



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FÁBIO PESSOA VIEIRA

A CONSTRUÇÃO DE UM SABER GEOGRÁFICO NA
ESCOLA: POSSIBILIDADES COM AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

Salvador
2013

FÁBIO PESSOA VIEIRA

**A CONSTRUÇÃO DE UM SABER GEOGRÁFICO NA
ESCOLA: POSSIBILIDADES COM AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo e (In)formação

FEP- Formação em Exercício de Professores

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

**Salvador
2013**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Vieira, Fábio Pessoa.

A construção de um saber geográfico na escola : possibilidades com as experiências vividas / Fábio Pessoa Vieira. – 2013.

102 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez da Silva Souza Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Experiência. I. Carvalho, Maria Inez da Silva Souza. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD – 910.7 – 22.ed.



ATA DA DEFESA PÚBLICA DE MESTRADO DE FABIO PESSOA VIEIRA, NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Aos vinte e seis dias do mês de março do ano de dois mil e treze, às oito horas, reuniu-se no auditório I, a Comissão Examinadora composta pelos Professores Doutores Maria Antonieta de Campos Tourinho, Marcea Andrade Sales, Luiz Eugenio Carvalho, e por mim, Maria Inez da Silva de Souza Carvalho, orientadora, para julgar o trabalho intitulado: A CONSTRUÇÃO DE UM SABER GEOGRAFICO NA ESCOLA; POSSIBILIDADES A PARTIR DAS EXPERIENCIAS, de autoria de Fabio Pessoa Vieira. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que este está aprovada. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim Maria Inez da Silva de Souza Carvalho. Salvador, 26 de março de 2013.

Banca examinadora:

Prof. Dr. (a) Maria Antonieta de Campos Tourinho *Maria C. Tourinho*
 Prof. Dr. (a) Marcea Andrade Sales *Marcea*
 Prof. Dr. (a) Maria Inez da Silva de Souza Carvalho *M. Inez*
 Prof. Dr. (a) Luiz Eugenio Carvalho *Luiz Eugenio*

Thayrin
F. P.
Paulo
Joseino
Willer B. Siro
Fernando
Edlene A. Vieira
Mydellund
Speeli de S.
Armando
Marcelo Soares
Arango

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Av. Reitor Miguel Calmon, sn. Vale do Canela. CEP 40.110.100. Salvador. Bahia. Brasil. 3283-7272/7262. FAX. 3283-7292. E mail.pgedu@ufba.br.

Ardui Carlos *Paulo* *Armando* *Borgy*



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que Fabio Pessoa Vieira realizou Defesa Pública de Dissertação de Mestrado intitulada “A CONSTRUÇÃO DE UM SABER GEOGRAFICO NA ESCOLA; POSSIBILIDADES A PARTIR DAS EXPERIENCIAS”, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Inez da Silva Souza Carvalho, sendo aprovado em 26 de março de 2013. Integraram ainda como membros titulares da banca examinadora os Profs. Drs. Maria Antonieta de Campos Tourinho, Marcea Andrade Sales e Luiz Eugenio Carvalho.

Salvador, 26 de março de 2013.


José Albertino C. Lordelo

Coordenador
Prof. Dr. José Albertino Lordelo
PPGE-FACED/UFBA
Coordenador

Dedico este trabalho às Terezas de minha vida.

À mãe, Tereza Cristina, que cuidou de mim, quando nem eu mesmo conseguia cuidar e que foi a maior educadora que a vida me deu.

À filha, Maria Tereza, fonte maior de inspiração em minha vida e que me ensinou em nosso cotidiano, a partir de nossas experiências, como construir o “verdadeiro” significado do amor.

AGRADECIMENTOS

Produzir uma dissertação de mestrado requer muitos momentos de concentração, isolamento, confinamentos, uma ilusória solidão. Ilusória, pois na sua tessitura, este trabalho foi uma composição de muitas vozes, de muitos conhecimentos, de muitas leituras e de muitas experiências que não se restringem exclusivamente à minha pessoa. Portanto, agradecer a quem me permitiu construir este texto, é um momento tão importante quanto escrever o próprio texto.

Quero agradecer aos meus irmãos, Júnior, Alex e Leandro, que contribuíram intensamente para este trabalho, seja nas discussões específicas sobre ele, seja sobretudo no incentivo, no apoio, na torcida para sempre buscar o conhecimento.

À Eveline, esposa carinhosa, amável, que sempre me afoagava nos momentos de angústia e incerteza e, que sempre cuidava de nosso bem maior, nossa pequena Maria Tereza, quando eu não podia compartilhar desta doce experiência.

A meu pai Itamar, pelo esforço em dar-me uma educação de qualidade.

Aos colegas professores, aos estudantes e aos demais funcionários da Escola Municipal Cláudio Veiga e da Escola Estadual Padre Palmeira, que me permitiram autonomia para que sempre buscasse reinventar a minha práxis.

Aos amigos queridos da graduação, Carlos Eduardo, Válter Almeida, Val Dias, Priscila Lopes, André Carlos, Drielly Aruba e Maina Pirajá, que juntos, compartilhamos intensos momentos de aprendizagens geográficas. Em especial à última, que é a responsável pelos lindos desenhos desta dissertação.

Aos amigos da Prefeitura Municipal do Salvador, André das Virgens, Roberto Filho e Fábio Barbosa que sempre ouviam minhas ideias, angústias e vibravam com cada conquista minha durante o percurso da escrita.

À professora Maria Elvira, uma grande incentivadora desde o período da graduação em Geografia.

À Capes que me deu suporte nesta jornada.

Aos colegas do FEP, e em especial às amigas Élica Paiva e Claudia Medeiros que estiveram comigo desde o início da jornada, quando ainda fazíamos disciplinas como alunos especiais e a um verdadeiro amigo que ganhei, Flávio Ribeiro, que foi meu confidente, apoiador e inspirador – e porque não, eu dele também - neste processo de construção das nossas dissertações.

À Marcea Sales, minha primeira professora na pós-graduação, que me acolheu com carinho e atenção que jamais esquecerei.

À professora Tuca Tourinho, que com seu olhar apurado – sobretudo na banca de qualificação - ofereceu valiosas contribuições sobre como manter o rigor na metodologia e na pesquisa como um todo.

Aos professores Diego Maia, pelas contribuições rigorosas na banca de qualificação especialmente pelos incentivos de leitura sobre a educação geográfica e Luiz Eugênio que topou participar desta importante etapa minha jornada acadêmica.

À Roseli Sá, que sempre me inspirou a partir de seu rigor e sua dedicação ao trabalho e que me permitiu ter contato com um mundo de leituras fenomenológicas e com narrativas que foram de fundamental importância para este texto acontecer.

E por fim, à Inez, Professora, orientadora, colega e mais do que tudo isso, uma grande amiga que me acolheu e me incentivou com cuidado, exigência e um rigor, maternal. As suas orientações me tiravam de uma zona de conforto e me faziam sempre ir em busca de querer aprender mais e mais. Agradeço-a imensamente por ser cuidadosa, carinhosa e atenciosa não só com o texto, mas especialmente comigo.

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar possibilidades de construção de um saber geográfico na escola em processos de ensino e aprendizagem que consideram as experiências dos sujeitos envolvidos no processo. Saber este, que está para além do conhecimento científico acadêmico. Na relação entre os diversos conhecimentos que compõem a geografia escolar e na diversidade de práxis pedagógica, a construção de cada acontecer é singular, pois o universo escolar é composto de diversas possibilidades existentes a partir dos conhecimentos científicos, populares e das experiências. No caso da Geografia, a construção de um saber na escola, passa necessariamente pela compreensão das principais categorias de análise da Geografia, sobretudo o espaço geográfico e o lugar, com as quais os estudantes possam entender as relações espaciais existentes no espaço-tempo em que vivem. Assim, a perspectiva desta pesquisa é de uma ontologia no processo de ensino aprendizagem da Geografia, que destaca as experiências de cada um dos envolvidos neste processo. Os relatos de experiências que compõem esta dissertação surgem como possibilidades de se dar voz e vez às experiências vividas na construção de um saber geográfico na escola, sem perder o rigor na pesquisa e na docência ao contrapor, criticar, estimular e principalmente, possibilitar condições para que professores e estudantes sintam-se de fato, protagonistas no processo de ensino aprendizagem com as suas experiências vividas.

Palavras-chave: Saber geográfico; Escola; Ensino aprendizagem; Experiências vividas

ABSTRACT

This study aims at investigating possible ways to achieve a geographical knowledge at school through processes of teaching and learning which take in consideration the experiences of the individuals involved in the process. Such knowledge goes beyond the academic-scientific knowledge. In the relations involving the existing geographic knowledges in the school and the various possible pedagogical praxis, the construction of every event in the school's universe is made up by several possibilities such as popular and scientific knowledge as well as personal experiences. In the case of Geography, the construction of a given knowledge at school is necessarily linked with the understanding of the main categories of analysis of this discipline, especially the geographic space and the place with which the students may become able to understand the existing spatial relations within the time-space where they live. Therefore the perspective of this research is an ontology on the teaching-learning process of Geography which highlights the experiences lived by each individual involved. The reports of the experiences described in this article are a possibility to give voice to the experiences lived in the construction of the geographic knowledge at school but still focusing on the scientific method and on the research method by subjecting to the critique, stimulating and making possible to students and teachers feel like the real protagonists of the teaching-learning process with their own experiences.

Key-words: Geographic Knowledge, School, Teaching-Learning, Experiences lived.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
O PORQUÊ DA GEOGRAFIA.....	10
UM SABER GEOGRÁFICO NA ESCOLA.....	12
ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO	23
A GEOGRAFIA, O CURRÍCULO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO	
APRENDIZAGEM.	25
PERSPECTIVAS GEO-HISTÓRICAS.....	25
POSSIBILIDADES DE RENOVAÇÃO.....	37
CAMINHOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA: COMO FAZER O TEXTO	
ACONTECER.....	47
AS PEDRAS: OBSTÁCULOS E CAMINHO.	50
DISPOSITIVO, TÉCNICA E INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS.	56
OS LUGARES DO CAMPO	63
AS LONGITUDES: A MINHA E A DO LONGITUDE.	68
OS LUGARES E SUAS FORMAS.....	81
CONCLUSÃO	94
REFERÊNCIAS.....	98

INTRODUÇÃO

O currículo que acontece no cotidiano emerge a partir de possibilidades que estão, ao mesmo tempo, aquém e além das formulações manifestas.

Inez Carvalho

O desejo de investigar as possibilidades de *construção de um saber geográfico na escola*, no dia a dia do processo de ensino aprendizagem de Geografia, tendo como ponto deflagrador as experiências vividas de professores e estudantes, emergiu de minhas experiências como professor de Geografia dos Ensinos Fundamental e Médio.

Acredito que as experiências vividas por professores e estudantes podem se tornar base constitutiva para um saber geográfico na escola. Saber este que defendo ser mais amplo que o conhecimento científico acadêmico. E, justamente por crer que o saber escolar é “mais” que o conhecimento acadêmico, é que grande parte das minhas inquietações, como professor e pesquisador surge, pois em muitas situações, o que se vê e o que se faz na práxis docente, é uma transposição simplória de conteúdos científicos, assimilados do espaço acadêmico.

Transposição pensada mais a partir da questão metodológica/didática na construção de um saber geográfico na escola e/ou das concepções epistemológicas construídas no espaço acadêmico, como se no espaço escolar, a partir das interações entre os diversos saberes que o povoam, não houvesse possibilidade de uma outra episteme.

Defendo que um saber geográfico na escola é constituído a partir de diversos conhecimentos – como, por exemplo, os conhecimentos populares, do senso comum, e científicos - que estão presentes nas mais variadas práxis pedagógicas, permitindo que cada acontecer pedagógico seja singular, único. Porém, esse acontecer pedagógico singular, único é fruto de possibilidades plurais, pois o universo escolar é contingencial e complexo, em que os diversos caminhos existentes criam condições para uma infinidade de experiências vividas. Por isso, acredito que definir, dizer como se constrói um saber geográfico na escola, no

processo de ensino aprendizagem de Geografia, como se fosse uma receita, não me parece ser a proposição mais adequada, considerando a compreensão de que a pluralidade oferece elementos diversos para um acontecer pedagógico.

O PORQUÊ DA GEOGRAFIA

Antes de adentrar nas questões mais específicas deste estudo, gostaria de me apresentar. Sou licenciado e bacharel em Geografia pela Universidade Federal da Bahia. Minha formação no Nível Médio, em técnico em contabilidade não me proporcionou nos dois últimos anos, dos três que compõem esse nível de ensino, o contato com a Geografia escolar. Digo isso, pra justificar que minha escolha de ser professor, surgiu quando cursava no 1º ano do Ensino Médio, mais precisamente no ano de 1996, último ano que cursei a Geografia na escola, quando passei a dar aulas de reforço ao filho de uma vizinha. Porém não foi a Geografia a responsável pela minha primeira experiência em ser professor, mas sim a matemática. A facilidade para a matéria dos “cálculos” e a necessidade de ganhar uma “graninha” me fez aceitar o convite. A experiência foi exitosa, pois o filho da vizinha passou para a série seguinte, sem necessitar realizar prova de recuperação.

Mas e o **porquê da Geografia**? Não existe uma resposta. Existe uma série de fatores que trazem consigo a questão de que na escola, tanto a Geografia como a História foram disciplinas que me incomodaram muito pelo ensino decorativo sobre o qual eu possuía certa dificuldade.

Há também um fator muito relevante para esta escolha: a entrada do meu irmão mais velho, Itamar Rangel Vieira Junior, no curso de Geografia, primeiramente na Universidade Federal de Pernambuco e posteriormente, na Universidade Federal da Bahia onde se graduou em Licenciado, Bacharel e Mestre. Sem muita certeza do curso que faria, alguns comentários entusiasmados de Júnior me fizeram escolher a Geografia, assim como o fato de achar que não teria conhecimentos suficientes para passar na 2º fase do vestibular para Matemática – no qual há exigências de disciplinas como Física e Química, que não cursei durante a formação técnica em contabilidade.

Em 2008, quando concluí a licenciatura, comecei a lecionar nos Ensino Médio e Fundamental na periferia de Salvador, mais precisamente, no Colégio Celestin Freinet no bairro de Periperi. Passei a tentar construir em minha práxis pedagógica, alguma maneira de sair de um ensino, sobre o qual não trazia boas recordações do meu tempo de escola. Um ensino que, especificamente na Geografia, não valorizava o meu saber, as minhas experiências como elementos que poderiam vir a se constituir em um saber geográfico na escola.

Ajudaram a constituir a minha práxis, duas disciplinas de Metodologia no Ensino de Geografia, cursadas nos dois últimos semestres da graduação e, a partir de 2009, o ingresso no grupo FEP¹, me proporcionou um intenso debate sobre a formação de professores, incluindo reflexões epistemológicas e metodológicas que até então passavam despercebidas pela minha preocupação central que era o conteúdo, como aprendê-lo, como ensiná-lo, qual conteúdo e qual sequência didática seguir.

Neste mesmo ano, 2009, ingressei na rede estadual de ensino no Colégio Padre Palmeira, situado no bairro periférico de Mussurunga 1, onde fiquei por 3 anos. Trabalhava com turmas da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio regular.

A EJA possui uma proposta curricular formada por eixos temáticos, o qual temas como identidade, trabalho e a cultura - que estão mais próximos da realidade dos estudantes que a frequentam, em sua maioria já adultos inseridos no mercado de trabalho – que favorecem a que os mesmos se sintam protagonistas do acontecer pedagógico, com as experiências vividas, permitindo que no processo de ensino aprendizagem, os saberes sejam valorizados e as habilidades a serem construídas – como a escrita e a oralidade – de fato, constituam um processo dialógico.

Foi justamente o fato de trabalhar com a EJA, que me permitiu repensar minha práxis pedagógica, acreditando na existência de possibilidades de construção de um saber geográfico na escola, com as experiências vividas não apenas pelos estudantes, mas também pelos professores durante o processo de ensino aprendizagem. O ingresso no mestrado em 2011, e no ano seguinte, o início da atuação na UFBA como professor substituto nas disciplinas de Didática e Práxis no

¹ Grupo de Formação em Exercício de Professores - registrado no diretório de grupos do CNPq, e que integra a linha de pesquisa Currículo e (In)Formação do Programa de Pós-graduação em Educação da FACED-UFBA.

Ensino da Geografia I e II e Metodologia no ensino da Geografia, só reforçaram a minha preocupação com o processo de ensino aprendizagem da Geografia escolar.

A minha condição de professor de Geografia inserido em um espaço-tempo em que a escola e o processo específico de ensino aprendizagem da Geografia sofrem uma série de questionamentos sobre o seu papel na sociedade, me fazem querer investigar e discutir sobre a construção de um saber geográfico na escola, com as experiências vividas.

Ao longo destes anos, pude desenvolver uma compreensão de que os mais variados conhecimentos que coexistem no espaço escolar possibilitam a construção de um saber geográfico na escola, tanto por parte dos estudantes quanto por parte do professor, considerando suas experiências vividas, pois o fato de vivermos em um mundo repleto de visões de mundo distintas e de eventos singulares, que ocorrem em diferentes períodos geo-históricos, tornam o mundo e o universo escolar contingenciais.

UM SABER GEOGRÁFICO NA ESCOLA

No movimento da minha pesquisa, ao investigar a construção de um saber geográfico na escola, percebi que aquela é composta por elementos que constituem a minha visão de mundo, o que para Feyerabend (2006) é a “coleção de crenças, atitudes e suposições envolvendo integralmente a pessoa, não apenas o intelecto” (p.221). Estes elementos dos quais lanço mão para investigar a construção de um saber geográfico na escola são os saberes, os conhecimentos, as experiências e os eventos, que na complexidade que envolve o currículo e os conteúdos construídos no espaço escolar, criam possibilidades para se construir um saber geográfico na escola

Portanto, ir à busca da compreensão de um processo de ensino aprendizagem de geografia escolar em que as experiências vividas são consideradas como basilares é, sobretudo, uma maneira de construir na escola, um saber geográfico com os estudantes e não apenas criar um saber para eles.

Saber e conhecimento

Para investigar como se constrói um saber geográfico na escola considerei relevante distinguir o saber do conhecer. A compreensão de que o saber pertence mais ao campo subjetivo e o conhecer, ao campo objetivo, é acreditar que mesmo com as subjetividades que compõem o saber escolar, o mesmo não é de pertencimento exclusivo da ciência. Nogueira e Veiga-Neto (2010), trabalhando um pouco sobre a etimologia das palavras *saber* e *conhecer*, fazem uma distinção entre ambas ao apontar que o conhecer possui a “noção de tomar ciência e/ou de enquadrar-se numa categoria reconhecível” (p.73), enquanto que o saber não se trata apenas de conhecer ou tomar conhecimento, “mas de uma capacidade de fazer escolhas, gostar ou não gostar” (p.74).

Sendo assim, o conhecimento parte do “outro”, do qual se toma a informação, ciência de algo, enquanto o saber vem do “eu” e é construído nas significações e ressignificações que cada um faz a partir de suas escolhas. Assim, o saber geográfico na escola seria uma construção que ocorre nas relações cotidianas do espaço escolar, tendo as experiências como deflagradoras.

Professar a ideia de que um saber escolar é mais do que uma simples transposição dos conhecimentos científicos para a escola, é algo comum entre os docentes. Porém, em algumas situações, muitos dizem não saber como tornar o ensino e o aprendizado mais próximo das realidades dos estudantes. Acreditar que na práxis docente, no acontecer pedagógico, existe uma complexidade de condições que permitem no processo de ensino aprendizagem, ampliar as possibilidades de construção de um saber geográfico, é crer que se pode desconstruir essa ideia de simples transposição.

A compreensão de que um saber que se constitua na escola passa por uma construção no âmbito da sociedade e que envolve os diversos momentos geo-históricos, desde a seleção dos conteúdos, passando pelos documentos oficiais que instituem o que deve ser ensinado e chegando à metodologia e à didática desenvolvida pelo professor, é a perspectiva que acredito.

Para tanto, a ciência geográfica, construída sobretudo, no espaço acadêmico, possui um papel fundamental na construção de um saber Geográfico na escola, pois permite que o professor possa, a partir do seu principal objeto de estudo, que é o espaço, trabalhar os conteúdos e construí-los para que se transformem em ferramentas simbólicas do pensamento, como propõe Cavalcanti (2010a).

O professor, diariamente no espaço escolar com os estudantes, ao discutir, tensionar, sistematizar os conhecimentos que são produzidos em outros espaços, ou seja, utilizando também os conhecimentos populares presentes no mundo, permite uma contextualização do conhecimento científico produzido e construído, principalmente na academia, para a construção de um saber geográfico na escola.

Ainda com o aporte teórico de Nogueira e Veiga-Neto (2010), que dizem que Foucault, em uma entrevista com Raymond Bellour (crítico e teórico francês de cinema), compreende o saber diferentemente dos conhecimentos que se pode encontrar nos livros científicos e/ou em teorias; compreende-o como “aquilo que acontece em um determinado momento, com o surgimento de uma teoria, de uma opinião ou de uma prática” (p.77). Assim, a construção de um saber geográfico na escola pode se concretizar com as experiências vividas de professores e estudantes já que seus conhecimentos podem ser compostos a partir do que está nos livros, do senso comum, permitindo o surgimento de novas teorias, opiniões e práticas e conseqüentemente, a construção de um outro saber.

O conhecimento por sua vez, se estrutura como uma prática que busca a objetivação, de “decifrar as relações e as regularidades daquilo que não é subjetivo porque é suposto estar desde sempre no mundo” p.74 (Nogueira e Veiga-Neto).

Na valorização da perspectiva subjetiva e conseqüentemente dos saberes, proponho uma inspiração Foucaultiana: As genealogias.

Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (FOUCAULT, 2009, p.171).

Nesta perspectiva, contra os poderes de efeitos centralizadores, que fazem com que a Geografia escolar mantenha-se desatualizada, é que acredito na construção

de um saber geográfico na escola, em que as experiências vividas por professores e estudantes o deflagrem.

O que aqui pretendo, além de destacar as especificidades e a importância de cada conhecimento na construção de um saber geográfico na escola, é ressaltar que todos têm como ponto de deflagração a experiência. Desta forma, acredito que na escola o conhecimento científico não pode ser considerado “o conhecimento”, na medida em que ele dialoga com os diversos conhecimentos e com as experiências trazidas e que emergem no espaço escolar, na construção de um saber geográfico na escola.

Boaventura de Sousa Santos (2006) me auxilia na discussão epistemológica, ao afirmar que:

A lógica da monocultura do saber e do rigor científico, têm de ser questionada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existentes pela razão metonímica. Essa credibilidade contextual deve ser considerada suficiente para que o saber em causa tenha legitimidade para participar de debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente com o saber científico (SANTOS, 2006, p.16).

Um saber geográfico na escola se permite participar de um debate epistemológico com o conhecimento científico na medida em que as experiências vividas também possam ser formadoras/formantes de um saber.

As experiências e os eventos.

Ao acreditar que os diversos conhecimentos são constitutivos de um saber na escola, considero as experiências dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, basilares para se pensar a educação mais próxima à realidade de cada um, não ficando apenas no discurso de valorização do cotidiano, mas sim, buscando por isso em evidência através da ação, fazendo com que os diversos saberes possuam voz e vez no acontecer pedagógico. Discutir a construção de um saber geográfico no espaço escolar exige uma especial atenção para perceber que os caminhos para construí-los são diversos e depende de questões ligadas ao

espaço de vivência, ao repertório, aos saberes. E, nesta discussão, escolho a pesquisa das experiências vividas como um caminho.

Assim, a perspectiva que construo é de uma ontologia – no sentido de que investigo como é que a geografia escolar é, suas características constituídas nos eventos existentes no espaço escolar - que no processo de ensino aprendizagem da Geografia destaca as experiências vividas de cada sujeito. Como o espaço escolar é, diverso, incerto e está em constante movimento a partir dos eventos que tem forma e conteúdo na vida cotidiana, as teorizações de John Dewey e Jorge Larrosa sobre o que é experiência me permitem compreender as diversidades, contingências e incertezas existentes no espaço escolar e, sobretudo, no acontecer pedagógico.

Para Larrosa, a experiência:

[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p.21).

A partir desta teorização, compreendo que as experiências ocorridas permitem uma ampliação dos saberes, pois certamente, o que toca a subjetividade de cada um passa a fazer parte de um referencial de vida, que pode vir a deflagrar outras experiências.

As experiências nem sempre possuem um caráter educativo, no que tange as subjetividades que podem favorecer o surgimento de outras experiências. Dewey (1979) afirma que algumas experiências podem ser deseducativas. Estas experiências ocorrem a partir do princípio da continuidade das experiências e podem interromper crescimento de novas experiências. Destarte, as experiências pelas teorizações apresentadas possibilitam a construção de um saber geográfico na escola, na medida em que as subjetividades dos envolvidos na construção deste saber são construídas e desconstruídas continuamente nesse espaço. Assim, defendo que as experiências vividas são basilares para a construção de um saber geográfico na escola e podem configurar mais uma possibilidade para a prática docente.

Para a reflexão sobre as experiências vividas por professores e estudantes, cito Milton Santos (2006) e sua conceituação de evento, pois acredito que estas e aquelas se associam no espaço escolar.

[...] o evento é um veículo de uma ou algumas dessas possibilidades existentes no mundo. Mas também pode ser o vetor das possibilidades existentes numa formação social, isto é, num país, ou numa região, ou num lugar, considerados esse país, essa região, esse lugar como um conjunto circunscrito e mais limitado que o mundo. (SANTOS, 2006, p.93).

Compreendo que esta associação entre os eventos e as experiências no espaço escolar, é referenciada pela proximidade teórica que percebo nas teorizações destas por Milton Santos, e Jorge Larrosa. Assim como os eventos que “quando se dão, esgotam suas possibilidades” (Santos, 2006, p.94) a experiência “é para cada qual, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (Larrosa, 2002, p.20). Para o prof. Milton Santos,

Em cada lugar, o tempo das diversas ações e dos diversos atores e a maneira como utilizam o tempo social não são os mesmos. No viver comum de cada instante, os eventos não são sucessivos, mas concomitantes. (SANTOS, 2006, p.104).

Desta forma, acredito que na prática docente, as experiências vividas pelos principais atores do processo de ensino aprendizagem, fomentam os eventos e constituem um vetor de possibilidades para a construção de um saber geográfico, pois, acredito que as experiências podem não apenas a mim, mas a quem se permitir dar valiosas contribuições para essa construção.

O processo de ensino aprendizagem e os conteúdos

As experiências e os eventos oferecem uma variedade de caminhos para a construção dos conteúdos. E ao compreender que para estes serem diversos dependem dos atores que os constroem, dos seus repertórios, do espaço-tempo em que estão sendo desenvolvidos, nesta pesquisa, e mais especificamente no acontecer em sala de aula, é de fundamental importância haver uma adequação da práxis docente às realidades locais em contraposição à busca por modelos hegemônicos, pré-definidos e, portanto, deslocados do espaço local e das experiências vividas. Ao investigar a construção de um saber Geográfico na escola durante o processo de ensino aprendizagem de Geografia, considero importante comentar a respeito dos conteúdos e o modo de trabalhá-lo e/ou construí-lo no espaço escolar.

A importância nesta investigação, de tratar sobre os conteúdos na construção de um saber geográfico na escola, é por considerar como propõe Dewey (1979), que a construção dos conteúdos deriva das experiências vividas.

Tudo que possamos chamar de estudo, seja aritmética, história geografia ou alguma das ciências naturais, há de derivar de materiais que inicialmente se encontrem dentro da área de experiência da vida comum (DEWEY, 1979, p.73).

Para a definição de conteúdo, trago a contribuição de Japiassu e Marcondes (2001). Os mesmos definem que:

Do ponto de vista lógico, o termo *conteúdo* designa a *matéria* particular de uma proposição e se opõe a *forma*, isto é, à sua estrutura geral e abstrata. Ex.: na proposição “Todos os homens são mortais, distinguimos a forma da proposição universal e afirmativa (todos os A são B) do *conteúdo* a que se referem (os conceitos de homem e de mortalidade)” (JAPIASSU E MARCONDES, 2001, grifo nosso).

Desta maneira, percebo que matéria, forma e conteúdo se diferem, porém, são indissociáveis. A partir da conceituação apresentada sobre conteúdo, compreendo

que no espaço escolar, assim como propõe Bruno Cava (2010), o conteúdo é o modo de formar a matéria em uma obra. Acrescento que como se fosse um artista – e porque não o é? –, o professor pode construir e reconstruir o conteúdo em outros modos de matéria formada, no qual o repertório é fruto das experiências vividas por professores e estudantes e permite construções e reconstruções desse mesmo conteúdo.

Portanto, a crença de que o conteúdo pode ser trabalhado a partir de uma sequência didática, metodológica, filosófica e pré-definida desmancha-se nos diversos acontecimentos pedagógicos e me permite a compreensão de que em cada aula, para cada tema, existe uma diversidade de caminhos para a construção dos conteúdos. Esta variedade de caminhos envolve a metodologia, a didática, a filosofia e a epistemologia, com as quais os docentes aplicam para o desenvolvimento de determinado conteúdo durante o processo de ensino aprendizagem; e os principais atores do processo de ensino aprendizagem – notadamente professores e estudantes - ao formularem, ao criarem estes caminhos, utilizam seus repertórios, suas crenças e suas concepções políticas.

Em relação à Geografia, acredito que a construção de um saber na escola, passa necessariamente pela compreensão de duas das principais categorias de análise da geografia: o espaço e o lugar, que possibilitam aos estudantes entenderem as relações espaciais existentes no espaço-tempo em que vivem.

O espaço como categoria de análise, surge com grande força na ideia de construção de um saber geográfico no espaço escolar. O Prof. Milton Santos (2006), ao teorizar sobre o espaço geográfico, afirma que “o espaço é um misto, um híbrido, um composto de formas-conteúdo” (2006, p.25). Assim, na aproximação entre a Geografia e a Pedagogia, percebo que o espaço escolar também é um híbrido de formas e conteúdos.

O lugar assume um papel de destaque nesta dissertação, pela perspectiva assumida de se construir um saber geográfico com as experiências vividas, nos diversos espaços-tempos vividos por aqueles que compõem o espaço escolar. Tuan (1983) teoriza sobre sentir e pensar o espaço a partir da perspectiva da experiência.

Nas significações e ressignificações que o lugar permite aos seus decididos habitantes do espaço (Foucault, apud W.Soja, 1993), a construção de um saber

geográfico na escola com as experiências vividas permite a construção do conteúdo escolar.

No processo de ensino aprendizagem, o professor, ao possuir uma base científica, que por sua vez é construída também na Universidade, faz com que os mais variados temas tornem-se conteúdos.

Em um tema como globalização, que tem diversos caminhos para ser desenvolvido, provavelmente, diferentes professores não apresentarão a mesma abordagem, ou seja, a partir deste tema, um mesmo conteúdo poderá ser desenvolvido de forma distinta por cada professor. Um professor pode trabalhar os espaços luminosos e opacos no processo de globalização, entre tantos outros exemplos que poderia evidenciar. O que quero aqui, é posicionar-me: para trabalhar o conteúdo, além da forma que será construída, é preciso que o professor possua um repertório científico e também saiba dar voz e vez aos diversos saberes e repertórios que os estudantes trazem e constroem em sala de aula. Assim, também posso afirmar que dois professores de Geografia ao trabalharem a mesma temática provavelmente desenvolverão conteúdos diferentes, a partir de suas concepções epistemológicas sobre a ciência geográfica.

Vou mais além. Afirmando que um mesmo professor, a partir de cada acontecer pedagógico e da diversidade de experiências, pode a partir de uma mesma temática e utilizando as mesmas matérias, construir conteúdos diferentes.

Portanto, o conteúdo, no caso deste trabalho de Geografia, tem de ser construído a partir do conjunto de metodologias, didáticas, filosofias e epistemologias construídas pelos docentes no processo de ensino aprendizagem, a partir dos diversos materiais que surgiram no curso de suas vidas, podendo se tornar outros conteúdos, em cada experiência vivida, sendo que estas permitem nos mais diversos modos, se formar a matéria através de uma multiplicidade de construção de conteúdos.

O currículo como uma rede de referências

A construção de um saber geográfico na escola, que investigo passar por uma perspectiva multirreferencial, na qual o currículo é uma construção social que está ligada a um momento geo-histórico de uma determinada sociedade. Tento me aproximar, na pesquisa, das realidades dos habitantes do espaço e principalmente, do espaço escolar, pois é neste espaço, que o currículo ocorre como legitimado e legitimador pelo/do processo educacional.

Com a ideia de que os conhecimentos que compõem o saber escolar são construídos a partir de uma rede de referências, Burnham e Fagundes (2001) serão as autoras que utilizarei como suporte nesta pesquisa, para tratar da multirreferencialidade, uma possibilidade de mudança teórica no currículo que me proporciona compreender e trabalhar com a pluralidade dos diversos saberes articulados entre si, e não isolados, sobrepostos, ou somados, levando-se em conta o contexto geo-histórico no qual está sendo produzido o saber escolar.

Na perspectiva da multirreferencialidade, as articulações de diferentes saberes (aí incluídas as práticas) para responder a determinado problema, dependem de cada contexto ou situação, dos indivíduos ou os grupos sociais que a ele se relacionam, da forma como lidam com o problema. Não há, aí, pretensão de, aprioristicamente, definir um corpo ou sistema teórico que dirija a forma e os limites com que tal problema seja tratado (BURNHAM E FAGUNDES, 2001, p.48).

Neste processo de constituição do saber, os conhecimentos populares ao qual me refiro nesta dissertação, surgem com um forte embasamento do senso comum referenciado por Maffesoli (1998) por compreender que neste, há uma produção de saber que é validado no espaço de vivência.

Isso não quer dizer que um tal modo de levar em conta o senso comum signifique uma abdicação do intelecto: muito pelo contrário. Com efeito, as grandes obras sociológicas ou antropológicas são, justamente, aquelas que atentam para o aspecto concreto e empírico da existência (MAFFESOLI, 1998 p. 165).

Trabalhar com os conhecimentos populares não é acreditar que estes provêm apenas dos estudantes, que não são “dotados” do conhecimento acadêmico, mas é compreender que os professores também possuem e sistematizam os seus conhecimentos populares na construção de um saber geográfico na escola. Para tanto, é preciso acreditar que as experiências que ocorrem fora do espaço escolar, as observações empíricas de estudantes e professores, são constitutivas de um saber geográfico na escola. Para acreditar nas experiências externas, as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam tal condição (1998): “valorizar os fatores culturais da vida cotidiana, permitindo compreender a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo” (p.23).

[...] explorar a sua percepção empírica sobre a sucessão dos tipos de clima do lugar onde vive. A partir desses conhecimentos, discutir que muitos ditos populares sobre o tempo atmosférico são desprovidos de verdade. Outros, no entanto, revelam um tipo de observação empírica acumulada culturalmente que permite previsões em pequenas escalas. (BRASIL, PCN, 1998, p.61)

Maia e Maia (2010) chamam a atenção para a utilização dos conhecimentos populares na climatologia escolar, a partir da necessidade de uma renovação no processo de ensino aprendizagem da Geografia com a utilização dos ditos populares, aliados à necessidade de se manter o rigor científico.

Através da utilização dos ditos populares e da observação sensível das nuvens, é possível contribuir com o fortalecimento da Climatologia Escolar no Ensino Fundamental. No entanto, é preciso se precaver para não fazer uso de “atos de fé” ou provérbios populares propagados por alguns professores de Geografia, os quais interpretam certos ditos populares que prevêm o tempo de forma equivocada. Um exemplo corriqueiro exprime-se quando o professor de Geografia, ao ser questionado sobre a razão pela qual a tonalidade do céu é azul, diz que o fenômeno é gerado pela reflexão das águas dos oceanos (MAIA E MAIA, 2010, p.53).

Portanto no processo de ensino aprendizagem, se faz necessário – por parte de professores e estudantes - que haja uma sistematização dos conhecimentos populares com o conhecimento científico e que nesta sistematização as experiências vividas possibilitem a construção de um saber geográfico.

Em um movimento multirreferencial, os autores que me dão suporte nesta pesquisa, não constituem, isoladamente, os alicerces teóricos e ou metodológicos para o objetivo da pesquisa, pois desprezar as demais experiências sejam elas leituras acadêmicas das disciplinas cursadas na pós-graduação ou não. Romances, filmes, momentos de lazer e discussões geográficas com meus três irmãos, todos geógrafos - um mestre, outro com o mestrado em curso e um na licenciatura-, nas reuniões do grupo de pesquisa do FEP, nos corredores da Universidade com amigos, professores e orientadora, os momentos de lazer com minha doce e pequena filhinha Maria Tereza, motivo de inspiração maior em minha vida, as músicas, as aulas lecionadas, tudo isto certamente, e o que mais não lembro no momento, constituem-se como referências presentes na construção de um saber geográfico na escola, no processo de ensino aprendizagem.

ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO

A partir de minhas subjetividades e inquietações para compreender a construção de um saber geográfico na escola, e com as contribuições teórico-metodológicas expostas anteriormente, a construção desta pesquisa apresenta um encadeamento da seguinte maneira.

No primeiro capítulo, o qual intitulei *A geografia, o currículo escolar e o processo de ensino aprendizagem*, o subdivido em: *perspectivas geo-históricas* no qual discuto a construção do currículo e o processo de ensino aprendizagem da Geografia escolar nos diversos espaços-tempos de produção do conhecimento e como estas podem ou não contribuir para a formação de um saber geográfico na escola. Realizei um recorte espaço-temporal sobre o processo de ensino aprendizagem da Geografia na escola em quatro períodos chamados – pelos

estudiosos não só da Geografia escolar, mas também da ciência geográfica – tradicional, pragmático, crítico e pós-crítico, e em: *possibilidades de renovação no processo de ensino aprendizagem*, no qual situo alguns entraves na renovação do processo de ensino aprendizagem: a falta de incentivo a pesquisas na área docente, a crença de que o professor é o centro deste processo e a subutilização da principal ferramenta no processo de ensino aprendizagem que é o livro didático. Trago que as possibilidades de renovação passam por uma compreensão de que o lugar, especialmente a escola, é o espaço de realização desta renovação, tendo as experiências vividas - por professores e estudantes para a construção de um saber geográfico na escola – como basilares na renovação do processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar.

No segundo capítulo, chamado de *Caminhos metodológicos na pesquisa: como fazer o texto acontecer*, apresento o meu percurso na construção desta dissertação. Percurso este que inclui as minhas escolhas, entre as certezas, mudanças, dúvidas, incertezas, prazeres e, sobretudo as inspirações que me permitiram fazer o texto acontecer. As narrativas, a participação observante e o grupo de adensamento foram à técnica e dispositivos escolhidas para fazer o texto acontecer.

No terceiro e último capítulo, *Os lugares do campo*, estão os dois relatos de experiência que apresentam o resultado do campo da pesquisa, sobre a construção de um saber geográfico na escola com as experiências vividas. Anterior aos relatos apresento as escolas, e as relações de pertencimento que fui construindo com as mesmas, que foram os espaços e lugares de composição dos relatos.

Por fim, a realização desta pesquisa permite-me acreditar que na minha itinerância docente em torno da construção de um saber geográfico na escola, as experiências vividas de professores e estudantes podem se tornar basilar no processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar.

A GEOGRAFIA, O CURRÍCULO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.

O espaço é a forma e a relação homem-natureza é o conteúdo. A tarefa é resolver a equação e que tudo integre uma mesma teoria

Ruy Moreira

Desde sua gênese como ciência, a Geografia passou por diversas correntes filosóficas em diferentes espaços-tempo. A Geografia escolar não fica à parte. Certezas e mudanças, muito mais a primeira do que a segunda, de práticas pedagógicas e metodologias de ensino, permeiam os diversos espaços-tempos de produção de um saber geográfico na escola.

A constante preocupação da escola no Brasil, privilegiando em suas práticas, ações para o vestibular e mais recentemente para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM direciona não apenas a seleção de determinados conteúdos que já vieram ao longo dos diversos contextos geo-históricos sendo “sedimentados”, mas também, a abordagem destes em sala de aula. Assim, as formas de se construir o saber geográfico assumem um caráter prescritivo que dificulta em muito a possibilidade de desenvolver novas formas de saberes diretamente na práxis pedagógica.

PERSPECTIVAS GEO-HISTÓRICAS

Ao trabalhar com a Geografia no espaço escolar, emergiu a necessidade de entender como ocorre o processo de ensino aprendizagem de Geografia e quais são as principais correntes do pensamento geográfico atreladas às perspectivas

curriculares, através dos principais conceitos desenvolvidos e trabalhados geo-historicamente.

Assim apresento uma breve análise histórica sobre o currículo no espaço escolar. Aqui, o currículo possui uma abordagem menos ontológica e mais histórica, no sentido de se perceber como em diferentes momentos, o currículo é definido (Silva, 2009), e como foi desenvolvida a Geografia escolar a fim de que se criem condições de compreender as mudanças epistemológico-metodológicas, ocorridas no tempo e no espaço.

Considero que compreender os espaços-tempos de elaboração do currículo na geografia escolar, me permitiu chegar a um entendimento mais complexo das seleções dos conteúdos para o espaço escolar. Com a noção de currículo como uma construção social que está ligada a um momento geo-histórico de uma determinada sociedade, tento me aproximar das realidades dos habitantes do espaço e aqui, sobretudo do espaço escolar. Para tanto, o compreendo assim como Burnham:

“o processo social, que se realiza no espaço concreto escola, com o papel de dar não apenas àqueles sujeitos um lastro de conhecimentos, mas também a sua inserção no processo da história” (BURNHAM, 1993, p.4).

Nesta busca para compreender como ocorria nos diversos espaços-tempo, o currículo da Geografia escolar no processo de ensino aprendizagem, faço uma divisão espaço-temporal inspirado em Pontuschka (2009) que trata a respeito da formação dos professores e do processo de ensino aprendizagem na geografia escolar, e em Silva (2009) que apresenta historicamente as diversas teorias curriculares, ambos do início do século XX, até os dias atuais.

O espaço-tempo tradicional

O processo de ensino aprendizagem em uma perspectiva de currículo tradicional da Geografia é desenvolvido de maneira essencialmente descritiva. Uma geografia que por muitas vezes é vista e ensinada de um modo abstrato, que dificulta um

pensar mais apropriado sobre as visões de mundo de cada estudante, e que dificulta também a compreensão de categorias chaves da Geografia, como espaço, lugar, território, paisagem, enfim, como a “realidade” de cada um.

O conceito de currículo tradicional que utilizo é oriundo da denominação dada aos estudos de John Franklin Bobbitt, em sua obra *The Curriculum*, de 1918 (Silva, 2009). A educação no início do século XX valorizava a especialização e a eficiência em uma perspectiva voltada para as exigências profissionais da vida adulta.

Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão [...] (SILVA, 2009, p.23).

Além da denominação dada acima para esta visão curricular, utilizo também a denominação de currículo modernista, que possui proximidades com o currículo tradicional. Neste ponto, digo que nesta pesquisa não é interesse fazer esta análise. Trata-se, apenas do uso de um ou outro termo na qual a aprendizagem era essencialmente conteudista e voltada essencialmente para a valorização da transmissão de informações. O professor é o “piloto” desta transmissão.

Neste currículo de orientação mecanicista os objetivos estão fora e são determinados antes do processo instrucional: uma vez firmemente estabelecidos, eles são “conduzidos ao longo” do currículo. O professor se torna o motorista que conduz (frequentemente o veículo de outra pessoa); o estudante, no melhor dos casos, se torna um passageiro, e, no pior, o objeto sendo conduzido. (DOLL JR, 1997, p.44)

Com as denominações curriculares, é possível compreender que os currículos são produtos de seus contextos geo-históricos. Assim a geografia escolar no Brasil, no currículo tradicional, tinha como objetivo principal, transmitir conhecimentos existentes, sobretudo de aspectos físicos da Terra, como se estes fossem elementos imodificáveis e não dinâmicos.

Além disso, a geografia chamada tradicional possuía um forte apelo para a valorização do território tornando-se uma matéria importante, no espaço escolar,

pois para validar o patriotismo e o nacionalismo era preciso o ensino descritivo do país.

Qual além dela deteria melhor escopo teórico-metodológico para cientificamente auxiliar na criação e no fortalecimento do sentimento nacionalista tão necessário para consolidação dos estados nacionais? (CARVALHO, 2007, p.33)

Faria (2012) se aproxima da concepção apresentada por Carvalho, sobre a noção territorial e a necessidade de valorização deste, para o progresso do país.

[...] nesse período, a geografia acadêmica e a técnica já desenvolviam uma noção de território como condição para o desenvolvimento, focando principalmente na necessidade de sua dotação técnica como fundamento do progresso do país. Na geografia escolar, a descrição da natureza e os aspectos étnicos da população, permaneceram como seu fundamento até meados da década de 20 do século XX (FARIA, 2012, p.36).

Ainda para Faria (2012), a Geografia escolar, no início do século XX, possuía uma episteme mais voltada para a descrição do que para a noção de poder político de território, inserido em um período geo-histórico em que o nacionalismo patriótico fundamentava a Geografia mnemônica e descritiva. Neste momento o espaço geográfico, é trabalhado na perspectiva de Kant, ou seja, como um espaço absoluto, um receptáculo de ocorrência dos fenômenos geográficos.

O espaço escolar mantinha-se estático nas suas possibilidades de mudanças, sobretudo pela falta de um debate teórico, que ocorria também devido a não existência de um curso de formação superior em Geografia (Faria 2012). Um detalhe fundamental é que em sua grande maioria, estes professores eram integrantes da elite nacional.

Antes da FFCL/USP, não existia no Brasil o bacharel e o professor licenciado em Geografia. Existiam pessoas que, egressas de diferentes faculdades ou até mesmo das escolas normais, lecionavam essa disciplina, assim como outras. Eram professores de Geografia, principalmente, advogados, engenheiros, médicos e seminaristas. (PONTUSCHKA, 2009, p.45)

Aqui já surge um dos aspectos fundamentais na definição de determinados conteúdos da Geografia escolar: são as elites que orientam e determinam a seleção de conteúdos que serão ensinados nas escolas.

Com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo, em 1934, do Departamento de Geografia em 1946, e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), houve uma mudança não apenas na formação dos professores de Geografia, visto que agora os mesmos passavam a ser licenciados, como também na ciência geográfica no país (Pontuschka, 2009). A partir de então, os conteúdos acadêmicos passaram a povoar o espaço escolar.

Assim no início do século XX, com relação à Geografia nas escolas o livro didático, instrumento principal de veiculação dos conteúdos acadêmicos no espaço escolar, pela sua capacidade de aglutinar informações tão importantes para um processo de ensino aprendizagem essencialmente descritivo, era o principal referencial a ser utilizado no espaço escolar. Será que atualmente podemos dizer que mudou muita coisa?

Delgado de Carvalho - intelectual formado em universidades europeias e norte-americanas, que participou dos debates sobre a educação na década de 20 do século XX e do movimento da Escola Nova (Pontuschka, 2009) - surge como uma das figuras mais importantes na Geografia escolar neste período, não apenas por sua grande contribuição na produção de livros didáticos, mas também porque influenciava diretamente na seleção e organização dos conteúdos da Geografia escolar no Brasil a partir da década de 30, bem como na crítica à educação escolar de um modo geral que tinha como objetivo contribuir para o progresso da nação a partir da questão territorial.

A sua proposta era estudar o país a partir de suas regiões, trazendo uma forte influência de Élisée Reclus. Se por um lado permitem-se mudanças no ensino na Geografia escolar, por outro, se mantinha o controle estatal das normas escolares e dos procedimentos didáticos, a fim de se manter o poder centralizador.

No processo de ensino aprendizagem, dois aspectos inovadores estavam presentes em Delgado de Carvalho. O primeiro foi buscar no ensino de Geografia, a necessidade de fazer os estudantes compreenderem o mundo a partir do que eles conheciam, abrindo novas possibilidades para a Geografia escolar (Albuquerque, 2009). Outro aspecto importante no processo de ensino aprendizagem, por parte de

Delgado de Carvalho, foi à criação do Curso Superior de Geografia em 1926, fornecendo uma orientação mais atual da Geografia (Vesentini, 2004).

A partir da década de 1940, Aroldo de Azevedo, passa a exercer forte influência, na Geografia escolar a partir da sua produção de livros didáticos. A descrição regional e o potencial econômico das paisagens ganharam um maior destaque. Porém, o caráter descritivo e mnemônico ainda dominava o saber geográfico nas escolas, o que inviabilizava uma renovação metodológica e epistemológica, pois o ensino do espaço continuava sendo realizado como se o mesmo não fosse uma produção humana e sim, um simples palco de ocorrência dos fenômenos geográficos (Faria 2012).

Para Albuquerque (2009), o ensino tradicional foi influenciado pelo nacionalismo. Decorar nomes de várias partes do país, de dados sociais e de acidentes geográficos com ênfase nos aspectos naturais do espaço fortaleciam o discurso patriótico.

Neste espaço-tempo os conteúdos da Geografia escolar tinham uma forte ligação com os interesses da elite brasileira. A ênfase na descrição tornava o currículo da Geografia fiel aos interesses da Educação e do Estado e diminuía sensivelmente as possibilidades de construção de um saber geográfico na escola com as experiências vividas, pois descrever, decorar e memorizar conhecimentos tornam o processo de ensino aprendizagem mais distante da realidade dos professores e dos estudantes, reduzindo as possibilidades de ressignificações e de construção de um saber na escola.

O espaço-tempo pragmático.

A partir da década de 1950, a Geografia viveu um período conhecido como pragmático e que possuía uma ligação direta com o currículo escolar, pois serviu como base para a seleção de diversos conteúdos que até hoje persistem e coexistem no espaço escolar. Temos como exemplo, a utilização das regiões do Brasil, levando em consideração a divisão regional proposta pelo Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística – IBGE, e que até os dias atuais permanece em alguns livros didáticos.

O IBGE também teve influência na divulgação da ciência geográfica ao produzir artigos sobre pesquisas geográficas, que por sua vez, chegavam aos estudantes das escolas (Pontuschka, 2009). Assim, a construção de um saber geográfico na escola, mais uma vez se via fortemente atrelada ao conhecimento acadêmico.

A Geografia escolar no Brasil, neste período geo-histórico, tinha como principal objetivo transmitir conhecimentos existentes sobre as regiões brasileiras, porém, mantendo os estudos dos seus elementos como imutáveis e não dinâmicos.

Se por um lado, o processo seletivo único para o curso de Geografia, a partir de 1957 (Pontuschka, 2009), tornou-se um aliado no processo de ensino aprendizagem na geografia escolar - aproximando o professor de um debate teórico epistemológico específico da ciência geográfica, pois anteriormente o ingresso ocorria conjuntamente com o curso de História - por outro, a aprovação em 1971 da Lei 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação, que incorporava os Estudos Sociais ao currículo escolar diminuiu a possibilidade do professor se envolver na escola, com os debates teóricos específicos da Geografia, uma vez que os professores passaram a lecionar os Estudos Sociais, como parte de sua carga horária.

No antigo Primeiro Grau, que corresponde atualmente ao Ensino Fundamental, a matéria Geografia dava espaço aos Estudos Sociais que juntamente com Comunicação e Expressão e Ciências correspondiam às licenciaturas curtas. Já os professores do antigo Segundo Grau que hoje corresponde ao Ensino Médio eram formados em licenciaturas plenas (Pontuschka, 2009). Os Estudos Sociais pretendiam ser um campo de integração dos conhecimentos históricos e geográficos, porém, não mostraram eficácia, sobretudo pela falta de uma discussão epistemológica e metodológica no processo formativo dos professores de História e de Geografia.

[...] a formação polivalente de professores que recebiam um verniz das diferentes disciplinas, História e Geografia, sem que tivessem, durante o processo de formação, uma reflexão profunda sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos de cada disciplina. (PONTUSCHKA, 2009, p.65)

Como a produção do espaço ocorre de forma diferente nos diversos espaços-tempos, a matéria Estudos Sociais no Nordeste, perdurou até o início da década de 1990. Lembro-me bem que tive esta matéria na minha grade curricular.

Já em São Paulo, a referida disciplina foi extinta no início da década de 1980. Acredito que dois motivos centrais podem explicar isto: o primeiro é que em São Paulo já existia concurso público para professor e os concursados se recusaram a dar aula de Estudos Sociais; o segundo é que muitos docentes que se encontravam distantes do espaço acadêmico, após a conclusão de suas licenciaturas, aproximaram-se da Universidade para se reunirem a fim de ganharem força ao lado dos que detinham o poder junto aos órgãos educacionais, para combater a “falsa disciplina” (Pontuschka, 2009).

Assim neste espaço-tempo, o saber geográfico na escola e os conteúdos continuavam atrelados aos interesses da elite nacional num período em que as regionalizações feitas especialmente pelo IBGE direcionavam a pesquisa e a ação docente. Com isso a Geografia escolar realizou uma renovação apenas metodológica, com uma crítica superficial à Geografia tradicional, mas manteve a ênfase no ensino descritivo e as experiências formativas dos professores ainda estavam muito restritas ao espaço acadêmico. Além de trazer a ideia do planejamento presente nas ciências humanas, que possuía uma função específica: Ser um instrumento de dominação, a serviço do Estado.

A Geografia Pragmática é uma tentativa de contemporaneizar, em vista dessa nova função, este campo específico do conhecimento, sem romper seu conteúdo de classe. Suas propostas visam apenas uma redefinição de veicular os interesses do capital, daí sua crítica superficial à Geografia Tradicional (MORAES, 1993, p.101).

O espaço-tempo crítico

No espaço-tempo mundo, em meados dos anos 70 do século XX, as teorias curriculares tecnicistas sofreram diversas críticas pelas suas concepções burocráticas e administrativas.

O marxismo é a concepção teórica que irá balizar um movimento na Geografia, tanto escolar quanto acadêmica. Conhecida como Geografia crítica e que além de ser o próximo espaço-tempo contemplado nesta dissertação nesta relação entre currículo, Geografia e processo de ensino aprendizagem foi uma concepção que direcionou muito minha práxis docente.

As teorias críticas sobre o currículo, que emergiram com força a partir da década de 1970, apresentavam uma clara rejeição, ao tradicionalismo dos currículos tradicionais e pragmáticos. Segundo Silva (2009), um dos expoentes contra o pragmatismo nas teorias curriculares é Michael Apple, que inicia seus estudos tendo como referencial os elementos centrais da crítica marxista, porém ponderando, que é insuficiente à análise estritamente econômica na produção do currículo.

Com o surgimento da Geografia crítica, há uma busca para que se faça uma análise mais concreta do espaço no ensino da Geografia.

Carvalho (2007), ao fazer uma crítica sobre o funcionalismo da geografia tradicional na análise espacial traz uma analogia entre um monte de peças soltas de um relógio, com o espaço geográfico na geografia tradicional: ambos estavam desmontados.

Utilizando essa analogia podemos dizer que a(s) geografia(s) crítica(s) busca(m) remontar esse espaço. E para ser remontado, ele tem de deixar de ser abstrato para ser concreto (CARVALHO, 2007, p.49).

E nesta necessidade de não apenas se remontar o espaço, torná-lo mais concreto, mais próximo da realidade dos principais envolvidos no processo de ensino aprendizagem, mas também o ensino da geografia, havia uma evidente necessidade de construir um ensino com abordagem diferente das tradicionais, e a Geografia crítica surgia como a que criaria condições para uma mudança no ensino deste espaço.

Essa geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza como recurso apropriado pelos homens e como uma dimensão da história, da política. No ensino, ela se preocupa com a criticidade do educando e não com “arrolar fatos” para que ele memorize (VESENTINI, 2008, p.22).

No processo de ensino aprendizagem existia uma tensão entre os que ainda acreditavam na Geografia tradicional e os que defendiam a renovação, e viam esta real possibilidade na Geografia crítica, a partir de uma maior politização geográfica. Assim, a Geografia crítica escolar passou a fomentar a discussão da realidade local dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, em busca de uma inserção destes no processo de politização, sobretudo das temáticas e conteúdos geográficos.

A Geografia crítica fez com que os professores oriundos especialmente das universidades públicas passassem a participar mais ativamente de diversos eventos, sobretudo da Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, com o intuito de divulgar e aprimorar o debate sobre a Geografia. Esta aproximação dos professores com as universidades ocorreu especialmente pela vontade de extinguir os Estudos Sociais nas escolas e para tanto acompanhar os debates acadêmicos sobre a produção geográfica era uma possibilidade nos anseios dos professores de geografia de não mais darem aula de Estudos Sociais (Pontuschka, 2009).

A geografia nas escolas, no período geo-histórico em que as teorias marxistas dominavam a produção científica, tinha como proposta a construção de outras metodologias para a compreensão do espaço geográfico, que dialeticamente buscassem a integração do espaço com as relações sociais em cada momento histórico (Pontuschka, 2009).

Assim, o que se viu neste espaço-tempo, foi uma geografia escolar dita crítica que combatia a geografia tradicional, tornando-se hegemônica e que fechava as portas para outras possibilidades de construção curricular, de práxis pedagógica, e de um saber geográfico que considerasse basilares as experiências vividas por professores e estudantes no processo de ensino aprendizagem.

O espaço-tempo pós-crítico

As teorias pós-críticas sobre a produção curricular reforçam alguns aspectos até antes pouco difundidos entre os estudos curriculares, como o saber-poder, as subjetividades, a significação, o discurso e o multiculturalismo (Silva, 2009).

Na Geografia, a ideia de valorizar o espaço vivido e percebido, bem como as subjetividades dos decididos habitantes do espaço geográfico, especialmente as experiências vividas, fez com que surgissem diversos caminhos para a produção da ciência geográfica, como a fenomenologia, a percepção e até mesmo o anarquismo, apoiados na contribuição de alguns autores como Henri Lefebvre, Michel Foucault, David Harvey e Boaventura de Sousa Santos (Pontuschka, 2009).

Nestor Kaercher (2004b), um dos críticos á Geografia crítica, no texto *Quando a Geografia Crítica pode ser um pastel de vento*, trata da falta de mudança epistemológica na Geografia escolar, devido à manutenção de algumas certezas inquestionáveis existentes no processo de ensino aprendizagem. Kaercher, apoiado em Gáston Bachelard discute o obstáculo epistemológico, ou seja, ideias que se tornam repetidas e inquestionáveis e que, portanto congelam as certezas e as práticas. O autor afirma que um obstáculo epistemológico da Geografia crítica nas escolas foi que o professor ao auto intitular-se crítico ou ser adepto da geografia crítica, acreditava que seu trabalho era inovador e reflexivo. Assim, em muitas situações, desenvolvia-se uma crítica sem apresentar de fato, uma renovação epistemológica.

Novamente Kaercher (2004a), desta vez em sua tese *A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica*, coloca que em nome de uma Geografia crítica corre-se o risco de se fazer uma Geografia com uma boa aparência externa, porém pobre na capacidade de reflexão e de renovação, ou seja, um pastel de vento. Este pastel de vento “é vendido” em diversas dimensões pedagógicas no espaço escolar. Através do livro didático que possui temáticas atualizadas, porém subutilizado; por intermédio de bons conteúdos construídos em sala de aula, com pouca densidade na sua reflexão; a partir da ênfase em uma grande quantidade de temáticas, ou seja, o falar de tudo, porém com pouca especificidade.

E assim na tentativa de superar a geografia tradicional, em busca de uma renovação no processo de ensino aprendizagem da Geografia, a geografia crítica consolidou o seu status de “pastel de vento”.

[...] na tentativa de superação da Geografia Tradicional em direção a uma Geografia diferenciada (a Geografia Crítica) perderam-se alguns recursos e habilidades didáticos básicos: o mapa, o quadro, o hábito de os alunos escreverem no caderno, a observação e a descrição das paisagens. Confundiu-se erroneamente tais tarefas como sendo necessariamente 'negativas' porque identificadas à Geografia Tradicional. "Jogou-se fora a criança com a água do banho" (KAERCHER, 2004, p.115).

Aproveito para analisar a partir de Kaercher (2004a), a dicotomia existente no espaço escolar, a partir da separação dos conteúdos físicos e humanos na ciência geográfica.

[...] para dar aula, para explicar o mundo para os alunos, para sermos "didáticos", nós separamos geografia física e geografia humana! Esta concepção epistemológica está tão arraigada que já é automaticamente incorporada na maioria das aulas. Algumas escolas reservam, por exemplo, o 1º ano do ensino médio para a geografia física, porque "ela vem antes, ela é a base sobre a qual nós humanos nos assentamos", e, somente no 2º ano vão falar dos seres humanos, ou melhor, de população. Essa separação apriorística, quando rígida, - 1º a geografia física, depois a geografia humana, mais raramente o inverso – pelo menos no ensino fundamental e médio, mais atrapalha do que ajuda o aluno a entender o mundo. Parece-me que só para nós, professores de geografia, essa divisão seja importante. [...] Sabemos que tais divisões são convenientes aos professores, porque muitos livros didáticos – e é só copiá-los – já estão estruturados segmentadamente. É mais operacional segui-los! (KAERCHER, 2004, p.255)

Ao reforçar estas permanências no processo de ensino aprendizagem da geografia escolar, certamente, o professor estará permanentemente impossibilitado de ser crítico, manterá a "confortável" estrutura do "pastel de vento" e não se permitirá tornar as experiências basilares no processo de ensino aprendizagem.

As produções teóricas na Geografia pós-crítica não se resumem a "denunciar" a Geografia crítica. A Geografia Humanística que "ao analisar as relações homem-meio apoia-se numa rede de tendências filosóficas que inclui a fenomenologia" (Evangelista, 1999, p.132), permite compreender a complexidade dos acontecimentos da vida incluindo, também os sentimentos dos indivíduos em relação ao seu espaço de pertencimento.

Assim as experiências cotidianas adquirem um destaque da produção geográfica e passam a se tornar um caminho da geografia, que é o caminho defendido nesta dissertação para se construir um saber geográfico na escola.

[...] do ponto de vista da fenomenologia, as categorias de aprendizagem, objetivos, medição e avaliação nada tinham a ver com os significados do “mundo da vida” através dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência [...] [...] a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe (SILVA, 2009, p.38).

Portanto ao investigar o espaço escolar como ele é, as experiências vividas surgem como um caminho para desvelar os significados existentes no mundo, em que os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem tem com estas experiências vividas a possibilidade de transformar o espaço até então distante e abstrato em um lugar.

POSSIBILIDADES DE RENOVAÇÃO:

A temporalidade da nossa condição, o indeterminismo do conhecimento e a contingência da nossa individualidade. Fazer isso significa desistir da busca da certeza e da universalidade, lidar com os aspectos particulares das situações como aspectos particulares, não como qualquer outra coisa.

William E. Doll Jr

A discussão sobre currículo escolar, Geografia e o processo de ensino aprendizagem, neste texto, serviu como referencial para perceber que a Geografia, mais especificamente, a geografia escolar durante o século XX, no Brasil, teve os seus conteúdos selecionados e o seu conhecimento produzido pelos grupos dominantes.

O discurso linear e sequencial existente em grande parte do currículo e da geografia escolar centrado em certezas e na previsibilidade, desmancha-se, na riqueza do lugar, do espaço escolar, que possui uma complexidade de caminhos que fogem de modelos pré-determinados e esquemismos hegemônicos.

Ao sentir-me implicado com a discussão a respeito da geografia escolar, inquietações surgiram e a valorização da minha formação docente, sobretudo das experiências que me tocaram e me possibilitaram ser o que sou (Larrosa, 2002), me direcionam na discussão de uma possibilidade de construção de um saber geográfico na escola, com as experiências vividas de professores e estudantes.

Com isto, na perspectiva de se construir um saber geográfico na escola, em que os diversos tipos de conhecimentos sejam ativos, compreendendo que os currículos são construídos em determinados espaços-tempos e, portanto, são atualizados no acontecer pedagógico, em vez de serem estabelecidos para o acontecer pedagógico. Assim, o aproveitamento pedagógico das experiências vividas por professores e estudantes possibilitam uma maior aproximação com o lugar e com as realidades dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Ao acreditar que um saber geográfico na escola é tecido no cotidiano dos que habitam o espaço escolar, permite-se que as experiências que ocorrem nos diversos eventos e que se dão em diferentes espaços-tempos, que podem ser assistir a um filme, apreciar uma obra de arte ou assistir a uma partida de futebol, entre outras, compreendendo que todas estas dimensões e as demais – incluindo a formação acadêmica – são basilares para construção de um saber geográfico na escola no processo de ensino aprendizagem.

A perspectiva de se trabalhar no espaço escolar, com as experiências vividas, não visa a buscar no espaço escolar todas as faces, todas as suas realidades, mas sim, compreender que o acontecer pedagógico é um evento singular e que, portanto, as diversas experiências vividas por professores e estudantes permitem diferentes acontecimentos.

Para trabalhar com a construção de um saber geográfico na escola com as experiências vividas, apresento a discussão sobre alguns aspectos formativos do professor de Geografia e os caminhos para perceber o lugar e a escola como espaços formativos que possuem uma potência, nos seus aspectos singulares e complexos.

O professor, o estudante e a renovação.

Ao buscar compreender como alguns aspectos ligados ao papel do professor na renovação no processo de ensino aprendizagem de Geografia no espaço escolar, e de alguns vícios na práxis pedagógica, apresento algumas impressões sobre o meu percurso formativo.

Durante a graduação em Geografia, acreditava que as disciplinas que cursaria na Faculdade de Educação dariam conta de minha formação didática e pedagógica, complementando a base conteudística construída no Instituto de Geociências. Atualmente, cerca de cinco anos depois da conclusão de minha licenciatura, meus estudantes da graduação comentam a respeito dessa situação e muitos também acreditam nisso. Porém, em minha atuação como professor, vejo que nem o que chamo de forte base de conteúdos construída na Universidade pode garantir a formação de um bom professor, pois em muitas situações, há de fato, falta de domínios dos conteúdos geográficos.

Assim: o professor especialista - como o é o professor de Geografia – crê que ele detém os conteúdos e precisa “apenas” aprender o pedagógico. Um grave engano nas duas vertentes: conteudística e pedagógica. Primeiro que acreditar que é detentor de todos os conteúdos de sua ciência inviabiliza a construção de um saber com as experiências vividas. Segundo, porque o pedagógico não se constrói exclusivamente no espaço acadêmico, mas também em outros espaços formativos, como o próprio espaço escolar.

Assim como Carvalho (2001), que ao discutir sobre “fazer” o professor, afirma que isto não está restrito ao espaço acadêmico, mesmo admitindo que este aprimora aspectos didáticos e pedagógicos, metodológicos, epistemológicos, entre outros, compreendo que no percurso formativo do professor, este “fazer” o professor está em outros espaços-tempos, - acrescentando as contribuições de Carvalho, que estas também são posteriores - ao ingresso na faculdade.

Desta maneira, informo o meu entendimento equivocado de que a quantidade de disciplinas de cunho didático-pedagógico existentes na universidade eram as principais responsáveis pelo “fazer” professor, o que diminui de maneira perceptível as possibilidades de renovação no processo de ensino aprendizagem ao dificultar considerar as experiências como basilares na construção de um saber geográfico.

Acredito que a falta de vagas no mercado de trabalho, para a área do bacharel-pesquisador em Geografia, em relação ao quantitativo de vagas existentes para o professor de Geografia é outro motivo que dificulta o “fazer” professor, pois esta situação faz com que muitos estudantes, pela necessidade de trabalhar, ingressem na carreira de professor sem a menor aptidão para tal, o que dificulta a formação docente para além do espaço acadêmico. Esta falta de perspectiva na área de bacharel-pesquisador que existe após a formação dos geógrafos, tem o seu oposto na universidade, espaço onde ocorre justamente a escassez de bolsas de iniciação científica na área de licenciatura.

Para Kaercher (2004a), um outro fator que dificulta o “fazer” professor é a falta de estímulo para as pesquisas científicas na área de licenciatura, serem um problema menos científico/acadêmico, do que político, pois há uma evidente necessidade de investimento por parte do Estado para melhorar as condições para a docência. Aqui, reside uma dúvida que certamente os espaços-tempos acadêmicos poderão nos trazer respostas: será que realmente apenas as ações estatais – como, por exemplo, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que atualmente aumentou as chances de pesquisas na área de ensino – são as principais responsáveis por esse descompasso entre as pesquisas e posteriormente a atuação profissional de bacharel e de professor?

O que de fato ocorre na profissão docente é que alguns professores de Geografia assumem a docência muito mais como uma forma de sobrevivência, já que a perspectiva da atuação na área de bacharel-pesquisador “se desmancha no ar” em decorrência da falta de vagas em órgãos públicos como IBAMA, IBGE, entre outros. Não que isto não permita o encantamento por parte de alguns, ou seja, o descobrir-se professor.

Ao investigar a construção de um saber geográfico na escola, tendo as experiências de professores e estudantes como basilares, apresento um aspecto abordado por Kaercher (2004a): o distanciamento entre as universidades e as escolas. Este distanciamento representa uma dificuldade no processo de ensino aprendizagem já que o espaço escolar é legitimado/legitimador para tal, e que na construção do saber geográfico que investigo, esta não despreza, muito pelo contrário, tem também o conhecimento acadêmico como uma de suas referências.

Este distanciamento apontado por Kaercher se evidencia pelo fato de muitos professores universitários não terem a vivência de professores em escolas de

educação básica. Em Geografia, ou melhor nos institutos e faculdades que abrigam a Geografia², na pós-graduação, a falta de preocupação com a pesquisa na área de ensino persiste por parte dos professores. Kaercher (2004a) comenta que isto dificulta as pesquisas sobre ensino de geografia fazendo com que muitas vezes geógrafos que atuam como docente realizem as suas pesquisas em outras áreas do conhecimento geográfico, que não seja na área de educação.

Em busca de uma renovação no processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar, discuto com os estudantes nas turmas que leciono na Universidade Federal da Bahia, que o “fazer” professor na perspectiva de aproveitar o espaço escolar como um lugar, um espaço de construções e de realizações para além das teorizações construídas nas universidades com as experiências prévias de professores e estudantes, é um caminho na construção de um saber geográfico na escola. Assim, quero demonstrar mais: num mundo em rede, complexo e globalizado em que habitamos, são necessários outros referenciais para a construção de um saber geográfico na escola que agreguem atualizações ao nosso repertório.

No processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar, esta atualização de repertórios em muitas práticas geográficas, ocorre invariavelmente com a utilização dos livros didáticos com seus assuntos e temas que em muitas situações tornam-se “vazios”, e não propiciam um ensino nem um aprendizado que permitam aos seus principais atores compreendê-los e relacioná-los com a sua realidade.

² Ao participar do 1º Encontro Regional de Práticas de Ensino em Geografia, em João Pessoa no ano de 2012, fui informado e posteriormente confirmei após pesquisas nos sites das instituições públicas, de que apenas duas Universidades Federais da Região Nordeste do Brasil possuem linhas de pesquisas sobre ensino de geografia na pós-graduação, que são a UFPB e UFPI. Detalhe: Ambas possuem apenas o mestrado, o que de certa forma diminui o quantitativo de pesquisas sobre o ensino de geografia na região.

Consequentemente há uma utilização de lugares distantes das realidades dos professores e dos estudantes o que faz com que não haja a compreensão das geograficidades.

[...] a determinação contextual que organiza e define o mundo como ser-estar-espacial-do-homem-no-mundo, a constituição geográfica como modo de existência [...] a geograficidade clarifica-se como a própria forma de existência, a dimensão ontológica conferidora por excelência do sentido e o significado do espaço e espacialidade como organização de vida do homem. [...] um outro modo de dizer dos recortes reais de espaço das sociedades diferencialmente localizadas na superfície terrestre, a sociabilidade que vai dar ao ente seu sentido e significado de ser no mundo [...] (MOREIRA, 2004, p.193).

Neste desafio de compreender a complexidade que define o ser-estar-espacial-do-homem-no-mundo, professores e estudantes que se permitirem construir o seu significado de ser no mundo, a partir de espaços, mais próximos, mais íntimos terão condições de construir um saber geográfico na escola com as suas experiências vividas.

Ainda com relação ao uso do livro didático, acreditando que este pode ser um instrumento que direciona o processo de ensino aprendizagem, apontar que professores e estudantes não devem ser reféns dele, parece ser um pouco complicado. Ouço muitos colegas de profissão, não apenas de Geografia, insistirem em dizer que o livro não presta e por isso não o usa. Outros dizem que os utilizam como principal recurso didático, o que instrumentaliza se não toda, boa parte de sua prática pedagógica. Esses profissionais argumentam que são pressionados por pais e coordenadores, o que por sua vez, se reflete inclusive na cobrança do uso por parte dos próprios estudantes.

Parece-me então, que existe um embate entre os que usam e os que não usam o livro didático. Segundo Kaercher, em muitas situações, há outro problema no uso do livro didático, que é a sua subutilização.

No livro utiliza-se apenas – e, rapidamente – o texto escrito. Despreza-se, via de regra, os mapas, gráficos e fotos. Quando os alunos são solicitados a fazer algo, há uma tendência que estas atividades sejam mais para ocupá-lo do que para estimular o lado cognitivo/reflexivo. Enfim, o professor parece ter confundido o medo de ser ‘tradicional’ com uma espécie de omissão em conduzir o processo pedagógico. (KAERCHER, 2004a, p.337).

Nessa subutilização do livro didático, o professor deixa de discutir os diversos textos que os compõem, por meramente acreditarem que agir desta forma é ser tradicional, diminuindo as possibilidades de construção de um saber geográfico na escola. Esse tipo de atitude dificulta a compreensão das geografidades, que entendo como importantes vertentes para estudantes e professores sentirem-se produtores do conhecimento geográfico.

Ao crer na possibilidade de utilização da escala local, não na perspectiva dos círculos concêntricos – muito utilizados à época dos Estudos Sociais e que propunham que nas primeiras fases da escolaridade se estudasse a partir de uma referência mais próxima, como a casa, a rua, o bairro, para nos anos seguintes avançar para outras como o estado e a nação – acredito também que a compreensão das geografidades não ocorre numa sequência linear, indo do mais próximo para o mais distante. Esta sequência dificulta que haja uma articulação entre as escalas, que permite que se produza múltiplas leituras de mundo, evidenciando as diferenças existentes na produção do espaço, possibilitando a construção de raciocínios espaciais complexos e principalmente, de um saber geográfico na escola.

O lugar como espaço de renovação

A educação escolar inclui uma multiplicidade de eventos que vão desde a seleção dos conteúdos - que por sua vez são um reflexo do período geo-histórico vigente -, a formação dos docentes, até as práticas dos professores em sala de aula. Portanto, trata-se de um estado de coisas grande e complexo demais para ser pensado em todas as suas dimensões.

Assim a complexidade permite que um dos caminhos que pode possibilitar a renovação do processo de ensino aprendizagem de Geografia é buscar perceber que as experiências vividas de professores e estudantes, sejam elas no espaço escolar, sejam em outros espaços, podem deflagrar esta renovação.

Estudar o lugar como uma escala de análise que auxilia na compreensão dos fenômenos mundiais é possibilitar aos estudantes a compreensão destes fenômenos

a partir da sua realidade, do seu lugar. O lugar configurando-se como um importante ponto de partida para explorar e perceber as diversidades existentes nos espaços-tempos. Mais uma vez menciono Lana de Cavalcanti:

Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a vida real e conteúdo da escola, quebrando barreiras que provém da formalidade do espaço escolar (CAVALCANTI, 2010b, p.376).

Para tanto, a ciência geográfica, na relação entre os conhecimentos que constroem um saber geográfico na escola, possui um papel fundamental ao permitir que o professor possa a partir do seu principal objeto de estudo, que é o espaço.

[...] não basta apresentar os conteúdos geográficos para que os alunos o assimilarem, é preciso *trabalhar* com esses conteúdos realizando o tratamento didático, para que se transformem em ferramentas simbólicas do pensamento. Não que os conteúdos sejam apenas pretextos para o desenvolvimento que se pretende; eles não podem ser assim encarados, pois são, de fato, informações, acontecimentos, fenômenos geográficos importantes em si mesmo. (CAVALCANTI, 2010a, p.72).

Com esta perspectiva de se valorizar o lugar como “um centro de significados construídos pela experiência” (TUAN, 1983, p.28) para que de fato haja um ensino aprendizagem na geografia escolar em que a renovação passe pela construção de um saber na escola, a partir dos conhecimentos e experiências de professores e estudantes, acredito que devemos pensar não tanto no conteúdo em si, mas, sobretudo, na localização e organização espacial destes conteúdos e a relação com a vida cotidiana que estes têm, permitindo que os estudantes construam seus conceitos.

Callai (2010) comenta a respeito de se trabalhar os conteúdos na geografia escolar, a partir das significações construídas, sobretudo na escola, o que me permite reforçar a importância do lugar e do cotidiano na construção do saber geográfico na escola.

Pode-se ressaltar que a geografia escolar, é resultado da seleção de conteúdos trabalhar a partir daquilo que é o específico da ciência geográfica (seu objeto). Mas, (que) se estrutura a partir de um conjunto de fatores que passam pelo estabelecimento de um conhecimento sustentado no trabalho a partir de elementos significativos. Estes permitem estabelecer e consolidar as raízes daquilo que se convencionou como geografia escolar. (CALLAI, 2010, p.414).

Assim a partir da visão de Callai reforço as minhas crenças e conhecimentos adquiridos e saberes construídos não apenas como professor, mas, sobretudo como ser-estar-espacial-do-homem-no-mundo, compreendendo que as vivências de professores e estudantes, que compõem o espaço escolar, são constitutivas de um saber geográfico na escola.



Fachada de minha residência. Espaço de muitas inspirações e transpirações.

Por Maina Pirajá Silva

CAMINHOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA: COMO FAZER O TEXTO ACONTECER

Que a inspiração chegue não depende de mim. A única coisa que posso fazer é garantir que ela me encontre trabalhando.

Pablo Picasso

Nesta pesquisa, me proponho a trabalhar com o pluralismo de ideias, com as contingências, experiências, enfim, com o vivido. Assim, utilizo como inspiração metodológica, Michel Maffesoli (2010) e a sociologia compreensiva, que não somente valoriza o cotidiano, mas o coloca como chave na busca da compreensão.

[...] o cotidiano [...] envolve generosidade de espírito, proximidade, “correspondência”. É justamente porque, de certo modo, “somos parte disso tudo” que podemos apreender, ou pressentir as sutilezas, os matizes, as discontinuidades desta ou daquela situação social (MAFFESOLI, 2010, p.49).

Com esta abordagem compreensiva, pretendo identificar *como pode ser construído/constituído um saber geográfico na escola*. Aprioristicamente, pretendo tratar o espaço escolar, para além de um espaço de reprodução, como um espaço criador.

Ao tecer esta dissertação, assumo uma postura metodológica de inspirações. Um autor que me inspirou sensivelmente foi Paul Feyerabend. Li sua autobiografia chamada *Matando o Tempo* e nela ele comenta sobre um livro que à época da biografia ainda estava incompleto e que se chamou a *Conquista da Abundância*, Feyerabend pretendia que o livro fosse:

[...] um livro simples, agradável de se ler e fácil de se entender. Um dos meus motivos, quando escrevi *Contra o Método*, foi o de libertar as pessoas da tirania dos ofuscadores filosóficos e de conceitos abstratos como *verdade, realidade* ou *objetividade*, que prejudicam a visão das pessoas e os seus modos de estarem no mundo. (FEYERABEND, 1996, p.179).

Para mim, *A Conquista da Abundância*, foi muito além do que um livro agradável. Foi uma fonte inspiradora que me auxiliou na abertura para outras realidades, outras verdades e, sobretudo para o meu-ser-estar-espacial-de-homem-no-mundo me abrir para as experiências.

Segundo Feyerabend (2006) “a abundância do mundo, que habitamos ultrapassa toda a nossa imaginação mais ousada” (p.26), continua: “Somente uma pequena fração dessa abundância afeta a nossa mente. O que é uma benção, não um atraso” (p.26). Inspirado por Feyerabend creio que é justamente a abundância do mundo que me possibilita tratar a escola como um espaço criador a partir de suas potencialidades, que ultrapassam os modelos hegemônicos que ditam como a Geografia na escola deve ser.

Ainda com as inspirações em Feyerabend, ao ser afetado por uma pequena fração da abundância existente no processo de ensino aprendizagem da Geografia e no espaço escolar, não tenho a pretensão de dar conta de todas as realidades e verdades no acontecer pedagógico, nem tornar as minhas narrativas modelos a serem seguidos nem por mim, nem pelos demais professores, e sim, possibilitar compreender a minha própria práxis, na construção do saber geográfico na escola. Neste texto, estas inspirações foram frutos de muitos momentos de transpiração. Momentos de diversos estudos, leituras, discussões com irmãos, amigos, desabafos, decepções, momentos de incertezas e dúvidas quanto à produção do texto, mas por fim, conforme Pablo Picasso na epígrafe deste capítulo, a inspiração ia ao meu encontro em momentos de transpiração e ambas me ajudaram a construir este texto.



Fachada do Instituto de Geociências da UFBA: Espaço onde fui um emigrante
Por Maina Pirajá Silva

AS PEDRAS: OBSTÁCULOS E CAMINHO.

Com as inspirações e transpirações para a produção deste texto, gostaria de me ater a algumas dificuldades presentes não apenas na escrita, mas na constituição desta pesquisa.

Por ser preocupado e em busca de aprimorar e de ressignificar a minha práxis. Por isto, resolvi fazer o mestrado com a temática de ensino aprendizagem na Geografia escolar. A escolha para o mestrado na área de educação e não em Geografia foi devida ao fato de que na Universidade Federal da Bahia, mais especificamente no Instituto de Geociências, casa do curso de Geografia nesta universidade, não há nenhuma linha de pesquisa sobre ensino aprendizagem de Geografia.

Como exceção, cito o professor Doutor Diego Corrêa Maia, que ingressou no Instituto de Geociências, posteriormente a minha decisão de migrar para a Faculdade de Educação. O referido professor foi um dos pioneiros na proposição de trabalho com a pesquisa voltada para o ensino da Geografia escolar. Digo foi, porque o mesmo transferiu-se para a Universidade Estadual Paulista- UNESP. Em sua curta passagem pela UFBA, cheguei a cursar uma disciplina que na qual se discutia a climatologia escolar tendo como ponto central o entrelaçamento entre o conhecimento científico e os ditos populares. Assim, minha migração para Faced-UFBA foi motivada pela possibilidade de discutir aspectos ligados ao processo de ensino aprendizagem na escola.

Mesmo sendo bem acolhido por todos do grupo FEP e, sobretudo pela professora Inez Carvalho, que foi minha professora de Metodologia do Ensino de Geografia, durante a graduação, mesma pessoa que fui procurar para solicitar participação nas reuniões do grupo, senti - e ainda sinto - dificuldades em adaptar-me às novas discussões que ocorrem no grupo.

As discussões sobre filosofia, epistemologia e teorias educacionais que embasam as concepções de currículo defendidas no FEP, despertaram a minha preocupação com a subjetividade, na condição de professor. Um professor que

possui uma boa relação com os conteúdos geográficos, mas que sentia um vazio na construção pedagógica em sala de aula, me permitindo romper com o racionalismo científico e ser menos conteudista.

Na minha trajetória acadêmica, grande parte das disciplinas cursadas no Instituto de Geociências eram ministradas sem a preocupação de se discutir aspectos pedagógicos. Porém, quando passei a lecionar – ainda durante a graduação -, esta preocupação passou a fazer parte de minhas construções como estudante e professor de Geografia, pois entendia que esta discussão possibilitaria uma ampliação na minha práxis pedagógica, a partir do momento que tentava construir uma Geografia diferente da que tive contato no meu período escolar - e que tanto criticava -, uma Geografia mnemônica e decorativa, que reduzia possibilidades outras, entre elas, a de se construir um saber com as experiências vividas.

Em Geociências, construí majoritariamente, uma ideia espacial, ou melhor, espacializada pelo viés político de formação da estrutura e organização espacial no mundo. Inclusive quando passei a desenvolver pesquisa acadêmica, no ano de 2006, quando fui bolsista de Iniciação Científica da Fapesb (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia), fazendo parte de um grupo de pesquisa que na época, estudava a temática urbana, mais precisamente, a produção do espaço urbano em Salvador³. A introdução a literatura sobre o cotidiano, especialmente obras de Henri Lefebvre – *O direito à Cidade* (2001), e *de Lo Rural a Lo Urbano* (1973) – nas quais o autor valida e dá importância ao cotidiano, para compreender a produção do espaço urbano, me proporcionou ter experiências enriquecedoras de observação durante as ações de campo. Nestas experiências, pude perceber que alguns moradores e ou trabalhadores das áreas pesquisadas, entre elas a Feira de São Joaquim e o Bairro da Paz, eram detentores de conhecimentos sobre a dinâmica espacial. Isso era justamente o que a literatura de Lefebvre apontava, a saber, as pessoas que vivem determinado cotidiano constituem a produção do espaço urbano e não apenas são elementos que fazem parte da constituição do espaço.

Porém, ainda sentia um vazio ao desenvolver a pesquisa. Esse vazio se dava na medida em que a discussão no grupo de pesquisa ocorria sob uma óptica na qual a

³ Atualmente, este grupo o Citeplan (Cidade, Território e Planejamento) que tem como líder o prof. Dr. Wendel Henrique, ainda estuda a temática urbana, porém atualmente, com ênfase em cidades médias do estado da Bahia.

observação cotidiana das experiências vividas eram como se fosse algo apenas balizador da teoria, algo complementar para se discutir a dinâmica espacial e não algo que de fato faz parte da própria dinâmica espacial.

Para Doll Jr (1997), na ciência moderna, há uma clara divisão entre o racional e o empírico: “o prático e o experiencial não são vistos como entidades viáveis por seu próprio direito, mas como aplicações do teórico” (p.51). Era com essa perspectiva que a pesquisa era desenvolvida. As experiências eram secundárias e não havia poder de dialogicidade, apenas de complementaridade com outros conhecimentos, principalmente o acadêmico.

Assim, na pesquisa – *Dinâmicas Imobiliárias e a produção do espaço urbano de Salvador: Um estudo sobre Alphaville e Bairro da Paz* - que veio a ser a minha monografia de conclusão do bacharelado, foi reforçada a condição de fazer do cotidiano um espaço de validação da teoria. Porém, passei a sentir certo cansaço em produzir algo que parecia ser apenas uma monografia para o título de bacharel, pois as experiências que obtive com as vivências cotidianas dos espaços estudados na pesquisa, conforme mencionado, eram apenas suporte de campo para a produção científica e não a própria construção de um conhecimento. Desta forma, tornou-se iminente a necessidade de migrar para outro espaço.

A escolha da Faced se deu não apenas pela construção científica construída pelo grupo, no qual o vivido, as experiências, os diversos saberes e as referências são elementos para se construir uma ciência que não se baseia na certeza positivista, mas sim, na experiência humana e na geo-história local, mas, sobretudo pelo fato de já atuar na docência e possuir uma referência bem sucedida na área de ensino aprendizagem: a professora Inez Carvalho.

Ainda sobre as minhas dificuldades acadêmicas, afirmo que a saída direta da graduação para o mestrado, mesmo após dois semestres cursando disciplinas como aluno especial e participando das reuniões semanais do FEP, tenha contribuído para as dificuldades construídas neste percurso científico. Porém, esta sensação de imaturidade não trouxe um acomodamento e sim questionamentos e estímulos para em ir à busca da pretensa maturidade.

Assim, do projeto apresentado para o mestrado até o projeto apresentado para a qualificação, transcorreu um ano de curso de algumas disciplinas, muitas leituras e muitas, muitas incertezas sobre a construção da futura dissertação.

O *grupo de adensamento referencial*, composto por Flávio Ribeiro, Antrifo Sanches, Narciso Neves, Clívio Pimentel, Rosane Vieira e Inez Carvalho, foi um evento/experiência, no qual pude dialogar sobre algumas questões suscitadas pelo fato de migrar de um lugar – Geociências – onde o espírito racionalista se faz muito presente (que é algo reflete em minha formação) para um outro lugar – FEP – onde tive contato com outros referenciais e assim, pude diversificar a maneira de construir a minha própria práxis a partir de outros referenciais, entre eles, a experiência.

Com as concepções curriculares que venho construindo, busco um não estatismo de verdades, mas sim no movimento para compreender que as contingências, incertezas, dúvidas e complexidades que existem no espaço escolar, possibilitam mais a construção e menos, a reprodução. Assim, as pedras existentes em meu percurso formativo, mais especificamente na minha migração de Geociências para a Faced, não foram colocadas debaixo do tapete, mas sim, serviram para construir o caminho desta pesquisa. Caminho este que passou a ter um novo rumo, na minha banca de qualificação, quando defini a temática para a pesquisa.

Até então, a temática era compreender a significação do que é o espaço geográfico para os estudantes, a partir da análise discursiva na práxis docente. Resolvi deixar esse tema de lado por enquanto, pois uma futura pesquisa sobre a significação do espaço geográfico para os estudantes ainda me interessa. No presente trabalho, leituras no período pós-qualificação solicitadas pelos membros da banca, sobretudo sobre o processo de ensino aprendizagem da Geografia, me permitiram definir a nova temática.

O processo de mudança de tema me permitiu perceber, como pesquisador, que ao longo do processo de construção, a pesquisa é passível de mudanças, considerando os fenômenos e as singularidades que a compõem, conforme afirma Sá (2004):

[...] o pesquisador pode ter acesso a um mundo da cultura de acordo com uma opção própria, criando possibilidades que permitam usufruir e fruir com singularidades os fenômenos/processos em estudo sem necessariamente partir de um método formalizado, o que poderia velar certos sentidos. Essa escolha, porém, vai exigir muito rigor e a construção de criteriologia, em que as categorias estão em contextos que podem mudar no percurso; vai exigir a adoção de procedimentos passíveis de mudança (SÁ, 2004, p.64).

A condição de poder construir um estudo sem partir de um método formalizado me propiciou trabalhar a minha condição de ser-estar-espacial-de-homem-no-mundo e me permitiu também investigar como ocorre a construção e não apenas como se reproduz um saber.



Fachada da Faced – UFBA: Espaço onde fui um imigrante e que atualmente é um lugar.
Por Maina Pirajá Silva

DISPOSITIVO, TÉCNICA E INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS.

As mudanças tanto de Geociências para a Faced, quanto da temática da pesquisa, me permitiram pensar a produção deste texto sob uma perspectiva de crença que as experiências vividas são basilares na construção de um saber geográfico na escola. Assim, a participação observante, o *grupo de adensamento referencial* são dispositivos, e a narrativa uma técnica que se aproximam da perspectiva de trabalhar na pesquisa, com elementos e inspirações metodológicas que tivessem uma ligação com minha condição de professor que investiga a sua própria práxis e com a minha história de vida, sobretudo nesta migração de Geociências para a Faced que é fundamental para compreender este processo investigativo.

Assim, ao considerar o espaço escolar como um lugar de pertencimento e ser inspirado pela sociologia compreensiva de Maffesoli (2010), busco apreender as sutilezas deste. Com uma metodologia de inspirações, trago Maurice Merleau-Ponty (1999, 2004) e sua fenomenologia existencial, uma vez que ao investigar a construção de um saber geográfico na escola, pretendo compreender este fenômeno em sua existência no espaço escolar.

O método fenomenológico existencial me permite ser honesto com o cotidiano, com os acontecimentos e com as experiências e assim pretendo compreender o que está posto e não propor o que dever ser.

[...] no andamento da pesquisa há necessidade de valores como honestidade intelectual, disponibilidade para revelar o que se apresenta com uma atitude livre de qualquer preconceito e desejoso de compreender como as coisas são, sem adaptá-las a própria pesquisa, aos próprios objetivos, aos próprios interesses e a finalidades pré-constituídas. Deste ponto de vista a fenomenologia tem uma profundidade ética extraordinária, justamente na eliminação dos preconceitos (BELLO, 2006, p.31).

Merleau-Ponty (2004) destaca que a nossa percepção sensível faz justiça à experiência humana; e, diz que “nossas relações com o espaço não são as de um puro sujeito desencarnado com um objeto longínquo, mas de um habitante do espaço com seu meio familiar” (Merleau-Ponty, 2004, p.16). Assim, a minha relação com o espaço escolar é de um professor-habitante preocupado com esse espaço e envolvido no processo de ensino aprendizagem, acreditando que na escola, os estudantes não são objetos distantes da produção do conhecimento.

A perspectiva espaço-temporal da percepção presente na fenomenologia merleopontiana coaduna com a ideia de eventos trabalhada nesta pesquisa. Ao compreender os eventos como Milton Santos, que os define como *um instante do tempo, dando-se em um ponto do espaço*, vislumbro uma relação direta com um vir a ser de possibilidades (SADALA, 2011) na fenomenologia existencial de Merleau-Ponty, em um eterno movimento onde as experiências de minha práxis docente se dão em um instante do tempo, em um ponto do espaço em um universo de possibilidades.

[...] vejo a casa vizinha sob um certo ângulo, ela seria vista de outra maneira da margem direita do Sena, de outra maneira do interior, de outra maneira ainda de um avião; a casa ela mesma não é nenhuma dessas aparições, ela é [...] (MERLEAU-PONTY, 1999, p.103).

Assim como a casa é para Merleau-Ponty, o acontecer pedagógico é para mim, e pode ser visto de diversas maneiras a partir do espaço-tempo e dos eventos que constroem os diversos acontecimentos pedagógicos.

Ao estudar a minha práxis, utilizo como dispositivo de pesquisa, a participação observante e a concepção de Loic Wacquant (2002), que ao propor que o pesquisador é o próprio objeto e sujeito da pesquisa relata:

[...] a necessidade de compreender e dominar plenamente uma experiência transformadora que não desejara nem previa, e que por muito tempo permaneceu confusa e obscura para mim, que me levou a tematizar a necessidade de uma sociologia não somente do corpo, no sentido de objeto (o inglês fala of the body), mas também a partir do próprio corpo como instrumento de investigação e vetor de conhecimento (from the body) (WACQUANT, 2002, p.12).

Portanto, ao ser instrumento de minha investigação e no mesmo espaço-tempo, ser vetor de conhecimento, considere a participação observante um dispositivo mais adequado ao meu objetivo, que é através da minha práxis docente, investigar o que foi trabalhado, ou seja, com as experiências vividas, compartilhar e construir no espaço escolar com os estudantes em sala de aula, um saber geográfico.

Ainda ao compreender-me como objeto e sujeito da pesquisa e a fim de aprofundar-me no dispositivo escolhido, trago a contribuição de Malfitano e Marques (2011) que diferem o papel do pesquisador ao utilizar a participação observante ou a observação participante:

[...] o participante-observador busca objetivar sua realidade e sua condição, o que toma, na maioria das vezes, a forma de uma pesquisa acadêmica, com uma metodologia específica. Eventualmente, a pesquisa (e a observação) é para ele uma forma de participação, mas sua presença em campo, é antes de tudo, justificada por sua participação enquanto membro do grupo – no nosso caso, especificamente, como profissionais em intervenção – e, apenas depois, na qualidade de pesquisador. O observador participante, em contraponto, é o pesquisador que vai ao campo para realizar uma investigação. Seu objetivo não é a participação, mas a observação. Idealmente, terminada a observação, a participação seria interrompida. (MALFITANO E MARQUES, 2011, p.290).

Tenho escutado muito se falar da preocupação daqueles que, na participação observante, veem uma grande dificuldade do pesquisador, devido ao pertencimento íntimo que possui com o espaço estudado, em saber distanciar-se, no meu caso especificamente, da condição de professor e inserir-se na de pesquisador. Porém creio que a minha aproximação com o espaço escolar e as experiências que tenho com/no mesmo, é que me legitimam ser rigoroso e criterioso na investigação de como se constrói um saber geográfico na escola, permitindo um distanciamento na condição de professor para pesquisador.

Pode-se dizer que a experiência conduz à entrada em campo e o pertencimento enraíza o estar no campo, deste ponto de vista, a autoridade e o rigor resultam, sobretudo, da legitimidade do vivido na construção do pensado (PIMENTEL, 2009, p.133).

Um dispositivo metodológico fundamental para compreender o que significou para mim, utilizar as pedras no meu percurso formativo, como pedras para trilhar um caminho nesta pesquisa, emergiu da necessidade de compreender as referências do FEP nesta pesquisa - as quais adjetivarei de FEPeanas –, que passaram a constituir as minhas concepções de produção sobre ciência e também sobre docência. Para tanto, considerei de fundamental importância, a criação de um momento com membros do grupo para discutirmos as concepções FEPeanas. Esta importância se dá na medida em que os relatos de minha experiência são eventos que não emergiram como fonte da minha investigação enquanto pesquisador. Apesar de serem eventos em que investigo a construção de um saber geográfico na escola, estas experiências são do meu acontecer docente em espaços-tempos anteriores a minha própria condição de pesquisador produtor deste texto. Assim, os FEPeanos presentes neste momento metodológico da minha pesquisa, são *sujeitos referentes* no meu processo investigativo.

O *grupo de adensamento referencial*, foi pensado, a partir de uma experiência que tive em uma defesa de mestrado na Faced, na qual o parecer de Rosane Vieira - uma FEPeana – trazia a ideia de que os sujeitos investigados na dissertação – de Flávio Ribeiro - eram para além de simples sujeitos, os mesmos eram *sujeitos referentes* na medida em que eram referências para o que foi investigado pelo autor da dissertação. Como o FEP surge como uma forte referência na minha investigação de como se construir um saber geográfico na escola tendo as experiências como basilares para tal construção, resolvi convidar alguns membros do grupo para que estes pudessem tratar das concepções FEPeanas, especificamente na minha investigação.

O *grupo de adensamento referencial* teve como objetivo, trazer as referências e teorizações FEPeanas para dialogarem com as minhas experiências de vida, sobretudo no processo de migração de Geociências para a Faced, o que me permitiu um adensamento referencial a partir da minha convivência institucional e das concepções metodológicas construídas com o FEP na escrita dos relatos.

Utilizei no grupo, não questões diretivas para compreender o tratamento, ou melhor, o adensamento que deveria dar aos meus relatos de experiências, mas sim, trouxe três citações que considerei importante para este meu processo formativo da migração de Geociências para a Faced, com ênfase no acontecer da minha pesquisa.

As três citações que seguem adiante foram selecionadas com a expectativa de trazer para o grupo, os referenciais FEPeanos de se produzir ciência. Inclusive duas destas citações estão também no corpo desta pesquisa.

A primeira citação foi de Boaventura de Souza Santos (2006), através da qual tinha a intenção de compreender como os membros do *grupo de adensamento referencial* entendiam a lógica do rigor científico a partir da dialogicidade do conhecimento científico com outros conhecimentos:

A lógica da monocultura do saber e do rigor científico, têm de ser questionada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existentes pela razão metonímica. Essa credibilidade contextual deve ser considerada suficiente para que o saber em causa tenha legitimidade para participar de debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente com o saber científico (SANTOS, 2006, p.16).

A segunda citação foi de William Doll Jr (1997), para compreender como se trabalhar com o que é produzido no cotidiano, com as experiências, não apenas para validar um referencial teórico.

“o prático e o experiencial não são vistos como entidades viáveis por seu próprio direito, mas como aplicações do teórico”. (DOLL JR, 1997, p.51)

Por fim, a última citação, advinda de um texto que li mais recentemente de Jorge Coli, *Mistérios de um sem mistérios*, surgiu para trazer á tona a perspectiva FEPeana sobre o entendimento do conceito de racionalidade na construção científica presente no grupo.

“é forçoso aceitarmos que existe um pensamento, uma reflexão sobre o mundo, sobre o homem, sobre as coisas que não se dá no âmbito do conceito e da razão” (COLI, 2010, p.283).

Assim, o olhar FEPeano no *grupo de adensamento referencial*, que me apropriei a partir das citações, teve como intenção, contribuir para que eu criasse condições de ao relatar as minhas experiências, adensar - como indicado no próprio nome do grupo - teoricamente a compreensão de como no meu percurso formativo, as pedras que inicialmente eram obstáculos, se tornaram um caminho para compreender como se constrói um saber geográfico na escola.

Ao utilizar como técnica de pesquisa a narrativa com um enfoque fenomenológico, por compreender assim como Dutra (2004), que nas subjetividades das minhas experiências como professor, ao contar parte de minha história, narrando fatos e afetos que percorrem a minha trajetória de vida, ocorridos em um determinado instante do tempo, dando-se em um ponto do espaço, esta “revela dimensões que envolvem uma perspectiva fenomenológica e existencial” (Dutra, 2002, p.371), trarei nestas narrativas inquietações, e elucidações ocorridas *no grupo de adensamento referencial*, descrevendo densamente à luz das concepções FEPEanas e compreendendo como estes eventos possibilitam a construção de um saber geográfico na escola.

Com estas incertezas e contingências no espaço escolar, acredito que a narrativa é uma técnica fiel ao propósito de diversidade no acontecer pedagógico, pois estes se reconstróem à medida em que são narrados, pois ao trazer as minhas experiências e contar sobre elas, torno o contar as histórias destas experiências um acontecimento infinito, já que o contar história não se encerra na experiência vivida. Benjamin afirma que:

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes de depois (BENJAMIN, 1994, p.37).

Desta forma, as narrativas me permitem resgatar e compreender a minha própria história de vida profissional e pessoal em um processo de ressignificações e reinterpretções sem limites, em um movimento contínuo e descontínuo dos eventos que acontecem nos diversos espaços-tempos. Assim, creio que o narrar histórias sobre momentos do acontecer pedagógico é fazer algo para além de registrá-los. As narrativas criam caminhos para modificar e ou renovar a práxis, reconstruindo as próprias experiências de ensino aprendizagem.

Para compreender como se constrói um saber geográfico na escola e com o auxílio da técnica narrativa, utilizo relatos de minhas experiências como professor, pois acredito que trazer relatos de experiência de minha práxis docente, é um exercício que permite diversificar o repertório para a construção de um saber geográfico na escola.

Aqui gostaria de reforçar a importância dos dispositivos e da técnica de pesquisa, escolhidas e que direcionam este trabalho, pois estas me possibilitaram amenizar um dilema: como trazer para o corpo do texto relatos de minha experiência, se compreendo que a experiência perceptiva, seja nos diversos acontecimentos pedagógicos, seja no meu percurso formativo, falam e representam para mim, muito mais do que qualquer relato que componha esta dissertação? Faço minhas as palavras de Merleau-Ponty:

[...] nenhuma definição, nenhuma análise ulterior, por mais precisa que possa ser posteriormente e para fazer o inventário dessa experiência, conseguiria substituir a experiência perceptiva e direta que tive com relação a ela. (MERLEAU-PONTY, 2004, p.57)

Porém, na construção, no fazer dos relatos, a técnica da narrativa me possibilitou definir com precisão os objetivos para a construção dos textos, com os detalhes do acontecer pedagógico.

OS LUGARES DO CAMPO

Cada lugar é, à sua maneira, o mundo.

Milton Santos

Utilizo as experiências vividas de professores e estudantes como o campo e nos limites da objetividade e subjetividade que compõem este trabalho, elas permitem compor os meus relatos. E, ao acreditar, assim como Tuan (1983), que o lugar é um produto da experiência humana, é na própria escola que investigo a construção de um saber geográfico na escola no processo de ensino aprendizagem na Geografia que considere que os espaços socialmente produzidos pelos estudantes geram conhecimentos sobre os elementos geográficos, o que possibilita aos estudantes adquirir competências intelectuais e práticas para a intervenção no seu cotidiano, ao criarem o seu saber. Os eventos, ocorridos nas escolas, que são o campo desta pesquisa, com as experiências vividas, da significação e da relação de pertencimento que possuo com as mesmas, fez com que as escolas se tornassem um lugar para mim.

O Colégio Estadual Padre Palmeira, onde lecionei até o início de 2012 e a Escola Municipal Professor Cláudio Veiga, na qual passei a lecionar em meados de 2012, foram os espaços escolares que se tornaram o campo da pesquisa. Espaços nos quais relato as minhas experiências que me possibilitam compreender a construção de um saber geográfico na escola.

Considero importante falar da relação de pertencimento que possuo com o bairro de Mussurunga. Resido neste bairro desde 1999. Entretanto, a rotina diária de estudo e trabalho nos três turnos tornavam Mussurunga essencialmente um bairro dormitório para mim. Até que no ano de 2009, quando comecei a trabalhar no Padre Palmeira, passei a me sentir mais próximo do bairro o qual já morava há 10 anos.

O trabalho no IBGE, no início de 2009, como agente de mapeamento, quando realizei algumas pesquisas, me fez conhecer um pouco mais o bairro, porém, foi ao fazer o percurso casa-colégio a pé que comecei a “cortar” caminhos para chegar mais rápido ao local de trabalho.

Com isso, passei a conhecer onde alguns estudantes moravam e algumas vezes, em momentos pós-aulas, conversávamos quase sempre sobre a Geografia, não apenas a presente no espaço escolar, mas, sobretudo a Geografia do bairro, desde alguns rios que existem no local e hoje são verdadeiros esgotos, até a crescente dinâmica populacional do bairro, impulsionada, sobretudo pelo crescimento de áreas adjacentes, em condições mais pobres do que a própria Mussurunga, como a Estrada Velha do Aeroporto, local da atual escola municipal que ensino.

Esta sensação de pertencimento que passei a construir tanto com Mussurunga quanto com a Estrada Velha do Aeroporto, tem relação direta com o que Ana Fani Carlos (2007) propõe da relação entre habitante – identidade – lugar. Para ela, a cidade produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo.

As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (CARLOS, 2007, p.17).

Dessa forma, a minha relação com as escolas é de que as mesmas produzem conhecimento e permitem a construção de um saber geográfico.

O primeiro relato, denominado de *As Longitudes: A minha e a do Longitude*, teve o seu acontecer pedagógico gerador e a sua construção, ou melhor dizendo, a sua parte embrionária, elaborada no ano de 2010, quando ainda não havia ingressado na pós-graduação oficialmente, pois na época era aluno especial do Mestrado em Educação. Com ele, busco compreender elementos filosóficos constituídos no meu processo de migração de Geociências para a Faced.

O segundo, chamado de *Os lugares e suas formas*, foi construído a partir de uma aula que ocorreu no ano de 2012, quando já havia definido, não apenas o objetivo da minha pesquisa dissertativa – a construção de um saber geográfico na escola – mas sobretudo, decidido trabalhar com as narrativas como técnica de pesquisa. Nele, a busca é por compreender que ao trabalhar com as experiências dos relatos dos estudantes que trazem o lugar como um conceito geográfico, busco também uma contextualização e um adensamento dos conteúdos geográficos.

Eventos - no caso do primeiro relato, a leitura do livro *Longitude* e a discussão que realizei com a minha turma sobre a leitura deste; no caso do segundo relato, a

experiência de começar a trabalhar em uma escola no meio do ano letivo, na qual os estudantes não tiveram nenhuma aula de Geografia e as minhas leituras e releituras sobre as narrativas – que foram os deflagradores da construção dos relatos de acordo com as experiências que foram me tocando em determinados momentos de meu percurso formativo.

Em um dos relatos que constitui este trabalho, trago algumas etapas de meu percurso formativo na graduação em Geografia, para que possa entender um pouco das dificuldades que estão postas na minha formação docente, mesmo compreendendo que a formação não se restringe ao espaço acadêmico. Assim os dois relatos que seguem nesta dissertação, são produtos distintos que se complementam e que evidenciam o processo de construção desta pesquisa em espaços-tempos distintos a partir de um instante do tempo, dando-se em um ponto do espaço, não só da minha práxis docente, como também da minha condição de pesquisador e as preocupações do que relatar, como relatar e sobretudo, por que relatar.

No percurso de fazer acontecer este trabalho, alguns acontecimentos foram vitais para o desenvolvimento dos relatos de experiência. São eles: minhas aulas de Geografia nas escolas em que lecionei, mais especificamente o Colégio Estadual Padre Palmeira e a Escola Municipal Professor Cláudio Veiga, que foram espaços-tempos de realização de experiências construídas numa inter-relação com experiências anteriores, tanto minha como dos estudantes; momentos de reflexão/compreensão sobre as relações existentes entre os diversos saberes que constroem um saber geográfico na escola; e possibilitar que as experiências sejam formadoras/formantes em todo o percurso formativo do professor não apenas como profissional, mas também como ser-no-mundo.

Além de trazer informações sobre os espaços de realização desta pesquisa, informo também que o recorte temporal de investigação das minhas práticas pedagógicas teve o seu início no ano de 2009, pois foi quando construí um texto para a disciplina *A Práxis Pedagógica na Formação de Professores* que cursei no mestrado, quando à época era aluno especial, em que a produção textual solicitada compreendia um relato – que não consta nesta dissertação - de uma prática minha como docente, e se estendeu até o fim do segundo bimestre⁴ de 2012.

⁴ Em alguns lugares, os bimestres são conhecidos como unidades.

Nos relatos que compõem esta dissertação, não há uma simples transposição de dados. Há sim, uma tentativa de compreender os elementos singulares que configuram a minha história de vida, valorizando e explorando as dimensões subjetivas o que me possibilita compreender a complexidade de se trabalhar com a multirreferencialidade no espaço escolar.



Pátio do Colégio Estadual Padre Palmeira

Por Maina Pirajá Silva

AS LONGITUDES: A MINHA E A DO LONGITUDE.

O senso comum é uma maneira de lembrar que, além ou aquém da racionalização da fé, há a experiência vivida fundando a vida corrente.

Michel Maffesoli

O porquê de duas longitudes

Este relato apresenta uma experiência que ocorreu no acontecer de uma aula de Geografia quando lecionava para uma turma do Eixo V⁵ - modalidade da Educação de Jovens e Adultos -, no ano de 2010, no Colégio Estadual Padre Palmeira. Pretendo levar as minhas compreensões e entendimento de mundo ao relatar como foi a minha práxis pedagógica. Para isso, pretendo focar os aspectos de fatos singulares neste evento/experiência que foi este momento em sala de aula com os estudantes.

Comecei a atuar no colégio como professor temporário, em julho de 2009, e a aula que deflagrou a construção deste relato aconteceu em novembro do ano seguinte. Nesta aula, trabalhei com a turma sem ter planejado previamente a utilização das ideias do livro *Longitude*, de Dava Sobel, que narra a história da definição da *longitude*.

Início contando um pouco da minha experiência de leitura com o livro *Longitude*, que me possibilitou ver não apenas “novos contornos” das linhas das longitudes, mas sobretudo, os contornos diferentes que a minha prática e a minha constituição espacial de homem no mundo tornaram-se e permitiram acreditar que é possível a construção de um saber geográfico na escola. E o que trarei neste relato é como pude ver, a partir da utilização do livro *Longitude*, com outros olhos as experiências

⁵ Atualmente, para a educação de jovens e adultos, a secretária de Educação do Estado da Bahia adota eixos. O Eixo V corresponde no EJA, aos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

vividas de professores e estudantes – ocorridas não apenas na escola – e como elas possibilitam a construção de um saber geográfico no espaço escolar.

A ampliação a partir da longitude do livro

No título deste capítulo, afirmo a existência de uma longitude minha e outra trazida pelo livro. Com isso, assumo um caráter temporal para demonstrar como o meu entendimento do que era longitude, e como este conteúdo passou a ter uma ampliação a partir da experiência que tive ao ler o livro.

Ao narrar alguns aspectos até então desconhecidos por mim, de como foi definida a longitude no mar, Dava Sobel passou a contribuir com a ampliação de meu repertório não apenas geográfico, mas, sobretudo de ser-estar-espacial-de-homem-no mundo. Essa ampliação aconteceu devido à leitura do livro *Longitude* e pela compreensão das sutilezas que ele me proporcionou sobre as certezas e incertezas no meu percurso formativo. Possuía uma ideia - no caso do título deste relato a *minha longitude* - do que significava e da importância do termo longitude, que é muito utilizado em diversos momentos de ensino aprendizagem na Geografia, sobretudo nos que se referem a fusos horários, porém não fazia ideia da definição do porquê, da definição da longitude.

Assim, destaco que a não definição da longitude no mar, tornou-se um problema a ser considerado de vital importância na Europa a partir do século XVI, pois durante o período geo-histórico das grandes navegações, os navegadores não dominavam o conhecimento da hora a bordo e também da hora no porto de saída. Com isso, as viagens tornavam-se mais longas, causando doenças aos marinheiros e principalmente grandes perdas econômicas. Desta forma, é importante também destacar que ao não ter o entendimento destas sutilezas na definição da longitude, é compreender que as perdas na minha atuação como docente no processo de ensino aprendizagem que eu deflagrava em sala de aula, ao tratar da longitude, eram perdas que estavam presentes na minha graduação e que de alguma maneira, eram refletidas ao não tratar do processo de definição da longitude.

Os motivos que conduziam - *ou será que ainda conduzem?*- a Geografia produzida em Geociências, a não se aprofundar neste conteúdo, ou mesmo no processo de definição da longitude podem ser os mais variados, talvez porque outros conteúdos sejam considerados mais importantes – mas não pretendo entrar nesta discussão -. Confesso que havia certa ingenuidade permeando minhas concepções de que já possuía o domínio dos conteúdos construídos em Geociências – espaço legitimador para se discutir a ciência geográfica - e que faltavam “apenas” aspectos pedagógicos para que me tornasse um bom professor e assim reinventasse a minha práxis.

O fato de desconhecer o processo histórico de definição da longitude no mar, e conseqüentemente o conhecimento preciso da hora em dois locais diferentes, fazia com que as embarcações tivessem poucas rotas de navegação seguras e fazia também com que o meu desconhecimento sobre o que era a longitude no mar, ou fora dele, fizesse com que minhas “rotas” pedagógicas se tornassem estanques e pobres na capacidade de se renovar. Muito utilizados a partir do século XVI, os relógios de pêndulo não se mostraram eficientes para definir a hora exata em dois locais distintos, pois se atrasavam ou se adiantavam devido a mudanças de temperaturas entre um país de clima frio e um de zona tropical, por exemplo, fazendo com que os componentes de metal se expandissem ou se contraíssem, causando resultados desastrosos na definição do horário. Foi preciso que o pêndulo em minha formação na Universidade, se direcionasse mais para a Faced, especificamente para o FEP, para que na minha condição como docente, utilizasse outras linguagens não apenas para ampliar o meu pedagógico, mas sim adensar-me em um conteúdo que até então acreditava ter o total domínio.

Na busca da longitude, cientistas renomados como Galileu Galilei, Isaac Newton e Edmond Halley trabalhavam com a ideia do método de observação lunar enquanto que pessoas menos “famosas” trabalhavam com sistemas baseados em ganidos de cães feridos. O interessante é que algumas descobertas científicas ocorreram no curso da busca pela definição da longitude, “entre elas a definição da velocidade da luz” (SOBEL, 2008, p.15).

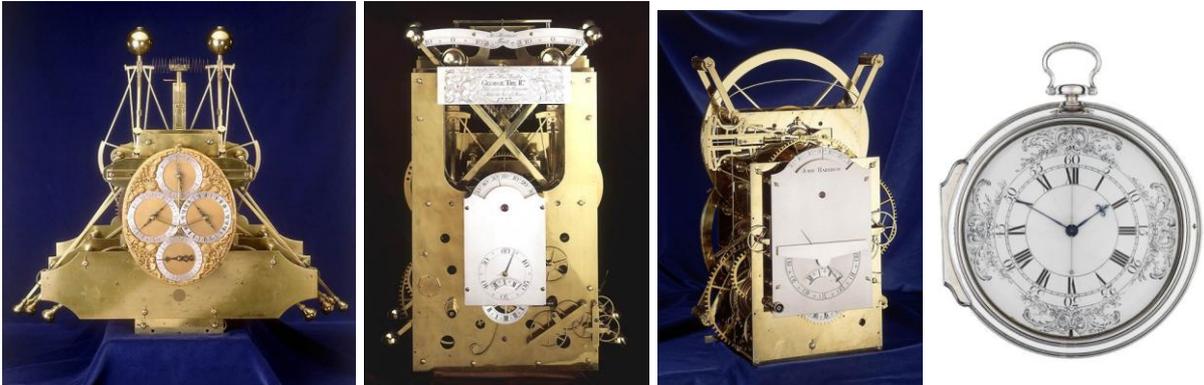
Não sou nenhum cientista renomado, mas enquanto trabalhava para melhorar a minha condição de professor, ao migrar para a Faced em busca de fazer o mestrado na área da educação, descobri que poderia trabalhar com outras referências e o livro *Longitude* que me levou a compreender que as falhas no meu percurso formativo se

refletiam no processo de ensino aprendizagem no espaço escolar, na minha condição de docente.

Assim como a minha migração de Geociências para a FAGED foi uma corrida em busca de ampliar as minhas possibilidades de atuação como docente, a criação da Lei da Longitude, no ano de 1714, na qual havia a promessa de um prêmio de 20 mil libras, algo em torno de 12 milhões de dólares atuais – prêmio equivalente ao resgate de um rei -, desencadeou uma verdadeira corrida por esse prêmio.

John Harrison, “um relojoeiro de família simples e extremamente inteligente” (SOBEL, 2008, p.15), dedicou boa parte de sua vida à busca deste problema e por que não dizer, do prêmio também. Harrison não possuía formação acadêmica nem curso sobre a arte da relojoaria, mesmo assim, construiu diversos relógios, um mais aprimorado do que o outro, que suportavam as intempéries marítimas e mantinham o funcionamento com uma margem de erro mínima quanto ao horário local. O primeiro, nomeado de Harrison nº1, ou H-1, já indicava que haveria um série de tentativas feitas pelo relojoeiro, levou 5 anos para ser finalizado, pesava algo em torno de 34 quilos e acusou um erro de alguns segundos em 24 horas de viagem de Londres a Lisboa. Porém o próprio Harrison, achou por bem construir uma nova máquina que pudesse diminuir os erros e que enfim chegasse à definição exata da longitude. O segundo, o H-2, pesava 39 quilos e foi submetido a testes de aquecimento e agitação “durante muitas horas, com uma maior violência do que aquela que poderia sofrer com o jogar um navio sob tempestade” (SOBEL, 2008, p.72). Ainda assim, Harrison via alguns erros e aos 48 anos de idade, resolveu se isolar em sua oficina durante mais de 20 anos, para criar o H-3 – o qual ele denominou de “a curiosa terceira máquina” – que pesava 27 quilos e a qual ele acreditava, mesmo não estando totalmente satisfeito com o seu invento, que resolveria o problema da longitude, mas algumas burocracias do Conselho da Longitude impediam o teste “oficial” do H-3.

Impaciente e em busca de aprimorar seus inventos, Harrison passou a construir o H-4, que pesava 1,5 quilos, entretanto, depois de incessantes testes, nada de definição da longitude. Eis que surge o H-5 – quando Harrison o conclui já estava com 79 anos de idade –, que era fruto do trabalho de um homem “envelhecido e de maior sabedoria” (SOBEL, 2008, p.118). Após 10 semanas de observações diárias, entre maio de julho de 1772, o H-5 provou ser preciso dentro de uma margem de erro de um terço de segundo por dia.



Da esquerda para a direita, imagens do H1, H2, H3, H4, pertencentes ao Royal Museums Greenwich. Disponível em: <http://www.rmg.co.uk/harrison>

Assim, as experiências de John Harrison que ocorriam a partir dos seus conhecimentos de carpinteiro, permitiram a construção de um saber que passou a dialogar com outros conhecimentos – notadamente o conhecimento científico – para resolver o problema da definição da longitude em alto mar.

Nogueira e Veiga-Neto trazem uma interessante teorização sobre a relação entre conhecimento e saber, relação presente na descoberta de John Harrison:

[...] o saber não é o oposto à ciência ou ao conhecimento mas, sim, é aquilo que permite a constituição da ciência e do conhecimento. É como se o saber constitua um fundo sobre o qual a ciência emerge e – ou, se quisermos: sobre o qual o conhecimento científico emerge e se institui como ciência (NOGUEIRA E VEIGA-NETO, 2010, p.77).

Todavia, John Harrison não foi facilmente reconhecido por sua descoberta científica por parte do Conselho da Longitude, que foi criado para definir aquele que seria o responsável pela descoberta da longitude e conseqüentemente, por atribuir ao vencedor o dinheiro prometido, pois o racionalismo científico que predominava neste período, fazia com que “os encarregados de conceder o prêmio modificassem as regras do concurso para favorecer os astrônomos em detrimento de Harrison e seus colegas mecânicos” (SOBEL, 2008, p.16). Os membros do Conselho da Longitude preferiram aguardar que o método da distância lunar, no qual astrônomos buscavam determinar a longitude no mar, fosse o método vitorioso na definição da longitude no mar. Com o método da distância lunar, desenvolvido por Galileu, a

longitude já era definida em terra, porém insuficiente para a definição da longitude no mar, sobretudo por conta de fenômenos meteorológicos como tempestade e eclipses - através da observação lunar, para se chegar à definição exata da longitude.

Assim, o saber de Harrison - da prática, da vivência - sofreu forte rejeição do conhecimento científico. A grande ironia - se é que existe ironia nisto – é que o saber do Harrison resolveu um dos grandes problemas da ciência - já no século XVIII: a definição da longitude no mar.

A modernidade e as rupturas

Em uma das aulas da pós-graduação ministrada pela professora Inez Carvalho, ao discutirmos o livro *Longitude*, uma colega argumentou o fato de se sobrevalorizar a ciência dos cálculos, dos nobres (o método da distância lunar), em detrimento de uma ciência que se construísse tendo como instrumentos de seu acontecer, também os conhecimentos populares e as experiências vividas. No caso de Harrison, os seus simples relógios, que eram dotados de técnica e cálculos científicos, partiam da prática para a teorização da definição da longitude no mar.

Pensando como professor, concordei com ela, pois acredito que as experiências são constitutivas de uma formação científica em que os diversos conhecimentos e saberes estão presentes e permitem que os caminhos existentes no mundo possam concretizar-se dentro da realidade de cada um dos diversos períodos geo-histórico. Porém, ponderei para que nos “transportássemos”⁶ ao período referido do livro, século XVIII, quando o pensamento moderno, que se opunha radicalmente à concepção de Deus no centro do Universo, dominava a produção científica. “A ideia de modernidade substituiu Deus no centro da sociedade pela ciência, deixando as crenças religiosas para a vida privada.” (TOURAINÉ, 1994, p.18).

⁶ Assumir esta postura historicista faz com que possamos compreender a realidade através da perspectiva espaço-temporal.

Com a contribuição de Boaventura de Sousa Santos, registro a ambição do projeto moderno na ruptura com o modelo medieval:

Pela sua complexidade interna, pela sua riqueza e diversidade das idéias novas que comporta e pela maneira como procura a articulação entre elas, o projeto de modernidade é um projeto ambicioso e revolucionário (SANTOS, 2000, p.77).

Não quero aqui neste ponto do relato, defender ou restringir a modernidade - que por sinal, atualmente, é bastante questionada por todos aqueles que acreditam nas diversidades, nas incertezas, nas contingências e, portanto pretendem romper com todo o pensamento moderno - a um determinado período, no caso ao período das grandes navegações, nem muito menos adensar-me nesta discussão, mas sim, apontar que para aquele determinado período geo-histórico, a ruptura com o modelo medieval tornou-se um marco, um paradigma.

Trago exemplos de eventos, em escalas bem distintas: minha experiência em sala de aula, na escala do lugar; e a definição da longitude no mar, na escala mundo, que se complementam a partir de uma leitura de mundo em rede. Assim faço minha as palavras do prof. Milton Santos:

A noção de escala do acontecer pode ser fundida com a noção de escala geográfica. Podemos admitir que cada combinação de eventos ao mesmo tempo cria um fenômeno unitário [...] É através do evento que podemos rever a constituição atual de cada lugar e a evolução conjunta dos diversos, lugares, um resultado da mudança paralela da sociedade e do espaço. (SANTOS, 2006, p.101).

O repertório e o espaço acadêmico

Para mim, é fundamental situar os que acompanham este trabalho, bem como, falar da importância de ler este livro, pois como professor de Geografia, não tinha a ideia de que a definição da longitude tinha relação com a construção de relógios ou com leituras de mapas lunares. Sei que a Terra leva 24 horas para completar uma

volta em torno de seu eixo que é de 360° , e conhecemos esse fenômeno como o movimento de rotação. Numa conta simples, ao dividirmos 360 por 24, vemos que cada hora equivale a 15° . Sendo assim, a cada 15° uma hora é adicionada (se nos direcionarmos ao leste) ou subtraída (se nos direcionarmos ao oeste). Acreditava que essa simplificação do conteúdo era suficiente para se trabalhar com ele.

Esta simplificação não pode ser explicada apenas porque em Geociências eu não aprendi como foi definida a longitude, isso restringiria a minha formação exclusiva ao espaço universitário. Esta simplificação envolve pedras no meu percurso formativo, ao não querer encarar outros meios de construção de aprendizagem. Isto tornava o processo de ensino aprendizagem, na minha condição de docente, menos movente e mais estático. Assim, fazer uma simples divisão de 360 por 24 era bem mais cômodo do que ir a busca tanto em termos de produto de uma ampliação do conteúdo como do processo – uma ampliação filosófica e epistemológica –, o que de fato, são estas imaginárias e misteriosas linhas longitudinais.

O meu repertório geográfico me permitia acreditar que a definição da longitude era meramente política – não que o aspecto político não exista na definição do meridiano central - pelo fato do mundo ocidental à época, ser centralizador e centralizado na Europa. Como a Inglaterra era a principal, ou uma das principais potências econômicas do século XVIII, isso pra mim e para muitas pessoas bastava pra explicar o fato de Greenwich ser o meridiano principal, ou seja, a longitude zero. E, de tanto ser central, deixava escapar dimensões periféricas existentes no processo de ensino aprendizagem. Aqui, o termo periférico é para se referir geograficamente ao que está mais distante da centralidade, de um “certo”, no processo de ensino aprendizagem. Esta centralidade estava presente sobretudo na minha condição de professor que acreditava dominar o conteúdo.

Antes de falar das dimensões periféricas, preciso dizer que na experiência/evento de ler o livro *Longitude*, pude compreender que havia uma complexidade muito maior do que meu repertório conseguia alcançar e este refletia ressonâncias para a minha prática docente, muito voltada para o meu aprendizado sobre o que era a longitude, construído em geociências. A minha práxis pedagógica estava toda voltada para uma concepção política de organização espacial do mundo. Não apenas por isso, mas também por outros elementos. As minhas aulas também veiculavam ou construíam este entendimento de mundo.

Não tenho a intenção de colocar a Universidade como à única responsável pelo entendimento de mundo que possuía nem pelas aulas que ministrava, neste caso em especial sobre a longitude. Pretendo chamar a atenção para como em muitas situações, nós professores ficamos reféns da formação acadêmica, como se ela fosse à única referência, ou a referência verdadeira, na construção de um saber geográfico na escola.

Após a leitura do livro *Longitude*, e mais precisamente na escrita deste relato, lembrei-me de Paul Feyerabend (2006) e da sua concepção de que o aprendizado é gerado para além da visão científica de mundo.

Não há “visão científica do mundo”, assim como não há uma ciência uniforme – exceto nas mentes dos metafísicos, professores e cientistas cegos pelas realizações do seu campo especial. Ainda assim, há muitas coisas que podemos aprender por meio das ciências. Mas podemos aprender também pelas humanidades, pela religião e pelos remanescentes de tradições antigas. (FEYERABEND, 2006, p.214).

Esta citação surge para reforçar que é possível construir uma ciência, dando ênfase ao saber construído na escola, a partir de outras referências que não apenas a referência científica acadêmica, que no meu caso em específico tem uma forte ligação com o Instituto que me pôs em contato com um mundo e com uma Geografia fortemente ligados às determinações políticas e econômicas para compreendê-lo. Uma grande referência, por exemplo, é um livro –mesmo sendo científico – que para mim tornou-se uma leitura mais leve e menos rígida do que leituras acadêmicas com as quais tive contato anteriormente.

O clima e a linha em pé

Naquele dia, o conteúdo a ser construído na aula, era sobre o clima tropical úmido, notadamente, o clima de Salvador. As minhas experiências anteriores, ao lecionar aulas sobre climatologia, nem sempre eram as melhores. Talvez pelo fato de a maioria dos estudantes possuírem uma predileção pelas temáticas geográficas

que tratam dos chamados conteúdos humanos ou políticos ou talvez pelo fato de que eu também tenha uma preferência por estes, mas o que importa aqui é que muitas vezes, encontrava-me na situação de dar aula para mim mesmo, ou seja, tinha um bom domínio do conteúdo, mas a forma que utilizava para a construção dele não era muito atraente tampouco significativa.

Preciso colocar o Instituto de Geociências como um espaço de pertencimento que me permitiu a condição de ter um bom domínio dos conteúdos climáticos. As aulas de Climatologia – ministradas pelo professor Emanuel Fernando – foram experiências/eventos que fizeram com que eu tivesse um encantamento por um conteúdo, que no meu período escolar parecia estático e cheio de certezas. Entender que os mais variados fatores climáticos - latitude, altitude, correntes marítimas, maritimidade e continentalidade - definem os climas de determinados espaços já fazia parte do meu repertório escolar, mas de forma bastante simplificada. Em Geociências, pude compreender que estes fatores trazem diversas possibilidades climáticas ao planeta a partir da combinação entre eles, demonstrando uma dinâmica espaço-temporal existente nos tipos climáticos terrestres.

Na aula, um dos estudantes pediu para que eu falasse os motivos pelos quais a radiação solar era mais intensa aqui em Salvador do que em outras partes do planeta, e conseqüentemente temos este tipo de clima. Trabalhei com a turma o movimento de rotação e comentei sobre a posição da Terra em relação ao sol e que em determinadas latitudes da Terra, havia uma maior incidência de radiação solar na maior parte do ano.

Até então, uma aula que não “escapava” ao meu repertório anterior a leitura do livro *Longitude*. O mesmo estudante, quando eu falava sobre a latitude perguntou:

– “Ah professor, então a longitude também tem a ver com a definição do clima? Aprendi há algum tempo atrás, que uma é uma linha deitada e outra é uma linha em pé. A longitude é deitada né?” (Comentário oral, Estudante1, 2010).

Segui minha aula, prontamente dizendo que não determinava, além de retornar com a turma que as linhas em pé e deitada, comentadas pelo estudante, são respectivamente as linhas imaginárias de longitude e latitude. Continuei a aula

dando ênfase na latitude para falar do clima, quando... Lembrei-me da pergunta do estudante, na verdade lembrei-me da palavra *longitude*. A partir deste instante veio em minha memória a leitura do livro, e como a Terra, que gira em torno do sol para se manter “viva”, me movimentei para trazer um referencial diversificado, uma dimensão periférica, que se constituiu em um adensamento científico e conteudístico para mim, que foi a leitura do livro *Longitude*.

Sobre memória, lembrei-me de José Saramago em uma entrevista ao programa Roda Viva, da TV Cultura, em 2003, na qual ele afirmou que vivemos no meio de nossa memória, como um caleidoscópio, onde os pedacinhos serão sempre os mesmos, porém em constante mudança. Em minha memória, o livro *Longitude* foi um desses pedacinhos que me possibilitou uma mudança não apenas na aula que relato, mas inclusive na definição da temática desta pesquisa, ao compreender que um saber na escola é construído no acontecer pedagógico, com as experiências vividas de professores e estudantes.

Assim, comecei a conversar com os alunos sobre o livro e como se deu a definição da longitude no mar e o porquê de Greenwich ser o meridiano central. A turma que no início da aula parecia um navio à deriva sem saber o que era longitude, ao ouvir a saga de John Harrison, passou a se interessar pela história do relojoeiro herói. Era como se estivéssemos em um navio no qual o H4, nos levou não para definição exata da longitude, como na história de Harrison, mas sim, para outras possibilidades que apenas as experiências/eventos singulares de cada um pode levar.

As ressonâncias da leitura do livro e do relato que fiz deste para os estudantes, tornaram-se certamente uma das minhas melhores aulas de Geografia, pois possibilitou ressonâncias outras, em outros momentos, em outras aulas com estes estudantes. Pude perceber que no acontecer pedagógico desta aula a partir de um evento – a experiência de ler o livro *Longitude* - possibilitou outro evento, que foi o meu acontecer pedagógico criando condições para uma atualização (com certeza minha, mas posso falar de atualizações, no plural, pois esta pode ter ocorrido com alguns de meus estudantes) que emergiu no espaço escolar, sem algo determinado, imposto ou pré-definido para tal espaço-tempo.

Esta experiência reforçou não apenas a definição da longitude como conteúdo. Ela reforçou que a partir de espaços de pertencimentos no meu percurso formativo, posso criar condições para construir um saber geográfico na escola.

Estes espaços de pertencimento são: Geociências, que me possibilitou ampliar a compreensão das definições climáticas; a Faced, que me pôs em contato com um mundo diversificado de linguagens e referenciais, no caso específico deste relato o livro *Longitude*; e a escola, que como em um navio que balança, que se move, cria condições para se deslocar em busca de novos rumos. Estes espaços me proporcionaram, naquela aula, um evento singular, que traz a possibilidade no processo de ensino aprendizagem da construção de um saber geográfico na escola, com as experiências vividas de professores e estudantes. Para tanto, esta é mais uma possibilidade de navegar pelo mundo, pois como diz prof. Milton Santos “Se o evento esgota as suas próprias possibilidades, jamais ele esgota ou utiliza todas as possibilidades oferecidas pelo mundo” (SANTOS, 2006, p.105).



Pátio da Escola Professor Cláudio Veiga
Por Maina Pirajá Silva

OS LUGARES E SUAS FORMAS.

Para se sentir afeição por um lugar, a qualidade e a intensidade da experiência é mais importante do que a simples duração.

Yi-Fu Tuan

Será que quero saber demais?

Era mês de maio, e até então, os estudantes, da Escola Municipal Professor Cláudio Veiga, que se localiza na Estrada Velha do Aeroporto, em Salvador-BA, não haviam tido nenhuma aula de Geografia no ano letivo, por um motivo bem comum na escola pública: a falta de professores. O contraditório é que mal sabia que a falta de professores ia me desvelar um mundo de possibilidades tendo as experiências como deflagradoras.

Este mundo de possibilidades passou a ser possível, quando resolvi desenvolver uma sequência didática planejada com a turma, de fato experiencial – pois foi a primeira vez que desenvolvi esta sequência-, sobre a importância do lugar na Geografia. Este planejamento foi realizado a partir de uma solicitação da coordenadora pedagógica e da diretora da escola que me questionaram sobre o que podia ser feito para que os estudantes não ficassem sem a nota do segundo bimestre em Geografia, por causa da falta de professor.

A sequência didática foi iniciada com uma aula expositiva, na qual construiríamos a conceituação de lugar como um espaço de pertencimento. Dentre as conceituações de lugar, utilizo a difundida na Geografia humanística pela qual o lugar é principalmente um produto da experiência humana. A vivência, a intimidade, e as experiências que construímos em determinado espaço geográfico, que o tornam um lugar. “O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (Tuan, 1983, p.151).

O lugar como um produto da experiência humana foi algo que tive contato e me encantei muito em Geociências. Ao cursar a disciplina Regional I – ministrada pelo professor Ângelo Serpa – trabalhei com conceituações sobre as principais categorias chaves da Geografia e o lugar foi o que mais me chamou atenção, pois até então este conceito era tratado na lógica da localização e distribuição espacial dos fluxos dos capitais.

A sequência didática continuou, na mesma aula, com uma solicitação feita para que os estudantes informassem oralmente os seguintes dados: Nome, Idade, bairro e ou rua onde morava, de qual escola era oriundo e abordasse a sua relação com esse lugar, se ele gostava ou não. Assim, ao permitir que os estudantes falassem de si, criei caminhos para que os mesmos se tornassem protagonistas da construção de um saber geográfico na escola, a partir de suas vivências, de sua cultura, dos significados construídos nos diversos lugares que permitem que os estudantes construam o seu ser-estar-espacial-de-homem-no-mundo.

Posteriormente a exposição oral dos estudantes, pedi para que fizessem um texto no qual pudessem descrever alguns lugares que fizessem parte de sua vida cotidiana e trouxessem na próxima aula. O objetivo foi utilizar os textos produzidos no espaço-tempo atual dos estudantes, para que nas experiências vividas com o lugar pudesse trabalhar os textos como um produto para diversificar pedagogicamente, no processo de ensino aprendizagem, os conteúdos a serem construídos em sala de aula.

Recordo-me de Tuan (1983) e de uma relação que o mesmo faz sobre espaço, lugar e experiência:

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. “Espaço” é mais abstrato do que “lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que conhecemos melhor e o dotamos de valor. (TUAN, 1983, p.7)

Nesta relação entre espaço, lugar e experiência, direcionei e direciono não apenas a sequência didática com os estudantes na escola, mas também a escrita deste relato, pois acredito que para me apropriar do espaço (seja o espaço do corpo do texto, ou seja, o espaço escolar), é preciso criar caminhos para aproveitar a riqueza das experiências vividas e do lugar.

Voltando ao espaço-tempo do relato considere importante, informar nesta dissertação a respeito de qual escola os estudantes eram oriundos, pois a Escola Municipal Professor Cláudio Veiga havia iniciado as suas aulas apenas em agosto do ano anterior, com cerca de 150 estudantes e no início do ano letivo de 2012, este número já estava em torno de 600. Assim, a grande maioria dos estudantes tinha outra escola como o seu espaço de aprendizado e para alguns, como o seu lugar.

Considere também importante escutá-los – não apenas, mas, sobretudo neste primeiro momento juntos - para conhecer um pouco de cada um, daqueles que fazem parte da construção de um saber na escola. Conforme Professor Álamo Pimentel afirma:

Penso que no espaço de uma sala de aula é possível praticar a escuta e o olhar denso no convívio intrassocial, conversar sobre questões cotidianas e retirar lições importantes para pequenas transformações de nossas formas de ver, viver e conhecer as pessoas com as quais participamos da produção humana do conhecimento (PIMENTEL, 2012, p.61).

Portanto, naquele momento, não apenas procurava as respostas objetivas do tipo: moro em tal bairro, em tal rua, tenho tantos anos. Deixei os estudantes falarem. Pedi para que descrevessem o que existe no seu bairro, como igrejas, quadras, campos de futebol, mercados, bares, descrevendo o que existe nos seus espaços de pertencimento. A maioria respondeu exatamente às perguntas de maneira direta, objetivamente. Outros falaram sobre onde moram, do bairro, da rua, daquilo que gosta mais na rua do vizinho, que brinca na quadra, que gosta de visitar a casa da avó, do tio, da tia, se vieram de outras cidades, onde costumam passar férias enfim, de seus lugares. Uma minoria até resistiu em falar. Insisti, disse que já me apresentei e que era a vez de eu conhecer um pouquinho deles.

— *Moro em meu bairro (Depoimento Oral, Estudante 1, 2102).*

Pergunto: Qual?

— *Ah, professor, no bairro onde sempre morei. (Comentário Oral, Estudante1, 2012).*

Ou então:

— *Moro em minha rua. (Comentário Oral, Estudante2, 2012).*

Novamente pergunto: onde fica essa rua?

— *Ah, professor o senhor tá querendo saber demais! (Comentário Oral, Estudante2, 2012).*

Ou ainda:

— *Moro em minha casa. (Comentário Oral, Estudante3, 2012).*

Eu, até para mantê-los participando, e mesmo sem querer, fazendo o papel de chato, insisto: Mas sua casa fica em qual bairro? É aqui próximo da escola?

— *Hiii professor lá perto de onde minha avó mora! (Comentário Oral, Estudante3, 2012).*

Acredito que ao compreenderem o que é o lugar e, sobretudo o “seu” lugar, os estudantes podem utilizar suas experiências de vida para contextualizar os conteúdos geográficos, o que torna o processo de ensino aprendizagem, na maioria das vezes, mais atrativo e próximo de suas realidades.

Eu também, ao migrar de Geociências para a Faced construí um novo lugar que me permitiu diversificar pedagogicamente e adensar diversos conteúdos e construir outros conteúdos geográficos com a perspectiva de se trabalhar a partir dos relatos dos estudantes que traziam exemplificações do “seu” mundo para tornar o processo de ensino aprendizagem mais próximo das suas realidades, permitindo a sistematização do conhecimento geográfico na escola, em que as experiências vividas de professores e estudantes sejam constitutivas de uma cultura escolar. Acredito que um dos caminhos para esta sistematização na escola é construir uma ciência menos racionalista, uma ciência que esteja mais relacionada ao acontecer de cada um, seja professor, seja estudante e não apenas a simples transposição de conteúdos construídos e ou assimilados pelos professores e ensinados aos estudantes. Uma ciência que coadune com a perspectiva de se construir uma cultura escolar proposta por Lana de Cavalcanti (2010a), em que as experiências de vida e o cotidiano dos estudantes tenham vez, voz e participem na construção de um saber geográfico na escola.

Vale quanto?

No intervalo, estava no pátio interno da escola e observava alguns estudantes de uma das turmas, o 6ºB. Fiquei imaginando qual seria o motivo de tanto receio para alguns deles em dizer onde moravam.

Talvez as respostas fossem as mesmas de outros estudantes de outra escola que trabalhei na periferia de Salvador: timidez ou simplesmente evitar que algumas pessoas, sejam colegas, sejam professores, saibam onde eles moram. Talvez pela questão da segurança. Medo de dizer onde mora e que alguém vá pegá-lo por rixa ou algo do tipo ou simplesmente porque os estudantes tinham vergonha de dizer onde moram, pois a rua não é asfaltada ou então porque a casa é mais humilde que a do colega, que a do vizinho, que a do professor.

Será que este “fugir” é apenas do estudante, quando questionado sobre algo? Será que eu também na condição de professor, não me refugiava em minhas certezas e tinha medo de encarar outras possibilidades de construir meu percurso formativo ao afirmar que foi em determinado espaço-tempo que aprendi “tal coisa” e que por isso eu era assim?

Neste mesmo dia, ao fim da aula, estava no pátio externo da escola e me aproximava do meu carro para ir embora, quando três estudantes do 6ºano B se aproximaram. Um deles fez uma pergunta bem comum para a maioria dos estudantes:

— *Professor, o trabalho que o senhor passou hoje, vale ponto? (Depoimento Oral, Estudante2, 2012).*

Respondi que sim, pois o texto que solicitei foi uma das atividades pontuada do bimestre e puxei conversa com os mesmos, sobre o que eles acharam da atividade. A resposta do último dos três foi a que mais me chamou a atenção:

— *Professor posso ser sincero? Acho muito estranho o senhor dizer que a atividade que vamos fazer sobre o lugar é que vai dar início aos assuntos do bimestre. Cadê o livro, o senhor não tem ou não gosta dele?(Depoimento Oral, Estudante4, 2012).*

Na fala deste estudante, evidencia-se a ideia de que o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, deve partir do livro didático. Acredito que todo professor que estiver lendo este relato, saberá que o Estudante4 não criou isso aleatoriamente de sua cabeça e sim a partir da vivência que tem em sala de aula, na qual a grande maioria dos conteúdos trabalhados é simplesmente oriunda dos livros didáticos.

Muitas práticas pedagógicas desconsideram as experiências dos estudantes ao simplesmente reproduzir o que os livros trazem. Assim, muitas vezes, por exemplo, o conteúdo é o lugar, e o que os estudantes veem no livro didático são imagens de praias, florestas densas e fechadas e climas frios. Mas se ele morar numa região seca e interiorana será que o professor chama a atenção para que as imagens do livro não fazem parte do seu lugar? Mais do que isso, será que o professor discute com seus alunos o porquê daquelas imagens, que quase sempre são as mesmas? Fiquei refletindo bastante quando fiz estas perguntas, pois por muitas vezes reduzia o conteúdo ao tratá-lo descontextualizado dos lugares dos estudantes. Assim, ao tentar encarar meus medos e anseios por uma outra possibilidade no processo de ensino aprendizagem, é que resolvi utilizar os escritos dos estudantes para contextualizar os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Naquela conversa informal com os estudantes fora da sala de aula, respondi – na verdade já havia dito isso na sala de aula - a ele e aos colegas, que a atividade tem como um dos objetivos permitir aos estudantes trazerem um pouco de suas vidas, ao falar dos lugares que eles mais gostam e assim fazer com que a Geografia tenha mais sentido e mais do que isso, se aproximasse da realidade deles, coisa que quase sempre o livro didático não permite.

Aproveitei o bate papo para perguntar a estes estudantes se eles sabiam o motivo de alguns colegas não se sentirem à vontade para dizer o bairro, o lugar onde moram. Uma resposta me inquietou.

— Professor, quem não tem vergonha de morar num lugar pobre, sujo, numa favela? Quando não diz onde mora é porque o bairro ou a rua deve ser bem feinho, bem pobre, bem sujo mesmo! Só na favela é assim! (Depoimento Oral, Estudante5, 2012).

Coloquei meu ponto de vista dizendo que me parece óbvio que alguém queira morar em um lugar limpo ou bonito, mas chamei a atenção dos três estudantes que estas características, sujo, pobre e feio, não estão presentes apenas em uma favela.

Mais uma vez lembrei-me dos livros didáticos. O livro de Geografia, *Projeto Araribá* da editora Moderna, utilizado pelas turmas com a qual desenvolvi a atividade presente neste relato, ao trazer como conteúdo “espaço urbano e espaço rural”, caracteriza estes como se não houvesse relação no processo que produz estes espaços ao, por exemplo, colocar como “principais problemas” urbanos, a falta de água e de saneamento básico e no espaço rural que os “principais problemas” estão voltados para a erosão do solo.

Os livros didáticos, para caracterizar os espaços em rural e urbano, de fato precisam, fazer esta generalização? Será que o problema não está em o professor discutir, tensionar, construir com os estudantes como se formam os espaços rural e urbano, permitindo que eles compreendam que há uma forte relação entre ambos, para aí sim caracterizá-los?

Contei para eles, de um irmão meu que esteve em Buenos Aires no início do mesmo ano e havia dito que achava a capital portenha muito mais suja do que em relação ao ano de 2010, quando ele esteve lá primeira vez. Talvez alguns deles nem soubessem onde a capital da Argentina se situa e resolvi permanecer na cidade onde vivemos, saindo da favela e indo para um dos principais cartões postais de Salvador, visto como belo, histórico, um lugar de fato, para muitos soteropolitanos: o Pelourinho, o qual sujeira e pobreza não lhe faltam.

Fim de papo e fui até o meu carro para ir embora, mas antes de abrir a porta vi que na sujeira estava escrito: *Vale quanto?*

Da casa ao Brasil: as escalas e o lugar.

Ao fazer a leitura de 89 textos dos estudantes, vi que a grande maioria dos textos indicava a casa, a rua, o bairro, como o lugar deles.

— *Onde eu moro é o meu lugar, brinco com meus irmãos e converso com eles sobre minha vida. Não tem lugar melhor do que minha casa. (Comentário oral, Estudante1, 2012)*

— *A minha rua tem muitas festas e brincadeira. Eu brinco com as minhas amigas e amigos. Brincamos de pega-pega e pula corda. (Comentário escrito, Estudante2, 2012).*

— *A Fazenda Grande 3 (bairro próximo à escola) é muito violento. Mainha não deixa eu sair pra brincar. Só se for com meu primo mais velho! (Comentário escrito, Estudante3, 2012).*

— *Cajazeiras 3 (mais um bairro próximo à escola) é um lugar para mim, por que eu moro lá, tenho amigos, conheço mercados, farmácias, escolas, etc. Só tenho medo da violência e dos homens que fumam maconha. (Comentário escrito, Estudante4, 2012).*

Em outros, emergiam espaços de lazer, como shopping, praias ou estádios de futebol. Em menos de uma dezena de textos, surgiam espaços que os estudantes frequentavam durante suas férias, incluindo aí outros municípios ou ainda, casa de parentes em locais mais distantes no próprio município de Salvador ou em outros municípios.

— *A praia de Itapuã é uma praia muito divertida. Lá tem mais pessoas ricas, mas as de classe média e pobre também vão. Lá as barracas são enfeitadas e tem muita música. (Comentário escrito, Estudante5 2012).*

— *O shopping, para mim é um lugar, pois vou lá comprar roupa, passear e me divertir. (Comentário escrito, Estudante6, 2012).*

— *Vista Alegre (bairro distante cerca de 20 km, do local onde o estudante reside) é um lugar para mim, por que minha avó por*

parte de mãe mora lá. Às vezes vou nas férias. Conheço o bairro. (Comentário escrito, Estudante7, 2012).

— Nas férias gosto de ir para Riachão do Jacuípe (município que fica cerca de 190 km de Salvador). Já morei lá e brincar e estar com as pessoas que gosto é muito legal. (Comentário escrito, Estudante8, 2012).

— Outro lugar para mim é quando eu viajo para o interior nas férias, pois me divirto muito com minha família. (Comentário escrito, Estudante9, 2012).

Mais importante do que localizar quais eram estes espaços, foi perceber as sensações de medo, alegria, prazer e outros aspectos que indicam o lugar como um espaço de pertencimento, como a própria conceituação do que é o lugar de um estudante.

— Lugar é onde vivemos nosso dia a dia. Interagimos com as pessoas e com as coisas. Quando mudo de rua, fica difícil para me adaptar. (Comentário escrito, Estudante10, 2012).

Tuan (1983) afirma que “a afeição pela pátria pode ser intensa” (p.165), e um dos textos produzidos trazia fortemente esta noção patriótica:

— O Brasil pode ser um lugar para mim professor? Gosto do jogo da seleção e não gosto e nem sei falar inglês. (Comentário escrito, Estudante10, 2012)

A escolha dos trechos citados neste relato, foi definida após eu ler todos os textos na época em que foram produzidos. Ver algo que emergiu da escrita dos estudantes me possibilitou a partir da vivência, da intimidade dos estudantes com o espaço geográfico, transformado em um lugar, a partir destas vivências, falar de algo complexo na Geografia escolar que é a escala geográfica. Complexo porque a possibilidade de se trabalhar escala no ensino da Geografia é possível a partir da conceituação de escala cartográfica, historicamente trabalhada na Geografia escolar, como:

A definição para escala é dada pela conotação cartográfica, através de uma razão de semelhança, indicando a razão entre comprimentos no mapa e seu correspondente no mundo real (COELHO NETO E MENEZES, 2002, p.4).

É possível trabalhá-la também, a partir da conceituação de escala geográfica mais recente no espaço escolar, até por conta da valorização do conceito de lugar como um espaço de pertencimento, que:

[...] se contrapõe ao conceito de escala cartográfica, sendo traduzida pela amplitude da área geográfica em estudo. Esse conceito estabelece que quanto maior a extensão da área, maior será a escala geográfica associada. Assim é mostrado o conceito antagônico existente com a escala cartográfica: quanto maior a escala geográfica, menor será a escala cartográfica aplicada. (COELHO NETO E MENEZES, 2002, p.4).

Assim, trabalhar com a contradição existente entre conceitos de escalas – cartográfica e geográfica – foi possibilitado a partir dos textos dos estudantes.

Sendo assim, na geografia escolar é importante trazer a escala cartográfica. O seu entendimento é fundamental para que se respeite, por exemplo, na construção e leitura de formas de representação do espaço geográfico, por parte dos estudantes, como croquis, maquetes, mapas, entre outras, a proporcionalidade entre os objetos que compõem determinado espaço geográfico. Porém, na geografia escolar o conceito de escala geográfica também é bastante utilizado e desde o período da minha graduação me encantei com este conceito. Ao ir à busca das minhas anotações da graduação (cadernos e textos), encontrei uma, sobre escala que me parece de grande pertinência para o que pretendo colocar sobre a noção que interessa no corpo deste texto: “O real está presente em todos os recortes”.

Como professor que deseja no processo de ensino aprendizagem, trabalhar com a apreensão do real presente em todos os recortes, construo determinado conteúdo, evitando a análise de uma pretensa totalidade possibilitando que os estudantes compreendam que o local têm grande relevância, mas sem deixar de relacionar-se com o global.

Estabelecer relações entre os lugares, compreender os fenômenos em diferentes escalas, em função das diversas representações sociais, como propõe Castellar (2005) e possibilitar a leitura do espaço vivido são situações que favorecem a significação do espaço geográfico e a compreensão da importância do lugar como um espaço que pode vir a ser predominante na construção de um saber geográfico na escola.

O que eu fiz com o lugar.

Para este relato dividi os trechos citados acima, em dois momentos: primeiro identifiquei os conteúdos geográficos presentes nos textos, depois apresento o direcionamento metodológico que os textos e a apresentação oral dos estudantes em sala de aula reforçaram no meu acontecer pedagógico, a compreensão de que é possível construir um saber geográfico na escola com as experiências vividas. A leitura e releitura destes textos me fez perceber algo que já trazia em meu posicionamento como docente a partir também de minhas memórias como estudante na escola: o incômodo com a falta de rigor com o qual os conteúdos geográficos são tratados na escola. Uma “pincelada” de clima, escala, paisagem e qualquer outro conteúdo que a Geografia se aproprie são suficientes para que se construa um conhecimento básico de Geografia.

Durante meu percurso formativo, desenvolvi a ideia de que a falta de conhecimentos básicos sobre determinados conteúdos é impeditiva para se construir um saber geográfico na escola, isto é, para se construir um saber é preciso reforçar a base científica. Ao falar sobre as suas experiências nos lugares de pertencimento, os estudantes criam um caminho para construir um saber, participando então ativamente da construção dos mais diversos conceitos geográficos ao trazerem em suas memórias, fluxos que permitem a compreensão de suas geografias.

Assim, ao ler e analisar os textos produzidos pelos estudantes, pude perceber que os espaços por eles relatados são de fatos lugares, já que são estabelecidas uma relação de pertencimento com estes espaços. Deste modo, busquei nesta relação de pertencimento que os estudantes estabelecem com seus lugares, uma

maneira de criar condições para reforçar os conhecimentos básicos da Geografia, ao descrever alguma paisagem, relatar o que viu, o que foi modificado, permitindo que se compreenda que há uma dinâmica espacial. Destarte, as experiências dos estudantes em diversos espaços-tempo relatadas me revelaram uma possibilidade de construir em conjunto, a noção de escala geográfica com diversos conteúdos geográficos, entre eles a escala.

Na primeira aula, após a entrega e leitura dos textos, discuti um pouco mais com os alunos sobre o que era "lugar", sem expor nenhum comentário pessoal sobre as leituras que fiz. O que mais me marcou foi que a grande maioria dos estudantes, inclusive os que eram monossilábicos ou se omitiram na primeira apresentação, passaram a falar dos lugares que eles relataram no texto, e, era viva, a sensação de pertencimento que os espaços passaram de abstratos, sem sentido, sem valor, a lugares com vida. Muitos começaram a contar sobre seus bairros, suas ruas, suas cidades; em duas das três turmas, precisei inclusive intervir, no sentido de "cortar" os diversos dizeres por conta do tempo da aula.

Na aula seguinte, selecionei os dez trechos dos textos que constam neste relato e os escrevi no quadro, desenvolvendo com cada uma das três turmas a noção de escala geográfica, construindo com eles conceitos utilizados na Geografia, como campo, rural, cidade, município, região, estado, território e país. Utilizei mapas políticos de Salvador, da Bahia, do Brasil e do mundo como instrumentos de compreensão das escalas e como representação da realidade dos diversos lugares presentes nos trechos escolhidos. O encantamento da turma, ao explorar o mapa, era visível ao perceberem que os seus lugares estavam contidos no mundo e o mundo nos seus lugares.

A experiência de dar voz e vez aos estudantes na construção do saber geográfico a partir da atividade de contar o que é o lugar para a Geografia, possibilitou construir no meu acontecer pedagógico, com os estudantes, a ideia de que a partir do seu lugar, podemos desenvolver habilidades e competências geográficas.

Com as experiências dos estudantes, nas suas dimensões escalares dos espaços vividos, dos seus espaços de pertencimento, é que houve interação entre os diversos conhecimentos que possibilitaram, quiçá, a construção de um saber geográfico na escola.

Como ressonâncias destas experiências passei a realizar esta sequência didática com meus estudantes, mas acrescento além das informações pedidas já citadas acima, que eles falem de lugares outros, como espaços que costumam ir – surge muito casas de parentes em municípios do interior do estado - e que antes nunca foram e se encantaram – estádio de futebol e praia são os mais comuns – e assim, estes espaços que em algum momento de suas vidas eram abstratos transformam-se em lugar, pois os mesmos passam a ser significativos para os estudantes.

CONCLUSÃO

A dissertação *A construção de um saber geográfico: possibilidades a partir das experiências* é resultado de uma investigação que realizei no espaço escolar a fim de compreender como no processo de ensino aprendizagem da Geografia escolar, é possível construir um saber geográfico na escola com as experiências vividas de professores e estudantes.

A preocupação em dar voz e vez aos diversos conhecimentos e não apenas ao científico – como se este fosse à única referência no espaço escolar – é permitir que os principais atores do processo de ensino aprendizagem possam utilizar outros conhecimentos e outras referências na construção de um saber geográfico na escola. Aqui, foram as experiências vividas que emergiram como basilares na construção desse saber.

Assim, a teorização que utilizo a qual estabelece o conhecimento sendo pertencente ao “outro” e o saber pertencente ao “eu”, é para evidenciar que o saber é algo subjetivo e construído a partir das significações e ressignificações. Portanto, um saber geográfico na escola é um evento único, concebido com as experiências vividas de quem o constrói. Os eventos e experiências, sendo singulares, não permitem uma repetição de acontecer pedagógico, o que reforça a teoria de que para se construir um saber geográfico na escola, não existem modelos pré-definidos que ditam como este deve ser. As experiências e os eventos também possuem uma dimensão complexa no movimento do seu acontecer, permitem um leque de possibilidades, o que denota um caráter plural.

As perspectivas que trouxe sobre o processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar em diferentes espaços-tempo foram para coadunar com a teorização do currículo, como uma construção social associada ao seu período geohistórico.

Nestes espaços-tempo, há sempre questionamentos e proposições aos modelos anteriores, em busca de uma renovação no processo de ensino aprendizagem na Geografia. A minha condição de professor e pesquisador da Geografia me instigou a buscar um caminho para renovar o processo de ensino aprendizagem da Geografia

escolar. O caminho escolhido e proposto nesta pesquisa foi o de acreditar que as experiências vividas de professores e estudantes são basilares na construção de um saber geográfico no espaço escolar.

Nesta busca, a multirreferencialidade no currículo, sendo uma criação daqueles que compõem o espaço escolar, permite que se possa trabalhar com diversos conhecimentos, entre eles, o popular, e as diversas referências que constituem o ser-estar-espacial-do-homem-no-mundo como assistir a um filme, um vídeo, tenham a sua validade na construção de um saber geográfico na escola, na medida em que estas referências podem se constituir em experiências. Estas experiências vividas de professores e estudantes que permitem construir o seu significado de ser no mundo, a partir de espaços mais próximos e mais íntimos, criam as condições para se construir um saber.

O **lugar** é este espaço mais íntimo. Ao ser compreendido a partir das relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao seu ambiente, este lugar, como um produto da experiência humana, cria condições para que nele se possa construir. Assim, não apenas no espaço escolar - compreendido como um lugar -, mas os demais “lugares” de cada um dos principais atores do processo de ensino aprendizagem da Geografia tornam-se espaços de aprendizado nos quais as diversas experiências vividas por eles são basilares para a construção deste processo.

Trabalhar com inspirações fenomenológicas possibilitou-me desenvolver a pesquisa a partir de uma óptica em que o ir a campo foi uma tentativa de perceber como as coisas são, sem adaptá-las aos meus objetivos, ao que me interessava. Essa atitude, acredito, me permitiu uma ética na pesquisa, em um movimento de descrever como a experiência vivida pode ser significativa para a construção de um saber geográfico na escola.

Narrar, contar histórias sobre a minha práxis docente, criou condições para que eu pudesse refletir meu próprio fazer pedagógico além de ressignificar a minha práxis. Para isso, utilizei como ponto central, diversas experiências vividas não apenas por mim, mas também pelos estudantes que estiveram presentes no acontecer pedagógico, que foram instantes do tempo dando-se em um ponto do espaço, o que me permitiu crer que existe uma possibilidade de renovação no processo de ensino aprendizagem da Geografia escolar, a partir do que possa de fato, ser construído nas escolas, ou seja, fazer o currículo acontecer.

O primeiro relato - *As longitudes: A minha e a do longitude* – teve como ponto central, a discussão sobre a atualização dos repertórios a partir de eventos específicos. Neste caso específico, a experiência de ler o livro *Longitude* possibilitou que no meu acontecer pedagógico, houvesse condições para que outras referências, além dos livros didáticos, ou o próprio conhecimento científico construído no espaço acadêmico, fizessem parte da construção de um saber.

Entender como foi definida a *Longitude*, foi muito mais do que criar caminhos para modificar a minha práxis pedagógica, a partir da reconstrução deste conteúdo específico, foi uma possibilidade de compreender como no próprio espaço escolar, no processo de ensino aprendizagem com as experiências vividas de professores – a minha ao ler o livro – e a dos estudantes – que após o questionamento de um deles sobre o fato da longitude ter interferência na definição do clima, propiciou a discussão acerca de outros conteúdos, a exemplo do fuso horário – é possível a construção de um saber geográfico. Essa construção não se dá apenas por trazer um novo referencial para o espaço escolar - no caso o livro *Longitude* – mas sim, por conta da compreensão de que os diversos referenciais que me permitiram construir um caminho durante o meu percurso formativo sobretudo na Universidade, são eventos únicos e singulares que permitem uma pluralidade do acontecer pedagógico, a partir do momento em que cada cotidiano e cada espaço escolar produzirá ressonâncias e experiências diversas.

No segundo relato – *Os Lugares e suas formas* –, a centralidade está na construção do conceito de lugar apoiado na Geografia humanística, a partir da perspectiva de dar voz e vez às experiências vividas dos estudantes. Os estudantes relatavam sobre os seus lugares, e a sensação de pertencimento permitia que os espaços antes abstratos e sem significado se transformassem de fato, em um lugar. Ao construir o conceito de lugar nos relatos escritos e orais, os estudantes participaram ativamente da construção de um saber geográfico, desenvolvendo então, habilidades e competências geográficas que não se resumem apenas ao lugar como um conceito, mas sim ao lugar como um espaço no qual a experiência permitiu que eles compreendessem outros conceitos e conteúdos geográficos, como região, território, rural, urbano, campo, cidade e, sobretudo a noção de escala geográfica, na medida em que os espaços de pertencimento relatados iam desde a escala da rua até a escala do país.

Estas narrativas foram elaboradas para compreender que é possível construir um saber geográfico no espaço escolar, com as experiências vividas de professores e estudantes, nos espaços de pertencimentos dos principais atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem permitindo que estes de fato sintam-se protagonistas na construção do currículo que é desenvolvido no dia a dia da escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; QUINTÃO, Altemar de Figueirêdo Bustorff. Desafios e perspectiva do ensino de Geografia no Brasil. In: **10º Encontro nacional de prática de ensino em Geografia**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: < [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT2/tc2%20\(9\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT2/tc2%20(9).pdf)>. Acesso em 14 set.2010.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf> >. Acesso em 19 nov.2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução**. Brasília; MEC, 1998.

BELLO, Ângela Ales. **Fenomenologia e ciências humanas: implicações éticas**. Disponível em: < <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a11/alesbello04.pdf> >. Acesso em 18 set.2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas I**, São Paulo: Brasiliense, 1994.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, **multirreferencialidade, subjetividade**: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/851/763> > . Acesso em 02/02/2013

BURNHAM, Teresinha Fróes; FAGUNDES, Norma Carapiá. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. **Revista da FACED**, Salvador, n.05, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. A educação geográfica na formação docente: Convergências e tensões. In SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAVA, Bruno (2010). **Forma e Conteúdo. (Esquemas)**. Disponível em < <http://www.quadradosloucos.com.br/240/forma-e-conteudo-esquemas/> >. Acesso em 19 de nov. 2010.

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. **Fim de século: a escola e a Geografia**. 3.ed. São Paulo: Unijui, 2007.

_____, Maria Inez da Silva de Souza. **Textos**. miscarvalho@yahoo.com.br em 08 de setembro de 2010.

_____, Maria Inez da Silva de Souza. **Uma viagem pelos espaços educacionais do município de Santo Antônio de Jesus - possibilidades, atualizações, transições.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In CASTELLAR, Sônia (Org.) **Educação Geográfica: Teorias e Práticas Docentes.** São Paulo: Contexto, 2010a.

_____, Lana de Souza. Concepções Teórico-Methodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

COLI, Jorge. Mistérios de um mundo sem mistérios. In NOVAES, Adauto (Org.) **Mutações: a experiência do pensamento.** São Paulo, Sesc, 2010.

COELHO NETO, Ana Paula e MENEZES, Paulo Márcio Leal de. Escala: **Estudo de conceitos e aplicações.** Disponível em: <http://www.cartografia.ime.eb.br/artigos/escala1.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2012.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** Tradução de Anísio Teixeira. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DOLL Jr, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna.** Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. In: **Estudos de psicologia.** Rio Grande do Norte, 2002, p.371-378. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf> >. Acesso em: 18/10/11

FARIA, Marcelo de Oliveira. **Em busca de uma Epistemologia da Geografia Escolar: A Transposição Didática.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2012.

FEYERABEND, Paul. **A Conquista da Abundância: Uma história da abstração versus a riqueza do ser.** Tradução de Cecília Prada e Marcelo Rouanet. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

_____. **Matando o Tempo: Uma autobiografia.** Tradução de Raul Fiker. São Paulo. Fundação Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Arqueologia do Saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

JAPIASSU Hilton e MARCONDES Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

JOHNSON, Steven. **Emergência**: a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica, 2004. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004a.

_____, Nestor André. Quando a Geografia Crítica pode ser um pastel de vento. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, ano 03, número 06, 2004b. Disponível em < [HTTP://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewfile/126/96](http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewfile/126/96)>. Acesso em 23 abr.2012.

LACOSTE, Ives. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 4ªed. Campinas: Papirus, 1997.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n.19, p.20-28, 2002.

_____. **Nietzsche & a Educação**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva. Tradução de Aluizio Ramos Trinta. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. **Elogio da Razão Sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck, Petropolis: Vozes, 1998.

MAIA, Ana Cláudia Nogueira e MAIA, Diego Corrêa. A utilização dos ditos populares e da observação do tempo para a Climatologia Escolar no Ensino Fundamental II. In: **Geotextos**, vol6, n.1, jul.2010, p.51-71 Disponível em < <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/4305/3164> > . Acesso em 24 set.2011.

MALFITANO, Ana Paula Serrata; MARQUES, Ana Cláudia Rodrigues. A entrevista como método de pesquisa com pessoas em situação de rua: questões de campo. In: **Caderno de Terapia Ocupacional. Ufscar**. São Paulo, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura . 2.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

_____. **Conversas 1948**. Tradução de Fábio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia Pequena História Crítica**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREIRA, Ruy. **O círculo e a espiral: para a crítica da Geografia que se ensina – 1**. Niterói: Edições AGB Niterói, 2004.

_____. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Geografia e Práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas**. São Paulo: Contexto, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 16.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NOGUEIRA, Carlos Ernesto; VEIGA-NETO, Alfredo. Conhecimento e saber apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PEREIRA, Reinaldo Arruda. **A ciência moderna, a crise dos paradigmas e sua relação com a escola e o currículo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: SIDNEI, Roberto Macedo; GALLEFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador, Edufba, 2009.

PIMENTEL, Álamo; CUNHA, Couto Maria. **Palavras entre cruzadas**. Salvador: Edufba, 2012.

REIS, Pedro Rocha do. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação**. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/12655950/As-narrativas-na-formacao-de-professores-e-na-investigacao-em-educacao>> Acesso em 17 ago.2012.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Hermenêutica de um currículo: O curso de pedagogia da UFBA**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação Educação da Universidade Federal da Bahia, 2004.

SADALA, Maria Lúcia A. **A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau Ponty**. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/qt1/12.pdf>>. Acesso em 02 nov.2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo Cortez Editora, 2000

_____. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOBEL, Dava. **Longitude**: a verdadeira história do gênio solitário que resolveu o maior problema do século XVIII. Tradução de Bazán Tecnologia e Linguística. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social. Tradução de Vera Ribeiro .Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SUÁREZ, Daniel H. Investigación educativa, memoria docente y documentación narrativa de experiencias pedagógicas. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz (Orgs.). **Memórias docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos, 2009.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Tradução de Elia Ferreira Edel. 6ª ed.- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

VESENTINI, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992

VICTORIO FILHO, Aldo. **Pesquisar o cotidiano é criar metodologias**. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28 out.2011.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no ensino da Geografia de primeiro e segundo graus. In: **O ensino da Geografia em questão e outros temas**. São Paulo. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N2.pdf>. Acesso em: 02 set.2010.

WACQUANT, Loic. **Corpo e Alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Dumará, 2002.