Nesta apresentação, ao captar os modos de fazer, de produzir currículos reais, buscamos fazer emergir práticas que ampliam nossa compreensão daquilo que a “realidade” comporta. Com todos esses fatos anotados e organizados, para além de perceber, almejamos - segundo o que Nilda Alves apresenta:

analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar (ALVES, 2002, p. 19).

Neste caminho, alguns aspectos emergiram dos dados. Aspectos que dão forma e existência a um currículo praticado sobre conhecimentos que envolveram o ensino do lugar. Portanto, cientes de estarmos lidando com a multiplicidade, com o diferente, com a particularidade, destacamos em quatro aspectos constituintes das formas apresentadas nas

práticas cotidianas destes professores: **1)** Bordados e nós cegos da pesquisa no e do cotidiano; **2)** Função vai-e-vem da rede colaborativa de trabalho - “Grupo Atlas”; **3)** Arremates institucionais e disciplinares; **4)** Efeitos zoom: enredamento de saberes e fazeres referenciados em múltiplos espaços-tempos.

6.1 Bordados e nós cegos da pesquisa no e do cotidiano

Todos vão fazer. É proibido falar não sei.
(Professora Marina)

Quando admitimos a metáfora da tessitura do conhecimento em rede e uma apreensão sua através de uma pesquisa no e do cotidiano, dois primeiros aspectos sobressaíram do mergulho no corpo dos dados coletados. Por um lado, um primeiro mostra que esse *modus* de “ver” a chamada “realidade” nos possibilita captar uma multiplicidade de fios através dos quais os professores tecem suas práticas, por vezes exibindo *bordados* e *ornados* currículos praticados, que por muitas vezes impulsionam avanços na Didática da Geografia, tanto em sala de aula como nas pesquisas acadêmicas que neles se apóiam. Por outro, é possível sobressair também aspectos de *ausências* sobre as quais - quando acrescidas de olhares excessivamente ligados a premissas predefinidas do que pretendemos pesquisar, ou predefinidas em função daquilo que acreditamos já saber - criamos *nós cegos*, que explicaremos a seguir.

Inês de Oliveira, quando aborda a questão dos limites da racionalidade tal como esta é entendida na modernidade e de que a pesquisa no e do cotidiano supõe aceitar a teoria como limite e não como potencialidade nas pesquisas, expressa o termo “nós cegos” da seguinte forma:

criamos, em nossas redes, “nós cegos”, que subtraem dela algo de sua maleabilidade e, portanto, da possibilidade de entrada e articulação de novos fios de saberes ao anteriormente sabido. (...) Fechados em crenças preestabelecidas a respeito do que podemos encontrar em uma determinada realidade pesquisada, estaremos cegos para aquilo que nela é transgressão em relação ao que “já sabemos” (OLIVEIRA, 2003, p. 73).

Há vários exemplos claros do que poderíamos caracterizar como *ausências* nas aulas e que, desconhecendo seu contexto, poderíamos enquadrá-las como “falhas”, “erros” e cair nos *nós cegos* de uma pesquisa. Ex: concluir como uma falha, a partir somente da observação das aulas, que o professor deixou de falar sobre a função da legenda, sendo que ela era essencial naquele determinado momento para leitura de um mapa de “Divisão Político-administrativa”, que estavam estudando na aula observada do professor Vitor (em 14/04/03), sem ouvir do próprio professor que: “Dei legenda pra eles umas semanas anteriores a esta aula, queria ver

se eles conseguem ver a área rural, área urbana, os limites políticos, sem eu precisar relembrar eles, pra eu já passar para a questão da população” (Vitor, 28/04/03, em reunião da RCT).

Se nos detivermos ainda, entre muitos outros exemplos, à fala introdutória da atividade de “um mapa do caminho de casa até a escola”, captada pelo denunciador gravador, em que a professora Marina diz:

P: Todos vão fazer. É proibido falar não sei. Vão fazer do jeito que sabe. Cada um faz do jeito que sabe.

Através de uma perversa tradição interpretativa, poderíamos mostrar como os professores, mesmo com o ensino de temas que trazem o espaço cotidiano dos alunos, “atuam com autoridade e não o ensinam corretamente”, partindo do pressuposto da falta de conteúdos científicos da Geografia, já que se pode “fazer um mapa de qualquer jeito”, desconsiderando qualquer necessidade de uma linguagem cartográfica, já que a problemática apontada pela professora aqui “é fazer do jeito que sabe”.

Mas outra recomposição coletiva pode ser tecida se puxamos outros fios que enredam esta aula, por exemplo, se consideramos, enquanto sujeitos co-partícipes desse momento, quando ouvimos Marina se dirigindo aos seus alunos com tom encorajador e animador ou, ainda, quando puxamos fios de uma entrevista com a mesma (realizada aproximadamente um ano antes da referida aula) através da qual fizemos emergir suas memórias. Na entrevista disse não ter gostado de sua professora de 1ª série por ser “muito autoritária e não dar liberdade nenhuma aos alunos”, os quais eram “repreendidos se fizessem algo diferente ao que ela pedisse”.

Caso não estivéssemos munidos dos fios fornecidos pela co-participação em sala de aula, nem pela entrevista, ainda poderíamos considerar os dados coletados nas reuniões da rede colaborativa de trabalho do “Grupo Atlas” e nas 21 demais aulas registradas.

Através do cruzamento de ambos os dados⁶⁶ pudemos descobrir outros elementos de compreensão dos processos de sua formação e de manifestações de suas identidades docentes, condicionantes das possibilidades dessa ação. Por exemplo, em reunião do “Grupo Atlas”, quando discutíamos sobre desenhos do “trajeto casa-escola” de seus alunos, Marina revela uma memória que parece incomodá-la, o que ela chama de “marco” em sua vida escolar:

Eu sempre tive dificuldade em desenhar em perspectiva. Eu fiz um desenho diferente do que a professora fazia. A professora, quando viu, rasgou o desenho na minha frente. Isso me marcou tanto, que até hoje eu sinto o cheiro do perfume dela. Foi na minha 1ª série, no Schmidt.

⁶⁶ Os dados neste momento usados provêm das discussões no “Grupo Atlas” embasadas nos diários de aula da professora em nossas anotações de campo sobre o “trajeto casa-escola”.

Para evidenciar a rede na qual se imbrica essa prática pedagógica cotidiana, que ora faz emergir seus bordados, ora seus nós cegos, destacamos outros elementos que fazem do currículo praticado algo distante de ser um processo linear e progressivo:

Marina: Vocês vão ter que criar uma legenda diferente para mostrar, indicar a escola. Depois, vocês vão encontrar legendas de outros bairros, que vocês vão ter que fazer uma legenda para o cemitério. Como é que pode ser? Uma cruz. O que mais?

Neste momento Marina adota modos criativos e emancipatórios em suas práticas, que mostram aquilo que está além do escrito, do legitimado nos mapas dos setores e bairros do Atlas, o qual traz convenções simbólicas para os serviços públicos em suas legendas. Ela não só não puni o que aparecia de diferente, mas valorizava as criações pictóricas das crianças.

Enredados a outros fios, tomamos mais elementos das práticas curriculares que, sob um olhar cego, poderiam ser negligenciados ou tomados como exceção se não aceita a indissociabilidade e amplitude dos processos formativos da professora Marina.

Aluno: É, o Felipe, ele tem um piercing bem na ponta do biquinho do peito.

Marina: Isso aí é escolha dele. Cada um escolhe o que quer. Mas ele sarou?

Ao manifestar-se perante um fato que um aluno traz à aula sobre o serviço público de saúde municipal, Marina expõe conhecimentos emancipatórios e desloca o exemplo ao que entende ser prioritário: a saúde do sujeito independente do fato narrado (*Mas ele sarou?*).

Num ônibus em movimento, durante um Trabalho de Campo sobre os serviços públicos de alguns setores da cidade de Rio Claro, sob uma pergunta sobre a localização dos limites entre dois bairros, a professora demonstra representações de saberes partilhados e confere à aluna Gabriela (da qual parece conhecer suas práticas e espaços cotidianos) a legitimidade da resposta.

Aluno: Aqui é tudo o Jardim Novo ainda, professora?

Marina: Acho que aqui termina o Jardim Novo. Pergunta para a Gabriela que ela vem aqui com o pai dela vender gás.

Vamos considerar os indícios acima expostos enxergando Marina, agora, como aluna e mulher, cuja cultura escolar em que se formou diz respeito, por exemplo, ao ingresso em 1959 no “rigoroso curso secundário” (e depois na Escola Normal), no conhecido Colégio Estadual e Escola Normal “Joaquim Ribeiro”, em Rio Claro. Segundo uma pesquisa de Marilena Guedes de Camargo, pouco depois do período em que Marina frequentou esta escola, o então professor de Psicologia e Prática de Ensino da Escola,

começava pelos jornais da cidade, numa prática discursiva, a colocar em xeque a Escola “Ribeiro” perante a vida política da cidade. Os seus artigos eram uma crítica

direta às atitudes tomadas por políticos que atacavam os direitos da vida do adolescente (CAMARGO, 2000, p. 42).

Conhecendo um pouco da trajetória de formação de Marina e dos dados que possam contribuir para a compreensão dos processos e modos de formação das identidades dessa professora, são fundamentais para o entendimento dos valores e posicionamentos que animam os modos específicos dos seus fazeres (OLIVEIRA e ALVES, 2002; OLIVEIRA, 2003) e, portanto, para percebemos o quanto de inovador há em suas práticas que abordam o estudo dos espaços cotidianos.

Entendemos assim que a idéia de “lugar”, seja ele o espaço escolar, seja os espaços das demais estruturas sociais, é algo que se tece cotidianamente, a partir de seu próprio movimento, o que vai exigir do pesquisador desse rico espaço-tempo, “a disposição para jogar com suas múltiplas possibilidades, sempre provisórias e imprevisíveis, e que, por isso mesmo, são infinitamente possíveis de explorar” (TAVEIRA, 2002, p. 129).

Vivendo esse caminho e apresentando-o nesta pesquisa, consideramos, junto com Oliveira (2002, p. 73), que “só foi possível captar uma parte desse movimento, pois este só se revela parcialmente”; e ainda, que outros sujeitos, com certeza, descobririam recortes diferenciados e dariam importância a outras tantas questões.

Sob essa orientação metodológica, há um imenso percurso que devemos fazer de ruptura com saberes prévios a respeito da realidade escolar em busca dos sentidos múltiplos e enredados dos currículos praticados a respeito do estudo dos espaços cotidianos.

6.2 Função vai-e-vem da rede colaborativa de trabalho – “Grupo Atlas”

De nada valeria desenhar mapas se não houvesse viajantes para os percorrer. Boaventura Santos (1995, p. 224).

A rede colaborativa de trabalho (RCT) que, em nossa pesquisa, se constituiu o “Grupo Atlas”, pôs em curso um processo de formação continuada como metodologia de produção de conhecimento sobre o ensino da localidade pelo refletir dos professores envolvidos (nos incluímos entre eles) e, portanto, de onde emergiram produções curriculares dos professores, assumindo-se a noção de “conhecimento produzido em rede, nas múltiplas tessituras que os sujeitos são capazes de realizar” (PAIVA, 2004, p. 30). Para isso, questionávamos a posição *à priori* do currículo preestabelecido e elegíamos a condição de produtor dos professores em seus trabalhos cotidianos - posições às quais, muitas vezes, enredados em sua cultura escolar, resistiam os próprios professores.

Sem negligenciar esta latente (e hegemonicamente estratégica) característica desapropriadora de saberes que incide sobre a cultura escolar a qual, atualmente, a multiplica,

focamos a atenção ao duplo sentido em que atuava o “Grupo Atlas”, ou seja, à sua *função vai-e-vem*.

Enquanto numa direção (o *vai*) a rede colaborativa de trabalho atuava como fonte de saberes e fonte legitimadora de discursos dos professores em suas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar; noutra direção (o *vem*), aparentemente contraditória, mas complementar, a rede colaborativa de trabalho era receptora de conhecimentos desestabilizadores de alguns discursos manifestados na rede pelos tutores e coordenadores, cujas fontes legitimadoras estavam nos fazeres e saberes pedagógicos dos professores em sala de aula.

Essa função só emergiu e pode ir se efetivando porque o espaço-tempo do “Grupo Atlas” (todas as quintas-feiras durante dois anos) passou a exercer uma importância capital na troca de experiências vividas, na sala de aula ou em outros espaços-tempos, como narra Vitor, numa das últimas reuniões do “Grupo”:

O que eu vou levar do grupo são as relações que se estabeleceram com algumas pessoas. E, para o meu trabalho como professor, a autoconfiança que eu desenvolvi, quando tinha que me justificar, contar o porquê e o como do que eu fiz na sala de aula. Hoje sinto mais confiança, mais segurança no trabalho que eu desenvolvo dentro da sala de aula (Professor Vitor, em reunião do “Grupo Atlas”, 01/07/2004).

Talvez a insistência de nossas posições como investigadores na RCT esteja refletida (o *vai*) no que Vitor chama de “desenvolvimento” da “autoconfiança”, quando tinha que se “justificar, contar o porquê e o como” do que fez em sala de aula. Talvez ou também, seja uma manifestação (o *vem*) de Vitor que nos leva a rever as formas de expressar nossas posições ou interesses em apreender as ações e significados produzidos por ele em sala de aula.

Ainda há que ressaltar, pedindo ajuda a Inês de Oliveira, a importância da cultura narrativa nesses espaços-tempos de trocas de experiência em que se converteram nossas reuniões, pois mesmo com as produções escritas dos professores, prevaleceram como pilares da RCT a oralidade e a memória oral, que “garante formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas” (OLIVEIRA, 2002, p. 35).

Uma observação é necessária a esse respeito. A cultura narrativa da memória e oralidade se mostrava mais intensa quando nos reuníamos em pequenos grupos de professores, do que quando reunidos todos os participantes do “Grupo Atlas”, pois aquele era o momento em que nos debruçávamos sobre os relatos escritos sobre as aulas e também momento em que se incluíam nas narrativas, “dados que sem nenhuma precisão eram fixados e repetidos” (OLIVEIRA, 2002, p. 35), tais como⁶⁷: o segredo de um tempero; uma história

⁶⁷ Quando afirmávamos que em versões anteriores desta “Tese” nos distanciávamos da realidade escolar, era porque, habituadas a uma cultura escrita tipográfica, buscávamos nas atividades em sala de aula e nas narrativas

engraçada ou fatídica; uma nova legislação para professores que desejam cursar Mestrado, um “modo de fazer” o desenho do trajeto casa-escola por meio da simulação de uma visita à casa do aluno; uma “indicação” para uma atividade constatada em aula de deixar livre o uso de folhas sulfites num primeiro desenho do trajeto casa-escola e limitar seu número na solicitação de um segundo desenho do mesmo trajeto, o que levaria os alunos a refletirem sobre proporção das representações dos objetos e, logo, sobre escala etc.

Com isso, o “Grupo Atlas” fomentou, em ambos os sentidos do constante movimento de vai-e-vem, o ato de puxar fios e tecidos, por outros professores tecidos, compondo efetivamente uma rede colaborativa de trabalho para a constituição de currículos praticados sobre o ensino do lugar como, a seguir, nos mostram as práticas de Vitor.

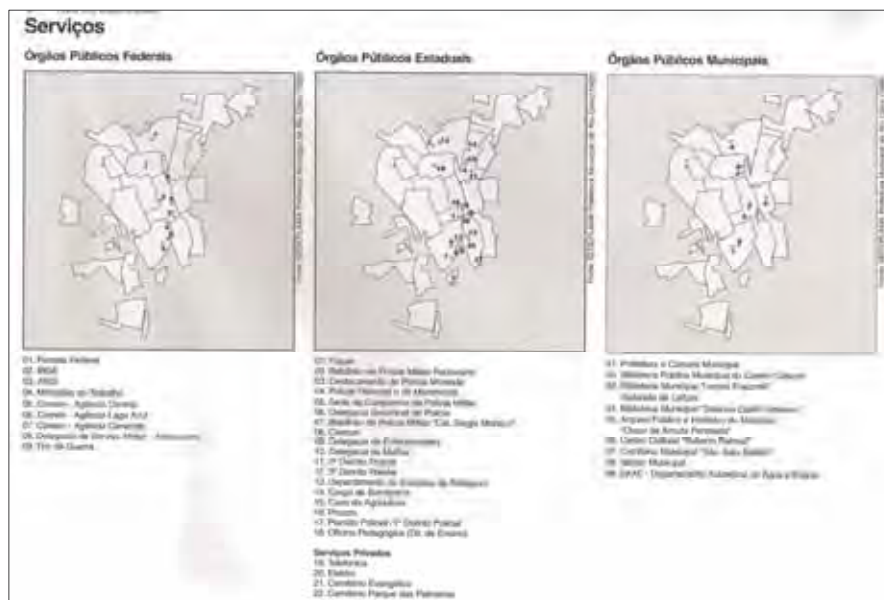
Depois da apresentação em sala de aula de “um mapa com todos os serviços, federais, estaduais e municipais” (Fig. 10), algumas falas de - fios que puxam - Vitor polemizam as discussões, como por exemplo:

Vitor (lendo o mapa da fig. 10): Todos esses serviços públicos que são fornecidos à população, serviços que são mantidos, grande parte deles, com o nosso próprio dinheiro dos impostos.

Aluno: Esses serviços não têm dono, né professor?

Vitor: Isso, quem cuida desses serviços é o governo. Para a próxima aula, então, (...) nós vamos trabalhar com grupos de quatro alunos. Eu vou trazer o mapa pra vocês dos bairros de Rio Claro e vou dar para as equipes. (...) Cada duas equipes vai ficar responsável para localizar nesse mapa, para a gente, esses serviços. Então dois grupos vão localizar as escolas, dois vão cuidar de localizar as creches, dois vão localizar a segurança do município. E dois vão localizar os postos de saúde e hospitais. Mas além de ter que localizar no mapa, eu vou pedir para vocês lerem textos sobre essas coisas que vocês localizaram.

Fig.10. O Tema “Serviços” representado no Atlas Municipal Escolar (ALMEIDA, 2001c, p. 48).



dos professores um ensino sobre o lugar em forma de um “enredo linear progressivo”, em que “uma ação ascendente constrói a tensão, eleva-se a um clímax (...), e é seguida por um final ou desenlace” (ONG *apud* OLIVEIRA, 2002, p. 35), nos faltando, portando, a “verdadeira” apreensão de que a cultura oral, “não conhece um enredo linear progressivo extenso, do tamanho de um poema épico ou de um romance. Ela não pode organizar nem mesmo narrativas mais curtas de maneira cuidadosa, incessantemente progressiva com que os leitores de literatura, a 200 anos, aprenderam cada vez mais a contar” (op. cit., p. 36). Por tudo isso e por tropeçar nos nós e desvios da nossa linearidade preconcebida sobre a “categoria científica lugar”, entendemos que as aulas têm suas formas próprias de romances e que é preciso narrá-las.

Concluir, pretensiosamente, a lógica dessa prática como resultado de reflexões partilhadas em nossa RCT pode ser uma idéia falseada já que admitimos os amplos processos de formação em seus múltiplos espaços-tempos de tessituras, mesmo porque em nenhum momento sugerimos leituras de textos sobre os serviços. No entanto, ao considerarmos o documento narrativo de Vitor também uma de suas produções, verificamos as reflexões no “Grupo” como uma das fontes (dos fios) que ajudaram-no a tecer o caminho de sua aula (o vai):

Na busca de uma análise coletiva de cada serviço explorado nessa atividade, tentando envolver toda a classe e retomar o debate que ainda se mostrava bastante presente nos interesses das crianças, resolvi abordar os serviços públicos um a um, tendo a orientação do professor tutor e da aluna de Iniciação Científica que me ajudaram na continuidade (Vitor, Narrativa, jun./2003).

“Abordar os serviços um a um”, foi a decisão que tomou Vitor dando maior sentido à problemática dos serviços públicos, deslocando do estudo, inicialmente apresentado via uma representação da distribuição de todos os serviços em um único mapa temático do município, para o estudo de uma coleção de mapas temáticos que representava separadamente cada tipo de serviço (educação, saúde e segurança), possibilitando outras leituras sobre a concentração espacial dos serviços públicos nos bairros de Rio Claro e as conseqüências desse fato.

Aquela proposta de “leitura de textos sobre os serviços” que, segundo Vitor, surgiu “naquele momento da aula, quando passava pelas carteiras vendo os alunos fazerem seus mapas” - ou seja, no ato de tecer sua prática - foi trazida à rede de trabalho (o *vem*) num movimento contrário e complementar àquele em que outros professores da rede “ajudaram-no na continuidade de seu trabalho”; num momento em que o “Grupo” voltava-se aos mapas, imagens, desenhos, fotos, figuras.

Como currículo praticado, a proposta do professor pareceu importante e inovadora na exploração do tema “serviços públicos”, pois os textos lidos pelos grupos foram elaborados pelos colegas dos outros grupos sobre os serviços que mapearam, discutiram em sala de aula e levantaram informações (em forma de “uma pesquisa com os pais, avós, tios e vizinhos”) sobre seus usos e problemas nos bairros em que moram e na cidade de Rio Claro.

Abaixo tomamos a proposta de Vitor ao grupo de alunos responsável pelo estudo do tema “Saúde em Rio Claro”, mas a mesmo foi proposto aos demais grupos que se dedicaram ao estudo da “educação” e da “segurança” em Rio Claro:

Vitor: O grupo que pegou “Saúde” vai observar se os Postos e Hospitais são bem distribuídos pelo município, se atende a população de todos os bairros. O que acontece com os setores que não têm o atendimento de saúde, quais são os problemas. As pessoas que têm Posto de Saúde próximo, tem um benefício? Qual é esse benefício? Se está passando mal ele tem aí pertinho o Posto de Saúde? Vocês vão montar um texto sobre o atendimento de saúde na cidade de Rio Claro. (...) É importante vocês

bolarem um texto com maior número de informações possíveis, que esse texto a gente possa ler e entender o que está escrito. (...) Faça o texto em equipe, é um texto só, mas todos da equipe têm que ter no caderno. (...) Depois vocês vão ter a oportunidade de trocarem os textos para que cada equipe saiba das informações das outras.

Uma proposta de estudo sobre o tema da saúde não como os conteúdos geralmente apresentados nos livros didáticos, com textos sobre “comportamentos higiênicos”, estereótipos e discriminação de culturas, tratando-o como um problema externo à sala de aula e à vida cotidiana dos alunos, com índices de epidemias, mapas do Brasil, nem utilizou-se das formas de cópia de texto ou resposta à questionários. Aqui, Vitor optou por trabalhar o tema por meio da produção de escritas e leituras de textos fundamentados nas formas e nos conteúdos resultantes das aprendizagens e das manifestações decorrentes dos espaços cotidianos de seus alunos e de materiais que traziam informações também sobre esses espaços: mapas temáticos do Atlas Municipal, da distribuição dos tipos serviços que os alunos mapearam sobre o mapa base dos setores da cidade e das informações que eles levantaram em suas práticas sociais e em seus espaços cotidianos.

As crianças manifestaram bastante em seus textos as opiniões que possuíam sobre as problemáticas apresentadas. Eram objetivos nisso e, em alguns casos, falavam de forma severa e “inflamada” sobre as dificuldades decorrentes da distribuição dos serviços no município (Vitor, Narrativa, jun./2003).

A saúde da população

Muitas pessoas não tem o atendimento médico quando nessecitão. Já outras pessoas que morão perto dos postos de saúde e Hospitais tem o atendimento médico e não presizão correr atrás do prejuízo e poderão ser atendidas o mais rápido posível.

Já as pessoas que não tem o atendimento perto de casa tem sérios problemas de ir até um posto de saúde mais perto do seu bairro.

Mas o prefeito presisa pensar mais com seus sócios para ter mais unidades bassicas de atendimento médico e persisa de mais médicos e enfermeros para as pessoas quando chegarem no hospital ou posto de saúde não ter que ficar mais de 2 horas na fila então temos que falar por todos nós estar bem e rio claro ir para frente.

Em fim todos queremos a saúde de Rio claro.

Bem e todos felizes.

Fig. 11. Transcrição de um texto apresentado à classe por um dos grupos que mapeou os Postos de Saúde e Hospitais nos setores de Rio Claro.

Acrescentamos à releitura de Vitor, que uma tarde inteira foi utilizada para leitura e debate destes mapas e textos com seus alunos.

Aos nossos olhos, é inerente ao trabalho de Vitor o modo como pensa, pois ele redimensiona a noção de “público” quando leva aos alunos a não obviedade daqueles dados sobre localização das unidades de saúde, de escolas e policiais representados nos mapas de Rio Claro, relacionando aqueles símbolos desigualmente distribuídos nos polígonos chamados de “Setores de Rio Claro” às experiências espaciais cotidianas manifestadas pelos seus alunos e, assim, amplia a idéia de “cidadania” para além de compromissos do indivíduo civil com o Estado-nação, para aquilo que se convive cotidianamente e coletivamente (“*temos que falar por todos nós estar bem e rio claro ir para frente. Em fim todos queremos a saúde de Rio claro.*”), exercendo uma reflexão solidária da idéia de cidadania (“*Bem e todos felizes.*”), sobre isso voltaremos a falar no próximo item.

Assim, foi debruçando sobre esse movimento de *ir e vir* da RCT e dos modos de articulação entre os fazeres e saberes dos envolvidos nessa rede, que percebemos a diversidade de “influências intervenientes na formação dos sujeitos, suas relações e articulações” (OLIVEIRA, 2003, p. 55). Conduzindo-nos a perceber também, o quanto importante foi para o sustento da rede fomentar esse movimento vai-e-vem, que tomou sua força por meio do estabelecimento de uma cultura narrativa, não somente oral, mesmo que predominante, mas também escrita, como pode-se observar nas produções textuais dos professores.

Essa força da cultura narrativa tornou-se suficiente para dar aos espaços-tempos do “Grupo Atlas” algumas características próprias dos “romances das aulas”, assumindo significações específicas em função dos processos de recriação permanente dos fazeres e saberes. Isso acontecia, por exemplo, quando formavam-se na RCT os pequenos grupos e cada um deles se voltava às releituras dos mais distintos currículos praticados nos dias anteriores àquela reunião e às preocupações e interesses particulares de cada um daqueles grupos e de cada um daqueles sujeitos, ou seja, espaços-tempos nos quais, contundentemente, atuava a “rede de subjetividades coletivas e individuais que cada um de nós é” (SANTOS, 1995 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 55); assim como atuavam os alunos de Vitor nos espaços-tempos dos grupos de trabalho sobre os serviços públicos.

6.3 Arremates institucionais e disciplinares

A finalidade da rede colaborativa de trabalho exigia ressaltar a prática diária dos sujeitos, pois é nela que os professores e alunos usam e recriam os conhecimentos a partir de sua inserção social, de classe, de raça, de gênero nos espaços-tempos cotidianos. No entanto, aquela condição de produtor e autor (que tratávamos no eixo anterior) enfrentou, de pronto, o desafio dos professores não se reconhecerem como produtores de currículos, nem o fato de considerarem como expressão curricular as suas práticas pedagógicas cotidianas. Desafios como estes também foram relatados, entre outros trabalhos, numa pesquisa-ação coordenada por Jane Paiva (2004), que tinha como finalidade reformular propostas curriculares na educação de jovens e adultos junto a professores da rede pública de ensino baiana.

Constatações como estas foram o que passamos a chamar de *arremates institucionais*, visto que fazem parte das heranças com as quais as esferas institucionais marcam e amarram a cultura escolar.

Assim, conhecer o modo como os professores pensam o currículo sobre o ensino do lugar foi um desafio do processo de trabalho, envolvido por alguns riscos que Paiva (2004, p. 42) já nos alertava: o “risco de expor-se” e o da “desconfiança permanente” quanto aos reais objetivos e procedimentos explicitados e acordados para o trabalho da rede, “portando-se como se, a qualquer momento, fosse surgir, num passe de mágica, a proposta curricular já pronta”, formulada pelos “coordenadores do grupo”.

Além dos silêncios e ausências onde esses riscos se escondiam, no decorrer das primeiras reuniões do grupo emergiram perguntas dos professores preocupados com os *arremates institucionais*, tais como:

Professores perguntam aos tutores em reuniões: Então não é um “curso”? Não estamos aqui para aprender a dar aula com o Atlas? Mas para quê são estes registros que vocês fazem das nossas aulas? E o nosso, o que eu tenho que colocar? Vai pra direção? E o planejamento anual, posso alterá-lo? Que importância tem eu ver o mapa assim ou assado ou o porquê dessa aula?

Esses riscos têm uma base histórica numa infinidade de situações semelhantes vividas pelos professores, que vêem o cotidiano da escola ser tomado por discursos oficiais dominantes que o definem como espaço de reprodução e repetitividade, sendo “alvo de críticas genéricas e generalizantes que desqualificam tudo o que existe, em nome do que é pensado como existência” (OLIVEIRA, 2003, p. 67). Idéia sobre a qual se pauta a elaboração de “cursos de massa” que possam ser reproduzidos em sala aula, idéias que amarravam/congelavam as possibilidades de expectativas dos professores quanto ao que se buscava acordar como colaborativo, compartilhado, coletivo.

Essa busca dos professores pelos arremates institucionais no tecido de seus fazeres e saberes evidenciou, portanto, o caráter restritivo e idealizado desses discursos (por vezes encontrados em programas e parâmetros curriculares ou cursos e materiais de formação docente), que não consideram as realidades do cotidiano escolar e as possibilidades nelas inscritas, limitando-as a buscar modos de adequá-las a modelos (arrematá-las) ou a condená-las.

Observamos que, após algumas reuniões do que os próprios professores passaram a denominar de “Grupo Atlas” - e não mais “Curso do Atlas” - essas discussões demandaram dos professores e de todos nós envolvidos no “Grupo”, a tarefa tanto de desnaturalizar as idéias dos motivos das ausências semanais nas escolas darem-se devido à frequência em um “curso promovido por especialistas”, como de explicar sobre o envolvimento em uma rede de trabalho colaborativa sobre estudos do espaço local.

Além das amarras institucionais, observamos que outros arremates também eram buscados pelos professores, aqueles cuja credibilidade não mais estava diretamente vinculada aos elementos institucionais - ainda que muito a eles intrincados – mas eram aqueles relacionados aos diferentes elementos *disciplinares* e curriculares oficiais⁶⁸.

Sobre isso uma constatação prévia refere-se aos temas eleitos nos planos e expectativas dos professores envolvidos no “Grupo Atlas” para o início do ano letivo. Percebemos que, frente a uma rede de professores que propunha trabalhar colaborativamente o ensino da localidade e o uso de um material inovador (o Atlas Municipal Escolar), os temas trazidos nos planos dos professores nos levou a considerar aqueles conceitos de “cultura escolar” e de “ensino disciplinar da geografia” (RODRÍGUEZ LESTEGÁS, 2000), visto que eram temas que se referiam à “leitura de mapas” e às noções como “escala, projeção, legenda e localização”, características da Iniciação Cartográfica, as quais Rodríguez Lestegás (2000, p. 65) traz como uma das principais “vulgatas” da Geografia, ou seja, como “um conjunto de conhecimentos ou conteúdos explícitos compartilhados pelo professorado e considerado como característico da disciplina”⁶⁹.

Uma primeira discussão comum trazida pelos professores às reuniões da RCT referiu-se aos desenhos e mapas sobre os lugares, especialmente sobre aqueles lugares conhecidos por experiência direta dos alunos: o bairro onde estudam, lugares onde vivem e estudam, lugares importantes do município onde moram ou mesmo lugares visitados em trabalhos de campo, os quais disseram terem encontrado pela primeira vez no Atlas Municipal Escolar.

Observar a maneira que a professora Marina encontrou para trabalhar estes mapas locais nos remeteu a ressaltar a importância dos *arremates disciplinares* nos currículos praticados, mas de um modo que nos levou a saltar de uma análise que somente reforçaria a hipótese das vulgatas.

A partir do que apreendemos nos currículos praticados de Marina e Vitor, abordamos distintas maneiras de como que esses *arremates disciplinares* foram buscados⁷⁰. Em sua maioria, os fios buscados para a confecção dos arremates – geralmente nos momentos de explicações, sínteses, conclusões, avaliações etc. – provinham das idéias de referência da disciplina Geografia, de conhecimentos curriculares, profissionais e atuavam de distintas maneiras, tais como:

⁶⁸ Lembramos aqui as discussões trazidas nos Capítulos III e IV deste trabalho.

⁶⁹ Conceitos que Rodríguez Lestegás (2000), apoiado no francês Audigier (1994, 1997), aponta como essenciais para entender o que ocorre com o ensino do conhecimento geográfico.

⁷⁰ A fim de permitir uma visão mais geral do trabalho dos professores (Marina e Vitor), sistematizamos as aulas observadas e registradas e apresentamos no anexo, mostrando os temas abordados nas aulas observadas, bem como os contextos em que se inserem os segmentos de aulas presentes nas análises.

- 1) reducionismos e simplificações da complexidade da noção de lugar, amarrando as potencialidades do conhecimento e compreensão dos espaços cotidianos dos alunos;
- 2) arremates que distanciam os sujeitos das relações de interioridade com esses conhecimentos, tendendo a formas operacionais e tópicas de conhecimento;
- 3) uma busca de colaboração para tecer a configuração final dos objetos em estudo, marcado por seu caráter prático e objetivo frente ao caráter subjetivo dos conhecimentos territorializados nos espaços-tempos cotidianos;
- 4) avaliação, passando a funcionar, articulada ao currículo formal, como uma tentativa de controle do processo pedagógico desenvolvido no cotidiano da escola, mas muitas vezes marcado por mecanismos de transgressões das normas formais de avaliação.

A seguir, destacaremos alguns segmentos de aulas que nos levaram a tais constatações.

Marina inicia o ano letivo com uma sequência de aulas que culminaria no trabalho com os mapas dos espaços locais. Nesta sequência, desenvolveu primeiramente noções como “localização, ponto de vista e proporção”, através de atividades como desenhos do trajeto casa-escola, traçados desse trajeto em mapas dos bairros, descrição de tal trajeto, desenho de objetos sob diversos ângulos⁷¹. Solicitou em cada uma das aulas um desenho do trajeto casa-escola (primeiro em grupo e depois individualmente), a cada uma destas aulas apresentava um volume maior de informações cartográficas aos alunos e buscava, cada vez mais, uma maior aproximação dos desenhos dos alunos com os mapas dos bairros apresentados no Atlas.

Preocupada com alguns elementos de sistematização gráfica dos desenhos, Marina mostra legendas, títulos e pontos de vista apresentados em mapas do Atlas. Observamos quando foi solicitado, pela segunda vez, o desenho do trajeto de casa à escola:

Professora (P): Vocês vão fazer o desenho do caminho que vocês conhecem bem, desde pequenos vocês já conhecem o caminho. (...) Hoje é individual. É um caminho que vocês conhecem desde o pré. Vocês fizeram então as ruas, as árvores, igreja. O que mais? E o que a gente usa quando vai fazer um mapa? Que a gente tá cansado de saber?

Paulo: Legenda.

P: Muito bem Paulo, legenda. Vocês podem representar com as cores, linhas, os pontos para representar lugares, rios, objetos. Vocês vão fazer em uma folha de papel sulfite. O mapa vai caber aqui, eu não vou dar outra folha.

Luciano: Mas essa folha é muito pequena, dona Marina.

P: Pensa bem. O mapa.

Luciano: Mas o meu caminho é um pouco longe, você pensa que não é, mas é sim.

P: Você vai pensar bem, você vai fazer o caminho representado através do quê?

Alguns alunos respondem em coro: Legenda.

P: Mas através do que?

Aluno: Mapa.

P: Isso, nesse mapa pode representar tudo.

P: E como é que vocês vão fazer? Como se vocês tivessem olhando como? Olhando de frente ou do?

Alunos: Do alto.

P: Isso olhando de cima para baixo. Então se vocês olharem de cima o que é que vocês vão ver?

Aluno (A): O caminho.

⁷¹ Segundo Marina, a decisão de que antes de trabalhar com os mapas locais era preciso “desenvolver as noções de cartografia” está ancorada nas “dificuldades de seus alunos com estas habilidades”, constatadas por ela no ano anterior, quando lecionou à 3ª série para a mesma turma de alunos.

P: Muito bem, o caminho, mas o que mais?

A: O telhado.

P: Isso o telhado, o que mais.

A: As árvores, as ruas.

(...) A professora escreve na lousa: “Mapa do trajeto de minha casa até a escola”.

A: Professora, para eu desenhar eu vou fazer risquinho com bolinha? Eu tô só desenhando.

A: Professora, mas no mapa daqui (do Atlas) não tem nada disso, não tem árvore.

Solicitar o desenho mais de uma vez, fomentar o trabalho coletivo e a discussão entre os alunos sobre as representações de caminhos bastante comuns entre eles e diminuir as folhas de papel usadas para os desenhos, emergiram como importantes práticas/estratégias pouco descritas nas clássicas representações desse tipo de atividade apresentadas nos mais diversos documentos didáticos e oficiais, que propõem o desenvolvimento das chamadas “habilidades e competências” com o uso das noções cartográficas, ordenando que “o professor deve abordar, simultaneamente, dois eixos: a leitura e a produção da linguagem cartográfica” (BRASIL, 1997, p. 158).

No entanto, a força destes discursos oficiais também se faz presente, por exemplo, na prática de manter comparações entre os elementos do desenho e do mapa, como observamos em outras aulas.

Em nenhum momento a professora nega que o caminho que os alunos percorrem “é grande ou complicado demais para ser desenhado numa folha sulfite” (como alegaram seus alunos), mas segundo suas intervenções na RCT, “fazê-los desenhar em uma só folha sulfite pode tornar mais compreensível os conceitos que futuramente eles terão que aprender”, e busca levar o aluno a pensar que tudo pode ser representado no papel, a partir do momento em que o que se faz é um mapa.

Acreditamos ser uma das fontes destes saberes as reflexões acontecidas nas reuniões do grupo, a partir de observações dos desenhos de trajetos dos alunos trazidos pelos professores, em que se cruzavam explicações de vários olhares de professores e tutores. Reflete este movimento um fragmento da narrativa de Marina:

Observei que a cada aula retomada de uma atividade, meus alunos foram evoluindo gradativamente em seus desenhos, quanto aos aspectos: Proporção, Ponto de vista e Localização, de modo a deslocar-se com mais autonomia e representar o lugar onde vivem e se relacionam (Marina, Narrativa jul./03)⁷².

Os fatos de passar a denominar a tarefa de “Mapa do trajeto de casa até a escola”, da preocupação com “conceitos que futuramente (os alunos) terão que aprender” e de atribuir a

⁷² Narrativa elaborada pela professora pesquisadora Marina, que compõe o volume de Narrativas dos integrantes do projeto: Integrando Universidade e Escola por meio de uma pesquisa em colaboração: Atlas Municipais Escolares - Fase 2 (FAPESP, processo nº 02/00117-0).

evolução dos desenhos à “aquisição das noções cartográficas” (que podemos entender como uma das vulgatas da Geografia), deslocam a finalidade primeira da atividade apontada pela professora nas primeiras aulas sobre “o desenho ser uma forma de se comunicar com o mundo” (Marina, jul/03) para as preocupações com o alcance de objetivos, técnicas e noções provenientes dos *saberes da disciplina*, também selecionados e difundidos no grupo de pesquisa: “fui conduzindo meus alunos a construir noções relacionadas às técnicas de projeção e atendendo como ocorrem as representações gráficas no espaço” (Marina, jul./03).

Representa este movimento, as constantes convivências e tensões entre distintos conhecimentos, representações e linguagens no exercício da sala de aula e nos mais distintos e ampliados processos de formação de Marina - entre eles na RCT - revelando um currículo corporificado como discurso onde se entrecruzam saberes e poderes.

Como exemplo, citamos a intrínseca relação entre as representações de lugares e objetos e o uso de linguagens, das quais prevalece a busca pela cartográfica, marcando a força disciplinar da Geografia na atividade proposta por Marina, pois embora “tudo possa ser representado” no desenho, deve constar uma legenda como a do mapa.

Em momentos como este em que os arremates disciplinares tomavam o rumo das aulas ou que este estava nas mãos das respostas dos “especialistas” da RCT, que imbuídos de uma histórica concepção curricular academicista, por vezes traziam fórmulas, passos e discursos teóricos, enfraquecendo as relações de interioridade⁷³ dos professores com estes conhecimentos. Momentos que se fazia necessário, portanto, ressaltar o delineamento metodológico da RCT.

Dava-se relevo, então, ao fato da RCT buscar valorizar a voz do professor na formação colaborativa de todos os participantes do grupo, não se pretendendo que o professor universitário, considerado especialista, ditasse os rumos das aulas ou mudanças.

Assim, nas reflexões, dúvidas e anseios sobre os desenhos dos alunos, emergiram discursos explicativos de tutores, sob um alerta constante (ainda que difícil de seguir, já que de dentro da tal cultura academicista) de realizá-los a partir de questionamentos oriundos dos professores, com os quais todos pudessem dialogar. Como exemplo, lembramos alguns temas discutidos no período em que Marina desenvolvia esta seqüência de aulas:

- a construção social das linguagens dos mapas ser concomitante às concepções ideológicas de seus contextos;
- o fato dos mapas “não serem a representação do real, mas *uma* forma de representação”;
- críticas à presença da “monossemia da linguagem científica dos mapas”
- as “diferenças entre produções e linguagens cartográficas e dos desenhos feitos pelos alunos”;
- às “prescrições do MEC, que desconsideram os modos de ser e de ensinar dos professores”;

⁷³ Lembramos que as relações de interioridade, apontadas por Edwards (1997), têm ênfase antes na significação do que uma realidade é para o sujeito e nos usos e valorações sociais do que em definições abstratas.

- “lidar com a linguagem cartográfica na escola não consiste em ensinar, de modo didaticamente organizado, os elementos constitutivos dos mapas, mas que os saberes escolares correspondem a uma elaboração original no contexto da cultura escolar”⁷⁴.

Vejamos outro trecho da narrativa de Marina (jul./03) ainda sobre a continuidade da atividade do trajeto casa-escola:

Através do Trajeto Casa-Escola, desse espaço vivido, chegar ao entendimento do mapa, como uma representação do espaço, feito pelo aluno, que o desenho não é um mapa, mas pode chegar a um mapa.

Na narrativa, a professora explicita um cruzamento de saberes perpassados por suas relações de poder e legitimações curriculares, pois embora afirme que “o desenho não é um mapa”, considerando seus *saberes da experiência* construídos, por exemplo, através das falas dos alunos que diferenciaram seus desenhos dos mapas do Atlas (A: Professora, mas no mapa daqui (do Atlas) não tem nada disso, não tem árvore.) sobressai, em modo de conclusão de pensamento, a busca daqueles *conhecimentos curricularmente* estabelecidos, como a busca da produção de um mapa, sendo ele, ademais, um dos símbolos de caracterização da Geografia.

Assim, observamos práticas que privilegiam seleções e classificações de conhecimentos também sobre o ensino de mapas locais vinculados aos discursos dominantes, veiculados pelos textos oficiais, didáticos e pela mídia - fortes elementos criadores e mantenedores das “vulgatas” das disciplinas e simplificadores da complexidade da noção de lugar, amarrando suas potencialidades do conhecimento e compreensão. Porém, a corporificação deste currículo sobre conhecimentos que envolvam iniciação cartográfica a partir de referenciais topológicos dos alunos, não se dá de forma tranqüila, tampouco determinada.

O acontecimento da aula e a narrativa da professora nos evidenciam tensões e conflitos no cruzamento dos conhecimentos, como por exemplo, ao dizer que “o desenho não é mapa, mas pode ser mapa” ou quando fala de elementos de referência conhecidos do bairro que têm que aparecer no “mapa do trajeto” de um caminho bastante conhecido por eles (P: *É um caminho que vocês conhecem desde o pré. Vocês fizeram então as ruas, as árvores, igreja*).

⁷⁴ A propósito dos novos olhares sobre os professores e o processo de tornar-se professora, vínhamos discutindo nas reuniões o livro de Roseli A. Cação Fontana (2000) - “Como nos tornamos professoras?” - no qual é apresentada uma rica leitura vygostkyana, aportando as várias interfaces em que se constituem o “ser profissional” do professor, os contrapontos entre ver, olhar e reparar como hábitos que encobrem os sentidos, obscurecendo o conhecimento; trazendo a idéia de mudar o “*modus* de focar”, para um modo possível de significar. “Mais do que ajustar o foco, mudar o *modus* de focar, olhar de outros jeitos, aproximando-nos do drama, do fragmento e do contraditório. Aproximando-nos da vida em suas possibilidades, ambigüidades e temporalidade” (FONTANA, 2000, p. 181).

Isto acontece porque são conhecimentos que têm uma configuração própria que, por um lado, são criados a partir das necessidades e injunções particulares do processo educativo como, por exemplo, dar respostas aos questionamentos dos alunos (A: *Mas essa folha é muito pequena. (...) Mas o meu caminho é um pouco longe, você pensa que não é, mas é sim./ A: Para eu desenhar eu vou fazer risquinho com bolinha? Eu tô só desenhando*) e, por outro lado, são sociais por que partilhado com os pares nas reuniões de planejamento da escola, com outros professores e outros saberes disciplinares que circulavam nas reuniões da RCT sobre os mapas locais; expressados de maneira clara nas narrativas e falas de Marina⁷⁵.



Fig. 12. Trajeto de casa à escola desenhado em duas folhas sulfites A4, por Rodrigo, aluno da 4ª série.

Na releitura deste primeiro segmento de aulas, Marina colocou, em reunião do grupo, que as atividades desenvolvidas “estimularam os alunos a observarem, a olharem com mais cuidado para as coisas” e contribuíram para que os alunos, “vendo os desenhos (do trajeto casa-escola), percebessem que o mapa é feito de símbolos, que são como uma linguagem. A linguagem dos mapas, que tem o mundo deles. Que mundo? Aquele daquele local”(Fig.12 e 13).

Nome: *Lucy Luana da Silva 4ª série*
 O trajeto de minha casa até a escola
 Saio da minha casa passo pela rua 25, pela
 rotatória da 29.
 Depois passo pela 29 e deixo para o terreno
 vizinho.
 Direto chego na praça, espero dar o
 sinal para entrar na escola.
 No caminho, para a escola sempre vejo
 uma senhora indo comprar pão na padaria.
 No caminho também passo na frente da
 casa do Lú.
 Quando plate o sinal entro direto para
 a sala de aula pego a minha mochila
 na cadeira e vou me sentar esperar a professora.
 Lá não consigo escrever mais porque
 eu moro muito perto da escola.

Fig. 13. Texto escrito por uma aluna, ao descrever o trajeto diário de sua casa até a escola.

⁷⁵ Neste exemplo situa-se o que Tardif (2002) chama do saber do professor estar na interface entre individual e o social, entre o ator e o sistema.

Estas colocações pareceram estar bastante situadas na circulação dos conhecimentos que passam a movimentar as reuniões do “Grupo Atlas”, que diziam respeito à iniciação cartográfica e às relações entre as linguagens dos mapas cartográficos e dos desenhos das crianças.

Nas falas de Rosângela (reunião, 24/04/03) ressaltava-se que os desenhos são feitos a partir de uma linguagem pictórica na representação de símbolos (que reflete tradições culturais visuais), bem como a partir de pontos de vista e não de projeções, de reduções de objetos baseadas em relações de proporção e não de escala; com localizações dos objetos a partir de relações espaciais topológicas e não georeferenciadas. Ressaltando, entretanto, que estas diferenças não impedem o desempenho da função original do mapa: representações de espaços úteis e significativas àqueles que as manuseiam, ajudando-os a se comunicar e a resolver problemas que vão exigindo cada vez mais abstrações, que a realização de cálculos matemáticos (ALMEIDA, 2001b).

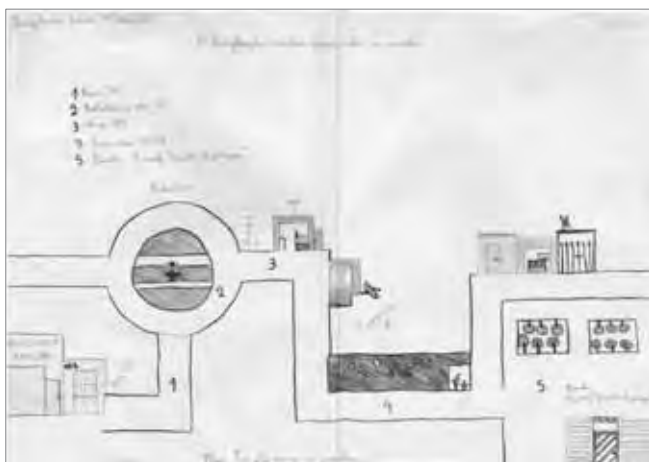
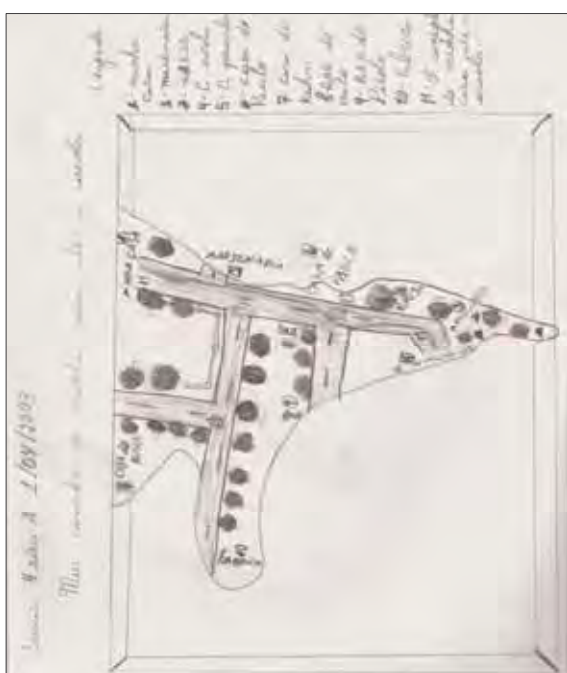


Fig. 14, 15 e 16: Representações gráficas de “trajetos casa-escola” de três alunos de Marina. Como explica Marina, nas representações, os alunos mesclam desenhos de ruas e árvores vistas do alto e visão rebatida de casas e árvores; escritas dentro do texto; criação de legendas com números, símbolos para identificação de sua casa, da escola e das ruas. Ressaltamos a importância da identificação de casas de amigos, de comércios, fábricas e igrejas no reconhecimento dos caminhos representados.



Voltando à aula de Marina, a atividade agora proposta era que seus alunos traçassem o trajeto de casa até a escola na fotocópia do mapa do setor onde se situa a escola (Fig. 17), tarefa que os alunos pareceram não ter muitas dificuldades – embora tenha sido o rebento de uma discussão que povoou quase todas as demais aulas observadas nesta classe.

P: Aqui no Atlas tem a Vila Paulista, tem a nossa escola aqui (aponta com o dedo no mapa), daí vocês vão traçar e ver como vocês vão chegar da casa até aqui na escola. Fazer o traçado. Aqui do lado (aponta a foto), nós temos o Jardim Conduta (bairro vizinho ao Jardim Paulista). Não tem ele no mapa. Por que que ele está só na foto?

Adalberto: Porque é o Conduquistão.

P: Por quê?

A: Porque tá pixado no muro “Conduquistão”.

A: É.

P: Por que que o Conduta não está aqui no Atlas de Rio Claro? Vocês é que vão responder.

A: Por que é bairro mais novo da cidade.

P: Isso, por que é novo. E os bairros muito novos não estão ainda no Atlas. Por quê? Porque esse mapa foi feito mais ou menos em 1995. Aqui do lado tem a fotografia aérea do Conduta. Como é que chama aqui bem no final do Conduta?

Alunos em coro: Córrego das Tilápias.

P: O Córrego das Tilápias.

A: Eu já matei duas tilápias lá.

P: Embora aqui esteja um pouco escuro (fotocópia), vocês olham aqui (no Atlas). Vocês vão tentar fazer o caminho.

A: Ah, agora é fácil.



Fig. 17. Mapa do Setor Vila Paulista, onde se situa a Escola Dante Egrégio (ALMEIDA, 2001C, p. 71).

A atividade do traçado, embora trazida de modo tranquilo aos alunos (pois planejada e com o material (fotocópias) já organizado pela professora) suscitou uma discussão não prevista sobre o bairro Jardim Conduta, onde moram alguns alunos, já que está situado no setor da Vila Paulista (setor da escola e setor vizinho ao que reside Marina).

Os questionamentos emergidos a respeito do Jardim Conduta não estar representado no mapa, num primeiro momento foram respondidos pela professora pelo fato daquele mapa não estar atualizado, mas isto pareceu não ter sido suficiente para explicar aquela organização espacial, talvez por não englobar a realidade e os discursos que tanto ela quanto seus alunos se deparavam em seus dia-a-dias, cujas ausências não se limitam somente às representações em mapas⁷⁶.

⁷⁶ A partir desta aula viemos saber, por meio de Marina, que o “Jardim Conduta” é um bairro de baixa renda, assentado ilegalmente em área de várzea do Córrego das Tilápias (afluente do Ribeirão Claro, uma Área de

A partir disso, as práticas nos espaços cotidianos que passaram a ser frequentemente narradas e/ou representadas nas participações dos alunos – como os anunciados nos muros (“Conduquistão”) ou os reproduzidos no “Bar do rato” (Fig. 15, 16 e 18) – consistiam realidades e discursos de “minorias” (OLIVEIRA, 2003), vítimas de uma regulação que tem como princípio discriminar e excluir os mais fracos.

Esta realidade também não era vista com naturalidade pela professora, a qual por vezes fomentava as discussões, mas ao buscar o caráter disciplinar do estudo, amarrava o desfecho de várias aulas com planos de Trabalho de Campo neste bairro. Vemos nesta maneira de concluir o assunto, uma busca dos *arremates disciplinares* como forma de colaboração para tecer a configuração final do objeto em estudo, marcado pelo caráter prático, objetivo e legitimado que o “Trabalho de Campo” representa na disciplina geográfica, frente ao caráter subjetivo dos conhecimentos territorializados nos espaços-tempos cotidianos, trazidos pelos alunos à sala de aula.



Fig. 18. Recorte do desenho do trajeto de casa à escola de um aluno, em que aparece a representação do “Bar do rato”, frequentemente citado nas aulas por alguns alunos.

Ainda pudemos perceber nesta determinada situação que a professora, os alunos e o material didático (porque traz as informações selecionadas e classificadas) participaram conjuntamente na estruturação do *dado* – de um bairro não estar representado em um mapa.

A busca dos *arremates disciplinares* como avaliação revelou-se, com maior intensidade, em fins de novembro, fim também do ano letivo escolar e, para os alunos da 4ª série, fim do segundo ciclo, do papel de serem alunos do professor Vitor ou da professora Marina e das respectivas escolas, que só atendiam classes de Educação Infantil e Ciclos I e II

Preservação Permanente), em zona limítrofe com a Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade e o Município de Santa Gertrudes, com problemas de falta de infra-estrutura (como rede de escoamento e asfalto), de serviços públicos e violência, onde mora cerca de 1/3 dos alunos de Marina e grande parte dos alunos que frequentam esta escola. Segundo os autores do Atlas, consultados por Marina em reunião da RCT, o bairro não está representado no Atlas (ALMEIDA, 2001c, p. 71) por não constar na base cartográfica municipal consultada na confecção de seus mapas.

do Ensino Fundamental; sem deixar de lembrar que também estávamos nas últimas reuniões da RCT, elaborando relatórios e balanços aos financiadores da rede.

Destacaremos trechos de duas aulas, que fazem parte do encerramento de um segmento de 5 aulas da professora Marina, originada do estudo do crescimento urbano de Rio Claro a partir de atividades de elaboração de legenda e pintura de uma série de 6 mapas (da cidade de Rio Claro de 1967 a 1984) que representasse a ordem do crescimento dos setores de Rio Claro e de resposta a um questionário que dizia respeito à leitura e compreensão do crescimento da cidade a partir daqueles mapas.

Esta série de mapas foi elaborada e disponibilizada na RCT pelo tutor Valter, que esteve presente nas cinco aulas do segmento acima citado, lembrando que cada aula observada era retomada e discutida na RCT pela professora, pelo tutor e por nós que registrávamos a aula. Foi uma seqüência de atividades e de reuniões que mostrou visões distintas de currículo, e resultou em planejamentos e expectativas distintas das aulas.

Quando falávamos, ao iniciar este subtítulo, sobre o “risco de expor-se” e ser criticado, ao longo das reuniões da RCT percebemos o silêncio como tática de Marina e como modo de resistir a mais uma possibilidade de opressão. Colocamos “mais uma” relembrando a base histórica de Marina e a infinidade de situações de desqualificação que passou, algumas delas sempre recordada pela professora.

Pareceu juntar-se a este silêncio alguns *arremates disciplinares* da cultura geográfica acadêmica que – entre fios emancipadores e de poder partilhado puxados pelo tutor em várias reuniões – também faziam parte dos espaços formativos do tutor Valter.

Os alunos compreenderam os mapas? Relacionaram o aparecimento de seus bairros com a ordem de crescimento da cidade? O que ficou? Eram as dúvidas que permeavam as discussões sobre os relatos destas aulas. Para saná-las Marina disse que faria perguntas aos seus alunos e, junto a Valter, pensou em algumas delas. Uma semana após esta reunião fomos observar a aula de Marina, que recebe de Valter duas folhas com perguntas abordando as questões que havíamos levantado naquela reunião.

Na quarta aula deste segmento, Marina distribui as fotocópias da folha de exercícios que recebeu do tutor e diz: Esta é outra atividade que tem tudo a ver com os mapas que vocês pintaram, que mostrava a expansão urbana. É para prestar atenção, tem que ler todas as perguntas.

A: É como uma prova?

P: É, é como uma prova.

Alunos se entreolham, acomodam-se nas cadeiras e diminuem as conversas.

P: Olha, não quero que vocês rabisquem, nem escrevam a caneta. Primeiro coloquem a data e o nome. (...) Vocês têm que responder olhando para o mapa que está falando a pergunta. Isis, leia a 1.

Isis lê: 1.a) Toda essa seqüência de mapas mostra o crescimento de Rio Claro de quando a quando?

P: (...) Gabriela, leia a 3 para nós.

Gabriela lê a pergunta 3.

P: Eu vou só dar uma dica para vocês. Essa terceira, tem a A, a B e a C. Mas tem uma delas aqui que tem no Atlas.

Adalberto: Eu não consigo fazer a B.

P: Você escreve que não tinha via férrea e vê como era a vida nesse lugar, como é que fazia para as pessoas irem para as outras cidades. O que eles usavam de meio de transporte.

Acreditamos que as folhas de exercícios elaboradas pelo tutor revelam fios de sua rede de processos formativos, a qual centra-se na estrutura conceitual da disciplina geográfica. Nas folhas de exercícios – característicos representantes das formas avaliativas da disciplina Geografia, os *arremates disciplinares* – está representada a busca de uma linearidade e estruturação do acontecer da aula que, como já vimos, se ancora numa cultura narrativa da memória e oralidade, que não formam um enredo linear progressivo.

A objetividade almejada nas respostas dos exercícios tinha suas raízes no desejo de sanar aquelas dúvidas que levantávamos nas reuniões da RCT sobre a efetivação ou não do conteúdo ensinado, passando a funcionar, articulada ao currículo formal da disciplina Geografia, como uma tentativa de controle do processo pedagógico.

Lembramos de Goodson (2001, p. 64) que, remetendo-se a Bernstein, diz que o conhecimento educacional formal encontra sua realização na “trilogia da escolarização estatal: currículo, pedagogia e avaliação”. Nesta trilogia a avaliação aparece como aquela que defini o que conta como realização válida do conhecimento de parte de quem é ensinado.

Instada a dar conta de suas atividades curriculares à escola através, por exemplo, do preenchimento de diários de classe, em que se deve explicitar os conteúdos trabalhados e formas em que se pode checar o cumprimento do programa, Marina reafirma a idéia daqueles exercícios para controle do processo de ensino quando decide em sala de aula, apresentá-los como uma avaliação (*A: É como uma prova? / P: É, é como uma prova. / A: Ai, prova denovo!*).

No entanto, a professora cria mecanismos de uso daquela folha, que lhe permite, dentro do espaço da norma, agir de modo a reduzir-lhe os efeitos. A rigidez do discurso esbarra na postura de Marina depois de obtida alguma disciplina para a realização da tarefa (*P: Eu vou só dar uma dica para vocês. Essa terceira, tem a A, a B e a C. Mas tem uma delas aqui que tem no Atlas. / P: Você escreve que não tinha via férrea e vê como era a vida nesse lugar, como é que fazia para as pessoas irem para as outras cidades.*). Como estas há várias outras “dicas” que Marina indica aos alunos a cada questão, assim, a tarefa fica marcada por “mecanismos de transgressões das normas formais de avaliação” (ALVES, 2002, p. 36).

Os motivos que levam Marina a aderir e burlar ao mesmo tempo às normas formais da avaliação surgem no seu depoimento a respeito do assunto, quando ela explica o porquê do compromisso com a norma e as razões de suas “táticas transgressoras”, mostrando, mais uma vez, como afirma Oliveira (2003, p. 123) “a complexidade que envolve a prática docente, as

negociações que fazemos com as normas, o papel das nossas crenças e valores na definição de nossas táticas”:

Eles vão para a quinta série, vão ter várias matérias, vão ter várias provas assim. É uma preparação mesmo. E a escola, os pais exigem, eles querem ver o que estão fazendo todo dia na escola, eles não entendem quando vêem o caderno em branco, acham que você não deu nada, mesmo que você explique que fez outras coisas, tem que ter registro no caderno. Mas eu sei que eles ficam cansados, que às vezes falta uma dicazinha e eles deslancham, daí eu ajudo, os colegas se ajudam. Eu acho muito bonito quando vejo um aluno ensinando pro outro. (Marina, em reunião da RCT, cerca de dois meses antes do segmento de aula destacado, quando falávamos sobre o tema avaliação).

Este segmento de aulas e os outros dados que ajudaram a contextualizá-lo, revelam a cultura dos arremates disciplinares nas formas avaliativas, marcante na busca de estruturar e objetivar estas formas, presente nesta colaboração do tutor e no modo de apresentação da “prova” pela professora. Para além desta “operacionalização do conhecimento” (EDWARDS, 1997), este segmento revela modos criativos e únicos do currículo praticado, modos definidos pelas circunstâncias, mostrando o que realmente ocorre nos processos de transgressão de conteúdos, para além daquilo que está escrito e legitimado como metodologia de ensino.

Apresentaremos outro trecho referente à quinta e última aula deste segmento.

Willian vê o tutor Valter entregando as folhas de perguntas nas mãos da professora Marina e diz: Ai, prova denovo!

P: Sim, senhor. (...) Então nós vamos continuar, nós temos várias perguntas, que nós vamos ler e têm algumas que até no Atlas vocês podem pesquisar. Nós vamos ler antes as perguntas.

Professora lê a 8 e a 9.

P: É só olhar o mapa. Essas perguntas são uma observação muito grande dos mapas.

P: A cidade foi crescendo e a ferrovia?

Adalberto: Se expandindo.

A: A Vila Paulista e o Jardim Conduta não nasceram juntos, né.

P: Olha no mapa.

Willian: O tia, se você der essa prova sexta-feira denovo eu não vou fazer não. Eu não sei a 7. Eu não vou fazer.

Adalberto: Aqui não dá para saber. A Vila Paulista nasceu primeiro?

P: Pensa bem. O Conduta começou depois, lembra que a gente disse que ainda não tem asfalto lá embaixo (refere-se à algumas ruas do Jardim Conduta, próximas ao Córrego das Tilápias).

Adalberto: No mapa de 1984, então?

P: Então.

Evidenciamos, a seguir, elementos que nos ajudaram a compreender a importância dos espaços cotidianos nos processos de transgressão de conteúdos. Entre todas as emergências destes elementos, apresentaremos seu destaque na resposta de duas questões da folha de exercícios. São elas:

7. Indique com flechas e identifique com os nomes os bairros Vila Paulista e Jardim Conduta nos mapas.

8. Segundo os mapas de crescimento de Rio Claro, diga em quais períodos surgiram os bairros:

a) Vila Paulista:

b) Jardim Conduta:

À priori, observamos que os alunos responderam a sétima questão somente depois de resolverem a oitava, ou seja, a questão da localização (indicar no mapa) foi resolvida depois de encontrado o período em que surgiram os bairros, já que este dado fornecia em qual dos mapas daquela seqüência deveriam buscá-los e indicá-los. Para encontrar este mapa, tanto a dúvida quanto a resposta não estavam no mapa, mas em seus saberes e práticas sócio-espaciais (A: *A Vila Paulista e o Jardim Conduta não nasceram juntos, né./ Adalberto: Aqui não dá para saber. A Vila Paulista nasceu primeiro?*). Ocorrendo o mesmo com a professora, na transgressão do conteúdo e da forma de avaliação ela lança mão de elementos sobre os espaços cotidianos dos alunos tecidos em aulas anteriores (P: *Pensa bem. O Conduta começou depois, lembra que a gente disse que ainda não tem asfalto lá embaixo.*).

Deste modo, fomos percebendo que as questões que, na lógica disciplinar, eram para ser respondidas a partir da leitura dos mapas, tiveram as fontes de suas respostas antes embasadas no conhecimento dos lugares em que vivem e nas redes de saberes e práticas tecidas com a professora sobre estes espaços.

Assim, ao apreender como os *arremates disciplinares* foram buscados, as práticas curriculares reais se mostravam complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre constituem um todo coerente. Isto, como aprendemos com Oliveira (2003, p. 81), significa que:

Os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação. (...) misturam elementos das propostas formais e organizadas com possibilidades que temos de implantá-las.

É neste sentido, que a autora chama as práticas curriculares cotidianas de “multicoloridas”, entendendo que suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as realizam e das circunstâncias nas quais estão envolvidos. Se assim entendemos, temos de assumir a presença de uma tensão permanente entre os elementos regulatórios, que se mostraram presentes em alguns mergulhos nos dados, especialmente nos *arremates institucionais* e nos *curriculares*, e os elementos de saberes e práticas fundamentados em lógicas e racionalidades que se realizam de modo peculiar em cada lugar, elementos que tornam possíveis convivências com bases em autoridades partilhadas entre os sujeitos.

6.4 Efeitos zoom: enredamento de saberes e fazeres referenciados em múltiplos espaços-tempos

Caique: Chama Vila Paulista por causa dos trabalhadores da ferrovia.
Professora Marina: Por que os trabalhadores vinham morar aqui.
Adalberto: Já pensou se as pessoas do Conduta não pudesse ir pra Vila Paulista e as da Vila Paulista não pudesse ir pro Conduta.
Willian: Nada a ver, dava para ir pro shopping pela Cidade Jardim.
Professora Marina: Será que dá para um bairro viver sozinho?
É um interdependente do outro, né.
Adalberto: O Conduta depende mais da Vila Paulista. Depende da escola, do bar, da igreja, do shopping, do mercadinho.
Caique: Depende mais por causa da escola.

O papel dos espaços cotidianos no reconhecimento da permanente articulação entre as distintas estruturas sócio-espaciais e simbólicas consistiu noutro modo singular - e até mesmo como um enfoque metodológico - do ensino do lugar, identificado no tecido dos currículos praticados.

Aprendemos através da literatura geográfica acadêmica que “o mundo e o lugar funcionam de modo unitário” (SANTOS, 1994), ou ainda, que embora dotado de uma racionalidade particular, o lugar “não pode atualmente ser analisado ou compreendido de forma isolada do mundo” (CARLOS, 1996). Aprendido isto, tornou-se uma constante buscar fios nas aulas registradas que alimentassem esta lógica curricularmente difundida por livros didáticos e documentos oficiais, desconsiderando aqui suas diferentes profundidades, que tratam da globalização no período contemporâneo.

Os fios são puxados, mas geralmente não destas lógicas estabelecidas nos ensaios de geógrafos ou outros teóricos. Constatamos na origem destes fios, representações dos saberes e práticas sócio-espaciais cotidianos tanto dos professores como dos alunos. Partindo daí são estabelecidas relações entre as ações e os usos dos espaços nas suas mais distintas escalas geográficas.

Identificar estes *efeitos zoom*, ou seja, estas relações multiescalares no tecido da aula revelou que, entre todos os eixos destacados nesta análise, este se deu de forma mais alongada e dialogada entre professor/aluno e aluno/aluno, bem como mais sutil, ou seja, diferente das densas linguagens e convicções que imperam nos ensaios teóricos da Geografia, resultando numa maior dificuldade em fragmentar as aulas para a seleção dos trechos.

Também a metáfora da “cartografia simbólica”, desenvolvida por Boaventura Santos (2000, p. 197-202) e Inês de Oliveira (2003, p. 57-63) – trazida no item 4.3 desta tese - potencializa a idéia de *efeito zoom* que elucidamos em nossa análise.

Se os mapas são “distorções reguladas da realidade” que criam ilusões credíveis de correspondência, e as escalas, a projeção e a simbolização, são trazidas como formas pelas quais os mapas distorcem a realidade, implicando “uma decisão sobre o grau de

pormenorização da representação”, no *efeito zoom* estes elementos também aparecem com o objetivo de instituir orientação e decidir o grau de detalhamento com que se representa uma área ou um evento, uma situação.

Para entendermos a importância dos *efeitos zoom*, praticados pelos professores e alunos, há de considerar não somente as conexões entre a grande e pequena escala, mas entre as *múltiplas escalas* que as compõem. Desde a leitura entrelaçada de elementos de “mapas de pequenas escalas” da lógica geral do espaço, seus mecanismos de dominação até a dos “mapas de grandes escalas”, dos espaços sociais onde estes mecanismos se manifestam junto às iniciativas pontuais de transgressão que se desenvolvem, os modos de fazer e de viver desenvolvidos nos espaços cotidianos. Por isso, a operacionalidade do *efeito* repousa na idéia de redes espaciais em escalas superpostas e entrelaçadas.

Neste sentido, nosso “mergulho” nos fazeres cotidianos dos professores revelou a importante prática das relações entre espaços e escalas, que se manifestaram de distintas formas, mas com um sentido em comum, que Marina expressa em sua escrita:

(...) vou levando as questões relativas ao meio em que vivem, as memórias dos lugares são trazidas pelos alunos. As pessoas são a imagem desse lugar, e o lugar onde moram se estabelecem com outros lugares do mundo. O que é do lugar e o que vem de fora, é o que vem e intervem. Não há como entender o lugar se não entendermos o mundo, porque essa dinâmica não está sozinha, pelo contrário; são concomitantes. Tento fazer com que esses alunos reflitam quais são os motivos que levaram as pessoas a irem cada vez mais para a periferia (Marina, narrativa, dez. 2003, p. 5).

Ao narrar uma de suas aulas sobre o crescimento de bairros periféricos na cidade, Marina faz referência às complexas relações entre o local e o global. Lembramos que a lógica da cultura escrita não se reproduz inexoravelmente na oralidade da aula, mas que, escritas como esta revelam que o acontecer de uma aula não se sustenta nem se encerra por si só.

A seguir, destacaremos diferentes formas de desenvolvimento dos *efeitos zoom* encontradas nas aulas e as particularidades que os espaços cotidianos tomam nelas.

Numa primeira forma observada, ele é tecido oralmente entre professora e alunos, envolvendo as divisões e limites político-administrativos, com a função de situar e mostrar formas de articulação entre os territórios.

P: Hoje, nós vamos ver fotos antigas, aqui do bairro, aqueles que vocês vêm trazendo e nós fomos conversando de cada uma. O que nós vimos nesta foto (fig. 19) mesmo?

A: Ali é a igreja e esse terreno é onde é a escola hoje.

A: E lá no fundo o horto.

P: E quando será que foi tirada esta foto?

A: A minha prima tem 14 anos e estudou no Pré I aqui.

A: A minha irmã também. Vê na placa quando a escola foi inaugurada.

P: Foi inaugurada em 1984, estamos em 2003 (faz na lousa a conta de subtração, que resulta 19).

A: É 19! A minha mãe é mais velha que a escola.

P: Por quê que a gente tem essas fotos aqui?(Figura 19)



Fig. 19. Fotografia trazida por um aluno.
Mostra o terreno sendo preparado
para construção da escola



Fig. 20. Escola Dante Egrégio hoje.
(Foto da autora, 2006)

A: Lembrança.

P: Lembrança de alguma coisa, de lugares, de amigos. Mas, por que vocês, os pais, têm fotos de quarenta anos atrás? Vocês nem existiam, né. Por quê? É para conservar o quê?

A: O patrimônio da pátria.

P: O patrimônio. Pra conservar o quê? As imagens, como era a vida antigamente, as pessoas. Como era o quê? Por exemplo, a Vila Paulista? Como era o que?

A: O terreno da nossa escola. O lugar.

P: O lugar. As mudanças que ocorreram num, aonde?

A: No bairro.

P: No bairro, por quê? Nosso bairro tá ligado, faz parte do quê?

A: Do município.

A: E de Santa Gertrudes também. (nome do município vizinho)

P: Do município. Muito bem. Todo mundo pode falar. Nosso município faz parte do quê?

As: Do Estado.

P: E o Estado de São Paulo, faz parte do quê?

As: Do país.

P: Do País, e o país, faz parte do quê?

As: Da América do Sul.

P: E a América do Sul, faz parte do quê?

As: Das Américas

P: Das Américas, que faz parte do continente, da nossa o quê?

A: Planeta.

P: Terra. Do planeta. Por isso que eu pedi para que vocês trouxessem todas aquelas fotos, nós estamos conversando bastante sobre elas. Certo?

A: Sabia que esse bairro (o fotografado) é o Pé no Chão, é parte do Conduta, mas é Pé no Chão?!

P: A é. Isso mesmo.

A: O Pé no Chão é só pedra, não tem asfalto, ele não foi asfaltado ainda.

P: Uma parte do Pé no Chão não foi asfaltado ainda, é.

A: O Pé no Chão inteiro (não é asfaltado), tem só até a casa do Lucas, só vai até ali o asfalto, depois é o Pé no Chão.

A: É tipo de um cascalho que tem lá.

P: Depois nós vamos discutir mais ainda sobre isso, lá na visita. Lá no fundo (mostra o segundo plano da foto), o que mais que vocês podem ver? A mercearia que vocês falaram que estava construindo.

Esta interlocução registrada traz uma riqueza de manifestações. A princípio, cabe ressaltar a importante elucidação de que a definição espacial de “lugar”, ou seja, o que lhe dá sentido, ao menos na Geografia Escolar, não é, necessariamente, um bairro, um município ou espaços delimitados somente por critérios político-administrativos, pois para estes alunos, por exemplo, estes limites muitas vezes não definem os espaços cotidianos com que mantém suas

relações, uma vez que o bairro em que vivem é zona limítrofe com o pequeno município de Santa Gertrudes, por alguns deles mais conhecido que o próprio município de Rio Claro, e onde referenciam grande parte das intervenções que trazem para a sala de aula⁷⁷.

Por outro lado, a professora atribui importância ao registro das paisagens do bairro em que vivem e justifica o estudo de suas fotos articulando-as a outras formações sócio-espaciais, àquelas definidas pelo tempo (data da foto), pelo patrimônio material (edifício da escola) e por limites políticos e administrativos que, embora muitas vezes não defina o espaço de relação e referência do sujeito, são os mais difundidos nos livros didáticos e já faz parte de uma cultura escolar (*P: Nosso bairro tá ligado, faz parte do quê? A: Do município. A: E de Santa Gertrudes também. P: Do município. Muito bem.*).

Este modo de *efeito zoom* parecia não estar fazendo sentido aos alunos, que sob uma aparente relação operacional com o conhecimento, respondiam paulatinamente as perguntas da professora, porém uma importante relação sócio-espacial é apontada por um aluno demonstrando sentido àquelas relações que a professora acabava de fazer (*A: Sabia que esse bairro é o Pé no Chão, é parte do Conduta, mas é Pé no Chão?!).*

Assim, os alunos incluem o bairro Pé no Chão nas relações do *zoom* realizado, trazendo a constatação de que, embora o Pé no Chão seja visto e conhecido como parte do Jardim Conduta, ele consiste em outro bairro (*o Pé no Chão*) claramente delimitado pela diferença de infra-estrutura entre estes dois bairros, que marca a desigual atenção pública a ambos (*A: O Pé no Chão inteiro (não é asfaltado), tem só até a casa do Lucas, só vai até ali o asfalto, depois é o Pé no Chão./A: É tipo de um cascalho que tem lá.*)⁷⁸.

Ressaltamos que o trabalho com fotos do bairro trazidas pelos alunos provocou uma tensão no estudo do lugar, pois por dizer respeito a lugares e pessoas comuns aos alunos, possibilitou aos mesmos a apresentação de seus conhecimentos sobre o tema em estudo⁷⁹, extrapolando o sentido atribuído àquelas fotos pela professora, tendendo a uma horizontalização da autoridade de detenção do conhecimento verdadeiro, geralmente atribuído à professora ou à informação dos livros didáticos. Isto seria dificultado se o material usado para esta aula dissesse respeito a lugares distantes, desconhecidos ou irreais.

⁷⁷ Recortando algumas participações de alunos ao longo das aulas registradas, destacamos falas que evidenciam referências à espaços do município de Santa Gertrudes (“Santa”): Aluno: *Meu pai vai de bicicleta trabalhar em Santa*. Outro diz: *Eu vô de domingo na casa da minha avó em Santa*.

⁷⁸ O bairro Pé no Chão faz parte de um projeto da prefeitura municipal de assentamento urbano através de loteamento de terrenos públicos. No caso deste bairro, assim como o Jardim Conduta, municipalmente reconhecidos, foi assentado em área de várzea, sujeitos a constantes alagamentos.

⁷⁹ O aluno utiliza-se de uma interrogativa para apresentar um conhecimento novo à classe e à professora: *A: Sabia que esse bairro é o Pé no Chão, é parte do Conduta, mas é Pé no Chão?*

O estudo da paisagem nesta aula se constituiu como de grande importância, pois a paisagem pareceu ser considerada como uma primeira aproximação do lugar, uma chave inicial para apreender as diversas determinações desse lugar. Aqui, o estudo da paisagem aparece no primeiro nível de análise do lugar, estando estreitamente ligado com este espaço. Como analisa Cavalcanti (1998, p. 100), “é pela paisagem, vista em seus determinantes e em suas dimensões, que se vivencia empiricamente um primeiro nível de identificação com o lugar”.

Ainda envolvendo as divisões e limites político-administrativos, outra forma que os professores praticaram o *zoom* foi a partir de leitura de mapas, também envolvendo a função de situar e mostrar formas de articulação entre os territórios. Destacaremos um trecho da aula em que Vitor faz a leitura do mapa político-administrativo de Rio Claro e região, presente no Atlas (ALMEIDA, 2001c, p. 41). Após a leitura, a aula culmina com uma atividade de decalque em papel transparente dos limites municipais e das áreas rural e urbana de Rio Claro e indicação de orientações no mapa desenhado através do uso de uma Rosa dos Ventos entregue a cada aluno.

P: E esse mapinha dentro do quadro, o que é?

A: São Paulo.

P: Isso. O estado de São Paulo. E esse quadradinho preto dentro do Estado de São Paulo?

A: Rio Claro.

A: Onde Rio Claro está em São Paulo.

P: Muito bem. É a localização do município dentro do Estado de São Paulo. E o que significa essa linha bege escura dentro do quadro?

A: O limite do município de Rio Claro.

A: Onde termina o município de Rio Claro

P: Onde termina o nosso município e começa outro. É o limite do município de Rio Claro com os municípios vizinhos de Rio Claro, os municípios mais próximos a nós. Então tem lá Araras, Santa Gertrude, Ipeúna, Corumbataí, Leme, que são municípios que estão na divisa do município de Rio Claro (O professor pede para que seus alunos passem o dedo na linha bege escura que contorna o município). E o quadradinho bege escuro, o que é?

A: Área urbana.

P: Só tem essa parte escrita Rio Claro pintada de bege escuro?

As: Não. Tem Aja pi, Assistência, Batovi.

P: Coloquem o dedo em Ajapi. Aja pi é um distrito?

As: É.

P: Fica dentro do município de Rio Claro?

As: Fica.

P: O distrito é uma parte urbana?

A: É.

P: E ele está ligado com essa parte maior, aqui no mapa?

As: Não.

(...) P: E quem administra o nosso município?

As: O prefeito Cláudio de Mauro.

P: E quem administra os distritos de Rio Claro?

A: O prefeito também.

A: Cláudio de Mauro.

P: Então, fazem parte do município, como a gente. E bairro rural? Temos bairros rurais?

A: Ibaté, Batovi.

P: Achem Ibaté, Batovi e Ferraz no mapa, coloquem os dois dedos.

P: Tem também os núcleos rurais. E não estão ligados, né. Mas quem administra estes bairros?

As: Nossa, um monte. O Cláudio também.

Nesta aula Vitor caminha à construção de referenciais geográficos de localização e orientação, definidos a partir da leitura do mapa. Utiliza-se destes mecanismos perceptivos para a tessitura do *efeito zoom*, que ajuda a situar Rio Claro em relação aos municípios vizinhos e a tecer redes de significados que auxiliam na compreensão das relações e articulações (coordenações) entre os espaços que compõem o território rio-clarense (município, urbano, rural, distritos, bairros rurais, núcleos rurais).

Num ir e vir entre a área urbana e os limites municipais, o professor destaca estes espaços, que no mapa aparecem distribuídos e sem ligações (porque não consistem num contínuo urbano e não têm a rede viária representada), atribuindo ao caráter político-administrativo um dos principais fatores de suas articulações (*P: E quem administra o nosso município?/P: E quem administra os distritos de Rio Claro./ P: Tem também os núcleos rurais. E não estão ligados, né. Mas quem administra estes bairros?*), fator que permitiu formular generalizações necessárias para a articulação entre os espaços, integrando-os à dinâmica dos espaços cotidianos da grande escala em que vivem, colocando-os sob as mesmas condições de “um” dos lugares que compõem o município de Rio Claro (*P: Então, fazem parte do município, como a gente.*).

Outra particularidade que se destaca nas práticas dos efeitos zoom pelos professores diz respeito ao fato da temática ambiental constar como uma forma que facilita o entendimento da articulação entre as estruturas sócio-espaciais. Observamos várias atividades em que se buscava a compreensão de problemas ambientais nos bairros da escola ou de residência dos alunos e suas possíveis soluções a partir do estabelecimento de relações entre múltiplas escalas espaciais e seus fatores sociais e ambientais.

P: Vamos continuar. A água da chuva corre, escoar de acordo com a inclinação do terreno (passando o dedo do topo ao vale de um morro representado numa maquete de Rio Claro). Então, se o terreno tá aqui, a água vai correr para o lado mais baixo. Como é aqui (aponta porta afóra da classe), vocês estão cansados de ver aqui nesta baixada. Pra onde o Ribeirão Claro corre? Pro lugar mais baixo. E o que acontece nesse lugar aonde ele vai passando aqui?

A: Vai levando tudo.

P: Como é que chama aquele outro tipo de vegetação que falamos na visita?

A: Mata ciliar.

P: Mata ciliar, muito bem, a mata ciliar ela serve para que?

A: Pra segurar os rios e os barrancos.

P: Proteger o rio.

A: Pra proteger a erosão. É, mas ali na (Avenida) 29 tem uma erosão por causa da chuva.

P: Eu vi.

Mateus: Não adianta nada arrumar, todo ano dá uma chuva e volta tudo. Eu já vi eles descarregando uns 10 caminhão de terra lá.

A: Sem contar o esgoto da Sílica que cai lá e deixa tudo azul.

P: A fábrica de sabão né. Já vimos que ela é um problema. Olhando a maquete, vcs podem me falar quais são os rios, os principais rios que tem aqui.

Alunos olham na maquete e respondem: Corumbataí, Ribeirão Claro. Passa Cinco e o Cabeça.

P: O rio Cabeça, ele está aqui, mas quando ele chega aqui ele se encontra com o Passa Cinco. Daí vem, daí todos vão se encontrar aqui. Aqui, o Ribeirão Claro se encontra com o Corumbataí, que é aonde? Ali na Assistência, na Usina Corumbataí. Depois que eles se encontram, eles vem vindo e se encontram aqui, depois eles vão para onde? Para o Rio piracicaba, por isso a importância.

William: Fica enorme esse rio então, heim.

P: Por isso a importância de se fazer uma estação de tratamento de esgoto aqui, por que desse lado já tem, então teria que se fazer uma aqui, certo?

A: Eles vão se encontraaar!

P: E às vezes, também um rio também serve para limitar, serve de limite de uma cidade a outra. Aqui é o Rio Cabeça. Aqui ele vai se encontrar com o Passa Cinco, e vocês ficaram aqui (indica na maquete onde os alunos estiveram num Trabalho de Campo, observando e desenhando a paisagem).

Mergulhando nestas aulas, não pudemos deixar de considerá-las como parte de algum reflexo da emergência da temática, especialmente via conferência Eco 92, no Rio de Janeiro, e a “inclusão” do tema “Meio Ambiente” nos currículos oficiais a partir de meados da década de 1980, por meio de sua discriminação como “Tema Transversal” nos PCN (BRASIL, 1997), que trouxe uma enxurrada de “projetos interdisciplinares” neles ancorados.

O que nos pareceu inovador nestas práticas foi o estudo do relevo e da rede fluvial usando uma maquete do município de Rio Claro, relacionando pontos encontrados na maquete a lugares visitados anteriormente num Trabalho de Campo no entorno da escola (que tinha como objetivo observar o relevo e desenhar a paisagem daquele entorno).

Se estivéssemos numa busca pela apreensão de conteúdos geográficos pelos alunos, poderíamos dizer que os efeitos zoom resultaram numa melhor compreensão das interações entre o funcionamento de uma bacia hidrográfica, processos erosivos e riscos ambientais (*William: Fica enorme esse rio então, heim./ P: Por isso a importância de se fazer uma estação de tratamento de esgoto aqui, por que desse lado já tem, então teria que se fazer uma aqui, certo?/A: Eles vão se encontraaar!*). Mas nosso foco está antes no processo, ou seja, na produção dos saberes e práticas da professora e seus alunos no acontecimento da sala de aula; o que permitiu-nos elucidar que o enfoque aos espaços cotidianos dos alunos possibilitou-lhes a inclusão, em tom de denúncia, de novos elementos ao estudo do relevo e escoamento da chuva envolvendo outros espaços (ex: as enchentes na inclinada Av. 29) e usos deles (ex: os dejetos lançados por uma indústria química - *de sabão*) que não somente aqueles situados no bairro da escola, mas que as relações multiescalares estabelecidas permitiram perceber influências de outros fatores sócioespaciais regionais nas dinâmicas do relevo e fluvial daquele lugar.

Caminho parecido percorreu Vitor, mas utilizando-se da leitura de um mapa (de menor escala que a maquete apresentada por Marina na aula acima) que representava a rede fluvial que passa por Rio Claro e alguns de seus municípios vizinhos (ALMEIDA, 2001c, p. 45).

P: Olhem aí no mapa, quais os rios que passam por Rio Claro?

A: Ribeirão Claro, Rio Corumbataí.

P: Só estes dois?

A: Não.

P: Tem também o Córrego da Cachoeirinha ou?

A: Da Mãe Preta.

P: Vamos observar, então o caminho que o rio faz. Observem aí o Rio Corumbataí. Ele começa onde? Dentro do Município, do território do município de Rio Claro?

As: Não.

A: Ele começa antes.

P: Ele começa antes, em Analândia, olha lá. E passa pelo território do município de Rio Claro, e ali, onde ele entra em Rio Claro ele passa por Ferraz, não é? Ferraz é o que de Rio Claro?

A: Distrito.

P: Ah, Ferraz é um distrito de Rio Claro, e tem uma setinha aparecendo ali, não tem?

A: Ponto de lançamento de esgoto.

P: Tem no Córrego da Servidão e no Ribeirão Claro. Daí tem um rio aí que sai do município e vai para outro. Vai lá para Piracicaba. É o?

A: Rio Corumbataí.

P: É o Rio Corumbataí. Ele vai para Piracicaba e que cor ele vai chegar lá?

A: Vermelho.

P: Então que água que vai para outro município?

As: Poluída.

P: Uma água poluída. Mas tem umas bolinhas azuis aí no mapa que representam o que?

A: Es estações de tratamento de esgoto.

P: E são suficientes pra limpar o rio que passa por Rio Claro?

A: Não, né. Junta muita sujeira de todos os rios.

Outra vez as relações multiescalares de distintos lugares e seus usos, portanto relações multiterritoriais - que abrangeram rios e afluentes que passam pelo município, alguns canalizados e suas situações de saneamento básico - apareceram como um enfoque metodológico que auxilia a compreensão da dinâmica de uma rede fluvial. Um enfoque importante porque não reduz às abstratas atividades de nomeação de importantes rios do Estado de São Paulo ou da Amazônia e seus afluentes (dos mapas de pequena escala), como são abordados em alguns livros didáticos de Geografia, nem ao estudo restrito do córrego próximo à escola (descendo aos mapas de grande escala). O sistema fluvial é um tema que favorece este estudo, pois ele exige uma visão integrada do território, já que os meandros, nascentes e jusantes não respeitam os limites político-administrativos dos municípios, estados, regiões.

O trecho a seguir mostra que, após uma seqüência de aulas com atividades sobre a história de vida dos alunos e suas vivências e experiências nos pequenos espaços e circunstâncias da vida cotidiana, Vitor busca articular estes processos sociais desenvolvidos

nas grandes escalas às aprendizagens sobre as normas e regularidades do sistema social no qual nos inserimos.

P: Nós estávamos vendo como é o desenvolvimento da nossa própria história, da nossa vida em relação a vida das outras pessoas. Certo? Então, vcs fizeram uma pesquisa em casa, trouxeram informações sobre o nascimento de vcs, daí nós fizemos uma linha do tempo, não fizemos?

As: Fizemos.

P: Peguem o caderninho de vcs lá onde está escrito “A minha história e as histórias dos outros”. Acharam? (começa a ler o texto do caderno da aluna Miriã): A história de cada um de nós está ligada a histórias de outras pessoas, mais do que isso, está ligada à história de outras pessoas de fora da família, da turma de amigos, são as pessoas...

Miriã dá continuidade à leitura do professor: Do bairro onde crescemos, da escola onde estudamos, da cidade e do país de onde vivemos e até de outros países.

P: Isso quer dizer que a nossa vida pessoal anda junta da vida da coletividade, a qual pertencemos, que a história particular de cada um de nós acompanha a história da coletividade, ela pode ser a nossa família, nosso bairro, a comunidade da nossa cidade e do nosso país. Então, a nossa história está muito ligada à dos nossos colegas que convivem conosco aqui na sala de aula.

A: Ao senhor.

P: Então, da mesma forma que eu influencio a vida de vocês, vocês influenciam a minha, então, uma boa parte da história de vocês está acontecendo aqui, na sala, na hora do lanche, nós estamos construindo a nossa história, certo. Lembra que nós já começamos a falar sobre a história do nosso país, dos Portugueses que vieram pra cá e vimos também sobre os índios que já viviam aqui. Então nós estamos vendo um pouco que a nossa história de vida vem com a história que a gente estava vendo sobre o nosso país e sobre o nosso município, uma história que já vem sendo construída desde aquela época.

O título da atividade de escrita solicitada (“A minha história e as histórias dos outros”) já sugeria a idéia de interação entre os processos sociais mais amplos e os ordinários da vida cotidiana. Idéia que Vitor explicita no decorrer da aula (*P: Isso quer dizer que a nossa vida pessoal anda junta da vida da coletividade, a qual pertencemos, que a história particular de cada um de nós acompanha a história da coletividade*) e, na sua tessitura, vai buscar matéria-prima em múltiplos e complexos tempos e espaços.

Podemos entender os saberes e práticas mobilizados nesta aula como uma forma de expressão das múltiplas e complexas relações que os indivíduos tecem ao longo de suas vidas e que expressam relações interpessoais, relações culturais, relações de produção, com a sociedade, com os espaços-tempos - todos atravessados por relações de poder - que os institui e da qual são ao mesmo tempo instituintes. Se a essa multiplicidade podemos chamar de “redes de saberes e práticas sociais”, talvez possamos pautar a articulação (zoom) entre estas redes e distintos espaços-tempos naquilo que, segundo Azevedo (2002, p. 60), é o que:

nos permite historicizar a nós mesmo, a nossos pensamentos e a nossos atos, se entendermos que nada surge do nada, que tudo, de alguma forma, está ligado a tudo, aí incluídos os imprevistos, os acasos, os lapsos, as fraquezas.

Mergulhando em outra aula da professora Marina, quando ela falava sobre higiene, alimentação, meio ambiente e serviços públicos de saúde, alguns alunos passam a dar relatos de experiências sobre conhecimentos e usos de bebidas alcoólicas, cigarros, maconha. Atentos

ao que se mostra como aquilo desenvolvido e percebido nas grandes e nas pequenas escalas e as relações entre elas, acompanhemos a tessitura deste trecho da aula.

Felipe: Professora, meu tio já foi pro Bezerra (Sanatório), por que ele só bebia, ele tinha um problema que ele só bebia e ele ficava ruim, daí ele foi para lá e ficou lá.

P: Aí, então, ele foi tratado e sarou? E sua família? Ele trabalha agora?

Felipe: Ele sempre trabalhou.

Luciano: Dona Marina, e se um alcoólatra trabalha num bar, o que é que acontece?

P: Uma pessoa que é alcoólatra pode trabalhar num bar?

As: Não.

P: Aliás, quem bebe muito nem no bar, nem um outro lugar pode trabalhar. Por quê? Por que a parte da atenção ela perde, ela não consegue se concentrar, fazer o serviço, e bebe muito, todo dia. Então ela precisa fazer o quê?

A: Um tratamento.

Luciano: Um dia tava meu primo e um colega, daí nós compramos “Caninha da Roça”, sabe que é isso, né? Daí, nós fomos na pracinha. Eu e os menino, dali a pouco só vê eu chapadão caído assim no chão. Daí eu ajudei a levar ele na casa dele, daí eu cheguei em casa, deitei assim no sofá, dali a pouco eu comecei a vomitar um monte de coisa.

P: E o dono do bar vendeu para vocês?

Luciano: Vendeu para um de maior. De maior, não. Ele tinha 15 ou 16 anos.

P: Mas não pode vender bebida para menor de idade? Não né. Por isso que eu falo para vocês, tomem cuidado com quem vocês brincam, com quem vocês falam. Gente, a bebida em excesso, ainda mais para vocês que são crianças, que estão se tornando adolescentes... Criança, que nem vocês, jamais deve colocar álcool na boca, por que vocês estão em fase de crescimento.

A: Mas fala pra professora da Xananã.

P: O que é isso?

A: É o jeito que a gente chama a maconha.

P: Então, a pessoa que usa a maconha, usa a cocaína, fica o quê, perde o quê? Perde o raciocínio, fica sem raciocinar, pensar. Leva à pessoa ao quê?

A: À morte.

A: A matar.

A: Que nem o Michael Jackson que quase jogou o bebê pela janela.

P: Você pode parar num hospital de pessoas que têm doença mental. Perder a consciência. Depois você precisa de dinheiro para comprar droga, o que você vai fazer?

As: Roubar.

P: Roubar e fazer o que? Pode até matar.

Marcus Vinícius: Por causa de droga as pessoas matam também para ter mais droga.

P: Isso mesmo. O que leva a pessoa a usar droga?

A: Tem gente também que vai atrás de drogas para esquecer que tem problemas.

Luciano: É um mundo cheio de drogas.

Adalberto: Uma porcaria.

A: Um homem quer matar o outro.

A: Que nem a guerra do Bush com o Sadam.

P: Além deles matarem os outros para comprarem mais drogas, para esquecer. Mas tem uma outra questão: a guerra. Nós sabemos que lá está existindo a guerra, embora nós sabemos que não se já próximo de nós, nós também estamos sofrendo, de ver que outros seres humanos estão sofrendo muito. Os pais de vocês devem sofrer muito também. É duro a gente ver as crianças sofrendo. Pra mim, na minha opinião, nenhum dos dois estão certo, por que é uma cobiça dos dois.

Caique: Tem outra coisa também, né professora, por causa da guerra os Estados Unidos vão ter que ter muito dinheiro para comprar arma, essas coisas, daí o dólar vai subir, daí vai ficar mais difícil para a gente comprar as coisas aqui no mundo inteiro, daí as pessoas que ficam pobre ficam sem dinheiro para poder comprar, daí as pessoas ficam revoltadas e começa a experimentar drogas, daí se perde.

O partir “do concreto”, “das vivências”, “do lugar” - como passou a ser divulgado nos currículos oficiais como “a chave” para o “ensino de”, não só de geografia, mas de todas as matérias escolares – aqui nos é ensinado por Marina e seus alunos, não em forma de pressuposto teórico, mas como metodologia de ensino praticada: currículo praticado. Quanto ao partir “do lugar”? Deu-se por meio da autoridade partilhada permitida pelo poder do papel de professora de Marina, que possibilitou a entrada da matéria-prima necessária à tessitura da aula, os conteúdos vindos das experiências espaciais cotidianas dos alunos (do tio alcoólatra e trabalhador, do consumo de bebidas incluir-se como entretenimento para crianças e adolescentes do bairro, dos relatos de consequências do uso de drogas, do conhecimento de códigos de linguagens locais para apelidar drogas etc.).

Assim como Inês de Oliveira (2003, p. 59), acreditamos que estudar o cotidiano contribui para:

a compreensão do processo através do qual os aspectos comuns compartilhados por práticas sempre distintas são transformados pelas exigências de organização e de busca de regularidades colocadas pelo pensamento totalizante, em modelos construídos pelos pontos de intersecção nos conjuntos de práticas.

O que fazer com a matéria-prima provinda dos “mapas de grande escala”? Novamente recorremos a Oliveira (2003, p. 59) onde encontramos facilmente uma coerente elucidação à nossa pergunta: “partindo das práticas, delas se extrai o que é comum, único meio de formular as generalizações necessárias ao ‘desenho’ dos mapas de pequena escala”.

Buscar as existências reais, as excepcionalidades realizadas, é um desafio que exige abdicar da posição que ocupamos nos estudos em “pequenas escalas”, totalizadores, e mergulhar naquilo que é pequeno demais para ser visto de longe. Só assim podemos entender o cotidiano. Para além das estruturas sociais dos condicionantes que elas criam, é preciso conhecer as especificidades singulares, para, compreendendo-as, intervir.

Considerando as amarrações entre as micro, meso e macroestruturas, também somos alertados de que:

É preciso, contudo, não adotar a leitura do cotidiano nem como uma possibilidade nem como uma vontade de autonomizá-lo, negligenciando-lhe os elementos intervenientes que se situam na dimensão macro da pequena escala, ou na dimensão intermediária da média escala (OLIVEIRA, 2003, p. 61).

Mas a pergunta “o que fazer com a matéria-prima provinda dos ‘mapas de grande escala’” ainda prevalece para nós, que nos desafiamos a buscá-la nos currículos praticados em sala de aula. Então, a isto nos dedicamos a seguir.

Ao nos atentarmos ao modo como Marina trabalha com as dimensões escalares e desenvolve a aula, logo fomos remetidos aos amplos e diversificados processos formativos

que compõem nossas identidades pessoais e de docentes e, neste exemplo de aula, percebemos enredamentos entre culturas e valores pessoais presentes no cotidiano da escola. Marina leva aos alunos questões de convivência, do respeito ao outro, de diferenças, da busca da justiça sem violência, de comportamentos julgados como bons e saudáveis, marcadas por uma relação bastante horizontal e “humana” entre eles e ela, que tem a liberdade de se preocupar com a vida afetiva e pessoal dos alunos (*P: Tomem cuidado com quem vocês brincam, olha com quem vocês falam./P: Pra mim, na minha opinião, nenhum dos dois estão certo, por que é uma cobiça dos dois./P: Ele foi tratado e sarou? E sua família? Ele trabalha agora?*)⁸⁰.

Provavelmente, esta aula se inspirou em diálogos anteriores, alguns presenciados em nossas observações, em que outros relatos eram trazidos pelos alunos enquanto que, pela professora, eram acrescentadas várias buscas de praticar a justiça, permeados, em sua maioria, por valores morais da pessoa e professora Marina. Mesmo sabendo dos modos relativamente convencionais e prescritivos que as crianças costumam lidar com esse tipo de debate, a iniciativa contribuiu para a melhoria da convivência pelo próprio modo como foi proposta a desenvolvida, de modo necessariamente dialógico e solidário. Modo este que se destacou durante toda a aula, atribuindo sua importância antes ao processo que à atividade final de desenhar como seria o mundo em que eles gostariam de viver.

Talvez os significados dos comentários dos alunos e da professora neste episódio não sejam tão intensos quanto o que indica a nossa leitura sobre eles, mas eles apontam que, no mundo da escola, se entrecruzam experiências, saberes e idéias que se tecem e se articulam para além dos muros da escola, mesmo que não desempenhem papel fundamental nos conteúdos curriculares programados.

Quando, na reunião da RCT, revimos os registros desta aula e perguntamos o porquê daquele modo como Marina a desenvolveu, ela diz estar pautada no que “falaria para um filho”, a este aspecto “densamente humano” do trabalho da professora, se juntou o estabelecimento de articulações entre essas múltiplas pertencas e influências em que tecemos nossas identidades, “enraizando-as nas grandes inserções em nossas culturas de origem e nas nossas mais amplas condições de existência, situadas nas grandes linhas da pequena escala” (OLIVEIRA, 2003, p. 63). Isto pode ser percebido numa fala clara e intensa do aluno Caíque, cujas articulações permitidas na aula o fez acrescentar (*Tem outra coisa também, né professora.*) que “*por causa da guerra os Estados Unidos vão ter que ter muito dinheiro para comprar arma, essas coisas, daí o dólar vai subir, daí vai ficar mais difícil para a gente comprar as coisas aqui no*

⁸⁰ Podemos destacar algumas práticas comuns entre Marina e seus alunos, que traduzem um certo modo de relacionamento entre eles, por exemplo, a da professora receber bilhetes carinhosos de seus alunos; de ser interrompida em suas aulas por alunos que contavam que a haviam visto em algum determinado ponto da cidade, com a filha ou marido, ou ainda de ouvir histórias envolvendo problemas ou conquistas dos alunos e seus familiares.

mundo inteiro, daí as pessoas que ficam pobre ficam sem dinheiro para poder comprar, daí as pessoas ficam revoltadas e começa a experimentar drogas, daí se perde”.

Sem nos atentarmos ao tom finalístico e generalizador, característico das participações das crianças, percebemos relações estabelecidas entre aqueles relatos provindos das experiências espaciais cotidianas relatadas (ex: *experimentar drogas e se perder*) e aqueles das grandes linhas da pequena escala, que o fez relacionar uma complexidade de fatores multiescalares, como os de uma guerra internacional, em que o Brasil não está diretamente envolvido, e suas conseqüências em várias escalas espaciais, como os gastos com materiais bélicos, a desestabilização monetária, suas influências no consumo básico e na dinâmica cotidiana e identidade individual e social dos sujeitos.

Estas relações sócio-espaciais multiescalares (zoom) estabelecidas pelo aluno poderiam ser resultantes do forte papel dos meios de comunicação sobre este tema na época da aula ou com raízes em outras fontes que não aquela aula, já que não se registrou nenhuma fala direta da professora que efetuassem o *efeito zoom*, tal como o estamos entendendo aqui. No entanto, numa narrativa escrita, a professora revela um reconhecimento das articulações entre a vida cotidiana dos “mapas de grande escala” e as macroestruturas em que se inserem nossas amplas condições de existência.

Expliquei que além do mal que ela faz para a humanidade, a droga é um comércio ilegal, só favorece o traficante que desgraça e mata a vida de muitos seres humanos. Chegamos nesse verdadeiro debate com os alunos até falando da guerra Iraque e Estados Unidos, que a nossa dívida com os americanos vai aumentar mais, haverá mais desemprego, mais pessoas passando fome e o preço dos remédios vai aumentar mais, aí as pessoas começam a usar drogas. Concluímos que tudo isso tem a ver com a nossa saúde. Esse tema, saúde, fez com que os alunos trouxessem através de muito diálogo, tudo o que pensam, sabem e presenciam sobre drogas e tem uma ligação maior do que imaginamos em nossa sociedade, saúde, educação, família. As drogas estão intimamente ligadas ao nosso cotidiano. (Marina, junho 2003, p. 3).

Com esta escrita, estamos querendo salientar, uma vez mais, que o trabalho docente é multicolor, ou seja, as fontes que compõem a tessitura de cada aula se situam numa multiplicidade de fios puxados dos mais distintos e amplos processos formativos dos sujeitos. E, principalmente, demonstrar que as representações de Marina sobre o consumo de drogas e tantas outras práticas *ligadas* às microestruturas cotidianas (“*em nossa sociedade, saúde, educação, família*”) mantêm sim relações com as meso e macro estruturas sócioespaciais, chegando a expor várias relações entre elas: desde a ilegalidade do tráfico de drogas, à sua relação com o aumento de dívidas externas causados por grandes guerras internacionais, causadoras do aumento do desemprego, da fome, dos preços dos produtos básicos (como dos remédios) e do consumo de drogas, violência, ilegalidade.

Os efeitos zoom estabelecidos por Marina e pelos alunos possibilitaram a construção de modelos fundamentados nas regularidades e permanências captadas nos estudos globalizantes, dos “mapas em pequena escala”, mas, sobretudo, possibilitaram aproximações das representações materiais e simbólicas de espaços-tempos cotidianos que remetem a fluxos em conexão com o mundo. Possibilitaram aproximações, portanto, dos modos como as realidades locais expressam as normas e as modificam pelas suas especificidades, compreendidas por estabelecerem relações daquelas com as singularidades, percebidas nos mapas de “grande escala”.

Ainda com relação às interações entre as estruturas sócio-espaciais, uma aula de Vitor evidencia outra forma de abordar as relações entre os espaços. Apresentaremos três trechos da aula com a finalidade de melhor mergulharmos em seus detalhes.

Rodrigo começa a ler a página 46 a pedido do professor Vitor: “Setores. Os setores são formados por conjunto de bairros. Os bairros que fazem parte dos setores são”.

P: Se vocês olharem na página 47, a agente vai ver a divisão do município nos setores e cada setor desse tem os bairros. Olhem lá. Procurem o Jardim Guanabara (onde se situa a escola e reside a maioria dos alunos), acharam?

As: Achamos.

P: Número 11. O Jardim Guanabara tem vários bairros que fazem parte dele. Quais?

Os alunos lêem em coro os nomes dos 4 bairros englobados pelo setor 11: Jardim Inocoop, Jardim Guanabara, Jardim Brasília, Jardim Guanabara II.

P: Todos eles estão dentro do Guanabara. Jardim Novo?

As: Tem o a Vila Romana, Jardim Novo II, o residencial, Recanto São Carlos, Parque São Conrado.

P: Todos estes bairros fazem parte do Jardim Novo, e assim por diante. E aqui, na página seguinte, tem o mapa com a localização dos diferentes setores. Cada número que tem no mapa é um setor que está colocado na?

A: Legenda.

P: Olha lá, a Rebeca perguntou onde é que está Nova Rio Claro. Vamos na Legenda, aqui não estão os bairros, estão os setores. Temos que procurar Nova Rio Claro dentro dos setores.

A: Aqui! No Jardim das Palmeiras, eu passo aqui (indicando com o dedo no mapa).

P: E o que é esta parte amarela clara?(ninguém responde) É onde não é área urbana, mas que faz parte do município. Este corte reto que tem aqui nos bairros, que separa a gente (Setor 11), o que é?

As: A Washington.

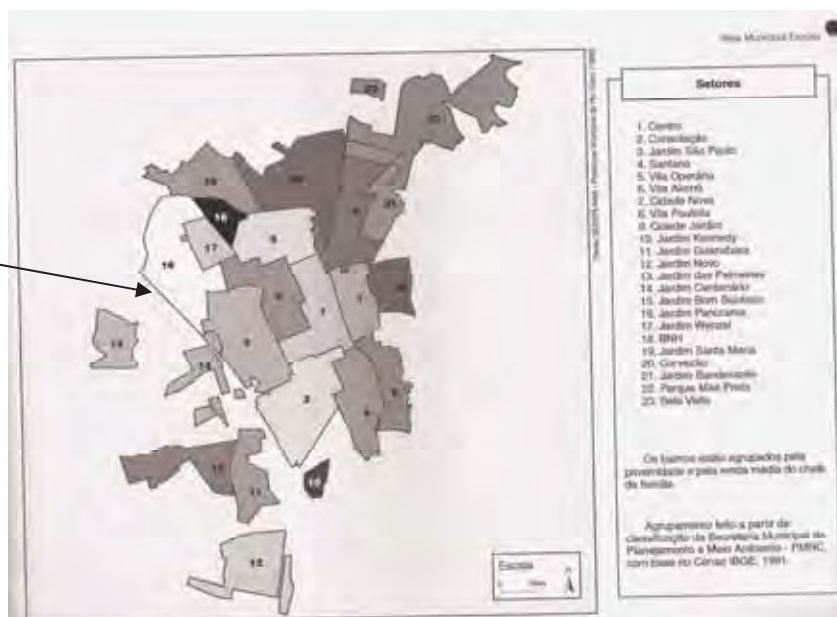


Fig. 21. Mapa dos Setores urbanos (agrupamento de bairros) de Rio Claro (ALMEIDA, 2001c, p. 47).

Nesta primeira parte da aula, podemos observar uma preocupação do professor com um conhecimento mais geral, com a organização e o tipo de representação gráfica do mapa base de Rio Claro apresentada no Atlas (Fig. 21). Verifica-se uma preocupação inicial com o esclarecimento do recorte temático destes mapas do Atlas através especialmente da leitura dos títulos, seguido da compreensão de sua estruturação através das legendas, para garantir, assim, o entendimento das coleções de mapas temáticos a serem estudadas a seguir, ou seja, a ênfase nessa situação de ensino está calcada na replicabilidade das formas gerais (o mapa base) em casos específicos (a coleção de mapas temáticos), explicitando, na sua lógica, uma certa aproximação com a cultura da disciplina geográfica, suas metodologias e vulgatas.

Para além desta lógica, verificamos que o foco do estudo centrado nas representações de espaços cotidianos dos alunos facilitou a compreensão da organização dos mapas e o estabelecimento de relações entre o representado e o vivido. Como exemplo, citamos quando uma aluna encontra o Jardim Nova Rio Claro no setor localizado entre o bairro da escola e o bairro onde reside (Jardim Novo), e indica “passar” por aquele “polígono verde”, que representa o setor no mapa (*A: Aqui! No Jardim das Palmeiras, eu passo aqui.*); ou ainda quando um aluno corresponde o vazio (chamado de *corte reto* por Vitor) entre a grande mancha urbana de Rio Claro e alguns bairros periféricos representados no mapa à rodovia Washington Luiz (que passa pelo município e historicamente atua como um entrave ao crescimento urbano de Rio Claro). Hoje esta rodovia é atravessada diariamente por grande parte dos moradores destes bairros (onde reside a maioria dos alunos do CAIC – única escola estadual “depois” da estrada) que se deslocam ao trabalho, ao centro da cidade, em busca de serviços que não contemplam esta parte da cidade (*P: Este corte reto que tem aqui nos bairros, que separa a gente, o que é?/As: A Washington.*).

Percebemos ainda nas interlocuções do que denominamos segunda parte da aula, outras tessituras mais complexas, que escapam da lógica disciplinar, especialmente quando evidenciamos o fato da finalidade do estudo daqueles mapas estar calcada no entendimento de noções mais abrangentes sobre a distribuição espacial dos serviços públicos em Rio Claro, os órgãos mantenedores desses serviços, desencadeando preocupações com formas de governo, suas funções e estruturação no Brasil e a representação política no país, como podemos verificar no trecho de aula abaixo transcrito:

P: Vocês sabem quem mantém estes serviços que nós vamos ver aqui?

A: A prefeitura.

P: Vocês me disseram que os serviços municipais são mantidos pela prefeitura. E os estaduais são mantidos pelo?

A: Estado.

P: Estado, o governo do nosso estado que é São Paulo, no nosso caso. E os serviços públicos federais? Quem mantém, quem sustenta, quem paga esses serviços?

A: Governo federal.

P: Quem é o governo federal hoje?(ninguém responde) Quem faz parte do governo estadual? (nenhum aluno responde) Quem faz parte do governo municipal hoje? Quem é o prefeito de Rio Claro hoje?

As: Cláudio de Mauro.

P: Então ele é a pessoa que está no governo municipal, juntamente com os vereadores. E quem está no governo estadual? Quem é o governador de São Paulo, que tem um mapinha do estado lá na página 41?

A: Geraldo Alckmim.

P: Ele é a pessoa, que junto com os deputados estaduais e secretários governam o estado de São Paulo. Que vão administrar, manter os serviços estaduais. As escolas estaduais, serviços de saúde estaduais, de polícia estadual. E quem é a pessoa que representa o governo federal? (nenhum aluno responde) O que é governo federal? Governo municipal cuida do município de Rio Claro, aqui é o prefeito Cláudio de Mauro, também tem o prefeito de Limeira, de Araras. Também tem o governo estadual, aqui é o Geraldo Alckmim, no estado Minas Gerais é outro, no estado do Paraná tem outro governo estadual, cada estado tem o seu. E o governo federal é governo de onde?

A: Da Federação.

P: E o que é federação?

P: Pegue o dicionário para mim, Sabrina Garcia, procura para nós o que é federação.

A aluna acha e o professor lê: Federação, olhe lá o que está escrito no dicionário da Ruth Rocha. Federação: “União política entre nações ou estado, associações, aliança”. O Brasil está dividido em estados, né? SP, RJ, MG, BA, são os estados em que o Brasil está dividido. Cada estado tem o seu governo, então o que eu posso chamar de federação, associação, conjunto de nações ou estados unidos. O estado de São Paulo faz parte de uma federação?

A: Faz.

P: Ele está junto com os demais estados que formam o?

As: Brasil.

A: Mas só quando vemos todos os estados que vemos o Brasil, não é professor?

P: Isso. O Brasil é uma federação. Por quê? Porque ele é formado por um conjunto de estados que estão todos unidos por um só governo. Quem é o representante do governo federal? Que administra todo o território brasileiro?

A: Lula.

P: Hoje em dia, o presidente Lula. Ele é o representante do governo federal, que administra, que cuida de todos os estados. Então em Rio Claro, tem serviços que são mantidos pelo governo federal, pelo governo do Lula. Quem era o governo federal até o ano passado?

A: Fernando Henrique Cardoso.

P: Daqui a 4 anos, pode ser que esse governo federal mude, de acordo com as eleições, com a escolha do povo. É o povo, que escolhe através do voto quem é que vai cuidar do governo federal, estadual, municipal. Certo?

Uma primeira constatação emergida da análise deste trecho, refere-se ao fato do encaminhamento desta aula ter sido tecido de acordo com fios acrescentados a ela através das respostas e participações ou não dos alunos. Isto pode ser notado quando sabíamos previamente que aquela aula se desenrolaria em torno da atividade de localização e criação de símbolos para representação dos serviços públicos nas fotocópias dos mapas do bairro da escola e dos bairros onde residem os alunos, mas, no proceder da prática em sala, uma questão (*P: Vocês sabem quem mantém estes serviços que nós vamos ver aqui?*) apareceu como um “hiato” na aula planejada, ainda mais quando, em busca de algumas respostas, o professor se depara com o silêncio de seus alunos (*P: Quem é o governo federal hoje? (ninguém responde) Quem faz parte do governo estadual? (nenhum aluno responde)*). Aí então, evidenciamos que esta segunda

parte passa a envolver o reconhecimento dos espaços quanto às suas divisões e limites político-administrativos, com a função de situar e mostrar formas de articulação entre os territórios.

Como já destacamos em outros momentos, esta imagem de região baseada nestas formas de divisões e limites é bastante comum nos critérios de regionalização trazidos em livros didáticos, ou seja, como um local definido de forma absoluta e estática. Um pouco mais de elaboração é percebida nas representações do professor no que diz respeito à capacidade de generalizar o conceito e aplicá-lo a casos específicos, por exemplo, no estabelecimento de relações e articulações com as formas de política municipais.

No entanto, em geral, são formas de estabelecimento de relações multiescalares que não propõem a análise do regional a partir da caracterização do processo de desenvolvimento capitalista como um desenvolvimento desigual e combinado ou a partir das distribuições étnicas junto à espacialização dos índices de desenvolvimento humano, ou ainda regionalizações calcadas na distribuição espacial dos remanescentes de comunidades tradicionais, de movimentos políticos e culturais de resistência... . A dimensão espacial desse processo seria a regionalização, sendo que essa regionalização tenderia a se tornar mais complexa em função da dinâmica social e do estabelecimento de redes de relações e articulações entre os lugares, os saberes e as práticas.

Vitor apresenta uma outra idéia do que a Geografia chama de “conceito de região”, que poderia ser definido como o nível concebido, que se refere a regiões instituídas formalmente ou o que Ana Clara Torres Ribeiro (1993) denomina de “região de controle”. Por essa distinção, pode-se destacar que a tessitura da noção de região como espaço dos saberes e práticas cotidianos e como “região de controle” resulta da articulação de elementos diferentes.

Por outro lado, o professor nos mostrou que a idéia de região é melhor percebida de dentro para fora da região (da grande para a menor escala). De fora para dentro, o reconhecimento é mais difícil, pois é feito por alguém que não vive a historicidade deste espaço. A região como espaço cotidianamente tecido geralmente se opõe a de “região de controle”, na medida em que esta última “se forma subjugando a anterior” (RIBEIRO, 1993, p. 215). Isto veio à tona em forma daquilo que registramos como um “hiato” na aula, cuja estratégia tomada pelo professor para saná-lo foi “descer” a pergunta para “mapas de escalas maiores” (*Quem faz parte do governo municipal hoje? Quem é o prefeito de Rio Claro hoje?*) onde obtém as respostas almejadas (mesmo que com o objetivo de, com elas, chegar à espacialização dos serviços nas fotocópias dos mapas) e de onde parte para escalas menores (organizações políticas estaduais e nacional). O que houve foi exatamente o que Vitor nos revelou em reunião da RCT, quando falávamos sobre o fato dele ter retornado à pergunta

sobre o município quando não obteve respostas sobre o governo federal: *“É que falar do município, do lugar, traz familiaridade aos assuntos”* (Vitor, RCT, 27/11/03), foi o que ele astutamente declarou “trazer familiaridade”, que territorializou as redes que vinha tecendo sobre as divisões territoriais político-administrativas.

A busca por relações entre os territórios político-administrativos perdurou até o efeito zoom atingir a tessitura de um pensamento mais complexo, até então ainda não apresentado pelos alunos, que diz respeito a um tipo de relação e integração do território nacional (fortemente legitimada pelos “objetivos didáticos da Geografia” e, no caso, pelo dicionário consultado), vinda por meio de uma pergunta conclusiva de um aluno (A: *Mas só quando vemos todos os estados que vemos o Brasil, não é professor?*).

Isso significa que trabalhar com os elementos do *efeito zoom*, das articulações entre os territórios, pode propiciar a compreensão do fenômeno regional como processo histórico e social responsável por diferenças entre lugares, numa rede escalar complexa e, ao mesmo tempo, trabalhar com elementos que ajudem os alunos a compreender o fenômeno regional (de dentro para fora), muitas vezes subjugado por um fenômeno espacial que é o recorte político-administrativo em territórios determinados (região de controle). Este domínio político do território aparece sutilmente no currículo praticado de Vitor quando ele expõe aos alunos a possibilidade de mudança, ao menos a partir da mudança de governo através do voto, atribuindo às eleições um dos poderes de “escolha do povo”, ou seja, como uma das lutas processuais em busca de emancipação. Assim, esta foi uma das formas que contribui para que o fenômeno regional seja de fato entendido como componente das práticas sócioespaciais.

De maneira geral, o voto é uma das únicas formas explicitadas como de emancipação nas aulas observadas, talvez porque aprendemos a entender o cotidiano somente como reflexo das grandes estruturas, não reconhecendo na mudança de escala as alterações qualitativas da visibilidade – “mudar de escala implica mudar o fenômeno”, diz Boaventura (SANTOS, 2000, p. 202).

Na aula de Vitor, elementos da mudança de escala surgiram quando, já na efetivação dos objetivos planejados pelo professor para esta aula, a atenção se desloca para a fonte dos recursos que mantém os serviços públicos, questão estrategicamente produzida pelo professor, como veremos no destaque de um terceiro trecho desta aula:

P: E o segundo mapinha, órgãos públicos estaduais, tem lá 18 órgãos que são mantidos pelo governo do estado de SP. E o 3º mapinha, são órgãos que são mantidos pelo governo municipal, de que município?

As: Rio Claro.

P: Agora, na página 49, nós temos um mapa grande com vários serviços (Fig. 22). Olha lá, tem órgãos federais, estaduais e municipais. Os órgãos federais, estão representados como nesse mapa?

As: Uma casinha vermelha.

A: Aqui não tem nenhuma! (indica passando os dedos nos bairros situados “após” a Estrada Washington Luiz)

P: Então, pra cá da (Rodovia) Washigton Luiz não tem nenhum serviço nem federal, nem estadual, nem municipal, só a escola. Onde tem uma casinha vermelha tem um órgão público federal. E os órgãos públicos do município?

As: Uma casinha azul.

P: Todos esses serviços são serviços que são fornecidos à população, serviços que são mantidos, grande parte deles, com o nosso próprio dinheiro dos impostos.

A: Esses serviços não têm dono, né professor?

P: Isso, quem cuida desses serviços é o governo municipal, com o dinheiro que nós damos para ele, que vai junto com as contas de água, de luz, do IPTU da casa. Até os produtos que a gente compra nos supermercados, nas padarias, em todos os preços estão inclusos os impostos. Do mesmo jeito quando a gente estava falando da nossa escola, que tínhamos que cuidar. Lembram que eu falei das classes, do pátio, que estávamos estragando o que fizeram com dinheiro dos nossos impostos, lembram?

A: Igual quando destruíram os cartazes do quadro, o mapão, o da dengue. Foram os meninos do Bom Sucesso da noite. (aluno relembra que numa manhã encontramos os cartazes que ficavam pregados no quadro ao fundo da classe rasgados no lixo).



Fig. 22. Mapa de distribuição de serviços em Rio Claro. Destaque à centralização dos serviços num eixo sul-norte da área urbana (ALMEIDA, 2001c, p. 49).

O zoom escalar entre os serviços federais, estaduais e aqueles mapeados (e usados) no bairro da escola e mantidos pelos impostos inclusos nas contas pagas pelos pais dos alunos, parece ter sido o que, segundo Vitor, trouxe uma certa “familiaridade” aos elementos de articulação das redes de serviços desigualmente distribuídas nos lugares (os setores urbanos de Rio Claro), constatada, por exemplo, com a observação do aluno, na leitura do mapa, de não haver nenhum serviço público (exceto a escola) em nenhum dos bairros (aproximadamente 21 bairros) localizados “após” a rodovia Washington Luiz (*A: Aqui não tem nenhuma! P: Então, pra cá da (Rodovia) Washington não tem nenhum serviço nem federal, nem estadual, nem municipal, só a escola.*); mais que isso, emergiu uma aproximação da problemática das questões do público e privado junto às práticas individuais sobre objetos de uso coletivo, como os cartazes (da classe) que supõem terem sido destruídos por alunos do bairro Bom Sucesso, que freqüentam aquela escola no período noturno.

Há de se destacar uma relevância pedagógica à valorização da faceta moralizadora do ato de destruição dos cartazes, trazendo a importância da solidariedade e coletividade nas práticas cotidianas democráticas, através das quais aprendemos muito daquilo que usamos para estar no mundo e conviver com o outro. No entanto, esta relevância se sobressai perante outras possíveis questões de rebeldias, revoltas e resistências que poderiam estar inclusas naquele ato, visto que os supostos “destruidores” provinham do bairro mais periférico, carente e política e culturalmente abandonado do município.

Com isso lembramos o que disse Cavalcanti (1998, p. 110) sobre o fato de que trabalhar com os alunos o território como campo de forças, envolvendo relações de poder, “é trabalhar a delimitação de territórios na própria sala de aula, nos espaços cotidianos dos alunos, nos lugares por eles percebidos”, é trabalhar elementos de territorialidade, nós, redes, tessitura, fronteira, limites, continuidade, descontinuidade, superposição de poderes, domínio material e não material, no âmbito dos lugares mais próximos – não só os fisicamente – do aluno.

Entendemos que não somente os (estes elementos) próximos fisicamente, porque as crianças, assim como o professor, para realizarem suas atividades cotidianas tecem suas práticas e seus saberes pela sua cidade, pelo seu bairro, no dia-a-dia, pelos lugares que têm na memória, sendo que, suas cenas cotidianas são carregadas de elementos materiais e simbólicos regionais, nacionais, globais, o que requer uma formação de uma consciência espacial para a prática cotidiana, o que significa conhecer a dinâmica espacial das práticas cotidianas “isoladas”, “inocentes”, para dar um sentido mais complexo, pois os elementos das paisagens de um lugar não se revelam totalmente a um olhar pouco reflexivo, podendo escapar à apreensão e tornar mais eficaz a regulação e moldagem do lugar. A partir daí, assegurando-se o interesse do aluno, podem-se fazer abstrações necessárias e chegar a sínteses possíveis, por exemplo, como realizou Vitor com a ajuda de mapas.

Ressaltamos que não vimos tratando os currículos praticados sobre o “lugar” como o ensino de um conceito transposto dos ensaios teóricos da Geografia, mas como saberes e práticas sobre elementos dos espaços cotidianos dos alunos e professores alinhavados aos de outros espaços, percebidos através dos efeitos zoom tecidos nos acontecimentos das aulas, com a ajuda de materiais que trazem informações a respeito do espaço local. É a partir daí que podemos compreender o conhecimento escolar nos seus aspectos metodológicos de construção e insistirmos numa direção de currículo e de formação docente que tenha como referência o trabalho de professores.

Os currículos praticados aqui investigados ensinam às pesquisas de Didática e Currículo da Geografia Escolar, que apresentar o conceito de lugar ou de região (inerente a

alguns estabelecimentos de efeitos zoom que observamos) como uma construção social da realidade, e não como a própria realidade, significa demonstrar o caráter relativo do conceito.

Fazendo ainda um movimento das práticas docentes à uma produção curricular, nesta interpretação - e na de Cavalcante (1998, p. 106), que se baseia em entrevistas com sujeitos escolares - “parece que o conceito de lugar e de região, tomados isoladamente, aproximam-se muito, dificultando a distinção entre eles”. Por um lado, a idéia de “lugar” parece mais adequada para trabalhar como a dimensão do vivido cotidianamente pelos alunos, por se tratar de uma referência espacial mais próxima, mais familiar. Por outro, a análise do lugar, de sua paisagem, de sua dinâmica, das relações de poder nele materializadas, de sua história, pode fornecer elementos para a compreensão mais ampla do espaço cotidiano e desenvolver valores referentes à identidade, pertencimento, que integram uma produção de articuladas e superpostas redes escalares complexas, talvez o que a Geografia vem “conceituando” de região, considerando, assim, como o espaço cotidiano com maior extensão e, conseqüentemente, com maior abstração e complexidade.

Para a compreensão das redes complexas em que os saberes e as práticas cotidianas se formam e são formadas - considerando que indícios para este entendimento vêm da própria complexidade do cotidiano no lugar - torna-se necessária ultrapassar as manifestações fenomênicas individuais e refletir sobre os lugares da prática imediata, o desenvolvimento da habilidade de orientação, de localização, de representação e o estabelecimento de relações com outros lugares e práticas (construções sobre as quais repousa operacionalidade do *efeito zoom* tal como o apresentamos aqui).

Se nos detemos ao desenvolvimento das habilidades de orientação espacial, amplamente investigados nos campos de Didática da Geografia, a aula registrada nos mostra avanços nestes aspectos, favorecidos pelos efeitos zoom estabelecidos pelo professor.

Conforme explicam Almeida e Passini (2000, p. 33-37), as habilidades de estabelecimento de relações espaciais são desenvolvidas desde a infância, a partir das relações topológicas de proximidade, distância, ordem, continuidade e evoluem com a habilidade de orientação corporal da criança. Nesse processo destacam-se as habilidades interdependentes de descentralização, conservação e reversibilidade, que podem ser percebidas quando a criança consegue localizar os objetos independentemente de sua posição em relação a eles, ou seja, quando ela é capaz de posicionar objetos, utilizando-se de pontos de referência externos a ela.

Este último processo é identificado pelas autoras quando se observa que a criança situa objetos a partir das relações espaciais entre eles, utilizando uma coordenação de diferentes pontos de vista, e é denominado de descentralização, que consiste:

na passagem do egocentrismo infantil para um enfoque mais objetivo da realidade, através da construção de estruturas de conservação que permitem à criança ter um pensamento mais reversível. Isso ocorre porque ela começa a considerar outros elementos para a localização espacial e não apenas sua percepção ou intuição sobre os fenômenos (ALMEIDA e PASSINI, 2000, p. 34).

A reversibilidade, por sua vez, consiste na habilidade do pensamento de perceber a relação entre dois objetos em dois sentidos, dependendo do referencial.

Assim, podemos dizer que estas habilidades apareceram como referências intrínsecas aos efeitos zoom produzidos nas aulas observadas, os quais possibilitaram que tais habilidades se desenvolvessem não somente ao se posicionarem em relação a espaços e objetos, mas também no que se refere à localização e relações entre múltiplos espaços e situações, e articulações (coordenações) com ações sobre estes espaços e usos dos mesmos, em escalas distintas. Isto nos foi revelado, por exemplo, nos diálogos promovidos pelo professor Vitor com a elucidação de um aluno sobre o que o professor buscava tecer sobre “estado” e “federação” (A: *Mas só quando vemos todos os estados que vemos o Brasil, não é professor?*), quando uma afirmação de um aluno surpreso evidencia a ausência de serviços públicos na região onde mora, em relação aos concentrados na área central da cidade (A: *Aqui não tem nenhuma!*/P: *Então, pra cá da (Estrada) Washigton não tem nenhum serviço nem federal, nem estadual, nem municipal, só a escola.*); ou ainda nas aulas de Marina, quando os alunos parecem identificar os bairros como uma rede complexa de elementos sociais inter-relacionados (P: *Será que dá para um bairro viver sozinho? É um interdependente do outro, né.* /Adalberto: *O Conduta depende mais da Vila Paulista. Depende da escola, do bar, da igreja, do shopping, do mercadinho.* /Caique: *Depende mais por causa da escola.*)

Referências como estas são importantes para o enredamento e articulação entre valores, saberes e símbolos (sempre imbuídos de intencionalidades) oriundos de outros espaços, tanto os trazidos pelos lugares e sujeitos de convivência imediata como pelos trabalhados pela mídia, já que tais referências passam a fazer parte de suas representações, o ajudam a explicar vários fenômenos naturais e sociais e compõem o material simbólico da comunicação na vida cotidiana (A: *Que nem a guerra do Bush com o Sadam.*).

Esta objetividade dos mapas quando submetida às leituras simbólicas nos faz enxergá-los assim como apresentado por uma das autoras do Atlas e tutoras da RCT, Lígia Aguiar (2003, p. 142): “os mapas são objetos de certeza visual e conceitual, mas são também instrumentos de produção simbólica, produção conceitual cuja verdade está no mundo da vida”. Isto, argumenta a autora, acontece porque:

nosso olhar, ao percorrer os mapas, desfaz os sentidos percebidos e remete a outros sentidos. Assim que percebemos o mundo já estamos realizando a sua construção, porque temos a necessidade de viver para um sentido que não é imanente à vida (AGUIAR, 2003, p. 141).

Desse modo, o efeito zoom pode ser concretizado em várias situações, pelo motivo da importância de processos como estes residirem no seu caráter de universalidade, o que pode potencializar a capacidade dos alunos de compreender informações sobre diferentes lugares do mundo, de compreender não somente os mapas, mas as imagens, textos, desenhos, documentos, representações das mais distintas lógicas/racionalidades. E, sabendo que estas distintas lógicas co-existem no lugar, as ações hegemônicas e as idéias de homogeneização dos lugares encontram contraposições nas múltiplas identidades e relações de conflito e cooperação criados e re-criados pelos saberes e fazeres desenvolvidos nos espaços-tempos cotidianos, que, quando conhecidos, podem se dar articulados ou não àquelas lógicas. Acreditamos que os efeitos zoom, como os produzidos com os alunos por Marina e Vitor, são um meio pelo qual este processo pode ser conhecido.

Neste momento esta discussão também nos remete à metáfora da “equação entre raízes e opções”, de Boaventura Santos (1995) e Inês Oliveira (2003), contemplado também pelo pensamento da “cartografia simbólica”. Parte-se da concepção de que os fazeres dos sujeitos sociais reais, ainda que articulados, são relativamente autônomos e adequados às circunstâncias. Assim, as contraposições e resistências que são criadas no lugar e nele co-existem e se articulam com outras lógicas e espaços - percebidas com os efeitos zoom - aparecem como as raízes e as opções, ou seja, são definidoras da identidade individual e social e de seu dinamismo, através das quais podemos entender os condicionantes definidos na lógica macroscópica – as “raízes” – que nos conferem uma identidade social, histórica, cultural e estruturalmente definida, mas não totalmente estática. As “opções” possíveis vêm através da relativa autonomia, em relação às raízes, de nossas ações sobre o cotidiano, sobre as circunstâncias da vida de todos os dias.

Assim, da mesma maneira como apontamos ser o efeito zoom uma forma de aproximação das dinâmicas das redes de saberes, de fazeres em diferentes espaços, a operacionalidade do sistema de idéias exposto também repousa no reconhecimento da permanente articulação, como redes superpostas e entrelaçadas, entre raízes e opções.

Lembrando da co-presença das distintas racionalidades, as relações são desiguais e “nenhuma raiz é tão forte que não possa ser removida e que nenhuma opção é feita fora dos estrangimentos das raízes que as sustentam” (OLIVEIRA, 2003, p. 66). É por isso que estivemos insistindo na relevância dos efeitos zoom para a compreensão das relações entre as dimensões macro e micro, entre as raízes e as opções, desenvolvidas em sala de aula, especialmente, na importância que os espaços cotidianos tomaram nos modos singulares de criação dos efeitos zoom, já que o espaço cotidiano é, nesse sentido, o *locus* privilegiado da

criação, resistência e emancipação em relação às amplas características e regras dos “mapas de pequena escala”.

Em outra situação de currículo praticado, verificamos que enquanto alunos elencavam os serviços públicos que tinham em seus bairros, a pedido do professor Vitor, a resposta do aluno Wellington redireciona a aula e se coloca como um nó característico das relações entre raízes e opções.

A: Tem Creche, tem Posto Policial.

Aluno Wellington: No meu tem enchente.

Alunos riem e o professor pede para ouvirem o colega. Wellington continua: Quando a gente morava na casa de baixo (última rua de um loteamento construído em área de várzea) enchia de água quando chovia, todo ano. Da última vez, era cinco horas da manhã, nós morava lá embaixo, estragou tudo, tivemos que sair da casa e ir num vizinho.

Professor Vitor: Vamos pensar um pouco, quando chove e as casas ficam cheias de água, estragam todos os móveis, geladeira, fogão, coisas que custam dinheiro e as pessoas trabalharam muito para comprar, além disso a água é limpinha? Não. Ela pode trazer diversas doenças pra todos daquela casa, do bairro.

Wellington: O prefeito tá tirando a gente de lá e tá arrumando uns terrenos em outro lugar. Falaram que o homem que vendeu os terrenos de lá tá preso, porque ele não avisou que podia dar enchente. Nós fomos pra casa de minha tia. Mas tem muita gente que continua nas casas, tem umas sem muros, quebrada, enquanto o prefeito não arruma casa pra eles. Acho que é por isso que o prefeito não coloca nenhum serviço público lá.

P: Olhem, é uma situação grave, o prefeito tinha que ter pensado antes de construir aquelas casas, agora os moradores não têm para onde ir, tem que esperar o prefeito decidir pra onde eles vão, enquanto isso as famílias sofrem, os filhos nem podem ir para a escola direito, os pais não podem ir trabalhar bem.

Nesta interlocução, o professor mostra os condicionantes definidos na lógica macroestrutural do poder público municipal – as “raízes” – que conferem uma situação estática aos moradores daquela rua (*P: Tem que esperar o prefeito decidir pra onde eles vão*). As “opções”, severamente limitadas, só aparecem nas falas de Wellington que, dentro da situação, indica como únicas: alojar-se em casas de parentes e amigos ou manter-se na casa com condições mínimas de moradia e colocando vidas em risco.

Ainda que a interlocução tenha se restringido a estes diálogos em meio a uma atividade sobre a distribuição dos serviços públicos no município, ela emerge como de suma importância aos alunos que, atentos, se demonstram preocupados com a situação do colega. Mais relevante ainda se torna quando pensamos que Vitor poderia ter ignorado a intervenção de Wellington, que inicialmente despertou risos dos demais alunos, encarado-a como uma fatalidade ou ainda questionado a vinda dos moradores daquele bairro para a cidade, como causadores dos problemas que vêm enfrentando, já que são eminentemente imigrantes de outros estados brasileiros.

Foi a partir desta aula e de uma maior atenção aos registros de outras práticas e relatos da maioria dos professores envolvidos na RCT, que percebemos que os dados traziam uma outra problemática em torno do sentido de lugar, que vem se intensificando nas salas de aula e impondo novos desafios à esfera educacional, àquela que resulta de um fenômeno em escala mundial, mas que, especialmente no Brasil, país de extensa dimensão territorial, o tem de maneira expressiva dentro de suas fronteiras internas⁸¹: *o fenômeno da mobilidade humana*.

Do total da população residente no município de Rio Claro (168.218 hab.), 25.905 (15%) provêm de outros estados, em sua maioria dos estados de Minas Gerais (6.420), Paraná (5.836), Bahia (3.322) e Ceará (3.241) (IBGE, 2000). Estas são pessoas que passaram a fazer parte da configuração da sociedade multicultural de Rio Claro, onde a escola é um lugar de encontro de suas crianças em idade escolar.

Destacamos a seguir alguns recortes dos registros das aulas do professor Vitor. Lembramos que a escola em que trabalha está situada na periferia da cidade de Rio Claro e atende alunos dos bairros populares localizados em seu entorno, onde reside a maioria das famílias de imigrantes. Ainda que não hajam discussões direcionadas à esta temática nas situações registradas, ela aparece como emergente em distintos momentos. A maioria das falas em que os alunos trouxeram experiências vividas em outros lugares aconteceu em atividades que demandavam algum tipo de diálogo com os pais, avós ou responsáveis pelas crianças.

Numa aula centrada na questão das atividades urbanas e rurais, um aluno conta: *Quando eu era pequeno e minha mãe me levava para a roça, lá no Paraná, daí para a onça não me comer ela fazia um buracão no chão, colocava eu lá e tampava.*

A maioria dos alunos ri ao ouvir o colega. O professor diz: Olha lá, é uma outra realidade que o colega está trazendo para nós. De pessoas que trabalharam na zona rural e agora seu pai trabalha na Tigre (indústria instalada em Rio Claro), junto com os pais de vários colegas, né?

Aluno continua: Uma vez eles estavam roçando a floresta para fazer plantação de banana, e eles faziam barraca, daí um dia à noite eles foram caçar rã para comer. Daí eles chegaram na barraca, a barraca tava tudo rasgada, tinha uma jaguatirica lá dentro, que parece uma oncinha pequena.(...) Para beber água tinha que ir buscar água e vim com um balde na cabeça, para poder lavar o arroz.

Alunos riem e o professor diz: Isso não é para rir, é para pensar. Eles vêm de um lugar onde tem mais trabalhos rurais. Será que aqui em Rio Claro tem muitas oportunidades para trabalhar no campo? Então onde as pessoas acabam trabalhando?

As: Nas fábricas.

Em outra aula, quando se discutiam textos sobre modos de vida, escritos pelos alunos com ajuda dos pais e avós, um aluno diz: *Minha mãe me contou que no Ceará meu avô comprou uma tela que colocava na frente da televisão e ela mudava de cor, mas a gente não trouxe esta televisão pra Rio*

⁸¹ No Brasil, o fenômeno da migração historicamente abrangeu fluxos de imigrantes estrangeiros na formação do território nacional. Na atualidade, intensificam-se os fluxos migratórios entre as regiões brasileiras, sem deixar de ressaltar a importância que vem tomando o fluxo de emigração internacional do país, que se inclui no que vem sendo caracterizado - especialmente nos países europeus e norte-americanos, onde se localizam os principais países receptores destes fluxos - como “fenômeno migratório transnacional”, intensificadas com as reestruturações que está vivendo a economia mundial e os planos políticos, sociais e culturais (CEPAL, 2004, <http://www.eclac.cl/cgi-bin>).

Claro, compramos uma colorida aqui. (...) No Ceará, minha avó tinha uma rempa de filho, mas meus tios ficaram todos lá, eu nem vi mais eles.

Outro aluno diz: *Eu sei que o dono do canal do Paraná era muito rico, tinha usina e tudo, mas nem eu nem minha mãe conhecemos ele.*

Numa discussão sobre meios de transporte, um aluno diz: *Mas o meio de transporte em Araponga (MG) é o caminhão, a minha mãe sempre pegava carona para ir para a cidade. Só quando eu mudei para Rio Claro que a gente anda de ônibus e moto.*

Estes registros são exemplos de como vêm se caracterizando as novas dinâmicas de formação sócio-espacial de muitos municípios brasileiros, aqueles que vêm recebendo famílias das mais distintas procedências.

Na atualidade renovam-se as relações entre mobilidade do capital e mobilidade humana, cujas influências na sociedade também exigem reestruturações políticas nos âmbitos público e privado⁸². Isto remete a questões relacionadas às contradições mediadas pelas desigualdades nos níveis de desenvolvimento (que envolve, por exemplo, a flexibilização e exploração da mão-de-obra barata), bem como relacionadas às questões de identidade e pertencimento à nova comunidade e aos novos espaços de destino dos imigrantes, questões inerentes às diferenças culturais, à cidadania e à integração social em escalas não mais bem definidas.

As representações dos autóctones a respeito dos imigrantes constituem um importante fator na questão da integração. Sensíveis às mudanças que ocorrem em quase todas as esferas da vida cotidiana, sujeitos e grupos (dos lugares de destino dos imigrantes) depositam na imigração as justificativas dos atuais problemas sociais, econômicos e culturais com os quais se deparam e que se intensificam a cada dia, por exemplo, os relacionados ao trabalho, à educação, ao aumento das delinquências, do tráfico, etc., não se atentando ao despreparo, ou mesmo a falta de políticas de educação, habitação, salubridade para as classes populares em geral, onde estão inclusos a maioria dos imigrantes.

Diferentes percepções e sentimentos, como também formas de expressão e representação, são construídos em torno da migração e em forma de mensagens são veiculadas pelos meios de comunicação de massa, o que faz com que sejam constantemente negociadas pelos sujeitos em seus espaços-tempos cotidianos. Sendo veiculadas também na escola, a sala de aula passa a ser um lugar onde os estereótipos podem atuar como

⁸² A situação acima descrita remonta a um mundo que, embora mais interconectado do que nunca, onde os fluxos financeiros e de comércio parecem fortemente liberalizados, a mobilidade dos indivíduos ainda enfrenta fortes barreiras, revelando assimetrias de uma globalização que inclui indivíduos, populações, países e regiões e, ao mesmo tempo, exclui a tantos outros. Contrasta-se, portanto, a elevada mobilidade do capital, da mão-de-obra, do consumidor com a restrição dos deslocamentos e integração dos sujeitos com suas necessidades e potencialidade humanas, um contraste mediado pelas desigualdades nos níveis de desenvolvimento (CAPEL, 2004).

cristalizadores e multiplicadores de novas formas de discriminação racial, cultural e exclusão social.

Se voltarmos aos fragmentos das aulas destacados acima, os constantes risos dos alunos quando ouviam de colegas histórias diferentes das que comumente experienciavam em seus espaços-tempos cotidianos, são manifestações de como suas representações (bastante vulneráveis àquelas que circulam nos meios de comunicação de massa) têm participação direta na construção das representações sobre o imigrante no território de acolhida. Manifestações que logo foram cerceadas pelo professor (*P: Isso não é para rir, é para pensar.*) a partir da justificativa de que aquele aluno “vinha de outro lugar, com uma realidade diferente”.

Isto está cada vez mais latente nas escolas, porque quando se ensinava sobre o lugar há anos atrás, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que as dimensões espaciais da vida da criança eram dominadas por sua vida social, pelos espaços presentes, pelas atividades localizadas com um grau bem maior de precisão⁸³. Hoje, os locais são fortemente penetrados e moldados por influências sócio-espaciais bastante distantes deles. Remetendo a Hall (2003, p. 72), que se apóia em Giddens, ele diz que “o que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena, a “forma visível” do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza”⁸⁴.

Isto nos leva a mais uma parcela de elucidação do sentido atribuído ao “lugar” nos modos particulares em que aparecem em sala de aula: a de que o sentido do “lugar”, se como já vimos, às vezes, não se refere a um espaço de controle político-administrativo, por vezes também não se refere a um espaço contínuo ou de “contigüidade espacial”, como propõe Santos (1997a). Diz respeito sim a um mosaico de locais e memórias que uma vez já fizeram parte das experiências prático-teóricas dos sujeitos ao longo de suas vidas, ou seja, aos espaços-tempos de fazeres e conhecimentos dos sujeitos. Aqui pode estar mais uma diferença entre local e lugar. A diferença de que os locais e os tempos são muitos e variados, mas ainda assim eles podem ser precisamente georeferenciados e periodizados, enquanto que o sentido de “lugar” pode ser um só, o de *espaços-tempos cotidianos, em permanente e dinâmica*

⁸³ Sobre as dimensões espaciais da vida a anos atrás, há de se considerar que as imagens e informações sobre os lugares eram mais *selecionadas* e mais facilmente *controladas*, até mesmo pelas características das densidades técnicas da época, pela relativa lentidão e acesso restrito aos meios de comunicação.

⁸⁴ Embora o papel das relações entre local e global na produção do lugar vem sendo apresentado ao longo de todo o eixo 6.4 sobre efeito zoom, nesta parte do item 6.4 reforçamos o fato de que o “lugar” hoje não poder ser mais pensado como um espaço bem delimitado caracterizado por uma continuidade histórica, e que o fenômeno migratório intensifica e põe em maior evidência este fato, as consequências deste fenômeno aos modos particulares com que o ensino do lugar aparece em sala de aula, bem como sua presença como elemento a ser considerado nos enredamentos de espaços-tempos, de fazeres e de saberes dos alunos.

articulação com outros espaços-tempos, onde e sobre os quais tecemos e retecemos conhecimentos e práticas sociais.

É para esta dinâmica e diversidade de espaços-tempos (e não só às relações de permanência ou continuidade) que os professores são chamados a permitir em sala de aula e a enredar, articular as aprendizagens sobre as normas e regularidades do sistema social e espacial no qual nos inserimos com outras, fruto de vivências e experiências nos pequenos espaços e circunstâncias da vida cotidiana.

O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano
Vou na estrada há muitos anos
Sou um artista brasileiro.

Chico Buarque

Por um lado, este é um processo (*zoom*) que passa a dar sentido às práticas e aos conhecimentos que os alunos desenvolveram em seus variados espaços-tempos ao longo de suas vidas (como a desigualdade social que permeia as relações cidade-campo), assim como pode dar sentido a alguns lugares comuns e relações de contigüidade (solidariedade orgânica) que podem estar sendo - ou vir a ser - compartilhados por eles, como por exemplo, a indústria que emprega a maioria dos pais dos alunos (*P:...agora seu pai trabalha na Tigre, junto com os pais de vários colegas.*).

Por outro lado, o enredamento passa a dar sentido àqueles espaços de solidariedade organizacional e às ações de agentes hegemônicos, os quais atuam segundo seus interesses e se colocam distantes de outros sujeitos (como o provável latifundiário do canavial em que trabalhava a mãe de um aluno: *...nem eu nem minha mãe conhecemos ele.*); um distanciamento que tem em sua finalidade a exclusão mesma de alguns, um apartamento que tenta ofuscar o quanto estes agentes necessitam estar ligados, imbricados com estes sujeitos, para conseguir manter suas relações de poder e “incluir-los na exclusão”.

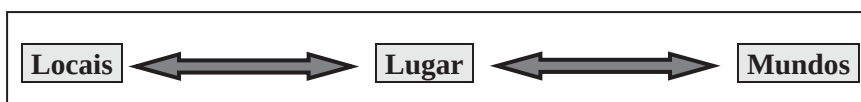
Nestas descobertas o espaço é um dado fundamental, por que é nele que se dão os conflitos, as negociações e as relações de solidariedade, onde uma ordem espacial é permanentemente recriada. Este encontro de uma lógica e um sentido próprios construídos nas *redes de espaços-tempos* constitui a configuração da identidade e pertencimento, ou ainda, da territorialidade. E é desta territorialidade que o imigrante tem que prover-se e munir-se para orientar-se ao se deparar com novidades espaciais, para reconhecer a nova paisagem e os novos espaços-tempos que a tangem, de uma maneira que seu repertório histórico e espacial não tenha que ser anulado e lhe sirva de referência e parâmetro na constituição das novas identidades.

Dando continuidade às contraposições e resistências que são criadas no lugar e nele co-existem e se articulam com outras lógicas e espaços, trazemos o *enredamento* como definidor das identidades individuais e sociais e de seus dinamismos⁸⁵.

Neste sentido, a Geografia pode ter um papel relevante, se vista como um instrumento flexível, variável e integrador de outros espaços e sociedades, de outros modelos culturais, cujo conhecimento favoreça o intercâmbio, o enriquecimento cultural e o fortalecimento das articulações espaço-temporais na produção das novas identidades.

E o lugar – que faz parte do sistema de idéias da Geografia - tem função privilegiada no seu estudo, uma vez que ele é a grande mediação entre o mundo e a sociedade local, não se limitando em identificar e classificar lugares, regiões, mas num entendimento do território como um mosaico de espaços definido e limitado pelas relações de poder, gerador de raízes, de opções e de identidade em um grupo social.

Lugar como mediação entre os referenciais locais e os mundiais



A escola destaca-se como instituição aglutinadora da diversidade cultural. Sendo assim, sua função socializadora pode se centrar na busca pelas diferentes formas de se construir dinâmicas sociais mais justas e participativas. Por isso pensamos que a escola – e também o ensino de geografia – podem se tornar marcos de referência na construção da identidade pessoal e cultural dos alunos, especialmente os migrantes, contribuindo assim para a construção da territorialidade não só destes alunos, mas estendendo-se às suas famílias e, por conseguinte, aos seus próximos, imigrantes ou não, que compartilham de um cotidiano comum.

No entanto, o poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação. A vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras. Em segundo lugar, preocupa-se com a “regulação do indivíduo, do corpo” (OLIVEIRA, 2003). Um exercício que contribui, antes de tudo, com o isolamento, a individualização e a competitividade entre os sujeitos.

Mas são nas minudências das ações sociais que uma educação intercultural pode promover relações de igualdade e respeito entre os sujeitos, ao mesmo tempo em que a chave para o alcance de desafios maiores está no reconhecimento destas ações da grande escala para que subsidiem mudanças na orientação curricular. Uma mudança que exige que se supere o disciplinamento em que se encontra imerso o Currículo e conte com uma fundamentação

⁸⁵ Representadas pelas raízes e pelas opções que tratam Boaventura Santos (1995) e Oliveira (2003)

prático-teórica escolar que considere a percepção da territorialidade dos sujeitos na construção da cidadania.

Uma Geografia Escolar com este enfoque requer mais que uma mera introdução de unidades temáticas sobre “Pluralidade Cultural” (BRASIL, 1998), atividades isoladas ou limitadas às datas comemorativas. É no sentido de superar reducionismos como estes que vimos ressaltando a importância das práticas curriculares que buscam enredamentos dos saberes e das práticas desenvolvidas nos ou sobre os espaços-tempos cotidianos dos sujeitos escolares. Currículos praticados que vêm trazendo a importância, por exemplo, da rememoração espaço-temporal dos lugares a que correspondem os fluxos migratórios, e do seu entrelaçamento tanto com as lógicas estruturais do espaço mais amplo, quanto com a configuração territorial do lugar de destino. Também práticas de sala de aula (ações sociais) com uma visão da mobilidade humana não como um problema, mas como algo provocador de novas identidades, das solidariedades étnicas ou culturais até as solidariedades sociais e profissionais.

Os fragmentos de aula que destacamos trazem uma das questões que envolvem o êxodo rural que é a necessidade do abandono do trabalho rural em busca de melhores condições de trabalho e de qualidade de vida em locais de onde vêm os bens e onde as chances de sobrevivência são maiores, onde, por fim, no caso de Rio Claro como cidade de destino, a maioria acaba por trabalhar na classe operária industrial (*P: ...pessoas que trabalharam na zona rural e agora seu pai trabalha na Tigre. (...) Eles vêm de um lugar onde tem mais trabalhos rurais. Será que aqui em Rio Claro tem muitas oportunidades para trabalhar no campo? Então onde as pessoas acabam trabalhando?*).

São amplos os motivos em que se fundam as decisões dos movimentos migratórios entre as fronteiras dos territórios na atualidade. Como nos lembra Hall (2003) sobre os fatores da migração, ela é impulsionada pela pobreza, pela seca, pela fome, pelo subdesenvolvimento econômico, por colheitas fracassadas, pela guerra civil, pelos distúrbios políticos, pelos conflitos regionais, pelas mudanças arbitrárias de regimes políticos, pela dívida externa acumulada de seus governos para os bancos ocidentais.

Indícios de condições precárias de trabalho no campo em suas cidades de origem são colocadas pelos alunos, através da apresentação de situações específicas e marcantes na construção de suas identidades, constituídas dos fazeres e conhecimentos em espaços experienciados em suas histórias de vida (*A: ...minha mãe me levava para a roça, lá no Paraná, daí para a onça não me comer ela fazia um buracão no chão, colocava eu lá e tampava. / A: Uma vez eles estavam roçando a floresta para fazer plantação de banana, e eles faziam barraca*).

Além de problemáticas estruturais que envolvem o desemprego, as más condições de trabalho, a desigualdade social, a concentração de terras e de renda, outro dos principais impactos do fenômeno migratório é que ele resulta no que Hall (1992) chama de “*mix cultural*”. Junto com as novas tecnologias da informação e comunicação, os imigrantes trazem de forma mais latente para os lugares a mistura, a diversidade, as descontinuidades históricas e a não coincidência de sua história de vida com a história de configuração territorial do novo lugar onde ele passa a viver.

Nas falas dos alunos aparecem elementos que não fazem parte do cotidiano social e espacial da cidade de Rio Claro na atualidade (um cotidiano que historicamente compartilham os que têm gerações de familiares aqui enraizadas), como onças, jaguatiricas, plantação de banana, buraco em subsolo para proteger-se de animais, “caronas” em caminhões, telas para colorir imagens da televisão, entre muitos outros que não elencamos aqui. Estes são exemplos de elementos que fazem parte do repertório cultural dos alunos e são inerentes às referências que delimitam suas ações sócio-espaciais, as quais podem se deparar tanto com barreiras sociais, políticas, econômicas preocupadas em reconstruírem identidades purificadas para que se restaure a coesão e o fechamento frente à diversidade, podendo tornar o lugar a sede de uma vigorosa alienação, que marginaliza os que não detém seus códigos, como a maioria dos migrantes (SANTOS, 1997); quanto com ações sociais, políticas, econômicas voltadas às produções de novas identidades que vêm se formando nos “novos lugares”, o que pode ser facilitado e promovido na escola a partir das articulações dos repertórios culturais sócio-espaciais dos alunos aos processos locais e aos mais amplos e globais dando origem a formas inusitadas de conhecimentos e práticas.

A intensidade do fenômeno migratório e a influência dos meios de comunicação vêm pondo em questão o mundo de fronteiras, de continuidades e as velhas certezas e hierarquias das identidades locais. Diante, por exemplo, desta mistura de repertórios culturais dos alunos de Vitor, o que significa ser rio clarense hoje?

Evidências como as colocadas nas aulas de Vitor têm colocado em questão alguns aspectos do modelo de organização política e social que temos e, mais especificamente, do desenho curricular em que se ampara a educação.

Estes alunos emergem como um exemplo do caráter político e posicional das novas identidades, demonstrando uma formação em e para tempos e lugares específicos, mas ao mesmo tempo um modo de como a identidade está intrinsecamente articulada ou entrelaçada em identidades diferentes, em espaços-tempos diferentes, nunca um anulando o outro.

Em efeito, a análise nos mostra que a rapidez e intensidade que vem assumindo os fluxos migratórios, bem como as novas formas de experimentação do tempo e do espaço que

marcam o período atual vêm transformando os processos sociais, culturais, econômicos, políticos e educacionais. No entanto, são transformações que ainda vêm acompanhadas de contraditórias respostas dadas pelos âmbitos público e privado, onde são desconsideradas suas potencialidades de enriquecimento em todas estas esferas mencionadas acima para as sociedades de minorias étnicas, migrantes, pobres, discriminados.

Portanto, entende-se que para permitir o desenvolvimento das novas potencialidades dos sujeitos, há de se considerar que as identidades não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação, no conjunto de significados que tem por base uma variedade de conhecimentos e de práticas referenciados num entrelaçado de espaços e de tempos.

E se estamos preocupados com o papel do ensino dos espaços-tempos cotidianos na construção destas identidades, é importante oferecer condições para que as relações híbridas se constituam, contribuindo para que o aluno possa alargar seu entendimento de si, de seu entorno e do mundo em sua multiplicidade e dinamismo, no passo em que possa questionar a naturalidade do que lhe chega e apropriar-se criticamente dos conhecimentos que os cercam; que possa criar perspectivas de pensar e construir um futuro mais plural e menos desigual, uma vez que “todo mundo tem direito à igualdade quando a diferença discrimina e todo mundo tem direito à diferença quando a igualdade descaracteriza” (SANTOS, B., 1999 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Assim, se grande parte dos limites à efetivação destas perspectivas vêm de teorizações circunscritas à pequena escala e às autoridades educacionais, que desenham o sistema educativo e as propostas curriculares em função das “raízes” normativas e gerais sem levar em consideração as “opções” que as práticas cotidianas realizam (OLIVEIRA, 2003), exaltamos aqui as orientações curriculares que se apropriam daquilo que é particular no modo de produção de conhecimento no trabalho docente.

Nesta acepção, o encontro entre diversas redes de saberes e de práticas e os espaços-tempos em que foram tecidos pode ser produtivo para o campo do ensino do lugar na geografia escolar e, na medida em que as produções didáticas e oficiais revalorizarem estas práticas, aproveitando melhor os elementos disponíveis que impactam a construção das identidades dos alunos, contribuirá na constituição da identidade individual e social dos sujeitos, condição para as lutas processuais e sem fins determinados em busca de *emancipação social*.

Considerações finais: algumas tramas do tecido

A investigação que serviu de base a esta tese foi fortemente motivada pelo intuito de compreender mais a fundo realidades e movimentos que tivemos oportunidade de presenciar no seu desdobramento cotidiano nas escolas e num grupo de pesquisa que envolveu professores de diferentes níveis de ensino.

O objetivo de maior alcance, porém, foi o de apreender a dinâmica mais ordinária na qual essas realidades e movimentos se formam e realizam, sob o ângulo das dimensões materiais e simbólicas da idéia de “lugar”, tanto em sua consagração como categoria de análise espacial da Ciência Geográfica (logo como exigência à composição curricular da Geografia Escolar), quanto à presença de lugar no trabalho cotidiano de professores como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas normas oficiais, como importante espaço de formação que podem contribuir mais efetivamente para o nascimento de mudanças emancipatórias.

A modo de tentar apresentar a *trama do tecido do trabalho* (mesmo que numa inevitável simplificação) e as correspondências entre os fios tramados na sua produção, retomamos algumas idéias relevantes para sua configuração.

A noção de “conhecimento” teve centralidade no primeiro capítulo porque em certo momento da recolha/leitura dos dados e encaminhamento da rede colaborativa de trabalho (RCT) percebíamos uma demanda por esta discussão, de maneira que não podíamos prosseguir o trabalho sobre produção de conhecimento numa cultura escolar sem tirarmos a naturalidade dos processos de reducionismos à concepção de “conhecimento”, historicamente delimitados por certas instituições sociais que pretendem explicar o mundo a partir de modelos e estruturas estáveis, deixando como seqüelas as oposições entre teoria e prática, o fracionamento, a hierarquização e mercantilização dos conhecimentos.

Este pareceu ser um esclarecimento necessário para nos permitir apreender diferentes formas de constituição do conhecimento, sendo ele fruto de todas as construções sócio-culturais que são tecidas em redes de conhecimentos e fazem parte das mais distintas manifestações, experiências e relações de diferentes grupos e sujeitos frente à vida cotidiana. Entendemos que isso abre horizontes que dão visibilidade a uma multiplicidade de olhares, bem como de experiências e sentidos para perceber e compreender o mundo.

Percebemos que com a metáfora da rede podemos expressar relações interpessoais, culturais, de produção, relações com espaços e tempos estruturais como o doméstico, o da produção, o do mercado, o da comunidade, o da cidadania, o mundial; num incessante

processo de identificação de redes, permitindo traçar um número sem fim de fios de conhecimentos e significados.

Depois de tangidos alguns esclarecimentos sobre conhecimento, aqueles particulares da profissão docente ainda nos faziam indagar sobre como vinham sendo vistos e reconhecidos. Assim, primamos por trazer para discussão abordagens que passaram a valorizar os saberes docentes na formação do professor e a reconhecê-lo como sujeito de um saber e de um fazer específicos.

Para isso, vimos que foram criadas categorias como saber docente e conhecimento escolar, buscando restabelecer a característica tomada dos professores (embora inerente a todo ser humano) de capacidade de instituir sentido, de participar constantemente na estruturação do dado em situações sociais determinadas, como é a situação de classe.

Assim, o que fundou nossa primeira análise dos dados foi o propósito de reconhecer e identificar distintos tipos de saberes que integram a prática docente e que diferentes fontes e formas de relações dos professores com os conhecimentos podem resultar em relações de interioridade como de exterioridade com os conhecimentos, neste último caso atuando como desapropriadores e disciplinadores dos professores em relação aos saberes.

No entanto, embora conferimos importância a este intento, vimos que não eram suficientes para atingir os saberes e fazeres dos professores sobre o ensino do lugar, uma vez que estaríamos sempre pautados (balizados) em categorias como os “tipos” de fontes de conhecimentos, “tipos” de conhecimentos, “tipos” de relações dos professores com os conhecimentos no ensino.

Por isso, numa busca de ampliação e aprofundamento da investigação encontramos novos referenciais explicativos à geografia escolar que nos conduziram às leituras do currículo e da disciplina da geografia no processo de escolarização e institucionalização destes campos de conhecimento, que deram consistência ao terceiro capítulo do trabalho.

Diante da pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento a que somos chamados na atualidade, questionávamos o modelo de escolarização contemporâneo que parece estar relacionado ao controle e manutenção tanto de estruturas econômicas e sociais quanto de discriminação e homogeneização de manifestações e políticas culturais.

No caminho percorrido, encontramos desde os modelos funcionalistas de escolarização até a sua garantia do currículo como elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Encontramos também campos teóricos que buscam, de algum modo, dar conta de pensar a escola e o currículo no mundo atual e de defrontar situações que parecem definitivas. Destacam-se, por exemplo, as teorias críticas e

neomarxistas da sociologia da educação que enxergam que o currículo está relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas e trabalham no sentido de apresentarem questionamentos e denúncias mais sobre “o que o currículo faz” que “como fazer o currículo”, uma vez que suas formulações são carregadas de intencionalidades junto às relações de poder e controle social.

Nesta busca por mostrar o caráter histórico e social do currículo é quando estas perspectivas se misturam às análises sociológicas com teorizações mais propriamente pedagógicas e logo se dissolve, nas últimas décadas do século XX, numa variedade de perspectivas teóricas centradas, por exemplo, no feminismo, nos estudos sobre gênero, raça e etnia, nos estudos culturais, no pós-colonialismo, pós-modernismo, pós-estruturalismo.

No Brasil, a produção está concentrada nos estudos sobre a história do currículo e constituição do conhecimento escolar, nos estudos pós-estruturalistas e no currículo em rede referenciado no cotidiano. Nos primeiros ganham relevo a etno-história, o cotidiano e uma certa autonomia das instituições escolares; o currículo, nas produções pós-estruturalistas é entendido como discurso, como campo cultural de produção de identidade e poder, adotando para isto conceitos como o de multiculturalismo; e a discussão sobre currículo e conhecimento em rede está centrada na categoria cotidiano e em discussões sobre formação de professores, defendendo a idéia de rede referenciada na prática social.

Um mergulho mais atencioso nesta última perspectiva viabilizou um aprofundamento de nossa investigação em vários sentidos, por exemplo, no de propiciar um distanciamento de hipóteses prévias, da relação do outro como objeto a ser analisado a partir de suas fraquezas, falhas, dificuldades, de estereótipos, e no de fomentar um trabalho que nos aproximasse e pudesse dar visibilidade e potencializar os sentidos emancipatórios das relações microsociais situadas nas práticas curriculares dos professores envolvidos em nossa pesquisa.

O caminho do campo de estudos curriculares abriu atalhos para poder compreender o processo de disciplinização do campo de conhecimento da “geografia” e da categoria “lugar” que trazem uma grande porção de organização, moralização e socialização, que vem sendo constituída por intensas discussões conceituais em distintos contextos históricos e ao longo do processo de institucionalização desse campo de conhecimento.

Aprendemos que podemos enxergar a matéria geografia através de uma perspectiva em que os professores devem legitimar seus currículos naquilo que a universidade limita ou podemos examiná-la como uma matéria dentro da escola e dentro de uma sociedade mais ampla, como um sistema social sustentado por redes de comunicação, recursos materiais e ideologias, com fronteiras delimitadas e uma certa identidade.

A partir do segundo ponto de vista, ao olharmos para o processo de institucionalização da geografia pode-se verificar que ele foi forjado num campo de luta teórico e político, desde os propósitos de seu surgimento nas escolas secundárias (de configuração de uma identidade alemã, necessária para constituição e expansão deste Estado-nação), até as medidas tomadas para garantir seu espaço no currículo (como a persuasão para a aceitação dos geógrafos nas escolas, a fim de garantir demandas às formações universitárias), alcançar o status pedagógico nos cursos universitários (para treinamento de um corpo docente) e o status de disciplina Geográfica (concedendo à universidade o poder de seleção e organização dos conteúdos), portanto, perdendo gradativamente seu caráter pedagógico.

Sua ascensão no Brasil deu-se, primeiramente com produções didáticas enciclopédicas e com conteúdos que expressavam a geografia e os meios culturais europeus, deixando assim que os princípios da escola francesa norteassem seu currículo, o que marcou também as primeiras gerações de cientistas brasileiros e o trabalho pedagógico dos docentes.

Neste campo de poder lutam por sobrevivência - e algumas vezes tornam-se grandes paradigmas - escolas institucionalizadas de conhecimento, como é o caso da Geografia Nova, que emerge na intenção de dar respostas ao “sentimento de crise” da Geografia no espaço das ciências; da Geografia Radical ou Crítica, que vem contrastar as leis e modelos teóricos utilizando-se de categorias econômicas e sociais; e da Geografia Humanista, ancorada em discursos culturais e subjetivos.

O que vem dando sustentabilidade e identidade às escolas de conhecimento como estas são suas formações discursivas/políticas apoiadas num corpo profissional e em sistemas conceituais (intensamente estruturados), os quais são transpostos ao currículo, e este desempenha o papel de garantir sua presença em instâncias institucionalizadoras.

Nos sistemas conceituais geográficos o “lugar” é entendido como uma de suas categorias de análise, que também são sustentadas por um campo de teorizações que as julgam imprescindíveis dentro de um arcabouço teórico-metodológico para entender o espaço geográfico.

Sendo assim, recorreremos a uma variedade de acepções geográficas sobre o lugar, fortemente arraigadas naquelas escolas geográficas, visando mais valorizar seu conteúdo explicativo, que estabelecer alguma conclusão sobre a tomada ideal para a categoria lugar. Abordamos, por exemplo, as teorizações que o consideram: a partir dos sentimentos e subjetividades; como base de reprodução da vida, supondo sua relação dialética com o mundo; como espaço onde o mundo e as atividades globalizadoras se realizam sob distintas

racionalidades, mas cujo limite é dado pelos aconteceres solidários, onde há a possibilidade de manifestação do informal, do espontâneo e da singularidade.

À estas teorias geográficas alcançamos a perspectiva dos estudos culturais desenvolvidas por algumas pesquisas atuais no campo da sociologia da educação, o que nos conduziu ao entendimento do “lugar” como espaços-tempos cotidianos, em permanente e dinâmica articulação com outros espaços-tempos, onde e sobre os quais tecemos e articulamos redes de conhecimentos e práticas sociais.

Acreditamos que esta é uma acepção que permite uma análise dos espaços-tempos cotidianos que considere as transformações as quais vêm deslocando os referenciais culturais de classe, de gênero, família, raça, nacionalidade, que no passado forneciam sólidas localizações aos indivíduos sociais e agora impactam sobre suas identidades sócio-espaciais, cujas conseqüências são: um crescimento da homogeneização cultural produzidas pelas indústrias culturais; um reforço das identidades locais, individuais e do racismo e exclusão social; ou o surgimento de novas identidades sócio-espaciais como poderosas fontes criativas de novas identidades.

Voltamos nossos esforços ao papel dos espaços-tempos cotidianos como coordenadas básicas de todos os sistemas de representação que fundamentam as criações de novas identidades na atualidade. Algumas características destes espaços-tempos emergem como essenciais nesta astúcia, como: as características de multiplicidade, provisoriedade, dinamismo e imprevisibilidade dos saberes e práticas ali desenvolvidos e o papel da cartografia simbólica que estende as relações dos sujeitos para além dos limites georeferenciados das localidades.

A cartografia simbólica⁸⁶ nos ajudou a evidenciar que não se alcança um estudo dos espaços-tempos cotidianos através de nenhum estudo exaustivo sobre “o local”, ou seja, restrito ao perceptível no estudo da grande escala de uma única localidade. Para isso cabe a leitura das escalas, que se complementam como formas de compreensão do mundo, através da qual podemos estabelecer articulações entre as lógicas gerais do espaço, das estruturas de poder, das manifestações culturais e as iniciativas pontuais de emancipação onde a vida se desenvolve pelos sujeitos historicamente imbuídos de uma multiplicidade de referenciais sócio-espaciais.

A partir destas idéias, nos dedicamos a analisar textos oficiais (em especial os PCN) e textos didáticos que dão consistência a Geografia como matéria escolar, através da qual tais documentos atuam ideologicamente nas escolas por meio de seu currículo.

⁸⁶ Lembramos que tais teorizações, inicialmente embasadas nas proposições de Boaventura de Souza Santos e Inês Barbosa de Oliveira, vieram dar alento ao que primeiramente já nos alertavam os dados coletados.

Entre as constatações desta análise, podemos destacar que os PCN são instrumentos políticos que veiculam mensagens circuladas nas relações de poder acadêmico e sua formulação foi realizada sem envolvimento efetivo dos professores do Ensino Básico brasileiro. Quanto aos conteúdos delimitados, privilegia o conceito de paisagem no estudo da Geografia, ao mesmo tempo em que o conceito de lugar aparece como uma etapa cognitiva a ser alcançada.

Neste sentido, o modo como apresentam a importância do estudo do “lugar” reforça a ideia da vulgata da Geografia, aprisionado no localismo geográfico e esvaziado do seu conteúdo político e cultural.

Quanto aos livros didáticos, que geralmente funcionam como tradutores do conceito de lugar em suas distintas definições dadas pelas erudições acadêmicas, eles trazem, em sua maioria, incursões generalistas sobre o conceito, sobre lugares imaginários, descontextualizados ou exemplificados em capitais ou grandes cidades, que correntemente precisam ser usados (pelos que adotam o livro) para explicar lugares que não foram sede daquelas incursões, portanto, cujas particularidades são desconhecidas.

Cabe ressaltar que também encontramos a temática lugar sendo usada nos livros para ensinamentos comportamentais dos alunos referentes às “atitudes cabíveis” em cada tipo de papel social e lugar freqüentado. Outro fato é que foram poucas as menções encontradas sobre trabalhos de campo, atividades como entrevistas, fotografias, histórias de vida ou realizadas fora da sala de aula.

Após termos construído e buscado compreender o quadro situacional que envolve as questões principais deste trabalho, apresentamos, no capítulo V, a trama da pesquisa mais ampla (o “Grupo Atlas”) da qual nossa investigação faz parte, assim como o delineamento metodológico, a composição e funcionamento do grupo, e a atuação nossa e dos sujeitos protagonistas de nosso trabalho.

Sobre a abordagem qualitativa na pesquisa educacional adotada pelo grupo, cabe destaque aos tipos de pesquisa de trabalho de campo, pesquisa etnográfica, pesquisa-ação e narrativa, que pareceram mais adequados à realização de um trabalho colaborativo que buscou seguir num movimento de horizontalização das relações entre professores de diferentes níveis de ensino e áreas de formação, preocupados com o ensino de temáticas geográficas, histórias e ambientais do município.

Como um dos principais meios de desenvolvimento do ser humano, a observação contribui também nos processos de formação profissional, especialmente de professores, como pudemos verificar no “Grupo Atlas” e também em nosso desenvolvimento como

pesquisadores de e em suas realidades escolares. Compreendemos a necessidade de desnaturalizar alguns olhares cristalizados em esteriótipos sobre a cultura escolar, que vêm de um campo político-científico edificado sobre a oposição entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que os ampliamos para verdadeiros mergulhos com todos os sentidos no mundo que desejávamos estudar, fundados em explicações através da dialética prática-teoria-prática.

Os instrumentos e documentos utilizados para potencializar este mergulho foram: entrevistas, diários de campo, diários de aula e narrativas escritos pelos professores.

Através destes instrumentos apresentamos primeiramente os dois professores protagonistas da pesquisa e as escolas em que trabalham e na qual buscamos participar de seu cotidiano. Nesta apresentação a intenção foi enfatizar aspectos que mostrassem os modos de lidar com a estrutura escolar, com os alunos e com o ensino da localidade de ambos os professores em seus contextos profissionais.

No capítulo VI, a preocupação central foi buscar compreender a importância dos *espaços-tempos cotidianos* nos modos singulares de produção de currículo em situações de interlocução com os alunos no cotidiano do trabalho dos professores Vitor e Marina e na RCT em que estávamos envolvidos. Para isso, mergulhamos em um extenso corpo de dados coletados tecendo cruzamentos, o que permitiu destacar aspectos que dão forma e existência aos conhecimentos e práticas que envolveram espaços-tempos cotidianos dos sujeitos escolares.

Organizamos estes aspectos em quatro eixos: 1) Bordados e nós cegos da pesquisa no e do cotidiano; 2) Função vai-e-vem da rede colaborativa de trabalho - “Grupo Atlas”; 3) Arremates institucionais e disciplinares e 4) Efeitos zoom: enredamento de saberes e fazeres referenciados em múltiplos espaços-tempos.

No *primeiro eixo*, apresentamos aquilo que tomamos como pressuposto para o desenvolvimento dos demais eixos, uma vez que admitimos que sendo a pesquisa realizada *no e sobre o* cotidiano era necessário aceitarmos a teoria como limite e não como potencialidade de nossa pesquisa, pois aspectos subterrâneos poderiam nos emergir como belos *bordados*, como trabalhos inovadores dos professores ou como *nós cegos*, sobre os quais poderíamos construir composições errôneas fundadas em premissas ou crenças preestabelecidas a respeito do que encontramos ou dos próprios vazios e ausências aos quais também investimos valores.

Num *segundo eixo* apresentamos a rede colaborativa de trabalho (RCT) do modo como pareceu aos nossos olhos: uma via de mão dupla, o que denominamos de *vai-e-vem*. Num sentido a RCT atuava como fonte de saberes e de legitimação de práticas dos professores em suas escolas; noutro sentido, a rede era receptora de conhecimentos

desestabilizadores de discursos dos tutores e coordenadores, cujas fontes legitimadoras estavam nos fazeres e saberes dos professores em sala de aula.

Este foi um movimento fomentado, em primeiro lugar, por termos assumido a condição de produtor de conhecimento dos professores em seus trabalhos cotidianos e, em segundo lugar, por uma busca de se valorizar nas reuniões uma cultura narrativa, tanto nas produções escritas dos envolvidos, como na oralidade e memória oral que prevaleceram como pilares das reuniões.

Assim, aprendemos que espaços de “integração e diálogos democráticos” entre os saberes e fazeres específicos da academia e os saberes e fazeres dos docentes que estão nas escolas – por onde trilhava a RCT - são importantes se pensamos em melhorar estas práticas sem criar novas normas e em desenvolver pesquisas no e do cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2005).

O *terceiro eixo* contempla as regulações com as quais as esferas institucionais marcam e amarram a cultura escolar, como as críticas generalizantes que desqualificam tudo o que existe nos espaços escolares em nome do que é pensado como existência; por vezes encontrados no caráter restritivo e idealizado de programas e guias curriculares ou cursos e materiais de formação docente. Um dos resultantes destes *arremates institucionais* foram as manifestações dos professores, ao adentrarem à RCT, de não se reconhecerem como produtores e autores de currículos.

Alem destes, nos deparamos com buscas de outros arremates, aqueles relacionados aos elementos, conceitos e discursos disciplinares e curriculares oficiais. Os *arremates disciplinares* apareceram nas aulas, em sua maioria, nos momentos de exposições, sínteses e conclusões. Em geral, provinham das idéias de referência da disciplina Geografia, das vulgatas, prevalecendo as preocupações com o alcance de objetivos, técnicas e conceitos dos saberes da disciplina.

Entretanto, por conta da convivência e tensões entre distintos conhecimentos, representações, linguagens no exercício da sala de aula e nos mais amplos espaços e processos de formação dos professores, notamos que os professores burlam e modificam as regras e produtos que lhes são impostos e, com isso, inserem na estrutura curricular e social criatividade e pluralidade, ativando diálogos com a geografia, a cultura, as formas de inserção social e transformando cotidianamente as normas e prescrições. Assim, as práticas docentes observadas mostraram que há uma “impossibilidade de controle do real pelo formal” (OLIVEIRA, 2005).

No *eixo quatro*, demos relevância ao papel que os espaços-tempos cotidianos desempenham no reconhecimento da permanente articulação entre as distintas estruturas

sócio-espaciais e simbólicas apreendidas nos modos particulares de produção de currículo e até mesmo como um enfoque metodológico identificado na trama dos dados coletados.

As aulas mostraram que os fios puxados pelos professores para o estabelecimento destas articulações não vêm dos sistemas conceituais geográficos amplamente estudados e definidos pelas comunidades acadêmicas, mas vêm das representações dos saberes e práticas sócio-espaciais cotidianas tanto dos professores como dos alunos. Partindo daí são estabelecidas relações entre as ações e os usos dos espaços, que muitas vezes não se realizaram em espaços contíguos ou segundo uma lógica linear e estruturada, mas em fragmentos de espaços e de tempos ao longo da vida dos alunos e dos professores, ou ainda somente através de múltiplas representações sobre lugares fundadas em memórias de familiares e amigos, em informações, objetos, imagens, ou seja, elementos materiais e simbólicos que, também fragmentados, lhes chegam.

Sendo assim, buscando dar sentido aos elementos e aos usos que são feitos dos espaços em diferentes períodos e, principalmente, buscando dar sentido às próprias representações dos alunos sobre diversos espaços-tempos, professores e alunos caminham para enredamentos de saberes e práticas referenciados em seus múltiplos espaços-tempos, para isso realizam um movimento constante de leituras espaciais multiescalares. A estes movimentos foi o que denominamos de *efeitos zoom*.

Coerentes ao que os dados da pesquisa apresentavam, nos valem das proposições da Cartografia Simbólica e das relações entre raízes e opções apresentadas por Boaventura Santos (1995) e Inês Barbosa de Oliveira (2003), as quais nos deram base para compreender melhor os efeitos zoom que iam sendo identificados nos registros das aulas e RCT.

Os efeitos zoom efetivavam-se, portanto, como a leitura entrelaçada de representações de elementos referentes a “mapas de pequenas escalas”, ou seja, à lógica geral do espaço e sociedade, seus mecanismos de atuação e dominação até a dos “mapas de grandes escalas”, dos espaços sociais onde estes mecanismos se manifestam junto às práticas pontuais que ali se desenvolvem, os modos de fazer e de viver que se realizam nos espaços-tempos cotidianos.

Por isso, a operacionalidade do *efeito* repousa na idéia de redes espaciais em escalas superpostas e entrelaçadas – as relações multiterritoriais e multiescalares - o que revela um reconhecimento das articulações entre a vida cotidiana e as macroestruturas em que se inserem nossas amplas condições de existência.

A definição espacial de “lugar”, ou seja, o que lhe dá sentido, ao menos na Geografia Escolar, não são, necessariamente, os espaços delimitados por critérios formais, pois estes limites muitas vezes não coincidem com os espaços cotidianos com que os sujeitos mantêm suas relações. Como vimos, hoje, os locais são fortemente penetrados e moldados por

influências sócio-espaciais bastante distantes deles, uma vez que a “forma visível” do local oculta relações distanciadas que determinam sua natureza.

Ainda que os professores tenham discursos amarrados nos conceitos e planejamentos, trazendo para a aula o que são concepções construídas e legitimadas externamente aos sujeitos e às situações escolares (como mostramos no eixo 3) – o que faz, por exemplo os professores atribuírem ao caráter político-administrativo ou às regiões instituídas formalmente uns dos principais fatores de coerência e articulação entre os espaços – em suas formas de ensinar e de realizar os efeitos zoom prevaleceram conteúdos vindos das experiências espaciais cotidianas dos alunos e deles próprios. Contanto com a autoridade partilhada em sala de aula permitida por sua posição de professor, tais conteúdos eram tomados como matérias-primas para o enredamento e articulação entre valores, saberes e símbolos oriundos de outros espaços, tanto os trazidos pelos sujeitos sobre os lugares de convivência imediata como pelos trabalhados, por exemplo, pela mídia, já que estas referências também passam a fazer parte de suas representações, o ajudam a explicar vários fenômenos naturais e sociais e compõem o material simbólico da comunicação na vida cotidiana.

Portanto, o caráter relativo, dinâmico e plural do que se conceitua como “lugar” e a concepção de que nossos fazeres são relativamente autônomos e adequados às circunstâncias, revelam-se como princípios relevantes se o que se pretende é, por exemplo, que o fenômeno da regionalização seja entendido de dentro para fora, ou que os espaços cotidianos sejam compreendidos e se efetivem como *lócus* privilegiado da criação, resistência e emancipação em relação às amplas características e regras dos “mapas de pequena escala”.

Se geralmente não definem o lugar as delimitações formais, também não configuram uma incondicional propriedade sua os espaços caracterizados por uma continuidade ou contigüidade física. Uma forte expressão desta afirmação está nas representações espaço-temporais dos alunos imigrantes que passam a fazer parte da configuração da sociedade multicultural dos espaços de acolhida, entre eles, a escola, que é uma instituição aglutinadora desta diversidade cultural.

Sendo assim, notamos que o lugar deve ser entendido como um mosaico de locais e memórias que uma vez já fizeram parte das experiências prático-teóricas dos sujeitos ao longo de suas vidas, ou seja, aos espaços-tempos de fazeres e conhecimentos dos sujeitos.

Junto às novas tecnologias da informação e comunicação, os imigrantes trazem para os lugares a mistura, a diversidade, as descontinuidades históricas e a não coincidência de sua história de vida com a história de configuração territorial do novo lugar onde ele passa a viver. Estes são exemplos de elementos que fazem parte do repertório cultural dos alunos e ambasam suas ações sócio-espaciais, as quais podem se deparar tanto com barreiras que os

marginalizam, quanto com ações provocadoras de novas identidades que vêm se formando nos “novos lugares”. E o enredamento de seus elementos materiais e simbólicos, passa a dar sentido tanto àqueles espaços de solidariedade organizacional e ações de agentes hegemônicos, quanto ajudam na descoberta de espaços de conflito, negociação e solidariedade, de maneira que esta co-existência faça parte da configuração das identidades individuais e sociais dos sujeitos.

Enfim, os eixos consistiram numa forma de expressarmos os mergulhos nos dados da pesquisa e nos pensamentos de autores que, de alguma forma, nos faziam questionar e refletir sobre as pesquisas no e do cotidiano escolar e sobre o papel dos espaços-tempos cotidianos nas formas próprias dos currículos praticados por professores envolvidos numa rede colaborativa de trabalho.

Deste estudo, múltiplas saliências poderiam ser colocadas aqui. As exigências para fazê-las nos obrigam a retornar às primeiras palavras do trabalho que se apresenta, pois concluí-las aqui seria uma forma de reduzi-las à categorias universais e aplicativas, extraindo a necessidade de se pensar as situações, os lugares, por suas especificidades, suas lógicas, envolvendo seus próprios sujeitos, seus elementos materiais e simbólicos.

Sendo assim, seguem apenas ressalvas do que aprendemos no caminhar, como por exemplo, de que embora o poder disciplinar esteja preocupado com a regulação, a vigilância e o governo das populações e do indivíduo, são nas minudências das representações sociais e da produção de práticas e de conhecimentos no trabalho docente cotidiano, que uma educação intercultural pode promover relações emancipatórias, de igualdade e respeito entre os sujeitos, mais ainda se fazendo delas subsídio para mudanças nas orientações curriculares. Considerá-las como subsídio exige que se supere o disciplinamento em que se encontra imerso o Currículo para que contemos com uma fundamentação prático-teórica escolar que considere a percepção da territorialidade dos sujeitos na construção das novas identidades e da cidadania, que reconheça as ações da “grande escala” e seus entrelaçamentos com outros espaços-tempos.

Neste processo, os currículos praticados por professores, alunos e por todas suas particulares articulações e desarticulações institucionais, espaço-temporais e culturais, assim como os praticados por Marina, Vitor e seus alunos, *são em si produção de conhecimento*, o que os confere um papel inerente e, portanto imprescindível a qualquer “produção” ou “processo formativo”, que tenha a intenção de voltar-se à Geografia Escolar ou tornar-se conhecimento geográfico escolar que se preocupe em ter algum sentido emancipatório àqueles professores e alunos.

Se na maioria das buscas de sentidos das aulas registradas os elementos materiais e simbólicos dos *espaços-tempos cotidianos* dos alunos, quando não usados pelos professores, emergiam com relevância através dos alunos em quase toda trama, e esta quando enredada a outras representações referenciadas em múltiplos outros espaços-tempos, produziam novos saberes e práticas, e se tornavam produções resultantes de um processo que mesclava as identidades individuais e sociais dos sujeitos envolvidos naquela situação – ou seja, sujeitos (professor e alunos) que, em suas lutas processuais cotidianas sem fim definido, podem suspeitar da naturalidade com que as facetas do mundo lhes são “ensinadas” e, junto às narrativas sobre as facetas, possam escolher, ou ainda hibridizar, entre o captar aquilo que lhe é externo e o experimentar e tomar em mãos a tessitura de sua identidade pessoal, espacial e cultural.

REFERÊNCIAS (FIOS PUXADOS)

- ABBAGNANO, Noam. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AGUIAR, Lígia Maria Brochado de. O lugar e o mapa. **Cadernos do CEDES**/Centro de Estudos Educação e Sociedade. v. 23, n. 60. Campinas, 2003. p. 139-148.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. Perspectivas da Geografia Escolar no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9. Águas de Lindóia, 1998. **IX ENDIPE: Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula**. Águas de Lindóia-SP, 1998. p.101-114.
- ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2000. 89 p. (Repensando o Ensino)
- ALMEIDA, R. D. de. **Integrando universidade e escola por meio de uma pesquisa em colaboração**. 2001. 116 f. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista (UNESP)/ Instituto de Biociências, Rio Claro. 2001a.
- ALMEIDA, R. D. de. **Do desenho ao mapa: introdução cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001b. 115 p. (Caminhos da Geografia).
- ALMEIDA, R. D. de (Coord.). **Atlas Municipal Escolar: Geográfico, histórico, ambiental**. Rio Claro-SP: FAPESP/Prefeitura Municipal de Rio Claro/UNESP, 2001c. 113p.
- ALMEIDA, R. D. de (org.). **Alunos de ontem, educadores de amanhã...: informes auto-reflexivos de alunos de Prática de Ensino de Geografia**. Rio Claro/SP: UNESP/IB, 2003. 100 p.
- ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002. 101p. (Série cultura, memória e currículo, v. 1)
- ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. **Jornal a Página**, ano 11, n. 110. Porto, Portugal: Profedições. Março, 2002, p. 38. Disponível em: www.apagina.pt.
- ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, Regina Leite (org.) **O sentido da escola**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 111-120.
- AMARAL, Marise Basso. Natureza e representação na pedagogia da publicidade. In: COSTA, Maria W. **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, biologia e literatura**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000. p. 143-171.
- AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. **Reflexões sobre as tendências teórico-metodológicas da Geografia**. 2. ed. Belo Horizonte: Departamento de Geografia, Instituto de Geo-Ciências, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 2.ed. Campinas/SP: Papirus, 2001. p. 55-69. (Série Prática Pedagógica).

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2003. (Coleção Prática Pedagógica).

ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança -A construção do conhecimento escolar 1**. São Paulo: Ática, 1998. p. 37-73 (Série Fundamentos)

ARROYO, Mônica. A trama de um pensamento complexo: espaço banal, lugar, cotidiano. In: CARLOS, A. F. A. **Ensaio de Geografia Contemporânea Milton Santos: obra revisitada**. São Paulo: Edusp / Hucitec/ Imesp, 2001. p. 55-62.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. (tradução Maria Lúcia Pereira). Campinas-SP: Papirus, 1994. 111 p. (Coleção Travessia do Século)

ÁVILA, Vicente Fidelis de. Pressupostos para Formação Educacional em Desenvolvimento Local. **Interações: Revista Internacional de Desenvolvimento Local**. vol. 1, n. 1, Set. 2000. p. 63-76.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 55-68. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano)

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p. (Coleção Ciências da Educação, 12).

BOLIGIAN, Levon. **A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia**. Dissertação de Mestrado. Rio Claro-SP: Programa de Pós-Graduação em Geografia; UNESP, 2003. 149 p.

BOURDIN, Alan. **A Questão Local**. (Tradução de Orlando dos Santos Reis). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166 p.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BUARQUE, Chico. **Para Todos**. São Paulo: BMG, 1993.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento:** de Gutenberg a Diderot. (Tradução de Plínio Dentzien). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Revista Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CAMARGO, Marilena A. J. G. de. **Coisas velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar** (1928-1958). São Paulo: Editora UNESP, 2000. 239p.

CAPEL, Horácio. Los inmigrantes en la ciudad. Crecimiento económico, innovación y conflicto social. **Scripta Nova**. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. N. 3, 1 de mayo de 1997. <http://www.ub.es/geocrit>

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, I.E. de; GOMES, P.C.C.; CORRÊA, R.L. **Geografia: conceitos e temas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 117-140.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 3.ed. Campinas/SP: Papirus, 1998. 192 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, 1990. p. 177-229.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**. Du savoir savant ao savoir enseigné. Grenoble. La Pensée Sauvage, 1991.

COLL, César (Org.) **O construtivismo na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1998. 221p.

CONNELLY, F. Michael.; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA BONDÍA, Jorge et. al. **Déjame que te Cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Alertes, 1995, p. 11-59.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais em educação:** mídia, arquitetura, biologia e literatura. 2. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta. In: MINAYO, Maria C. de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DAMIANI, Amélia Luisa. O lugar e a produção do cotidiano. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **Novos caminhos da Geografia**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2005. (Caminhos da Geografia)

EDWARDS, Verónica. **Os sujeitos no universo da escola:** um estudo etnográfico no ensino primário. São Paulo: Ática, 1997. 136 p.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar

(Orgs.) **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 137-152. (Coleção Leituras do Brasil)

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografia dos estudos culturais:** uma versão latino-americana. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2001. 240p.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-107. (Coleção Metodologia e Pesquisa do Cotidiano)

FERRARA, Lucrecia d'Alessio. Os lugares improváveis. In: YÁZIGI, Eduardo (Org.) **Turismo e Paisagem.** São Paulo: Contexto, 2002. p. 65-119.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000. 208 p.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). p. 121-151.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)

GARCÍA, Eduardo. A natureza do conhecimento escolar: transição do cotidiano para o científico ou do simples para o complexo? In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico:** representação e mudança -A construção do conhecimento escolar 1. São Paulo: Ática, 1998. p.76-101.(Série Fundamentos)

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: Garcia, R., L. **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** (Tradução de Raul Fiker). São Paulo: Editora UNESP, 1991. 177p.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T.T. da; MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 144-158.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GIROUX, H. A.; SIMON Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.) **Currículo, cultura e sociedade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-124.

GIROUX, H. A.; McLAREN P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.) **Currículo, cultura e sociedade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 125-154.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**. (Tradução de Tomaz Tadeu da Silva) N. 2, 1990. p. 230-254.

GOODSON, I. **O currículo em mudança**: estudos na construção social do currículo. Portugal: Porto Editora, 2001. 231p. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas)

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre-RS: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, 1997. p. 15-46.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 102p.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HOLZER, Werther. O lugar na Geografia Humanista. **Revista Território**. Rio de Janeiro, ano IV, n. 7, p. 67-78, 1999.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: www.ibge.gov.br

LA BLACHE, Paul Vidal de. As Características próprias da Geografia. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 37-47.

LACASA, Pilar. Construir conhecimentos: um salto entre o científico e o cotidiano? In: RODRIGO, M.J.; ARNAY, J. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico**: representação e mudança - A construção do conhecimento escolar 1. São Paulo: Ática, 1998. p. 103-134. (Série Fundamentos)

LACOSTE, Yves. **Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. (Tradução de Maria Cecília França) 3 ed. Campinas-SP: Papirus, 1993. 263 p.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Leituras**. Secretaria Municipal de Educação. N. 4, Campinas, SP: SME/Fumec, julho de 2001.

LENCIONE, Sandra. **Região e Geografia**. São Paulo: Edusp, 1999.

LEITE, Adriana Filqueira. O lugar: duas acepções geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ**. Rio de Janeiro: UFRJ/CCMN/IGEO. V. 21, 1998. p. 9-20.

LE SANN, Janine Gisèle. A noção de escala em cartografia. **Revista Geografia e Ensino**. Belo Horizonte/MG: UFMG. Ano 2(1), 1984. p. 56-66.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. (Org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MEIRELES, Cecília. **Poesia completa (1901-1964)**. V. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et.al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203 p.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). nº 74, ano XXII, abril, 2001. p. 121-142.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 17 ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 138 p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O currículo como política cultural e a formação docente. In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T.da (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 7-20.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 154p.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, Ano II, n. 12, 1996. p. 29-43.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A.; HUBERMAN, M. (Orgs.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). nº 74, ano XXII, abril, 2001. p. 27-42.

OLIVEIRA, Adriano Rodrigo. **A cartografia escolar e as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2003. 120 f. (Dissertação de Mestrado) – PPGE, CECH, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2003.

OLIVEIRA, César Alvarez Campos de. A Geografia: de matéria escolar a disciplina acadêmica. **Geo UERJ**. Rio de Janeiro: Departamento de Geografia, UERJ, n. 4, 1998. p. 55-68.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 157p. (Coleção Metodologia e Pesquisa do Cotidiano)

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 152 p.

OLIVEIRA, I. B. de. As artes do currículo. In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.) **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 9-25. (Série Cultura, Memória e Currículo; v. 4)

OLIVEIRA, I. B. de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 43-67. (Série Cultura, Memória e Currículo; v. 6)

PAIVA, Jane. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.) **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 29-52. (Série Cultura, Memória e Currículo; v. 4)

PLANO DE GESTÃO **Escola Municipal de Educação Infantil “Dante Egrégio”**. Rio Claro: Prefeitura Municipal de Rio Claro, 1999.

PELLISSARI, Mariá A. **O diário de campo como instrumento de registro**. Mimeo, 1998.

PEZZATO, João Pedro. **Ensino de Geografia: histórias e práticas cotidianas**: estudo de caso envolvendo três escolas e três professoras atuando no Ensino de Geografia nas 5ª séries do Ensino fundamental de Maringá-PR. 2001. 332 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Depto. de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

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

PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999b. p. 111-142. (Caminhos da Geografia)

POZO, Juan I. Mudança decorrente da mudança: rumo a uma nova concepção da mudança conceitual na construção do conhecimento científico. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico**: representação e mudança -A construção do conhecimento escolar 1. São Paulo: Ática, 1998. p.191-218.(Série Fundamentos)

PRADO JÚNIOR, Caio. Aires e Casal, o pai da geografia brasileira e sua Corografia Brasília. In: PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução Política do Brasil e outros estudos**. São Paulo: Brasiliense, 1957. p. 165-186.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Lugares dos saberes: diálogos abertos. In: BRANDÃO, M. A. (Org.) **Milton Santos e o Brasil**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 39-49.

ROCHA, Genylton Odilon Rego. **Trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. Dissertação de Mestrado. Campinas-SP: PUC (datl.), 1996.

RODRIGO, Maria José; ARNAY, José (Org.) **Conhecimento cotidiano, escolar e científico**: representação e mudança - A construção do conhecimento escolar 1. São Paulo: Ática, 1998. 238p. (Série Fundamentos)

RODRÍGUEZ LESTEGÁS, Francisco. La elaboración del conocimiento geográfico escolar: ¿de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o viceversa? **Íber**: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Barcelona, n. 24, 2000. p. 107-116.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, A.F.B. (Org.) **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-80.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n. 54, junho de 1977. p. 81-99.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo. Razão e emoção. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1997a. 308 p.

SANTOS, M. A técnica em nossos dias: a instrução e a educação. **ABMES Cadernos 1**. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ABMES), 1997b. p. 7-19.

SANTOS, M. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**. Rio de Janeiro, ano XIII, n. 2, 1999. p. 15-26.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000. 174 p.

SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. **Ciência Geográfica** – Bauru. VII, v. II, n. 19. Bauru/SP, 2001. p. 4-9.

SANTOS, M. Região: globalização e identidade. In: LIMA, Luiz Cruz. (Org.) **Conhecimento e reconhecimento**: homenagem ao geógrafo cidadão do mundo. Fortaleza: EDUECE, 2003. p. 53-64.

SÃO PAULO (Estado). **Censo Escolar 2003**: E.M.E.I.E.F. “Dante Egrégio”. São Paulo: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Secretaria do Estado da Educação, 2003.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de geografia**, 1º grau. 5 ed. São Paulo: SE/CENP, 1990.

SILVA, Ana Maria Radaelli da. Trabalho de Campo: prática “andante” de fazer Geografia. **Geo UERJ - Revista do Departamento de Geografia**, Rio de Janeiro/RJ, n. 11, p. 61-74, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.T. da; MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Territórios contestados**: o

currículo e os novos mapas políticos e culturais. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 184-202.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 154p.

SILVEIRA, Maria Laura. A região e a invenção da viabilidade do território. In: SOUZA, Maria Adélia de (Org.) **Território brasileiro:** usos e abusos. Campinas: Edições Territorial, 2003. p. 408-416.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org.). **Reformas no mundo da educação:** parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria & Educação**, n.4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP, v.21, n. 74, p. 112-128, fev. 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. 325 p.

TAVEIRA, Eleonora Barreto. A pesquisa do/no cotidiano e suas múltiplas possibilidades de representação. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 109-129. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano)

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 8 ed. São Paulo: Cortes, 1998. 108p.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia Escolar:** uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2003. 88 p.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar:** A perspectiva da experiência. (Tradução de Livia de Oliveira). São Paulo: Difel, 1983.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação.** n. 23, 2003. p. 5-15.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994. 206 p. (Coleção Ciências da Educação, 11)

WEFFORT, Madalena Freire. Aprendizagem do olhar. In: WEFFORT, M. F. (Org.). **Observação, registro, reflexão:** instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: PND, 1996. p. 10-14. (Série Seminários)

ANEXO 1

Aulas observadas e registradas da professora Marina
(4ª série A - E.M.E.I.E.F. “Dante Egrégio”) – 2003

Aula	Data	Temas registrados nas anotações de campo sobre as aulas observadas
1	18/03	Alunos fazem, em grupo, desenho do trajeto casa-escola com poucas recomendações pela professora
2	01/04	Fazem atividades sobre pontos de vista e localização e, com alguns apontamentos, refazem o desenho do trajeto casa-escola e traçado do trajeto em mapa do Atlas
3	08/04	Aula predominantemente dialógica com participações da tutora sobre os temas: higiene/alimentação/drogas/consumo/sociedade
4	15/04	Introdução da temática “serviços públicos” pela professora, devido à emergência do assunto trazido pelos alunos (ex: falta de infra-estrutura no bairro em que residem)
5	12/05	Discussões sobre história de vida, linha do tempo, mudanças e permanências.
6	03/06	Não acontece a visita aos bairros como planejado pela professora, então elabora o plano de Trabalho de Campo com os alunos
7	10/06	Trabalho de Campo com o objetivo das crianças observarem a presença ou não de serviços públicos em diferentes bairros da cidade de Rio Claro – desigualdades sociais
8	10/06	Retomada do Trabalho de Campo em sala de aula
9	05/09	Fotos antigas X mudanças atuais: mudanças e permanências em paisagens dos bairros do entorno da escola
10	12/09	Discussão sobre serviços públicos atuais nos bairros do entorno da escola e relações com fotos antigas
11	19/09	Trabalho de Campo: visitas e fotos dos lugares vistos nas fotos antigas
12	03/10	Discussões sobre evolução e desenvolvimento urbano: Vila Paulista e Jardim Conduta
13	10/10	Discussões sobre desenvolvimento do espaço urbano e leitura de coleção de mapas
14	24/10	Discussões sobre desenvolvimento do espaço urbano e leitura de coleção de mapas
15	30/10	Evolução dos meios de transporte/Espaço
16	13/11	Folha de exercício com mapas da expansão da área urbana de Rio Claro
17	14/11	Exercício sobre elaboração de legenda para o mapa de expansão urbana
18	20/11	Folha de exercícios aos alunos 1 - sobre expansão urbana
19	21/11	Folha de exercícios aos alunos 2 - sobre expansão urbana
20	28/11	Estudos sobre foto aérea e mapa da área urbana de Rio Claro
21	5/12	Trabalho de Campo no entorno da Escola: Topografia/hidrografia/vegetação/ clima
22	10/12	Retomada do Trabalho de Campo em sala de aula/ observação de Maquete de Rio Claro (relevo/rios)

Amanda Regina Gonçalves

Total de horas de registros transcritos: 65 hs. (aproximada)

ANEXO 2

Aulas observadas e registradas do professor Vitor
(4^a série G - E.M.E.F. “Jardim das Palmeiras” - CAIC) – 2003

Aula	Data	Temas registrados nas anotações de campo sobre as aulas observadas
1	14/03	Desenho do caminho de casa até a escola
2	01/04	Desenho a sala de aula com base em fotocópia de atividade de livro didático
3	08/04	Planta da sala de aula com base em fotocópia de atividade de livro didático
4	14/04	Análise de mapa sobre limites e características dos espaços rurais e urbanos de Rio Claro/Limites municipais (filmagem para programa da TV Escola)
5	25/04	História de vida e construção da Linha do tempo dos alunos em tira de papel
6	13/05	Resultados da pesquisa sobre “Serviços públicos nos bairros dos alunos”, solicitada em aula anterior
7	27/05	Atividade em grupo de elaboração de símbolo e legenda para serviços nos setores de Rio Claro
8	10/06	Revisão de textos dos alunos, elaborados na aula anterior. Exercícios sobre os mapas de serviços, feitas pelo professor
9	17/06	Correção das respostas e resultados da entrevista com os pais sobre a escola de antigamente. Elaboração entrevista com diretora
10	19/08	Projeta fotos de diferentes modos de vida em tempos e lugares diferentes
11	26/08	Resultado de pesquisa solicitada em aula anterior com pais: características sobre modos de vida do passado dos pais, avós ou tios
12	16/09	Rio Clarense de outrora/ modos de vida, comércio, transporte: leiteiro, bucheiro, doceiro, padeiro
13	23/09	Discussão sobre temas de higiene, alimentação, transporte, modos de vida comparando passado e presente. Assistem um filme sobre poluição de águas (Aqua)
14	30/09	Comentários sobre o filme/ micróbios/ Mapa Saneamento Básico de Rio Claro
15	30/10	Discussões sobre os temas: Rios/esgoto/bactéria/Mapa Saneamento Básico
16	30/10	Retomada de discussão sobre Rio Claro de Outrora, "rastro da via férrea"
17	04/11	Correção de perguntas sobre "rastro da via férrea"(matéria de periódico municipal)
18	13/11	Saúde: Chegada do trem em Rio Claro e suas relações com as Epidemias
19	20/11	Trabalho de Campo: visita à ETE com caminhada saindo da escola
20	01/12	Retomada do Trabalho de campo em sala de aula: Bactérias/ Microscópio – Confecção de painel sobre a ETE visitada (com fotos) e esquemas explicativos

Amanda Regina Gonçalves

Total de horas de registros transcritos: 50 hs. (aproximada)