



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**ALFABETIZAÇÃO ESPACIAL NA  
APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS:  
UM DIÁRIO DE AVENTURAS**

**NATANIEL ANTONIO VICENTE**

**ORIENTADOR: PROFESSOR DR. ANTONIO CARLOS CASTROGIOVANNI**

**Porto Alegre  
Abril/2015**

**NATANIEL ANTONIO VICENTE**

**ALFABETIZAÇÃO ESPACIAL NA APRENDIZAGEM DE  
JOVENS E ADULTOS: UM DIÁRIO DE AVENTURAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Professor Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni

**Porto Alegre**

**2015**

NATANIEL ANTONIO VICENTE

## **ALFABETIZAÇÃO ESPACIAL NA APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS: UM DIÁRIO DE AVENTURAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. **Antonio Carlos Castrogiovanni (Orientador)**

---

Profa. Dra. **Roselane Zordan Costella (POSGea/IG/UFRGS)**

---

Profa. Dra. **Aline Lemos Cunha (Faced/UFRGS)**

---

Prof. Dr. **Paulo Roberto Florencio de Abreu e Silva (Geografia/UPE)**

## AGRADECIMENTOS

Difícil mensurar quais pessoas tiveram mais importância nesse percurso trilhado até aqui. Muitos amigos, colegas, professores, alunos, familiares, direta ou indiretamente deixaram alguma marca na caminhada. Com palavras, gestos, ou simples compartilhar de curiosidade do que fazíamos (ou ainda fazemos) sempre (ou quase) com um livro na mão.

Agradecer a todos, em geral, pode ser um não agradecimento a ninguém. Ao que supomos que demonstrar um efetivo sentimento de gratidão é importante, nesse momento.

Àqueles que estão desde o início de minha caminhada da vida, a qual gerou a pessoa que me tornei: minha mãe que assumiu a maternidade não planejada, meu pai (*in memoriam*) espelho de exemplos, minhas irmãs pelo afeto necessário e o companheirismo incondicional. E a meu tio, Chico Vicente, talvez o maior responsável por eu ter encontrado o caminho dos estudos, ao ter acreditado que o menino do interior, filho de trabalhadores humildes, podia mais.

Àqueles que fizeram parte de minha caminhada acadêmica: colegas e professores da UFRGS que proporcionaram momentos de reflexões importantes ao crescimento teórico-epistemológico.

Às professoras: Roselane Zordan Costella pelas ricas sugestões ao nosso trabalho da pesquisa e os questionamentos precisos de minhas abstrações; Aline Lemos Cunha por fazer entender melhor o objeto que pesquisamos e sua disposição solícita às nossas dúvidas sobre a EJA.

Ao professor Antonio Carlos Castrogiovanni pelos momentos de orientações precisas e instigantes nas aulas de estágio I e II, na caminhada da pesquisa de iniciação científica e agora no mestrado. Foram seis anos de aprendizados, os quais, tenho certeza, ficarão por muito tempo ecoando em meu pensamento. Ao escrever novos textos, ao assumir novas turmas em escolas, ao fazer novas leituras.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS pela atenção e empenho da coordenação e secretárias. Ao poder público federal, pela concessão da bolsa de estudos da CAPES.

Àqueles que passaram a fazer parte de minha vida, nos últimos tempos: aos colegas professores das escolas que leciono pelo compartilhamento das angústias e das descobertas, das tensões escolares e dos momentos alegres. Aos alunos dessas por proporcionarem uma constante reflexão sobre o significado de ser professor. Aos discentes e professoras das

escolas onde realizei as investigações, por disponibilizarem, gentilmente, espaço e tempo à realização da pesquisa.

A uma pessoa maravilhosa que cruzou meu caminho, Greice Kely, e que tem sido motivo de alegrias. Pela parceria epistemológica nos finais de semana e nas madrugadas, pelas observações e questionamentos oportunos sobre a pesquisa. Pelo companheirismo, das últimas semanas, do despertar das manhãs. Pelo compartilhamento de contendas teóricas, filosóficas, e por tantas outras razões.

## RESUMO

Esta pesquisa intentou analisar como ocorria, ou não, o processo de alfabetização espacial na aprendizagem discente da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, realizamos investigações sobre a estrutura escolar, a prática docente e a ontologia do aluno da EJA. Utilizamos como arrimo conceitual às reflexões os conceitos de espaço geográfico e de lugar. A produção do espaço geográfico, nos tempos de Globalização, parece cada vez mais desvelar a característica de totalidade das operações processuais ocorridas entre os objetos e os sujeitos. O conhecimento da essência desse espaço geográfico precisa ser estimulado por um processo de leitura relacional de seus elementos (construções, ações de sobrevivência, estímulo do desenvolvimento econômico, entre outros). Na escola, a Geografia precisa estimular o desenvolvimento de habilidades que propiciem aos discentes a conquista dessa competência da análise relacional dos elementos do espaço geográfico, numa escala local-global. O trabalho com discentes da Educação de Jovens e Adultos, ao que tudo indica, impescinde de uma metodologia diferenciada. Esses alunos trazem de suas relações do cotidiano uma leitura de mundo e parecem apresentar uma análise relacional de alta densidade ao refletir sobre questões manifestas do espaço vivido. Isso, ao que pressupomos, pode os tornar competentes em transformar esse espaço vivido em espaço percebido, mas o espaço concebido, ao que pressupomos, talvez ainda seja uma prerrogativa distante. Suas ontologias podem expressar um entendimento correlacionado entre elementos locais com os globais, mas essa operação, em nosso entendimento contextual, sugere uma forte reprodução do agendamento midiático.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Espaço Geográfico. Alfabetização espacial. EJA.

## RESUMEN

Esta investigación se analizan como ha ocurrido, o no, el proceso de alfabetización espacial en el aprendizaje de los estudiantes la educación de jóvenes y adultos. Por tanto, hemos llevado a cabo investigaciones sobre la estructura de la escuela, de la práctica docente y la ontología de la EJA estudiante. Hemos utilizado como prop reflexiones conceptuales sobre los conceptos de espacio geográfico y lugar. La producción del espacio geográfico, en los tiempos de la Globalización, parece cada vez más de manifiesto la característica de todas las operaciones de procedimiento se produjo entre objetos y sujetos. El conocimiento de la esencia de esta zona geográfica tiene que ser estimulado por un proceso de lectura relacional de sus elementos (edificios, acciones de supervivencia, estimular el desarrollo económico, entre otros). En la escuela, la geografía necesidad de estimular el desarrollo de las habilidades que son favorables a los estudiantes la conquista de esas facultades de análisis relacional de los elementos del espacio geográfico, en una escala local-global. El trabajo con los estudiantes de ciencias de la Educación de Jóvenes y Adultos parece imprescindible una metodología diferenciada. Estos estudiantes traen sus relaciones de la lectura cotidiana del mundo y parece que tenemos un análisis relacional de alta densidad para reflexionar sobre los aspectos manifiestos de espacio vivido. Por lo tanto, en que damos por sentado, me parece que ellos Competente para transformar esta zona vivía en la percepción espacio, pero el espacio diseñado parece que sigue habiendo una prerrogativa muy distante. Las ontologías pueden expresar una comprensión correlación entre elementos locales con lo global, pero esta operación parece ser característica de la reproducción de medios planificación.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Geografía. Área geográfica. Alfabetización espacial. EJA.

*General, o homem é muito útil.*

*Ele pode voar e pode matar.*

*Mas tem um defeito:*

*Pode pensar.*

*(Bertolt Brecht)*



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Critérios à análise dos documentos sobre a EJA. Elaborado pelo autor.....	32
Quadro 2- Critérios à construção do formulário de entrevistas para professores. Elaborado pelo autor.....	36
Quadro 3- Questões do formulário para entrevistas com professores. Elaborado pelo autor.....	36
Quadro 4- Critérios à construção do formulário de entrevistas para alunos. Elaborado pelo autor.....	37
Quadro 5- Questões do formulário para entrevistas com alunos. Elaborado pelo autor.....	37
Quadro 6- Critérios à construção do formulário de entrevistas com direção e comunidade escolar. Elaborado pelo autor.....	38
Quadro 7- Questões do formulário para entrevistas com direção e comunidade escolar. Elaborado pelo autor.....	38
Quadro 8- Critérios à realização do segundo encontro com discentes. Elaborado pelo autor.....	39
Quadro 9- Questões às contendas do segundo encontro com discentes. Elaborado pelo autor.....	39
Quadro 10- Critérios à realização do terceiro encontro com discentes. Elaborado pelo autor.....	40
Quadro 11- Questões às contendas do terceiro encontro com discentes. Elaborado pelo autor.....	40
Quadro 12- Critérios à realização do quarto encontro com discentes. Elaborado pelo autor.....	41
<b>Quadro 13-</b> Questões às contendas do quarto encontro com discentes. Elaborado pelo autor....	41

Quadro 14- Critérios à realização do quinto encontro com discentes. Elaborado pelo autor.....	41
Quadro 15- Questões às contendas do quinto encontro com discentes. Elaborado pelo autor.....	41
Quadro 16- Critérios à realização do sexto encontro com discentes. Elaborado pelo autor.....	42
Quadro 17- Questões às contendas do sexto encontro com discentes. Elaborado pelo autor.....	42
Quadro 18- Critérios à realização do sétimo encontro com discentes. Elaborado pelo autor.....	42
Quadro 19- Questões às contendas do sétimo encontro com discentes. Elaborado pelo autor.....	43

## SUMÁRIO

<b>O EFEITO DAS ALEGORIAS MITOLÓGICAS.....</b>	<b>13</b>
<b>1 APARATOS DE UMA PERIPÉCIA.....</b>	<b>16</b>
1.1 Objetivo Geral.....	17
1.2 Objetivos Específicos.....	17
<b>2 UM CICLONE AGITADOR DE UMA SIMBIOSE CONTRADITÓRIA.....</b>	<b>19</b>
2.1 O Paradigma da Complexidade como Método.....	20
2.2 Delimitando o Tipo de Pesquisa.....	25
2.3 Caminhos Investigativos.....	32
2.3.1. Ações planejadas à coleta de dados.....	34
2.3.2. Os locais de estudo.....	41
<b>3 O MANUAL DA ACOMODAÇÃO.....</b>	<b>42</b>
3.1 Educação! Para quem Precisa?.....	42
3.1.1. Iniciando um entrelaçamento: onde tudo começou.....	42
3.1.2. Um obstáculo difícil de superar.....	49
3.1.3. Uma luz no fim do túnel?.....	56
<b>4 UMA REDE DE TEIAS LÂNGUIDAS.....</b>	<b>62</b>
4.1 Muito Além do “National Geographic”: A Geografia.....	62
4.2 Uma Ferramenta de Leitura Espaço: O Ensino de Geografia.....	70
4.2.1. O estímulo à leitura.....	73
4.2.2. Habilidades para uma leitura: a ação epistemológica.....	78
<b>5 EMBARCANDO NAS AVENTURAS DE VERNE.....</b>	<b>85</b>
5.1 O Palco das Aventuras.....	85
5.2 Preparativos às Peripécias.....	87
5.2.1. Uma ação de radiografia.....	90
5.2.2. A leitura metafísica.....	93
5.3 Velejando em um Mar.....	97
5.3.1. A destreza para velejar.....	98
<b>6 UMA AÇÃO DE ORÁCULO.....</b>	<b>102</b>
6.1 A Leitura de uma Profecia.....	102
6.1.1. Revelação de um espectro.....	103
6.1.2. Aparatos de uma ação.....	107

6.2 Os Personagens de um Cenário.....	109
6.2.1. Personagens docentes.....	109
6.2.2. Personagens discentes.....	112
6.3 A Estrutura Para um Cenário.....	116
6.4 O <i>Brain Storm</i> em um Cenário.....	118
6.4.1. O segredo das contendadas.....	119
6.4.1.1. Contendas gravatainenses.....	119
6.4.1.1a. Cena um.....	119
6.4.1.1b. Cena dois.....	121
6.4.1.1c. Cenas três.....	125
6.4.1.1d. Cena quatro.....	132
6.4.1.1e. Cenas cinco.....	139
6.4.1.1f. Cena seis.....	143
6.4.1.1g. Cena final das contendadas gravataiense.....	148
6.4.1.2 Contendas leopoldenses.....	151
6.4.1.2a. Primeiro ato.....	151
6.4.1.2b. Segundo ato.....	152
6.4.1.2c. Terceiro ato.....	154
6.4.1.2d. Quarto ato.....	161
6.4.1.2e. Quinto ato.....	168
6.4.1.2f. Sexto ato.....	171
6.4.1.2g. Ato final das contendadas leopoldenses.....	174
6.4.1.3. Encerramento das contendadas.....	176
6.5 A Significação das Leituras do Oráculo.....	179
<b>7 EPÍLOGO DE NOVAS PERIPÉCIAS.....</b>	<b>182</b>
<b>REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS.....</b>	<b>188</b>

## **O EFEITO DAS ALEGORIAS MITOLÓGICAS**

À guisa de introdução de nosso trabalho dissertativo, registramos que pensamos ser um dos motivos principais à mobilização humana, o anelo da curiosidade, num primeiro momento, e a crença em algo, num segundo.

A curiosidade do ser humano, em nosso entender, tem sido responsável, ao longo dos tempos, por grandes descobertas científicas. Conforme Morin (2011) essa foi uma das características presentes na teoria da Evolução de Charles Darwin, assim como na teoria da Deriva Continental de Wegener.

Pressupomos, entretanto, que para o objeto da curiosidade se materializar, tomar vida, apresentar respostas (ainda que provisórias) é importante o acreditar que é possível satisfazer o desejo curioso. Supomos que a articulação dessas duas variáveis podem ser entendidas como ferramentas fundamentais ao processo de uma investigação científica.

Nossa pesquisa, conjecturamos, teve presente em seu percurso o cerzimento dessa tessitura. Entre o instinto da curiosidade eivado de um olhar crítico, de um permanente questionamento àquilo que estava dado, e o acreditar na possibilidade de novas elaborações, de novas contribuições.

Àquilo que, por ora, tivemos o intuito de encontrar respostas momentâneas é um tema recorrente, o qual vem sendo debatido nos círculos docentes, a questão da alfabetização espacial.

Como tantos outros temas de igual importância à Geografia, pensamos que essa temática também pode se encaixar num processo de uma formação continuada. A pesquisa realizada nos remeteu, em diversos momentos, à reflexão de conceitos geográficos. Isso nos possibilitou uma gama de abstrações, as quais, pressupomos que poderão surtir, em alguma escala, efeitos em nossa práxis docente.

O grupo eleito à pesquisa, os discentes da Educação de Jovens e Adultos, entendemos que era um público com pouco trabalho de investigação no ensino de Geografia. Esse fato nos motivou, pois se apresentava como um desafio interessante.

Outrossim, entendemos, nesse momento, que nossa pesquisa pôde contribuir a um olhar diferente sobre essa modalidade de ensino, para a entender como um elemento constituinte da educação básica, apesar de conter sua especificidade. E, pensamos que as impressões provisórias emanadas a partir de nossas análises dos dados coletados, podem ser entendidas de forma análoga ao ensino de crianças e adolescentes.

Pensamos ainda que nossa pesquisa pôde revelar um mundo de singularidades, presentes nas subjetividades dos discentes da EJA. Essa perspectiva, talvez, tenha sido razão de desvelo de uma riqueza ontológica favorável a novas investigações relativas ao processo de leitura do mundo. De motivo à reflexão teórico-epistemológica acerca dos espaços de vivência em interação com o espaço percebido e o concebido.

Nosso “*diário de aventuras*” tentou sintetizar essa prerrogativa das revelações do mundo submerso nas subjetividades dos pesquisados. Para nós, ao que pareceu, esses investigados eram portadores de uma complexa lista, não manifesta, de aventuras vividas no seu cotidiano, na construção de sua identidade com o lugar, com o mundo, com a vida.

Estudar essa riqueza ontológica, ao que supomos, pode ser entendido como um sinônimo de realização de uma empreitada em algo inaudito em nossa caminhada enquanto pesquisador. Isso aumentou nossa convicção de embarcar nessa peripécia, pois como afirma Morin (1998) “*o conhecimento é uma aventura*”.

A apresentação de nossa produção textual está organizada em sete capítulos, nos quais tentamos efetivar nossas abstrações concernentes às etapas do processo da pesquisa realizada.

No capítulo um, registramos nossa problemática que nos auxiliou na constituição do problema de pesquisa. Também demonstramos qual nossa temática à investigação, assim como os nossos objetivos, o geral e os específicos, além da justificativa do porque da realização desse estudo.

No capítulo dois, tecemos nossas abstrações acerca dos referenciais teóricos metodológicos que orientaram nossa investigação. Também apresentamos nossa caminhada efetuada na realização da coleta de dados, além das informações sobre os locais pesquisados.

Pensamos ter sido possível relacionar alguns pressupostos do método da Complexidade com algumas prerrogativas da Pesquisa Qualitativa. Como um possível aprofundamento dessa perspectiva teórica, entendemos que foi importante a utilização de ferramentas metodológicas da Pesquisa Participante.

No terceiro capítulo, dissertamos acerca dos referenciais que serviram a nossas abstrações com relação à reflexão teórico-epistemológica sobre o tema da Educação. Entender a gênese desse processo, seu desenvolvimento na sociedade e suas prerrogativas presentes nos diversos espaço-tempos, contextualmente, foi nossa intenção.

No quarto capítulo, procuramos refletir acerca da relação entre Ensino de Geografia e a ciência geográfica. Pensamos que foi possível estabelecer um cerzimento coerente entre

essas duas áreas, e igualmente estabelecermos, ou tentarmos, uma correlação com a Pedagogia. Na medida em que pressupomos que a educação contém uma característica de multidimensionalidade, e que a Geografia pode ser entendida como uma dessas dimensões. Por sua vez, pensamos que o ensino de Geografia pode ser entendido como a operacionalização dos pressupostos da educação geográfica.

Para o capítulo cinco, trouxemos nossas elaborações sobre o entendimento do espaço-tempo da EJA. Também discorremos nossas fundamentações (ou tentativas) sobre os pressupostos teóricos da representação espacial e da alfabetização espacial. Esse último com o intuito, ou com essa tentativa, de cunhar uma distinção com o conceito de alfabetização cartográfica.

Em nosso entendimento, conforme a bibliografia pesquisada, pareceu-nos ser corrente uma ideia de abstração casada entre os conceitos de geografização do espaço e de cartografização do espaço. Pensamos que esse debate é um desafio e deverá ser permanente. Nossa pesquisa, talvez, possa ter contribuído, em alguma escala, à essa reflexão epistemológica.

Ao sexto capítulo, reservamos o espaço às nossas análises das informações coletadas, tanto nas entrevistas semiestruturadas quanto nos encontros realizados com os discentes.

Procuramos efetuar essas análises sob o prisma das prerrogativas contidas em nossos objetivos. Acreditamos ter conseguido detectar muito conteúdo manifesto das subjetividades dos discentes da EJA, revelando uma riqueza ontológica no processo de leitura do mundo.

No capítulo sete, dissertamos sobre nossas impressões finais provisórias. Tentamos estabelecer uma síntese do que apreendemos dos encontros realizados com os alunos e procuramos cerzir essas manifestações emanadas com as características reveladas acerca da estrutura escolar, da organização curricular e da ação docente.

Outrossim, procuramos responder até onde foi possível responder ao tema proposto em nosso objetivo geral, traduzido no problema de pesquisa: “como ocorre o processo de alfabetização espacial na aprendizagem discente da EJA?”. E finalizamos, esta produção textual, registrando o que supomos que tenha ficado como aprendido, ao pesquisador, nessa caminhada científica.

## 1 APARATOS DE UMA PERIPÉCIA

Partindo do princípio da Complexidade, entendemos que as certezas ou respostas são sempre provisórias. Isso pôde supor a retomada, nessa pesquisa, do tema da alfabetização espacial como uma aferição provável de outras análises, ou de releitura dos estudos existentes a partir de um outro universo, de um outro momento. Outrossim, supomos que o processo de ensino-aprendizagem deva ser desprovido de fórmulas, o que pôde suscitar que as inferências galgadas nas elaborações já realizadas puderam ser retomadas como base à realização de novas averiguações, de novas respostas provisórias.

Partimos do pressuposto de que a leitura do espaço pode ser um processo de alfabetização espacial, e que o desenvolvimento dessa competência deve ser tarefa primordial do ensino e da aprendizagem em Geografia. Nesse momento, sob esse amparo teórico, definimos como questão à averiguação, nessa pesquisa, o estudo de como ocorre o processo da alfabetização espacial na aprendizagem discente da EJA.

A opção empírica pela realização da pesquisa teve coerência com o que destaca Triviños (1987, p. 93):

A graduação dá um suporte substancial que permite a movimentação do pesquisador com certo grau de segurança no manejo de algumas idéias básicas. A prática cotidiana e as vivências dos problemas no desempenho profissional diário ajudam, de forma importantíssima, a alcançar a clareza necessária ao investigador na delimitação e resolução do problema.

Do ponto de vista didático-estrutural, o tema proposto instruiu o nosso foco de pesquisa a partir de dois âmbitos: o vínculo com a nossa trajetória acadêmica (a “*graduação*”) e com a nossa prática cotidiana de trabalho (as “*vivências dos problemas no desempenho*”).

Nossa trajetória profissional, ainda que pequena, como docente de Geografia nos conecta inexoravelmente ao meio escolar e nos provê de uma capacidade de coligir uma série de informações relativas à investigação proposta.

Outrossim, em nossa caminhada acadêmica, participamos de uma pesquisa de iniciação científica<sup>1</sup>, a qual parece nos ter fornecido importante amparo conceitual a definir o nosso problema de pesquisa. Assim conseguimos galgar a definição do tema proposto, já tendo uma experiência concreta a partir dos materiais teóricos estudados, das entrevistas

---

<sup>1</sup> Essa pesquisa de Iniciação Científica teve duração de dois anos e tratava da investigação sobre o tema da alfabetização cartográfica, e foi desenvolvida em escolas de Porto Alegre e Região Metropolitana. Foi coordenada pelo professor dr. Antonio Carlos Castrogiovanni com a co-orientação da professora dra. Roselane Zordan Costella, ambos do programa de ensino da Geografia/UFRGS.



realizadas, das oficinas exercitadas, das análises produzidas. Isso, no nosso entender, é a concretização do que Silva, Silva e Junckes (2009, p. 30) definem como “*a problemática*”, ou seja, “uma representação teórica prévia que propicia um rompimento com as pré-noções e proporciona o início da construção do objeto para pesquisa”.

Essa experiência de ação de pesquisa, supomos que balizou nosso rompimento com “*pré-noções*” de nossa subjetividade. Ou seja, foi possível, naquele momento, abstrairmos um pouco além do que sabíamos. Isso, ao que parece, pode ter auxiliado no encaminhamento à estruturação do nosso objeto de estudo.

### **1.1 Objetivo Geral:**

Nossa pesquisa centrou suas análises em turmas de alunos regularmente matriculados nos cursos de Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo que elegemos como principal foi: analisar como ocorre a tessitura, ou não, entre as interfaces da proposta pedagógica, da práxis docente e das habilidades discentes construídas, a partir da vivência cotidiana, no desenvolvimento da competência à leitura do espaço geográfico em jovens e adultos, a alfabetização espacial.

### **1.2 Objetivos Específicos:**

Pensando em como galgar nosso objetivo geral, pensávamos que seriam necessários os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar os documentos pedagógicos da EJA; 2) Investigar a caracterização dos atores da sala de aula; 3) Estudar o ambiente das escolas que foram pesquisadas; 4) Pesquisar as habilidades discentes manifestas, ou não, no processo de alfabetização espacial.

Analisar os instrumentos que orientavam a práxis pedagógica na EJA requereu uma investigação sobre os principais documentos normatizantes. Fossem àqueles idealizados pelos órgãos de governo ou produzidos pelo coletivo de professores, ou das equipes diretivas das escolas. Dizia respeito às leis, decretos, regulamentos, plano político pedagógico, programação curricular e outros que porventura tenha surgido durante nossa investigação.

Investigar os atores do protagonismo indissociável da sala de aula, professores e alunos, referiu-se à análise da postura frente às exigências do ensinar e aprender, do desenvolvimento das habilidades e das competências. Em específico, queríamos entender quais referenciais metodológicos eram utilizados pelos docentes ao planejamento das aulas e

qual influência isso acarretava, ou não, no desenvolvimento discente. Implicou também averiguar o entendimento acerca do tema alfabetização espacial.

Estudar o ambiente das escolas pesquisadas se impôs como uma necessidade de galgarmos a detecção da existência, ou não, de uma correlação entre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem e a relação estabelecida entre comunidade e escola. As perspectivas que as comunidades tinham em relação às escolas era um fator que interferia, ou não, no desenvolvimento da práxis pedagógica dos professores e na postura discente?

Pesquisar as habilidades discentes manifestas, ou não, no processo de alfabetização espacial remeteu ao planejamento e efetivação de encontros com a realização de diálogos, os quais tratavam de temáticas que auxiliavam, ou tentavam, à análise do processo da leitura geográfica do espaço. Pensamos que essa ação nos proporcionou uma análise de maior profundidade com relação à concepção autônoma do discente da EJA. Autonomia em ler e entender o mundo, e como ocorre sua interatividade com os conceitos da Geografia.

Esses objetivos específicos assim listados, entendemos que nos deram suporte à realização de uma investigação com maior amplitude de respostas às nossas inquietações. Também possivelmente puderam proporcionar a produção de material de análise com maiores detalhes e com mais densidade de reflexões.

Pressupomos que o tema proposto, nessa pesquisa, teve importância no contexto do estudo de práticas de ensino-aprendizagem em Geografia. Em especial, na análise da competência discente da leitura geográfica do espaço. Entendemos, momentaneamente, que isso embasou análises, as quais puderam contribuir a um avanço das didáticas experienciadas no cotidiano escolar da EJA e na construção de novas metodologias à prática pedagógica com o tema da alfabetização espacial.

Outrossim, pensamos também que nossa pesquisa encaminhou a uma reflexão sobre o como ensinar Geografia na EJA, *pari passu*, incitou à análise de como os jovens e adultos podem aprender. Recursivamente, pareceu-nos que ainda dinamizou o debate sobre o que ensinar em Geografia no contexto da Educação de Jovens e Adultos, o que por sua vez pôde suscitar o questionamento de qual currículo deve ser pensado a essa modalidade de ensino.

## 2 UM CICLONE AGITADOR DE UMA SIMBIOSE CONTRADITÓRIA

Uma pesquisa científica deve servir à gênese de construtos que enriqueçam as ciências, seja através de questionamentos, reelaboração crítica ou ratificação daquilo que já exista de produção no campo científico. No entanto, enriquecer essa produção não deve ser sinônimo de somatório, de um simples acrescentar, como se apenas estivéssemos sobrepondo mais um tijolo à obra pronta.

A construção de novos conhecimentos científicos pode ser entendida como algo vivo, interagente, que acrescenta ao mesmo tempo em que se mistura, que se funde, que produz novas reações, novas tessituras. Enfim algo dinâmico, por conseguinte dinamizador.

Pressupomos que mais do que enriquecer e dinamizar a produção do campo científico, uma pesquisa, como afirmam Silva, Silva e Junckes (2009) deve proporcionar o rompimento com o conhecimento do senso comum. A constatação de que em uma escola de crianças oriundas de periferia não podem existir alunos com iguais ou mais habilidades cognitivas do que aqueles que vivem em situação social mais privilegiada, é uma pré-noção, um preconceito construído pelo senso comum. A pesquisa, nesse sentido, tem o objetivo de desconstrução do que está posto, agendado, seja pela mídia, pelas representações sociais ou pelas esferas de poder (escola, estado, igreja, outros), ou mesmo pela articulação desse conjunto.

E essa desconstituição das crenças cimentadas pela elaboração do senso comum, em nosso entendimento, incorre numa ação de teorização sobre a realidade (ou realidades). Teorizar sobre aquilo que faz parte da vida real, pensamos que pode ser identificado como a razão de um estudo científico. Todavia, essa ação teórica deve estar balizada pela tessitura entre aspectos subjetivos e objetivos de um objeto. Esse fato, pressupomos, pode proporcionar um desenvolvimento o mais amplo possível do conhecimento.

Para galgarmos tal êxito, ou tentarmos chegar próximo possível desse objetivo, da construção dinâmica de novos conhecimentos científicos na perspectiva do rompimento com o senso comum, intentamos estruturar nossa metodologia prevendo as etapas necessárias: método, tipo de pesquisa, técnica de coleta de informações e análise. Com amparo em fundamentos teóricos que nos forneceram o suporte necessário à realização dessa ação. Como assinala Triviños (1987, p. 102): “O investigador, apoiado num conjunto de conceitos, de alguma maneira está iluminando uma parte da realidade e terá, sem dúvida, maior segurança para realizar sua ação.”.

Procuramos analisar nosso objeto de pesquisa, a EJA, amparando-nos em nossos referenciais teóricos dissertados. Dessa maneira entendemos, contextualmente, que possa ter sido possível trilharmos num caminho que possibilitou “iluminar” nosso alvo de estudo. E também, ao que parece, foi possível termos tido condições de superação da análise empírica e simplista da chamada realidade.

## **2.1 O Paradigma da Complexidade como Método**

Entendemos, nesse momento, que a Complexidade pode ter se apresentado como um fundamento teórico que mais se aproximou, contemporaneamente, de uma proposta de pesquisa dinâmica e interagente. Parece-nos que ela possibilitou entender o conhecimento como algo provisório e como resultado de articulação implícita entre os conhecimentos. É o que Morin (2000, p. 31) nos elucidava:

Compreendemos então um problema essencial: complementar o pensamento que separa com outro que une. *Complexus* significa originariamente o que tece junto. O pensamento complexo, portanto, busca distinguir (mas não separar) e ligar. Ao mesmo tempo, impõe-se, como vimos acima<sup>2</sup>, outro problema crucial: tratar a incerteza. Por quê? Porque por toda parte, nas ciências, o dogma de um determinismo universal desabou, enquanto a lógica, chave-mestra da certeza do raciocínio, revelou incertezas na indução, impossibilidades de decisão na dedução e limites no princípio do terceiro incluído. Assim, o objetivo do pensamento complexo é ao mesmo tempo unir (contextualizar e globalizar) e aceitar o desafio da incerteza. Como?.

Os conhecimentos construídos no campo científico não podem estar impregnados de uma visão determinista, de busca de uma resposta definitiva. Uma pesquisa realizada no campo da Geografia tendo como tema, por exemplo, a questão da extração de areia no Lago Guaíba poderá ter como inferência que essa ação é danosa e deve ser evitada. Todavia sabemos, através de reportagens sobre estudos realizados, que é atuante nesse lago também o processo de deposição, o que igualmente causa desequilíbrio ao curso de água. Então a possível consideração da pesquisa sobre a não continuidade da extração de areia antes de um entendimento certo é mais uma incerteza, pois continuará havendo desequilíbrio ambiental nesse espaço mesmo que seja cessado a extração de areia.

Pensamos também que uma pesquisa como a citada, sobre a extração de areia no Lago Guaíba, precisa estar articulada com outros conhecimentos: Biologia, Mineralogia, Física, Economia, Ecologia e outras para que possamos ter um entendimento multidimensional do

---

<sup>2</sup> A passagem faz referência aos problemas ambientais ocasionados no Mar de Aral, na antiga União Soviética, por políticas pensadas sem uma visão multidimensional.

problema. Isso pode evitar que se visualize somente um aspecto da questão. A pesquisa precisa de lentes multidimensionais que leiam o mundo que hoje vivenciamos.

Essa perspectiva, acreditamos, aponta a uma desregulamentação da rigidez científica. Entendemos mesmo que a ideia de retidão da ciência não confere com a própria história. Segundo Morin (2011, p. 106-107) duas contribuições ao desenvolvimento do conhecimento científico apresentaram, primariamente, um aspecto único de curiosidade do “*olhar extradisciplinar*”. Foi, para o autor, o caso das teorias “da Evolução das Espécies” e “da Deriva Continental”.

Charles Darwin não era biólogo e, na época da expedição do navio Beagles, nem era considerado cientista, era visto como um amador esclarecido, ou como um “jovem estudante”. Sua ideia de evolução das espécies floresceu a partir de seu olhar curioso que nutria sobre as plantas. A asserção de que os continentes se moviam e desprendiam-se não foi manifestada por um geólogo ou por um geógrafo. Foi resultado de um olhar desprezioso, talvez inconscientemente curioso, do meteorologista Wegener.

Nos dias atuais, emergem exemplos que ilustram essa característica da ciência sendo efetivamente produzida e distante das regras científicas. O que move esse produzir científico, ao que nos parece, é a combinação entre o anelo da curiosidade e a crença de que é possível se atingir um objetivo. Um exemplo que podemos citar é o caso do “Tubing”, um projeto de pesquisa idealizado e concretizado por um aluno da escola Liberato de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. O projeto foi premiado na Mostratec<sup>3</sup> de dois mil e doze (2012).

A ideia básica era a reciclagem de tubos de pasta de dente à fabricação de um material substituível da madeira, o qual pode ser utilizado no fabrico de casas, brinquedos infantis, entre outras coisas. A Escola Municipal de Educação Infantil Pica-pau Amarelo, situada no bairro Canudos, na cidade de Novo Hamburgo, teve os brinquedos de sua pracinha construídos com esse tipo de madeira. Conforme reportagem postada no *clibrbs* do dia vinte e três de julho do ano de dois mil e quatorze (23/07/2014) o material vem demonstrando resistência e durabilidade.

A perspectiva teórica da Complexidade nos indica que os objetos apresentam ambivalências, ou seja, aquilo que é positivo, do ponto de vista do problema de pesquisa

---

<sup>3</sup> A Mostratec é uma feira de ciências realizada pela Escola Liberato de Novo Hamburgo, e que acontece há mais de dez anos. O objetivo é disponibilizar espaço para que alunos do ensino básico possam expor experimentos científicos pensados autonomamente. Inicialmente, era um evento de caráter interno da instituição. Atualmente tem uma projeção internacional. O aluno citado foi inclusive convidado a estudar nua universidade dos EUA.

analisado, não é a única variável importante na análise. Não podemos considerar o que parece ser negativo como algo descartável, sem valor, mas sim uma condição que convive simbioticamente com aquilo que é considerado positivo. Em Morin (2001) podemos apoiar esta postura. Ele contribui:

Pascal disse que o contrário de uma verdade não é um erro, é outra verdade. É o mesmo que dizia o grande físico Bohr, um dos pais da microfísica: o contrário de uma verdade profunda é outra verdade profunda. Esta é uma coisa muito importante: comparar duas verdades profundas, ou seja, considerar a ciência como ambivalência. (MORIN, 2001, p. 51)

A sociedade a partir da invenção do automóvel, e principalmente a partir do fordismo, na década de setenta, passou a conviver com uma ferramenta de transporte que sintetiza um conceito de confortabilidade e praticidade à vida cotidiana. Isso parece ser um fato positivo, uma verdade.

Porém a afirmação de que esse meio de transporte causa sérios danos à natureza, por muito tempo foi visto simplesmente como algo negativo, como uma campanha difamatória contra o desenvolvimento econômico.

No entanto, essa afirmação se configurou como uma verdade, pois sabemos, conforme pesquisas divulgadas, que através da emissão de dióxido de carbono ocorre uma alta concentração de calor na atmosfera terrestre, a qual tem gerado um processo acelerado de aquecimento global. Fato que pode comprometer inclusive a permanência da raça humana no nosso planeta. Há o conforto e a praticidade ao dia-a-dia mas também existe a degradação da atmosfera terrestre, quando analisamos o objeto automóvel. Entendemos, nesse contexto, isso como a concretização de duas variáveis com mesmo valor, uma ambivalência.

Esse conceito de ambivalência nos parece uma ideia de operacionalidade do princípio geral da Complexidade, que é definido a partir da expressão latina “*complexus*” e que significa “aquilo que está junto”, de acordo com Morin (2000a). A ambivalência nos ajuda a entender, numa pesquisa científica, que as variáveis se apresentam *pari passu* e separá-las, romper artificialmente sua conexão, pressupomos que possa ser algo tão tosco quanto pensar que uma criança pode ter em seu código genético apenas as características do dna materno.

Um método de pesquisa amparado no Paradigma da Complexidade precisa ser construído sob orientação de princípios. Os princípios que destacamos, em nosso entender, são aqueles que puderam nos dar sustentação metodológica às nossas análises, considerando o contexto do processo de alfabetização espacial na Educação de Jovens e Adultos.

O primeiro princípio é o Sistêmico ou Organizacional, que estabelece uma ponte relacional entre o todo e as partes. É necessário, sob o prisma desse ponto de vista sistêmico, descartar a possibilidade de uma análise unilateral das partes ou do todo, pois o todo está nas partes assim como as partes estão no todo. A ideia cartesiana de que o todo é a soma das partes isoladas parece se mostrar defasada.

Podemos acrescentar a esse princípio que a Relação Sistêmica além de apresentar relações entre todo e partes e vice-versa, estimula um dinamismo que propicia também uma interação partes e partes. Ou seja, há um processo integrado ao mesmo tempo que integrador atuando em todo sistema organizado, seja de constituição de um átomo, seja de um ser vivo, ou de qualquer outro objeto.

No ensino de Geografia, pensamos que esse princípio dialoga com a ideia da análise contextual do local-global numa lógica de todo-parte e parte-todo. Para Morin (2000a, p. 20):

Todos os problemas se situam em um nível global e, por isso, devemos mobilizar a nossa atitude não só para os contextualizar, mas ainda para os mundializar, para os globalizar, devemos, em seguida, partir do global para o particular e do particular para o global, que é o sentido da frase de Pascal: `Não posso conhecer o todo se não conhecer particularmente as partes, e não posso conhecer as partes se não conhecer o todo`.

Quando nos referimos, em Geografia, a ideia do local-global, numa lógica de relação escalar, estamos fazendo alusão a esse princípio sistêmico que revela a união interdependente entre partes e todo. Talvez nem todos os problemas que emergem nas localidades têm conexão direta ou indireta com as questões mundiais. Uma rua sem pavimentação que causa sérios transtornos à vida dos moradores, nesse caso, pode ser apenas uma incompetência do governante local.

Mas a proeminente existência ainda de condições precárias de moradias periféricas distribuídas pelo planeta, em contraste com obras faraônicas situadas em pequenos, médios e grandes centros urbanos, parece demonstrar um agendamento muito claro de prioridades ao mesmo tempo que uma hegemonia global.

O segundo princípio, o Hologramático, remete à ideia de que cada célula reproduz a quase totalidade do objeto, o que segundo Morin (2000a):

É parte do todo –organismo global-, mas o próprio todo está na parte: a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual; a sociedade, como todo, aparece em cada indivíduo, através da linguagem, da cultura, das normas. (MORIN, 2000a p. 32)

Pensamos que esse fundante conceitual estabelece que ao analisarmos um objeto de cunho social, podemos encontrar marcas da totalidade em cada parte estudada. Pesquisar alunos da Educação de Jovens e Adultos, acreditamos que, sob orientação desse conceito de holograma, pôde ser revelador de posicionamentos individuais diferenciados, mas ao mesmo tempo, ilustrativos de uma ideia geral operante nesse grupo. A manifestação individualizada do discente pode significar a parte hologramática, e a ideia geral o todo do holograma. No momento que cada estudante revelou um posicionamento sobre algo, pensamos que ele reproduziu uma síntese do todo ao qual ele pertence. Pode haver nuances (sua marca pessoal) com a posição geral do grupo, mas sua compreensão dos fatos, pressupomos, estava eivada do pensamento abrangente.

Como terceiro princípio, temos o da Retroatividade. Pressupomos que ele intenta estabelecer uma lógica desconstrutiva da ação científica amparada na linearidade causa e efeito. Para Morin (2011) parece haver uma causalidade circular, o que pode sustentar uma metodologia capaz de entender que a causa gera um efeito, mas que esse efeito age sobre essa causa, o que torna a relação circular e não linear. Pressupomos, nesse momento, que o que é entendido como causa pode também ser abstraído como efeito, e vice-versa. Uma característica bem definidora de que existem: “as incertezas da causalidade (porque as mesmas causas não produzem sempre os mesmos efeitos, quando os sistemas que elas afetam têm reações diferentes, e por que causas diferentes podem provocar os mesmos efeitos)”. (MORIN, 2011 p. 77)

O princípio da retroatividade remete a uma ideia de reações interligadas. Morin (2000a) propõe que o pensamento complexo deve ligar a autonomia e a dependência, e nos apresenta como exemplo para amparar essa afirmação, o processo inerente ao sistema de um aquecimento central:

Passamos de uma visão linear a uma visão circular. A causalidade retroativa possibilita compreender um fenômeno de autonomia térmica: quando faz frio lá fora, o compartimento fica quente e, paradoxalmente, quanto mais frio lá fora, mais quente fica o interior do compartimento. Esta autonomia, provocada pela regulação (circularidade retroativa), é ela própria produzida por uma circularidade mais intensa, chamada circularidade autoprodutiva. Em que consiste esta circularidade? Consiste no fato de produtos e efeitos serem necessários ao produtor e ao causador. (MORIN, 2000a p. 22)

Supomos que a Retroatividade remete à análise da forma como ocorrem as causalidades mútuas interrelacionadas nos objetos.



Compreendemos, provisoriamente, que a linearidade e a regulação arbitrária entre causa e efeito parecem ser concepções tão ultrapassadas como a crença de que bebês gerados por pais anões continuarão tendo a mesma estatura de seus progenitores, ou que crianças geradas por pais deficientes físicos herdarão as mesmas deficiências.

Um último princípio do Método da Complexidade que entendemos, nesse momento, como importante a nossa base teórico-conceitual é o dialógico. Para Morin (2011) o pensamento complexo numa perspectiva de dialogicidade, é capaz de reunir dois fenômenos que se apresentam como contraditórios, mas que na realidade são duas formas inseparáveis constituintes de um mesmo fenômeno. Conforme o autor, a dialógica:

Permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo. Niels Bohr por exemplo, reconheceu a necessidade de conceber partículas físicas como corpúsculos e como onda, ao mesmo tempo. De um certo ponto de vista, os indivíduos, na medida em que desaparecem, são como corpúsculos autônomos; de um outro ponto de vista – dentro das duas continuidades que são a espécie e a sociedade –, o indivíduo desaparece quando se consideram a espécie e a sociedade; e a espécie e a sociedade desaparecem quando se considera o indivíduo. (MORIN, 2011 p. 96)

Indivíduo e sociedade são excludentes entre si, mas ao mesmo tempo são complementares. Resgatando as ideias interpretáveis em Moscovici (2011) de que a sociedade se mantém através de um mecanismo coercitivo, e, parece-nos que é exatamente esse mecanismo que sustenta nossa vivência em comunhão social, pelas crenças, pelas leis e interditos, podemos inferir que a ideia de indivíduo só é plena na exclusão da ligação social e o conceito de sociedade só existe na negação das individualidades; mas um não pode anular o outro. Sem indivíduos não há sociedade, e sem sociedade não há respeito às individualidades, o que supõe a não materialização do conceito de indivíduos.

## **2.2 Delimitando o Tipo de Pesquisa**

A nossa pesquisa procurou trilhar na possibilidade do entrecruzamento de enfoques conceituais diversos. Tentando evitar a unidimensionalidade teórica, almejando os elementos importantes ao trabalho de estruturação da pesquisa, da coleta de dados e das análises posteriores. Procuramos estabelecer uma tessitura entre os tipos de pesquisa, operando tanto com elementos dos estudos exploratórios quanto dos descritivos, almejando a maior racionalidade possível de nosso trabalho. Conforme já apresentamos do pensamento de Morin (2011) e ainda ressaltando de Morin (2000a) no paradigma da Complexidade:

Não se trata portanto de abandonar os princípios de ordem, de separabilidade e de lógica – mas de integrá-los numa concepção mais rica. Não se trata de opor um

holismo global vazio ao reducionismo mutilante. Trata-se de repor as partes na totalidade, de articular os princípios de ordem e de desordem, de separação e de união, de autonomia e de dependência, em dialógica (complementares, concorrentes e antagônicos) no universo. (MORIN, 2000a p. 24)

Entendemos, momentaneamente, que a teoria da Complexidade não separa mas também não nega a distinção entre os elementos, ao mesmo tempo que afirma a coexistência inter-relacionada. Ainda nos parece que a Complexidade permite entender o mundo como um processo imanente das coisas objetivas e subjetivas, na relação sujeito e objeto.

Para conseguirmos operacionalizar nossa pesquisa mantendo esse cruzamento teórico-conceitual mas mantendo a preocupação, no entanto, de não nos perdermos num emaranhado de enunciados desconexos e sem objetividade, entendemos que nosso estudo guia deva ser embasado na Pesquisa Qualitativa. Um estudo qualitativo, ao que parece, pressupõe a análise das qualidades de um objeto, mas essa análise deve ser contextualizada, o que remete à investigação da realidade considerando os elementos de subjetividade sem perder de vista a objetividade.

Optamos pela definição de um caminho que nos permitiu estruturar nosso estudo com uma certa rigorosidade, pois nosso objetivo foi a realização uma pesquisa científica e não apenas uma mera observação. Entendíamos, todavia, que esse rigor científico não podia ser sinônimo de prisão a procedimentos preestabelecidos. E que nós, enquanto pesquisador, devíamos ter um espírito aberto às questões emergentes e não previstas que talvez surgissem no transcorrer das investigações dos referenciais teóricos, da aplicação das entrevistas e da concretização dos encontros previstos à nossa ação de pesquisa. É o que nos alerta Triviños (1987, p. 123) quando ressalta que:

A rigorosidade do método deve permitir, por exemplo, que as perguntas inicialmente formuladas possam ser enunciadas de outra maneira ou em parte ou totalmente substituídas, à luz dos resultados e evidências que o pesquisador está configurando.

Rigorosidade entrelaçada com flexibilidade, contextualização e objetivação podem ser entendidas como características primárias de uma pesquisa qualitativa. Além dessas, amparando-nos em Trivinos (1987, p. 129-130) pensamos também que “o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa”. O significado, nesse caso, remeteu ao entendimento de como os sujeitos analisados compreendiam nosso tema estudado, a alfabetização espacial.

Isso pode ser revelador claramente que o estudo qualitativo tem a marca da multidimensionalidade, o que proporciona ao pesquisador operar uma investigação científica

que tenha como meta desvendar os fenômenos em suas manifestações mais abrangentes. No nosso ponto de vista, esse multidimensionalismo inter-relacional da Pesquisa Qualitativa aproxima o estudo de uma maior racionalidade possível, na medida em que as análises não se propõem a estudos descontextualizados e nem em verificações quantitativistas.

Podemos, momentaneamente, afirmar que a pesquisa qualitativa propicia a operacionalização do método da complexidade porque ela é transversal a vários enfoques conceituais (da fenomenologia, do materialismo dialético, do estruturalismo, do estrutural-funcionalismo, entre outros).

Visando garantir, através da investigação qualitativa, uma aproximação menos artificial com nosso objeto, entendemos que se fez importante o trabalho de estudo também com ferramentas da Pesquisa Participante. Nossa realidade estudada, a EJA, é composta por alunos que trazem de suas vivências cotidianas uma riqueza de conhecimentos. Essa riqueza, parece-nos que não se revelaria com maior clareza se utilizássemos apenas de operações corriqueiras de sala de aula. Ou se apenas aplicássemos entrevistas semiestruturadas, ou ainda atividades de aprendizagem, as “oficinas”.

Descobrir as ontologias presentes em um processo, entendemos que necessita de um rol de ações, as quais possibilitem uma gama variável de leituras. Nesse sentido, pressupomos que a utilização de ferramentas da Pesquisa Participante se inseriu como mais uma possibilidade de análise, de interpretação ontológica das variáveis presentes no processo de alfabetização espacial na aprendizagem discente da EJA. Supomos que o método da Complexidade pôde ser operacionalizado com as ferramentas da Pesquisa Qualitativa, e a mesma foi possível sua amplitude de análise, a partir de algumas ações previstas na Pesquisa Participante.

Pontuamos que nossa pesquisa não teve uma essência de Pesquisa Participante, pois a adoção de elementos desse tipo de estudo ocorreu durante o processo de nossa investigação. Em especial, a partir do momento da apresentação à qualificação de nosso projeto de pesquisa frente à banca examinadora. Isso nos encaminhou a uma ação de utilização da Pesquisa Participante não como nossa guia principal, mas como um complemento.

A Pesquisa Participante, que doravante usaremos a expressão PP, entendemos que se apresenta como uma ferramenta de estruturação de autonomia. Autonomia do pesquisado em relação ao pesquisador, e de ambos em relação ao próprio processo da pesquisa científica. Ela

contém, ao que parece, em sua ontologia um princípio educativo que segundo Demo (2008, p. 16): “significa seu valor pedagógico, educativo, formativo, à medida que implica questionamento, consciência crítica, incentivo à formação do sujeito capaz de história própria”.

Esse valor educativo ficou bastante nítido nos momentos de encontros de reflexões<sup>4</sup>, onde pesquisador e pesquisados dividiram seus conhecimentos. O primeiro, da vivência acadêmica, e os segundos, da vivência do cotidiano. Ao que nos parece, portanto, a PP tem como ontologia uma tessitura de saberes. O que, entendemos, permite uma mudança de percepção das coisas.

Quando o investigador científico analisa, apenas de seu ponto de vista, por exemplo, problemas de criminalidade em uma comunidade de periferia ele pode deter apenas uma visão superficial, na medida em que ele não convive diariamente com isso. Por outro lado, o morador dessa localidade, por ter a vivência diária, pode entender a profundidade da convivência com o crime, todavia, talvez não perceba a dimensão pérfida desse problema à sociedade. Nesse sentido, o pesquisador não contém em sua análise a essência do lugar, mas o pesquisado carece de uma visão global da repercussão das ações criminosas.

O estudo conceitual do significado da PP também nos revelou que ela se apresenta, de forma geral, como atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação.

A investigação social pode ter relação direta com o teor de uma pesquisa qualitativa em educação, a qual foi a guia orientadora de nossa investigação. O trabalho educacional talvez se conecte com o tema de nosso estudo científico e a ação pode possibilitar, ou deveria, o apontamento de perspectivas de intervenção dos pesquisados em suas realidades, a partir da interatividade com o pesquisador.

Outra característica presente no fundante conceitual da PP é a possibilidade da teorização sobre o objeto conter impressões também do ponto de vista dos pesquisados. Isso pressupõe que a análise sobre o tema de pesquisa não deve revelar apenas as inferências do pesquisador, mas também as dos investigados. Sugere portanto que a abstração deve ser fruto

---

<sup>4</sup> Encontros de reflexão fazem referência, nesse texto, às reuniões realizadas entre o pesquisador e os pesquisados para a realização de depoimentos e debates acerca de questões do cotidiano das comunidades, as quais estavam situadas próximas das escolas dos respectivos cursos de EJA analisados.

de um processo coletivo, e não apenas da interpretação do investigador. O que pressupõe a exaltação de um protagonismo pesquisador e pesquisado.

Pensamos que é possível afirmar que em toda pesquisa, seja qual for a orientação teórico-metodológica, investigador e investigado são protagonistas. Um estudo científico só se concretiza com a existência de alguém que se propõe a investigar algo, e de algo que seja efetivamente analisado.

Todavia, a leitura do fundante conceitual da PP nos ampara a construir a asserção de que esse tipo de pesquisa possibilita a assunção do papel de sujeito por parte do pesquisado. O qual continuando a ser objeto, pode, *paripassu*, tornar-se também investigador. Investigador de suas condições enquanto sujeito, assumindo um papel de maior interesse naquilo que está sendo investigado.

E a possibilidade dessa interferência direta do investigado no processo do estudo científico, parece-nos que é o combustível à conquista da autonomia, do desapego às crenças agendadas pela cultura científica. Podemos igualmente entender essa característica como identificadora de que é possível a convivência construtiva e interativa entre saber popular e saber científico.

Ou ainda, é possível assertarmos que o “*saber da partilha*”(BRANDÃO e STRECK, 2006) pode gerar a partilha do saber, pois conforme (BRANDÃO e STRECK, 2006), a “palavra-chave não é o próprio “conhecimento”, mas é, antes dele, o ‘diálogo’”. Mais do que interatividade, em nosso entender, uma das características ontológicas da PP é o fato da possibilidade de um respeito mútuo. Entre sujeitos, o da ciência e o da sabedoria popular.

Como escopo de uma pesquisa participante, com amparo em Demo (2008), inferimos que uma PP busca confluir dois intentos, o conhecer adequadamente e o intervir alternativamente. Entendemos que esse conhecimento adequado requer uma aproximação maior com o objeto estudado, com o grupo pesquisado. No nosso caso com os alunos da EJA de cada escola analisada. É mister, portanto, a existência de momentos que possam efetivar essa inserção do pesquisador dentro do grupo social investigado.

Por outro lado, a intervenção alternativa, parece-nos, que remete à execução de ações que trilhem por caminhos diferentes dos persecutados pela pesquisa tradicional. Que transcendam a mera utilização de ferramentas artificiais, em que o pesquisado responde

apenas àquilo que o pesquisador previamente estipulou e que pode bloquear o surgimento do novo, do inesperado. Como afirmam Oliveira e Oliveira (1982):

Quanto mais nos fechamos dentro de um quadro teórico rígido, mais veremos as respostas se limitarem a confirmar ou desmentir hipóteses iniciais, sem, contudo, abrir brechas ou espaços para a elaboração de outras hipóteses. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1982 p. 29)

Portanto, em nosso entender, devem ser criados instrumentos de participação do investigado que engendrem respostas às perguntas elencadas, mas que o processo seja gerador também de novas perguntas. Que desperte as vermes contidas nas fenomenologias e possibilite suas manifestações de forma genuína, livre, vívida. Em nosso entender, investigar um objeto significa analisar uma realidade.

Outra asserção de objetivação dos elementos da PP presentes em nossa pesquisa, remete à ideia do saber popular proveniente de nosso objeto de estudo, os discentes da EJA. Para Demo(2008, p. 94): “criar saber popular é objetivo forte da PP, pois acredita-se que conhecimento bem feito é fonte de poder e autonomia, colaborando decisivamente no projeto de transformação social”.

Concordamos com o autor que a PP lida com um saber popular e talvez de forma mais intensa e interativa que outros tipos de estudo científico. Todavia, pensamos que esse saber já está construído, e que a pesquisa participante apenas opera a revelação disso, e pode auxiliar na organização objetiva dessa sapiência. Supomos também que os instrumentos de participação ativa dos pesquisados possam ser dinamizadores de questionamentos desse saber, por um lado. E por outro, possam ser emanadores de ações conscientes no sentido de atitudes. Mesmo que em pequena escala, mas que possam colaborar à mudança ou atenuação de problemas sociais. Pressupomos ainda ser possível que, em alguma medida, a PP contribua a uma forma de empoderamento dos pesquisados.

Ainda como elemento da PP, que pretendemos ter sido objetivado em nossa pesquisa, analisamos a importância da reflexão permanente que uma pesquisa participante pode proporcionar a um estudo científico. De acordo com Freire (2006):

Quanto mais, em uma tal forma de conceber-se prática a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. (FREIRE, 2006 p. 36)

Se o processo de reflexão permanente que a PP preconiza, pode contribuir a um aprofundamento do saber popular presente nos pesquisados, acreditamos, nesse momento, ser possível assertar que esse processo pode ser gerador de conhecimentos importantes ao processo contínuo de desenvolvimento cognitivo.

O planejamento e intervenção na realidade, em nossa pesquisa, ocorreram como consequência do desenvolvimento da participação ativa dos pesquisados no processo de nossa investigação científica. Nosso estudo se utilizou de ferramentas de uma PP mas não foi marcada por sua ontologia.

Didaticamente podemos destacar três momentos principais de organização inicial de uma PP conforme apontam Gajardo e Werthein (1983):

De modo geral, o diagnóstico inicial prevê três coisas importantes: levantamento dos principais problemas que a comunidade enfrenta; especificação dos recursos humanos e materiais disponíveis e o provimento de outros possíveis; detecção de componentes organizacionais formais e não formais já existentes para a solução de problemas. (GAJARDO e WERTHEIN, 1983 p. 20)

Entendemos que esses três aspectos -a partir da previsão da participação ativa dos pesquisados em nossa pesquisa- foi possível que se manifestassem a partir das intervenções dos investigados, durante os encontros de reflexão. Obviamente que não da forma estruturada como está prevista pelos autores, mas pensamos que em algum nível de escala. O tema alfabetização espacial possibilitou a efetivação de análises localizadas acerca do espaço geográfico, e isso encaminhou a um debate sobre problemas locais. Acrescentando a participação ativa dos investigados, ainda foi possível o debate inflexionar também a formas de soluções e à abstração sobre os suportes existentes e alternativos aos encaminhamentos práticos das resoluções dessas distâncias.

Pressupomos que a Pesquisa Participante, mais do que auxiliar na densificação de um estudo qualitativo, ela possibilita um contexto de ensino-aprendizagem. Ao oportunizarmos a participação ativa dos pesquisados, percebemos que, ao mesmo tempo que efervesciam manifestações de sabedoria popular, também era concomitante o engendramento de questionamentos e reflexões por parte do pesquisador. Sobre variadas questões: os temas propostos aos debates, os processos de ensino, o protagonismo indissociável (professor-aluno-escola), os conceitos da ciência geográfica, o contexto da EJA e a própria pesquisa.

Também fomos percebendo que os encontros de reflexão possibilitavam outras leituras acerca do mundo, por parte dos pesquisados, em momentos de questionamentos propostos

pelo pesquisador. Propiciavam também indagações e questionamentos com relação a representações que os discentes tinham sobre seus problemas locais, sobre suas alternativas de resolução.

De fato, a utilização de elementos da PP em nossa pesquisa pode ser justificado como fator possibilitador do despertar dos saberes construídos pelos pesquisados, que *in natura* se encontram em estado latente. Parece-nos que foi possível um enriquecimento teórico e epistemológico no processo da pesquisa, no próprio entendimento do pesquisador acerca do significado de uma investigação científica.

Analisar um grupo social como o de alunos da EJA, conjecturamos que não poderia prescindir de um instrumento capaz de revelar com melhor clareza sua essência. Esses discentes pareciam ter introjetados, em suas subjetividades, compreensões acerca do espaço geográfico galgadas na sua vivência cotidiana, nas suas experiências individualizadas e, *pari passu*, nas suas relações sociais. Nossa pesquisa, a partir da utilização de variáveis de análise da Pesquisa Participante, pode ter conseguido revelar de forma mais clara essa fenomenologia, ou não.

### **2.3 Caminhos Investigativos**

Nessa etapa da pesquisa, da coleta de dados, projetamos nossa ação com arrimo em quatro ferramentas básicas: as análises documentais, as entrevistas semiestruturadas, as observações livres e as atividades de pesquisa-ação.

Entendemos que a realização de entrevistas semiestruturadas foi uma ferramenta utilizada, a qual propiciou uma coleta de dados capaz de revelar as informações mais amplas possíveis. Ao mesmo tempo, pressupomos que foi possível operacionalizar a flexibilidade de nossa investigação. Também essa ferramenta pôde instrumentalizar o pesquisador à efetivação da análise do conteúdo escrito, e que serviram, como assinala Trivinos (1987, p. 160) “como material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos”.

A entrevista semiestruturada, ao que parece, facilitou a apreensão do fator subjetivo imanente em uma pesquisa como a nossa, a qual tem o foco num fenômeno social. Flick (2009, p. 143-144) nos auxilia nesse entendimento:

As entrevistas semi-estruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma



situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.

Efetivamos também ações de observação livre. Observações que atentaram a diversos fatores que se manifestaram nas escolas investigadas, e que puderam ser úteis ao nosso trabalho de pesquisa, independente de estarem previamente pensados nos questionários e roteiros preparatórios às entrevistas. Fatores como a pré-disposição ou não dos entrevistados a responderem às perguntas, a sinceridade nas repostas (se o que foi respondido é o que a pessoa realmente pensa ou é uma frase de efeito para “satisfazer os ouvidos” do pesquisador), a consideração ou não, por parte dos entrevistados, sobre a importância da pesquisa, entre outros. Utilizando-nos desse expediente, entendemos que talvez tenhamos galgado uma melhor contextualização das respostas dos entrevistados.

Efetivamos ainda ações de observação participante no momento em que realizamos oficinas com os alunos trabalhando didáticas que auxiliaram na análise do tema alfabetização espacial. Foi uma observação participante e, *pari passu*, uma pesquisa-ação, pois planejamos as atividades, aplicamos *in loco* e efetuamos análises de cada encontro realizada, os quais foram fatores relevantes de nossa análise ao final da pesquisa. Nessas análises, também procuramos atentar a todos fatos que se manifestaram, independente de nosso roteiro prévio.

Realizamos análises de documentos (normas, regimentos, leis, orientações político-pedagógicas, etc) e estudo das estruturas escolares visando obter informações complementares às entrevistas. Objetivando também uma coleta de dados enriquecedora no sentido de uma investigação que atente aos sujeitos entrevistados mas também à condição do ambiente em que estão inseridos.

As ações realizadas: as entrevistas semiestruturadas, a observação livre, a observação participante, a análise de documentos e da estrutura escolar em que se localizavam os sujeitos pesquisados, pensamos terem sido coerentes com os princípios de uma Pesquisa Qualitativa.

Igualmente intentamos a interpretação inter-relacionada entre as informações coletadas, a partir da utilização da técnica da triangulação de dados. Essa técnica, conforme asserção de Triviños (1987, p. 138) “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”.

Entendemos, nesse contexto, que isso foi possível, no momento em que averiguamos se a estrutura curricular legal e a práxis didática surtiam algum efeito, ou não, na

aprendizagem discente. Pensamos que nessa averiguação foi possível captarmos, de uma forma mais ampla possível, tanto os conteúdos manifestos como os latentes das informações coletadas.

### 2.3.1 Ações planejadas à coleta de dados

Entendemos que essa fase da nossa investigação foi o momento em que ocorreu a objetivação da pesquisa. As informações colhidas, após analisadas separadamente, foram submetidas também ao estudo, sob a perspectiva da triangulação de dados.

Outrossim, juntamente às fases efetuadas na sequência, havíamos elaborado alguns quadros roteiros, os quais orientaram nossa caminhada nessa coleta de informações. Esses quadros, em nosso entendimento, e de acordo com Flick (2009) continham questões chaves à nossa reunião de dados: “para verificar os instrumentos antes de realizar as entrevistas, pode-se utilizar uma lista de pontos-chave para a verificação da forma como o guia de entrevista foi construído e como as perguntas foram formuladas.”. (FLICK, 2009 p. 160)

Para investigação dos documentos executamos: a) Análise de documentos oficiais sobre a EJA; b) Estudo do Projeto Político Pedagógico das Escolas sobre a EJA; c) Análise dos livros utilizados no ensino de Geografia na EJA; d) Análise do plano de trabalho dos professores da EJA às aulas de Geografia. Como roteiro guia, que orientou as ações que realizamos nessa fase da pesquisa, tínhamos o seguinte quadro:

OBJETIVO	FINALIDADE (O que se queria saber)	COMO FOI FEITO	QUAIS ENVOLVIDOS
Investigar o pressuposto teórico do ensino de Jovens e Adultos	Por que a existência de um ensino dirigido a Jovens e Adultos.	Análise de documentos sobre o espaço-tempo da EJA.	Suporte teórico angariado com o Departamento de Estudos Especializados da Faced/UFRGS.
Analisar a proposição curricular da EJA com relação à área de Geografia	A organização curricular pensada à EJA era coerente com os pressupostos teóricos de sua existência ou não? A organização curricular considerava a Geografia como?	Análise de documentos legais normatizadores da EJA (leis, decretos, pareceres e outros)	Direções das escolas e dispositivos legais.
Estudar a compreensão pedagógica, manifestada no subespaço geográfico escola, do ensino de EJA	A escola possibilitava à EJA qual característica estrutural do processo de ensino-aprendizagem?	Análise de materiais pedagógicos da EJA de cada escola disponibilizados aos professores, além das iniciativas à formação docente.	Direções de escolas, materiais didáticos oficiais e ações dos governos.

**Quadro 1-** Critérios à análise dos documentos sobre a EJA. Elaborado pelo autor

Na perspectiva de estudo dos protagonistas indissociáveis da sala de aula efetuamos:

a) Entrevista semiestruturada com docentes da EJA sobre suas constituições enquanto sujeitos, suas práxis pedagógicas e a preparação epistemológica às aulas com o tema da alfabetização espacial; b) Sondagem com discentes para aferir a sua caracterização enquanto sujeito e suas historicidades como alunos da EJA; c) Pesquisa-ação com realização de encontros de reflexão sobre temáticas que auxiliaram na análise sobre o processo da alfabetização espacial na EJA.

O quadro seguinte apresenta as prerrogativas que orientaram as entrevistas, as quais foram realizadas com os docentes:

OBJETIVO	FINALIDADE (O que se queria saber)	COMO FOI FEITO	QUAIS ENVOLVIDOS
Entender a constituição do sujeito professor da EJA.	Quais eram as características do docente que leciona na EJA.	Entrevistas semiestruturadas.	Professores de Geografia das EJA's das escolas pesquisadas.
Pesquisar a preparação epistemológica do sujeito professor da EJA.	Qual(is) referenciais e motivações o docente de EJA se amparava nas suas práxis pedagógicas?		
Averiguar a episteme do professor na compreensão do processo de ensino-aprendizagem em Geografia nas aulas da EJA.	Qual o entendimento do docente de Geografia sobre a alfabetização espacial, e qual sua compreensão sobre a abstração discente a respeito do tema.		

**Quadro 2-** Critérios à construção do formulário de entrevistas para professores. Elaborado pelo autor

Essas prerrogativas nos orientaram à construção do seguinte roteiro, o qual utilizamos, no momento em que realizamos as entrevistas semiestruturadas:

- 1) Idade e local de residência? \_\_\_\_\_
- 2) Como se tornou professor de Geografia na EJA?
- 3) É docente de turmas do diurno? Quais?
- 4) Por que leciona na EJA? Fez algum curso/formação para lecionar na EJA?
- 5) Para você, qual é o objetivo da educação? Tem diferença na educação de jovens e adultos?
- 6) O aluno de EJA é diferente de um do ensino de crianças e adolescentes? Por quê?
- 7) Qual(is) suportes você utiliza ao planejamento de suas aulas na EJA?
- 8) Quais referenciais teóricos você embasa suas práticas na EJA?
- 9) Qual(is) pressuposto(s) você utiliza à avaliação do aluno da EJA?
- 10) O que você entende por ler o mundo (alfabetização espacial)?
- 11) Como você acha que o aluno da EJA aprende a ler o mundo?
- 12) Qual sua visão (entendimento) da EJA e como você vê a Geografia na EJA?

**Quadro 3-** Questões do formulário para entrevistas com professores. Elaborado pelo autor

As prerrogativas pensadas à realização das entrevistas com os discentes seguem no quadro:

OBJETIVO	FINALIDADE (O que se queria saber)	COMO FOI FEITO	QUAIS ENVOLVIDOS
Entender a constituição do sujeito aluno da EJA.	Quais eram as características do discente que frequenta a EJA.	Sondagem e observação participante.	Alunos da EJA das duas escolas pesquisadas.

**Quadro 4-** Critérios à construção do formulário de entrevistas para alunos. Elaborado pelo autor

Conforme essas prerrogativas, utilizamos o seguinte roteiro às entrevistas semiestruturadas:

- 1) Nome:
- 2) Idade e local de residência:
- 3) Por que passou a frequentar a EJA?
- 4) Tem alguma ocupação profissional? Qual?
- 5) Qual sua perspectiva com as aulas da EJA

**Quadro 5-** Questões do formulário para entrevistas com alunos. Elaborado pelo autor

E como operações de investigação do ambiente que faziam parte os sujeitos pesquisados, investigamos as condições estruturais (estrutura física do prédio escolar, ferramentas pedagógicas disponibilizadas aos professores e aos alunos, entre outras) e a importância, ou não, da EJA, enquanto modalidade de ensino, à comunidade escolar.

Sintetizamos no quadro que segue, as prerrogativas que nos orientaram nesse objetivo:

OBJETIVO	FINALIDADE (O que se queria saber)	COMO FOI FEITO	QUAIS ENVOLVIDOS
Avaliar qual é a importância que a escola atribui ao ensino da EJA.	A EJA era entendida pela comunidade escolar de que maneira?	Entrevistas e observação participante	Comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários).

**Quadro 6-** Critérios à construção do formulário de entrevistas com direção e comunidade escolar. Elaborado pelo autor

A partir dessas prerrogativas elaboramos o seguinte formulário:

- 1) Quanto tempo existe a escola? Há quanto tempo funciona a EJA?
- 2) Por que foi criada a EJA na escola?
- 3) Quantos alunos frequentam a EJA?
- 4) A EJA é de ensino fundamental ou médio?
- 5) Qual suporte ofertado aos professores (epistemológico, teórico e didático)?
- 6) A avaliação dos alunos é embasada conforme as normativas legais estabelecidas ou a escola tem outra prática avaliativa?
- 7) Os professores têm autonomia a formularem critérios avaliativos alternativos?

**Quadro 7-** Questões do formulário para entrevistas com direção e comunidade escolar s. Elaborado pelo autor

A investigação acerca da relação com a comunidade escolar e a importância, ou não, da EJA à escola efetuamos em observações durante nossas idas às instituições. Em uma delas, a de São Leopoldo, estivemos presentes em quatorze oportunidades. Em Gravataí, foram doze visitas. Esse período, acreditamos, proporcionou-nos efetuarmos investigações importantes e mais autênticas, na medida em que não nos portávamos como um “pesquisador”. Expressávamo-nos como um visitante ou um estagiário. Não carregávamos uma “prancha com formulários de perguntas”.

Para os encontros, os quais realizamos com os discentes, à efetivação do trabalho com temáticas que auxiliaram na análise do processo de alfabetização espacial, estabelecemos um objetivo a cada reunião.

No primeiro encontro, tínhamos definido como meta a realização de uma primeira aproximação do pesquisador aos pesquisados. Foi o momento em que efetuamos as entrevistas semiestruturadas para sabermos informações a respeito da caracterização dos discentes da EJA. Orientamo-nos conforme as prerrogativas previstas no quadro quatro e questões do formulário apresentadas no quadro cinco.

Para o segundo encontro, tínhamos como meta:

OBJETIVO	FINALIDADE (O que se almejou)	COMO FOI FEITO	QUAIS ENVOLVIDOS
Realizar aproximação do pesquisador ao grupo que será pesquisado.	-Atenuar formalidade na relação com os discentes; -Proporcionar convívio estimulador de proximidade entre pesquisador e pesquisados.	-Apresentação individual oralmente; -Grupo reunido em forma circular; -Apresentação da pesquisa e da metodologia à participação discente. <hr/> Tempo: 1 encontro	Alunos com participação do docente

**Quadro 8-** Critérios à realização do segundo encontro com discentes. Elaborado pelo autor

Para a efetivação dessas prerrogativas, utilizamos as seguintes questões guias, balizadoras da contenda, conforme quadro:

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Nome de cada participante</li> <li>2) Breve histórico de vida e como chegou até a EJA</li> <li>3) Um problema que gostaria que fosse resolvido</li> <li>4) Um motivo de felicidade</li> <li>5) O sonho pro futuro</li> </ol> |
|--|

**Quadro 9-** Questões às contendas do segundo encontro com discentes. Elaborado pelo autor

No terceiro encontro, tínhamos como meta:

OBJETIVO	FINALIDADE (O que se almejou)	COMO FOI FEITO	QUAIS ENVOLVIDOS
Instrumentalizar a interatividade dos alunos da EJA com o tema da alfabetização espacial, numa perspectiva local.	-Estimular reflexões que desvelassem posicionamentos já construídos pelos discentes frente ao tema pesquisado. -Propiciar debates que provocassem o posicionamento crítico dos pesquisados frente ao tema ou relativo a outras questões.	-Utilização de cédulas de papel onde foi escrito a característica escolhida; -Cada participante, após a escrita, depositou a cédula em uma urna; -Depois foi feita a revelação de cada cédula que serviu de combustível ao debate. <u>Tempo: 1 encontro</u>	Alunos com participação da docente

**Quadro 10-** Critérios à realização do terceiro encontro com discentes. Elaborado pelo autor

Para a efetivação dessas prerrogativas, utilizamos as seguintes questões guias, balizadoras da contenda, conforme quadro:

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Citar uma característica da comunidade</li> <li>2) Por que escolheu essa característica?</li> <li>3) Todos concordam que exista essa característica da forma como foi relatada ou alguém pensa diferente?</li> </ol> |
|--|

**Quadro 11-** Questões às contendas do terceiro encontro com discentes. Elaborado pelo autor

No quarto encontro, tínhamos como meta:

OBJETIVOS	FINALIDADE (O que se almejou)	COMO FOI FEITO	QUAIS ENVOLVIDOS
-Instrumentalizar a interatividade dos alunos da EJA com o tema da alfabetização espacial numa perspectiva local.	-Estimular continuação de debates que provocassem o posicionamento crítico dos pesquisados frente ao tema da dissertação ou relativo a outras questões. -Aferir se o discente da EJA compreendia, ou não, o conceito geográfico de lugar.	-Cada participante teve que construir um texto de 5 linhas; -Após cada um fez a leitura do seu texto pro grupo e mediante questionamentos, promoveu-se um <u>debate.</u> <u>Tempo: 1 encontro</u>	Alunos com participação da docente

**Quadro 12-** Critérios à realização do quarto encontro com discentes. Elaborado pelo autor

Para a efetivação dessas prerrogativas, utilizamos as seguintes questões guias, balizadoras da contenda, conforme quadro:

- 1) Apesar dos problemas apontados, você se sente bem onde mora? Por quê?
- 2) Os acontecimentos relatados também ocorrem em outros locais? Cite um exemplo

**Quadro 13-** Questões às contendas do quarto encontro com discentes. Elaborado pelo autor

No quinto encontro, tínhamos como meta:

OBJETIVOS	FINALIDADE (O que se almejou)	COMO FOI FEITO	QUAIS ENVOLVIDOS
-Instrumentalizar a interatividade dos alunos da EJA com o tema da alfabetização espacial, numa perspectiva local-global.	-Estimular continuação de debates que provocassem o posicionamento crítico dos pesquisados frente ao tema da dissertação ou relativo a outras questões. -Aferir se o discente da EJA compreendia, ou não, o conceito de espaço geográfico.	-Cada participante escreveu um texto de 5 linhas; -Depois foi construído um texto coletivo refletindo sobre as questões convergentes e as divergentes. <hr/> Tempo: 1 encontro	Alunos com participação da docente

**Quadro 14-** Critérios à realização do quinto encontro com discentes. Elaborado pelo autor

Para a efetivação dessas prerrogativas, utilizamos as seguintes questões guias, balizadoras da contenda, conforme quadro:

- 1) Escolas, mercados, casas ou outras construções humanas têm relação com a natureza? Sim. Não. Por quê? (debate oral com cada um justificando seu posicionamento)
- 1) As características locais e extralocais apontadas têm relação entre si? Sim. Não. Por quê?
- 2) E elas podem ser entendidas como aspectos integrantes de acontecimentos do mundo? Sim. Não. Por quê?

**Quadro 15-** Questões às contendas do quinto encontro com discentes. Elaborado pelo autor

No sexto encontro, tínhamos como meta:

OBJETIVOS	FINALIDADE (O que se almejou)	COMO FOI FEITO	QUAIS ENVOLVIDOS
-Instrumentalizar a interatividade dos alunos da EJA com o tema da alfabetização espacial, numa perspectiva local-global.	-Estimular continuação de debates que provocassem o posicionamento crítico dos pesquisados frente ao tema da dissertação ou relativo a outras questões.	-Construção coletiva de um desenho de um globo, que visualizasse as correlações estabelecidas; -Ponto de referência principal foi a comunidade onde a escola estava situada.	Alunos com participação da docente

		-Debate oral Tempo: 1 encontro	
--	--	-----------------------------------	--

**Quadro 16-** Critérios à realização do sexto encontro com discentes. Elaborado pelo autor

Para a efetivação dessas prerrogativas, utilizamos as seguintes questões guias, balizadoras da contenda, conforme quadro:

- |  |
|--|
| <p>1) Análise das correlações apontadas a partir das didáticas sobre as características locais, relações com situações extra-locais e a integração com situação mundial.</p> <p>2) Que outras situações podemos entender os acontecimentos de forma correlacionada? Cite um exemplo.</p> |
|--|

**Quadro 17-** Questões às contendas do sexto encontro com discentes. Elaborado pelo autor

No sétimo encontro, tínhamos como meta:

OBJETIVO	FINALIDADE (O que se almejou)	COMO FOI FEITO	QUAIS ENVOLVIDOS
-Proporcionar a participação discente na avaliação sobre a pesquisa realizada.	-A assunção do pesquisado como um elemento ativo da pesquisa.	-Cada participante construiu um texto expressando suas opiniões acerca dos itens do roteiro; -Os textos serão coligidos em uma coletânea; -Será entregue uma cópia ao grupo e uma cópia à escola para posterior utilização, caso seja a vontade da comunidade. Tempo: 1 encontro	Alunos com participação da docente

**Quadro 18-** Critérios à realização do sétimo encontro com discentes. Elaborado pelo autor

Para a efetivação dessas prerrogativas, utilizamos as seguintes questões guias, balizadoras da contenda, conforme quadro:

- |   |
|---|
| <p>Análise sobre as atividades realizadas, apontando:</p> <p>1) o que teve de produtivo? e não produtivo?</p> <p>2) o trabalho se aproxima dos conteúdos estudados nas aulas de Geografia? Sim. Não. Por quê?</p> <p>3) o que pode ser feito nas aulas de Geografia para que os alunos possam compreender melhor a relação das características locais com as situações mundiais?</p> <p>4) que outras sugestões podem ser pensadas sobre as aulas na EJA?</p> |
|---|

**Quadro 19-** Questões às contendas do sétimo encontro com discentes. Elaborado pelo autor

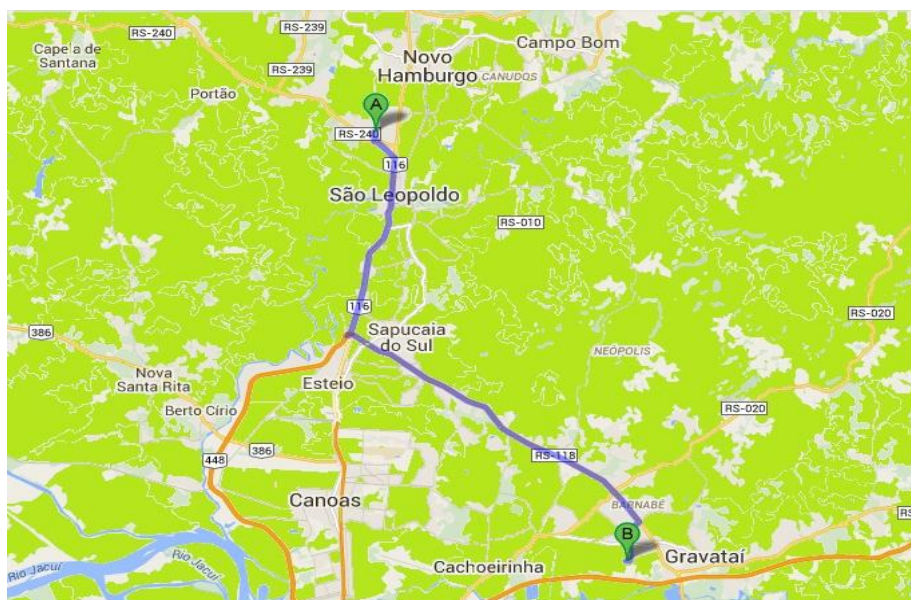


Pressupomos que com a realização desses encontros, foi possível conseguirmos coletar informações relevantes à nossa pesquisa. Outrossim, ao que nos parece, foi possível serem efetivadas três ações marcantes da pesquisa participante: a aproximação do pesquisador ao grupo discente, a realização de debates sobre temáticas contextualizadas e a oportunização às análises críticas do grupo pesquisado acerca da pesquisa.

### 2.3.2 Os locais de estudo

Nosso percurso da coleta de informações foi realizado em duas escolas: Uma localizada em Gravataí, a qual vamos de nominar de escola A, e outra situada na cidade de São Leopoldo, que vamos identificar como escola B.

FIGURA 1: Mapa de localização dos municípios das escolas pesquisadas



FONTE: [www.google.com.br/maps](http://www.google.com.br/maps) (2015)

Essa escolha foi ancorada em motivos intencionais, considerando nosso ponto de vista enquanto pesquisador. Motivos que diziam respeito a: 1) nosso conhecimento prévio dos locais que foram pesquisados; 2) proximidade com professores e alunos, o que talvez possa ter facilitado na relação entrevistador-entrevistados; 3) fácil acesso ao contato com os pesquisados, além da disponibilização de tempo e do espaço gentilmente cedido pelas escolas.

### **3 O MANUAL DA ACOMODAÇÃO**

A nossa pesquisa, a qual teve como problema elaborado à investigação o estudo do desenvolvimento do processo de alfabetização espacial na EJA, encaixa-se na lógica de investigação de um fenômeno social da área educacional, e faz parte da análise da ciência geográfica. Pensamos que foi possível obtermos uma revisão teórica coerente ao conseguirmos relacionar os fundantes da Pedagogia e da Geografia, e visualizarmos essa imbricação relacional, pedagógica e geográfica, em ações operacionalizáveis no Ensino de Geografia.

#### **3.1 Educação! Para Quem Precisa?**

##### **3.1.1- Iniciando um entrelaçamento: onde tudo começou**

Estudos apontam que a educação é um ato praticado desde os primórdios da humanidade. No início, como rito de ensinamentos à sobrevivência, através do aprendizado da caça, da pesca, da auto-defesa. Conforme o homem foi desenvolvendo mais tecnologias de exploração do meio técnico-científico-informacional -como o uso do fogo e a cultura da agricultura-, maior foi se tornando a complexidade da organização social dos povos primitivos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da prática de educar.

Com o desenvolver das organizações sociais, de grupos primitivos passaram a existir os clãs. Após vieram as civilizações e sucessivamente outras formas de comunidade até se galgar a conformação dos territórios delimitados. Os mesmos deram origem aos países, e outros recortes espaciais, distribuídos pelos continentes como hoje se conhece a estruturação do espaço geográfico. Ao que parece, com esse desenvolvimento foi surgindo a sistematização do processo educacional, e cada civilização foi organizando conforme seus princípios.

A partir do estudo efetuado em Luzuriaga (1981) abstrai-se essa diferenciação de forma bem concreta, ao constarmos diferentes espaços-tempos do processo educativo. Nele o autor classifica estes períodos: primitivo, oriental, clássico, medieval, humanista, cristão-reformista, naturalista e contemporâneo. Numa perspectiva de não linearidade, pensamos que essa classificação orientou nosso entendimento apenas como uma análise melhor estruturada na perspectiva de uma visualização didática.

As ações do educar não podem ser abstraídas de forma estanque, pois o agir característico de um espaço-tempo está diretamente imbricado na conformação da ação de outro espaço-tempo. O que talvez nos autorize a pressupor que os atos educativos identificados no período classificado como primitivo se fizeram presentes nos outros períodos num processo constante de ressignificações, reformulações, desconstruções e construções, mas também de permanência e de recorrência. A caça e a pesca, por exemplo, até hoje são técnicas aprendidas num processo de aprendizado empírico em, supostamente, muitos lugares do mundo.

O que nos desperta a atenção para um fato noticiado no Jornal Hoje, de janeiro de dois mil e quatorze (01/14) acerca do naufrágio de um pescador da cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. Esse pescador ficou à deriva no mar carioca por uma semana. Ele sobreviveu tomando água da chuva e pescando peixe tanto para se alimentar, como também para utilizar o líquido extraído dos olhos piscianos como soro fisiológico, com a finalidade de evitar sua desidratação. Ele realizava a pesca utilizando uma linha simples e a sua isca era uma peixe fêmea. Um caso concreto de aprendizado de pesca e de autodefesa (contra efeitos nocivos do sol na pele) numa perspectiva de sobrevivência.

Por outro lado, esse caso relatado, suscita-nos uma análise também a respeito do que atualmente se debate no processo de ensino-aprendizagem, que é a questão das habilidades e competências. Mesmo para galgar um aprendizado simples, primário, como esse de pescar e se autodefender, necessitamos do desenvolvimento de algumas habilidades internalizadas como: identificar uma peixe fêmea; saber que ela pode ser utilizada como isca; amarrar essa fêmea na linha que se tenha à disposição, de forma que os peixes não a soltem ao se aproximarem dela; saber que estando à deriva no mar, fica-se exposto a uma possível desidratação; ser conhecedor de que os olhos dos peixes contém um líquido que pode evitar essa desidratação. A conjunção articulada de todas essas habilidades, ao que nos parece, permitiu ao referido pescador a competência de sobreviver, mesmo tendo ficado dias à deriva em alto mar, sem condições normais de vida.

Em termos gerais, pensamos ser possível a inferência de que a gênese da educação contém um princípio de interatividade de conhecimentos, os quais parecem ser socializados na forma de aprendizados. E essa socialização, ao que parece, tem uma forte marca de comutação de saberes, que parece se manifestar nas relações dos grupos sociais.

A formalização da educação, ao que tudo indica, teve início no momento de uma maior complexificação da organização dos grupos sociais. Foi quando se tornou de maior relevância essa prática comunicativa e funcional, a ação de educar. Na Índia, através dos núcleos familiares; na Grécia, nas praças públicas; em Roma, em casas de pedagogos (os preceptores), e várias outras que se sucederam no decorrer do desenvolvimento das civilizações. Mas principalmente é no surgimento da instituição “escola” que se tem a síntese mais completa desse processo de estabelecimento de um sistema educacional funcional.

Ao acontecer o evento formalizador do ato educativo, teve início a prática do ler e escrever, associada com a da contagem dos números. Para Medeiros (2013), com base em suas análises abstraídas em Boto e Cortez, foi na Suméria que teve início o processo da escrita e leitura, através da criação da escrita cuneiforme. Depois surgiu a prática do exercício contínuo da ação de educar, através de uma escola. Ao que parece, foi a partir da Grécia com as aulas ministradas por Platão a seus discípulos, nos jardins de Academos em Atenas (daí o termo academia, que atualmente se refere à universidade). Mas ainda não havia a ideia de uma sistematização formalizada e estruturada do conhecimento. Essa escola parece que se referia mais a um local de debate, do que uma instituição física.

A partir dessa escola fundada por Platão, outros filósofos foram surgindo e fundando novas escolas. Todavia, conforme se pode abstrair em Fujita (2008) essas organizações escolares ainda representavam uma estruturação informal, pois não havia a divisão em séries e nem salas de aulas. E ainda, para o autor, o vocábulo “escola” vem do termo *scholé*, da língua grega, e tem o significado de “lugar do ócio”. Era assim considerado, porque as pessoas iam aos locais das aulas, em seus tempos livres, e para praticar a reflexão.

Com o desenvolver das civilizações posteriores aos gregos, no que podemos depreender, a escola parece que foi deixando de ser local de reflexão para assimilar a característica de funcionalidade. Ainda para Medeiros (2013) é a partir do século XII que tem origem as instituições escolares conhecidas até os tempos de hoje. Com divisão em séries, salas de aula, carteiras e cadeiras para alunos se manterem sentados e professores em destaque na frente dos discentes. E, ao que parece, foi a partir da iniciativa da igreja católica, com o intuito de pulverizar a catequização pela Europa, inicialmente, e depois para o resto do mundo.

No decorrer dos tempos, a escola, enquanto instituição, desenvolveu uma função que, parece não ter sido projetada na sua criação, mas que se tornou conveniente ao poder

dominante. Nos referimos ao fato dessa estrutura formal ter se transformado em um aparelho ideológico do Estado, conforme se abstrai da leitura operada em Althusser (1985) que afirma que “a escola atua ideologicamente através de seu currículo”.

Para nós, o fato de existir um currículo formal delimitador de conteúdos distantes da vivência do aluno, talvez possa ser entendida como a síntese dessa afirmação do autor.

Silva (2000), com base nas análises efetuadas em Bordieu e Passeron, assinala que existe uma ação latente de reprodução cultural também presente na escola. A escola, nesse sentido, ao que parece, tornou-se reprodutora de um capital cultural, o da classe dominante. Entendemos, nesse momento, que isso pode ser visualizado no vilipêndio às variáveis presentes (costumes, gostos, hábitos, etc) no cotidiano de um estudante de periferia, por exemplo, como conteúdo latente, ou manifesto, para compor o processo de ensino-aprendizagem. Para Silva (2000) esse processo se impõe como uma ação violenta ambivalente:

Há, portanto, aqui, dois processos em funcionamento: por um lado, a imposição e, por outro, a ocultação de que se trata de uma imposição, que aparece, então, como *natural*. É a esse duplo mecanismo que Bourdieu e Passeron chamam de *dupla violência* do processo de dominação cultural. (SILVA, 2000 p. 32-33)

Pressupomos que essa ação de reprodução do capital cultural burguês, apresenta essa característica de “dupla violência” através da ferramenta do currículo formal. E nesse sentido, da escola como um aparelho ideológico, pode ser entendível porque existe um interesse permanente do Estado em controlar essa instituição, seja por ações diretas (intervenções nas equipes diretivas) ou indiretas (pelos decretos, leis e programas oficiais).

Etimologicamente o termo currículo tem procedência da expressão latina “*curriculum*” e que significa “pista de corrida”. De certa forma, esse significado, parece-nos, que se tornou imanente na lógica empírica, presente no dia-a-dia dos professores. A de “vencer” ou “dar conta” dos conteúdos programáticos delimitados às etapas do ensino formal. Ou seja, sempre há uma “linha de partida” e uma “linha de chegada” já previamente estabelecidas, objetivadas na efetivação da programação curricular estruturada.

A formalização da ideia de currículo, conforme o que preconiza Silva (2000), tem sua gênese no espaço-tempo norte-americano do início do século XX, e se estendeu posteriormente à Europa e outros países, como o Brasil.

E as condições para que surgisse nos Estados Unidos a ideia do currículo como um campo especializado de estudos podem estar, provavelmente, alicerçadas na institucionalização da educação de massas numa conjuntura de avanço da industrialização e da urbanização.

Como produto dessa ação teorizante do processo curricular, tornaram-se ativas as operações de estudo sobre quais deveriam ser as variáveis de composição de um currículo. Afinal, para que deveria servir esse instrumento do aparato educacional? Essa resposta já encaminhava à outra, que remetia ao “o quê” deveria fazer parte da composição curricular, ou seja, qual conteúdo a ser ensinado.

A composição curricular é um processo de seleção, pois a partir de uma gama de conhecimentos construídos ao longo do desenvolvimento da humanidade, extrai-se aquilo que servirá ao propósito maior, o qual diz respeito à educação de uma pessoa para agir de acordo com um contexto. No caso do currículo oficial, para seguir as regras do poder dominante.

Outrossim, a lógica de instauração de um aparato curricular também tem como escopo a reprodução de singularidades de um determinado espaço-tempo. No currículo denominado como clássico, ensinar disciplinas que remetessem ao conhecimento greco-romano e das artes helênicas, condizia com a conjuntura de ascendência da burguesia em meio ao processo de decadência da monarquia. Naquele momento, ter domínio sobre os conteúdos do *trivium* (gramática, retórica e dialética) e do *quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética) representava a condição de fazer parte da classe nobre. De fato, aos burgueses significava ter acesso a uma condição para poder se igualar à nobreza.

A organização curricular identificada como de caráter economicista ou tecnocrática, sintetizava a conjuntura de expansão do processo de industrialização, de efetivação do sistema capitalista. E no currículo caracterizado como progressista, havia uma tentativa de concretizar, via escola, a preocupação com o ser infantil, pois até final do século XIX, a criança era entendida apenas como um estágio de preparação à vida adulta.

A idealização curricular teorizada por Bobbitt, no início do século XX, parece revelar, de forma contundente, a condição do currículo enquanto uma ferramenta de operacionalização do poder dominante. A partir da elaboração de Ralph Tyler acerca das ideias tecnocráticas, o paradigma curricular de Bobbitt se efetiva com total força e se expande no mundo inteiro. Revela Silva (2000):

A organização e o desenvolvimento do currículo deve procurar responder, de acordo com Tyler, a quatro questões básicas: “1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão a ser alcançados?” As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4). (SILVA, 2000 p. 22)

Parece-nos uma esquematização bem concreta da ideia curricular que preconiza, numa visão tecnocrática a serviço de um economicismo funcional, as finalidades da educação como resposta às exigências profissionais da vida adulta. O que parece restringir a função do currículo como uma simples questão de desenvolvimento técnico.

E no cotidiano escolar, pressupomos que os docentes reproduzem mecanicamente esse esquema tecnocrático curricular, pois internalizam a ideia de que a escola é sinônimo de espaço para estágio ao local de trabalho. Reprodução que podemos notar em expressões corriqueiras e repetitivas como: “*tem que estudar pra ser alguém na vida*”, “*quem não estuda não vai ser nada*”, entre outras.

Recorrentemente efervescem notícias sobre casos de pessoas com pouca escolaridade que assumem postos de chefia em empresas, ou mesmo tornam-se empresários de sucesso. E no cotidiano de um discente de periferia, estão repletos de exemplos de pessoas que muito pouco foram à escola, mas mesmo assim se “*tornaram alguém na vida*”. São trabalhadores honestos, provedores de famílias e dignos de um enorme respeito por suas histórias de vida.

O que suscita o questionamento se essa reprodução tecnocrática de um currículo adestrador das individualidades, não é uma das razões do descrédito cada vez maior da educação formal e dos professores frente à sociedade, e que vem gerando graves problemas de fracasso, evasão e déficit de escolaridade. Na medida, em que essa ideia de “estudar para ser alguém” se esvazia de sentido, qual razão de continuar estudando? Entendemos que esse poderia ser um tema de uma futura pesquisa.

Fruto dessa tecnocracia curricular, articulada com a especialização universitária, tem-se a estruturação estanque do conhecimento através das divisões disciplinares dos conteúdos. O que tem gerado o desenvolvimento da inteligência fragmentária, parcelar, unidimensional, fato obscurecedor do entendimento global tanto dos problemas locais quanto mundiais. Como nos alerta Morin (2011, p. 15): “Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável”.

Ainda para Trivinos (1987), a partir de suas leituras em Merton, a escola contém “funções manifestas”, aquelas que são expressas em decretos e leis, e as “latentes”, as quais não são expressas mas que na prática existem:

A função *manifesta*, a função estabelecida para a escola é a de alfabetizar, por exemplo, a de oferecer a todos a possibilidade de serem iguais. [...] Mas, verdadeiramente, a escola divide, acrescenta as desigualdades. Ela, nos sistemas capitalistas, é veículo de conservação das hierarquias sociais de determinada classe social, cujos elementos chegam ao ensino superior, para orientar, em seguida, em função de lideranças, “as mudanças sociais”. Esta função da escola, soterrada, não expressa, mas real, quantificável, na linguagem de Merton, é uma função *latente*. Isto é, a escola, de fato, cumpre uma função que aparentemente não foi estabelecida para ela. (TRIVINOS, 1987 p. 164)

Desperta nossa atenção, nesse sentido, a reportagem veiculada no programa “Globo Esporte” do dia trinta de março de dois mil e quatorze (30/03/14). Nela foi divulgado um esporte desenvolvido e cultuado somente na Tailândia, o qual se assemelha ao futevôlei brasileiro. Para os praticantes desse esporte, não há perspectiva profissional, suas atuações são totalmente voluntárias e amadoras. O que os move, segundo a matéria jornalística, é o fato de admiração ao seu rei. Somente o fato desse monarca estar presente nos jogos já é suficiente para os jogadores se motivarem e continuarem na prática desse jogo.

Em que momento, esses jogadores aprendem esse culto ao rei? Provavelmente, pressupomos, que nos ritos sociais praticados desde o nascimento, e que certamente não deve se manifestar somente no esporte. Mas pressupomos também que a escola, na Tailândia, é uma ferramenta fundamental de solidificação desse vínculo metareligioso, sagrado. E quem se locupleta com essa configuração social, de total anulação dos sujeitos em detrimento do “nobre” representante dos ensinamentos sagrados? A monarquia, ao que nos parece, é a principal beneficiada desse processo. Uma concretização da lógica da escola como apoio funcional, ainda que não manifesto, à manutenção de uma classe dominante.

No processo inicial da gênese da educação, ao que parece, imperava um fator de socialização de aprendizados primários, importantes à sobrevivência. As sociedades, no desenvolver de seus espaços-tempos, parecem ter encontrado na formalização do ato de educar uma ferramenta operacional de grande utilidade à manutenção do *status quo* social.

Prevaleceu, ao que parece, a característica de educação funcional, com novas estruturas, mais aparatos, maiores formulações, novas ferramentas. Mas essencialmente, o processo educativo formalizado manteve sua base ontológica primária. No início, era o aprendizado da caça, da pesca e da auto-defesa; agora é o aprender a ser mão de obra



qualificada do capitalismo e garantir a inclusão no processo econômico, ainda que como dominado. Tanto num caso, como no outro a ideia que percola as ações é a garantia da sobrevivência, sem espaço ao questionamento, à reflexão.

### **3.1.2- Um obstáculo difícil de superar**

O principal resultado do processo da educação formalizada, articulada com a instituição do currículo, parece ter sido a assimilação, pela estrutura educacional oficial, das bases epistemológicas do que é conhecido como o ensino tradicional. Um processo que prima pelos resultados, antes do que pelo desenvolvimento emancipatório do ser humano; que priva da liberdade de manifestação autoral discente e docente; que sufoca com leis, decretos e uma avalanche de ferramentas burocratizantes, as quais contribuem ao engessamento das organizações escolares.

Ao primar pela não emancipação, pela privação e pelo engessamento, parece-nos que o ensino tradicional se traveste de uma poderosa ferramenta que desenvolve com êxito o que Moscovici (2011) define como o “interdito da crítica”. Segundo o autor, esse conceito identifica a metodologia da legitimação de um poder constituído, pois através desse interdito não é permitido o questionamento do que está posto, determinado. Para Moscovici (2011) é assim que os dominadores se mantêm no controle do poder seja político, seja religioso, seja de outra esfera.

Na Educação e, por extensão, também no Ensino de Geografia, esse interdito da crítica se manifesta exatamente numa das características mais marcantes do ensino tradicional, que é a não proposição do questionamento substituída pela utilização exclusiva das ações de reprodução (de fórmulas decoradas, de respostas prontas, de nomes de países e continentes, entre outras). Isso faz com que não ocorra o rompimento com uma epistemologia quase secular de reducionismo educacional, ou aconteça de forma muito tênue, quase ineficaz.

Desde meados da década de 1960, ao que tudo indica, têm ocorrido movimentos na área educacional visando a superação dessas prerrogativas do ensino tradicional. Fruto desses movimentos, ou mesmo *pari passu* com essas manifestações contestatórias eclodiram diversas teorias propondo alternativas na área educacional. Concepções teóricas como o construtivismo, a pedagogia da libertação, as chamadas teorias críticas e pós-críticas, tanto na Educação quanto na Geografia.

No entanto, parece-nos que a prevalência dos alicerces epistemológicos do ensino tradicional tem se mantido apesar das críticas ferrenhas que exortam a precariedade dessa

concepção teórica. Será que esse fato não é uma das explicações pela perda de valor da escola, pelas relações desdenhosas que os discentes têm apresentado, ano após ano, com a estrutura escolar e com os próprios docentes? Entendemos que essa questão levaria a uma outra pesquisa, ação que poderá ser realizada em outro momento.

Pensamos, inclusive, que um dos principais dramas contemporâneos da educação é essa inoperância na transcendência do ensino tradicional. Ao que sabemos, por informativos das redes de informação espalhadas pela web, e ainda por informações de veículos alternativos e da grande imprensa, ou mesmo dos órgãos governamentais, que existem uma série de experiências de ensino alternativo que estão sendo praticadas tanto no Brasil quanto em outros países. Experiências que exercitam as ações pedagógicas com base epistemológica ancorada nas teorias críticas e pós-críticas. Todavia, pelo que entendemos, apesar da importância inexorável da existência dessas práticas, porque elas podem ser um fator desestruturador do *establishment* do ensino tradicional, elas se apresentam de forma desarticulada e ainda representam apenas gotas num oceano.

Um fator importante de obstrução da superação dessa base epistemológica secular de ensino, parece ser a práxis pedagógica efetivada na escola tradicional. Essa práxis, ao que pressupomos, tem se revelado produtora e cristalizadora de um aluno autômato<sup>5</sup>. Ou seja, aquele que responde a partir do que “está dado, determinado, já pensado”. Que sempre procura a “resposta certa” (uma única) e tenta evitar outras para não “errar”. Em certa aula, uma aluna manifestou sua dificuldade em responder a algo que solicitava seu posicionamento pessoal: “*como vou responder se não foi explicado antes, a professora de Matemática explica as fórmulas, a de Português ensina as regras e depois elas perguntam*”.

Outrossim, pensamos que há um fator subjetivo, latente ou manifesto, que pressiona no sentido da permanência do ensino tradicional como via facilitadora da práxis pedagógica. Grande número de instituições públicas escolares, atualmente, encontram-se instaladas em comunidades periféricas, ou próximas a elas.

Pensamos que esse fato faz com que exista, de fato, o que podemos denominar de “escola da realidade”. E que emana elementos reais de subjetividades atuantes além dos construtos teóricos idealizados. Nesse espaço, assistimos a uma permanente disputa entre o caminho da cidadania e a “via fácil” da criminalidade. Em um momento de descontração de

---

<sup>5</sup> Aluno autômato, entendemos, nesse contexto, que identifica o discente educado no processo da reprodução de respostas já prontas (a dos manuais didáticos). Indivíduo possivelmente reprodutor de antinomias (Morin, 1998), que talvez não seja afetado pela inteligência geral (Morin, 1998).

uma de nossas aulas, um aluno perguntou o que “*eu ganhava sendo uma pessoa honesta?*”. Esse questionamento foi efetuado após termos comentado que nunca havíamos nos envolvido com nenhum tipo de ação criminal.

A nós, essa manifestação foi um fator de surpresa, considerando nossa compreensão subjetiva de mundo que estamos habituados (forjada em base familiar, e de vivência profissional e acadêmica). Mas a esse discente a honestidade não é algo tão significativo. Acreditamos que o pensamento desse aluno é algo efetivo na localidade em que está situada a escola, assim como, talvez, o seja em outras periferias. Pensamos mesmo que a criminalidade pode ser entendida como uma espécie de bacia sedimentar da desestrutura familiar, dos problemas socioeconômicos de grande contundência como a fome, o desemprego, as famílias subnutridas, entre outros.

Nesse contexto, supomos que se impõem interrogações de como estimular o encanto em sala de aula? E como o aluno consegue aprender? Pensamos que o percurso que o ensino tradicional aponta, resolve esse impasse sem, no entanto, responder às perguntas. Ou seja, o professor “dá as aulas” preso aos seus manuais didáticos e depois estimula o aluno responder o que já foi dito. Desta forma, ninguém precisa se preocupar com os problemas subjetivos reais presentes nas escolas.

Nossa pesquisa se propôs a investigar um fenômeno social diretamente relacionado à educação formal, processo que se organiza a partir da ação estruturalizante do Estado. Em Dale (2010) abstraímos que as análises para entender a estruturação do Estado e da educação, e a relação entre eles, em tempos de globalização, não podem ser empregados utilizando os referenciais teóricos e as ferramentas metodológicas da Modernidade.

O que nos leva a inferir que precisamos analisar essa relação, Estado e Educação, numa perspectiva atualizada, contemporânea.

Para analisarmos o Estado, na perspectiva de sua organização atual, não podemos deixar de estudar a caracterização do poder burguês, pois entendemos que a burguesia ainda é a classe social que tem o controle sobre o aparato estatal. E os burgueses mantêm o controle estatal articulando ações de renovação com atos de flexibilização do poder estatal. No entanto, essas renovações são, na prática, um retorno a velhas concepções de dominação, e as flexibilizações do poder, apesar de anunciarem a proclamação de alargamentos democráticos não passam de novas formas de manter o domínio.

Acontecer eleições em que os vencedores eram representantes de partidos de esquerda, em 1990 –no Brasil, por exemplo- era algo que suscitava uma esperança de mudanças concretas, pois sugeria que a democracia estava se ampliando em nosso país e o poder burguês seria desestruturado ou transformado. Mas passados mais de vinte anos o que percebemos é que os ditos partidos de esquerda assimilaram e foram cooptados pela estrutura institucional estatal e auxiliam a continuidade, na essência, do domínio da burguesia sobre o Estado brasileiro.

Não duvidamos que existam alguns avanços, algumas garantias democráticas que em períodos de domínio burguês mais rígido não eram possíveis, mas são pequenos e ainda não são fatos capazes de desestruturação, em grande escala, das desigualdades sociais. Entendemos, sobremaneira, que esse processo é uma ocorrência de nível internacional. Desde a revolução socialista de 1917 da Rússia até os dias de hoje, essa característica de renovação do controle burguês sobre o Estado, após explosões sociais contestatórias, é algo recorrente, e operante ao mesmo tempo.

E essas características articuladas, de renovação e flexibilização do poder estatal, acreditamos que tem conexão sempre com o espaço-tempo das sociedades. Na atual conjuntura, é possível percebermos que é operante uma ação burguesa pós-moderna, a qual objetiva a reativação do liberalismo combinada com a reanimação do conservadorismo, obviamente, utilizando outras roupagens (que podemos identificar, por exemplo, como neoliberalismo). Utilizando-nos das análises teórico-conceituais presentes em Clarke e Newman (1997) podemos inferir que essa ação pós-moderna concebe a existência de uma nova direita (articulação política representante dos interesses da burguesia), a qual tem como objetivo a prática do gerencialismo (*managerialism*), conceito exposto em Clarke e Newman (1997) que identifica essa aparente nova atuação do Estado.

O Gerencialismo revela, em sua aparência, a substituição da prática administrativista estatal por uma ação gerenciadora. No administrativismo do estado há a prisão a normas, decretos, decisões colegiadas, enfim percursos burocratizantes da máquina administrativa que tornam lentos, quase inoperantes, os encaminhamentos de soluções. A ação gestora gerencial preconiza o surgimento de operacionalidade da máquina estatal, através da centralização do poder de decisão nas mãos de um *expertise*, um especialista (uma pessoa ou uma empresa de assessoria) que pode apresentar de forma rápida as soluções a problemas envolvendo o Estado. No nosso caso, os problemas da educação. Teoricamente isso soluciona o problema da lentidão do funcionamento da máquina estatal e a torna eficiente.

Todavia, ao abstrairmos em Clarke e Newman (1997) sobre o conceito de gerencialismo, podemos perceber melhor qual essência dessa política de estado, pois os autores revelam como justificativa desse novo modo de gerir a máquina estatal o fato de que:

No entanto, a administração burocrática não foi, por si só, suficiente para o fornecimento público de bem-estar social. Ela precisava ser organizada com as formas de "experiência" que eram mais do que competências administrativas e que se chamou de distintos corpos provedores de grande saber e de habilidades sobre as causas e as soluções dos problemas sociais. (CLARKE e NEWMAN, 1997 p. 6)<sup>6</sup>

A preocupação, ao que parece, não é meramente a troca de uma forma burocratizada de administrar o estado por outra que rompesse com os vícios da burocracia. O cerne dessa nova política é que o bem estar social só pode ser garantido pelo estado se haver a ação competente de um especialista, o "corpo distinto". Isso remete a uma transformação do "*social welfare state*" (estado de bem-estar social).

Clarke e Newman (1997), com base em seus estudos na transformação da máquina estatal pública inglesa, nos apontam a metodologia de como é operacionalizada essa nova prática de administrar a máquina estatal, ao destacarem que:

Muitas contas se distinguiram entre esta fase inicial da reforma da máquina do governo e de outras posteriores, tendo uma reforma com base nos princípios de mercado. Esses princípios foram introduzidos em uma variedade de formas, incluindo privatizações diretas, contratação de serviços selecionados e a introdução da cobrança na parceria entre os sectores público e privado em *joint ventures*, e a capitalização de novos empreendimentos através da Private Finance Initiative. Isso incluía além de serviços de suporte (limpeza, abastecimento) também serviços essenciais (saúde) o que representou uma significativa marca negativa no limiar do acordo entre o setor público e o privado. (CLARKE e NEWMAN, 2006 p. 20)<sup>7</sup>

A mudança na forma de gerir a máquina estatal para garantir o bem estar social (atendimento às necessidades dos cidadãos) parece que proporcionou a transformação do estado num órgão gerencialista, que tem como preocupação central o atendimento às demandas sociais mas com uma acentuada preocupação com os resultados. Essa lógica é

---

<sup>6</sup> O texto original: "However, bureaucratic administration was not, by itself, suficiente for the public provision of social welfare. It needed to be tempered by forms of "expertise" which were more than administrative competence and which drew on distinctive bodies of knowledge and skills about the causes and solutions of social problems."

<sup>7</sup> O texto original: "Many accounts have distinguished between this early stage of reforming the machinery of government and the later, market-based phases of reform. Markets were introduced in a variety of ways, including direct privatisation, contracting out selected services and the introduction of charging for partnerships between private and public sectors in joint ventures, and the capitalisation of new ventures through the Private Finance Initiative. Where this has included the outsourcing not only of support services (cleaning, catering) but of core services (such as nursing) the result has been a significant blurring of the boundary between public and private sectors."

embasada na dinâmica de mercado, onde o que move as empresas é a satisfação dos clientes. Podemos inferir que a luta reivindicativa por melhorias dos serviços públicos (educação, transporte, saúde, etc) foi transformada em marketing de produto; e os cidadãos passaram a ser clientes, o que sugere que no lugar de direitos da cidadania o que deve prevalecer é a satisfação da clientela.

O “*modus operandi*” dessa política de estado, o Gerencialismo, impulsionou uma forma de atuação da máquina estatal que segundo Clark e Newman (1997) pode ser definida como uma “dispersão generalizada”, conceituação que identifica a ação estratégica combinada de coordenar as funções, de rearticular e ressignificar o poder do estado burguês.

Na educação, essa prática gerencialista se configura nas políticas de avaliação de desempenho educacional instituída pelos órgãos internacionais financiadores do ensino (UNESCO principalmente, entre outros), pelas estruturações de ações compartilhadas das parcerias entre o poder público e a iniciativa privada (assessorias como da POSITIVO<sup>8</sup>) e políticas recorrentes de instauração de novas metodologias na didática de ensino (como exemplo mais recente é o caso da instituição da politecnia no ensino médio de escolas públicas do Rio Grande do Sul, além de pulverização de módulos de ensino coordenados por empresas de assessoria de ensino<sup>9</sup>).

Todas essas ações têm como meta a melhora da performance da educação, de uma melhor qualificação da mão de obra que servirá ao mercado. Sempre com a preocupação central na melhora de índices, determinando a estruturação da educação por metodologias basicamente preocupadas em demonstrar a competência no ensino através de números expressos em gráficos, e onde o que importa é a busca aficionada pelos resultados positivos. Pois isso garantirá a contrapartida dos órgãos financiadores.

A forma como essas políticas são implementadas depende diretamente das ações que se desenvolvem na estrutura escolar e, em nosso ponto de vista, está diretamente relacionada com a característica da atmosfera escolar de cada instituição de ensino.

Conforme a configuração da dinâmica do elenco de cada escola (corpo docente, corpo discente, equipe diretiva e comunidade escolar) a absorção das políticas gerencialistas ocorrerá diferenciadamente, pois os processos de “interpretação” e “tradução”, conforme

---

<sup>8</sup> A POSITIVO é uma empresa que presta assessoria nas escolas públicas desenvolvendo programas de alfabetização e pós-alfabetização de crianças e é financiada pelos governos (municipal, estadual ou federal) conforme a realidade de cada município.

<sup>9</sup> Um exemplo desse tipo de assessoria com módulos de ensino é o caso da instaurada nas escolas públicas municipais de Gravataí pelo governo municipal, no ano passado, e que faz parte de uma política de propiciar aos professores o trabalho com apostilas preparadas por uma empresa e apresentada por um representante que “explica” como obter os melhores resultados com os alunos.

conceituação encontrada em Ball, Maguirre e Braun (2012) terão um desenvolvimento condicionado aos *ethos* escolares. Segundo os autores:

Interpretação é um compromisso com as linguagens da política, enquanto a tradução é mais voltada para as línguas da prática. Tradução é uma espécie de terceiro espaço entre a política de governo e a prática docente. Trata-se de um processo de tornar interativos os textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente, "decretando" uma forma do agir político e usando táticas que incluem palestras, reuniões, planos, eventos, para encaminhar 'o caminho da aprendizagem'". (BALL, MAGUIRRE e BRAUN, 2012 p. 45)<sup>10</sup>

A implementação poderá ocorrer de forma acrítica, passiva ou com reconfigurações e acondicionamentos imbricados com a cultura do grupo escolar, mas a política sempre acabará sendo implementada de uma forma ou outra.

Essa pressão atuante do gerencialismo sobre as organizações escolares, entendemos que é uma ferramenta bastante atuante na criação de impasses à transcendência do ensino tradicional, pois com essa política de preocupação com índices e resultados positivos o espaço a uma educação emancipadora, que desenvolva habilidades de racionalidade crítica tanto em alunos como em professores, é cada vez menor.

Em que pese haver um debate na academia, ao mesmo tempo que uma preocupação, na formação de licenciados e pedagogos com uma orientação à prática autônoma distante da prisão a materiais didáticos pré-elaborados, a ação gerencialista constante do estado nos parece que anula, na atual conjuntura, e de forma muito eficiente, todo esse esforço acadêmico.

Além dessa prática do gerencialismo, entendemos também que o governo lança mão de outras ações que corroboram à manutenção do *status quo* do ensino tradicional. A imposição de aumentar a quantidade de anos que os alunos devem ficar na escola a partir da obrigatoriedade de matrícula aos seis anos de idade. A nós, parece que a instituição escolar passa a ser entendida, na lógica governamental, como um paliativo aos problemas de aumento das famílias em localidades carentes. Na contramão de criar mais projetos de creches públicas, é criada a obrigatoriedade antes dos sete anos.

O saldo, ao que nos parece, é a continuidade, após mais de um século, da educação reducionista do desenvolvimento do ser humano. Ao que nos suscita uma inquietação sobre a possibilidade ou não de acontecer de fato a superação do ensino tradicional, e também um

---

<sup>10</sup> O texto original: "Interpretation is an engagement with the languages of policy, whereas translation is closer to the languages of practice. Translation is a sort of third space between policy and practice. It is an interactive process of making institutional texts and putting those texts into action, literally 'enacting' policy using tactics which include talk, meetings, plans, events, 'learning walks'".

questionamento se a manutenção desse tipo de ensino não tem o propósito de corroborar uma teia de operacionalizações à sustentação do sistema capitalista. Talvez o fortalecimento do debate sobre essa característica da educação formal, de peça de uma engrenagem muito maior -o capitalismo-, e de como poderemos operar as ontológicas transformações nesse sistema político e econômico possa ser um indicativo forte à efetivação da transcendência do ensino tradicional.

### **3.1.3- Uma luz no fim do túnel?**

Se a prática gerencialista do Estado pode ser configurada como uma obstrução à superação do ensino tradicional, pode ser possível entendermos, ao que parece, que aos docentes não resta outra opção. O caminho de via única parece encaminhar à reprodução das metodologias contidas nas políticas do ensino performático, preocupado essencialmente com resultados dos gráficos. E que contribui à manutenção e reprodução das bases metodológicas da educação reducionista do desenvolvimento humano.

Todavia, consideramos que há uma característica muito particular na vida profissional do docente que pode romper com essa ideia maniqueísta, de que somente pode ser reproduzido em sala de aula aquilo que o estado determina às metodologias pedagógicas. Referimo-nos ao fato de que o professor pode exercitar ações de independência frente às exigências burocráticas da máquina estatal. Isso dependerá de sua postura, enquanto cidadão, frente às questões pedagógicas e políticas referentes ao processo da educação.

A melodia do poeta de que *“um sonho que se sonha só é somente um sonho”* é possível que seja uma sentença bem aplicável às contingências da atmosfera educacional. Um professor isoladamente não terá força o suficiente para desestruturar um sistema todo articulado que tem na escola uma peça fundamental de reprodução ideológica. Todavia ações que desequilibrem o ensino posto, que é agendado pelas forças a serviço do Estado, ainda que isoladas podem efervescer um processo de fissuras, as quais podem gerar caminhos que trilhem rumo a uma educação transformadora.

Para isso, o docente precisa estar imbuído e comprometido com a essência de um pensamento abrangente, amplo, o qual instrumentalize ao entendimento de que as ações que ocorrem na vida, seja na esfera privada ou social, estão interrelacionadas. Significa percorrer um caminho contrário ao do pensamento simplificador, o qual segundo Morin e Moigne (2000, p. 175) “tem dois caracteres; ele é redutor e, de outra parte, disjuntivo”. Ao reduzir e separar, esse pensamento simplificador não permite a análise relacional, não suscita ao entendimento de racionalidade.



No nosso entender, a simplificação do pensar ainda cristaliza o atrofiamento de habilidades, tanto discente quanto docente, que são vitais a um desenvolvimento de seres humanos competentes à construção de um pensar autônomo, de geração de indivíduos capazes de serem autores de suas próprias escolhas, de suas próprias vidas. Esse atrofiamento é de extrema servilidade à manutenção do *status quo* do sistema sócio-econômico vigente. Destarte se o professor estiver imbuído e comprometido, ao entrar em sala de aula, com o pensamento abrangente, amplificador de habilidades, estará contribuindo à efervescência de fissuras nas regras do gerencialismo, e por consequência, na estrutura sócio-econômica.

Não estar comprometido com um pensamento contrário ao da simplificação, é contribuir ao ensino pautado pelo desenvolvimento da hiperespecialização, que é definida por Morin (2011, p. 13) como: “a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte.”.

Pressupomos que os docentes ao induzirem os discentes a reproduzirem fórmulas e respostas prontas podem contribuir, inconscientemente, mas também diretamente, ao desenvolvimento de habilidades limitadas nos alunos. As mesmas, talvez possam constituir a competência de entender como se chega a um resultado desejado, mas as perspectivas do entendimento do por quê e qual imbricação na vida, provavelmente fiquem obscurecidas. Podem ser gerados indivíduos que talvez tenham habilidades a desenvolver protótipos de um robô, por exemplo. Mas é possível que tenham dificuldades de entenderem que, provavelmente, esse autômato signifique o desemprego em massa de milhares de trabalhadores. O que poderá incorrer no aumento de segregação social e, conseqüentemente de violência.

Para Morin (2011, p. 13) ainda “a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui)”. Entendemos que isso pode ser fruto de um ensino pautado em resultados à decoração de gráficos de índices positivos. E também pode ser a garantia da proliferação de indivíduos prontos a ingressarem no mercado de trabalho aptos a reproduzirem o que já está posto. Sem capacidade para refletir criticamente sobre o processo, de desconstruir, ou transformar as relações de dominação.

Instigar o máximo de desenvolvimento de habilidades discentes que encaminhem à competência da criticidade, da ressignificação da informação em conhecimento e sabedoria

requer o compromisso de operacionalizar a práxis pedagógica pautada em prerrogativas de uma educação dinamizadora da reflexão, como propõe Morin (2011):

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. Esse pleno emprego exige o livre exercício da faculdade mais comum e mais ativa na infância e na adolescência, a curiosidade [...] Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época. (MORIN, 2011 p. 22)

Pensamos que através dessa orientação epistemológica contida na ideia de inteligência geral, a escola poderá produzir indivíduos com competência à reflexão. Ao mesmo tempo que os sujeitos constroem seus aprendizados específicos também desenvolvem consciência de totalidade.

Recorrer à operacionalização de uma educação que suscite a reflexão, que proponha o exercício de um pensamento amplo, globalizador, pode encaminhar à questão da reforma do pensamento, da superação da educação disjuntiva e redutora. Reprodutora de antinomias, a qual prioriza o ensino do conhecimento tecnicista, impávido, inquestionável, quase imutável.

Essa reforma do pensamento pode suscitar a redefinição do objetivo da educação, transpondo a ideia, contida no ensino tradicional, de formação de mão-de-obra qualificada para uma outra mais abrangente que conforme Morin (2011, p. 65) “deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”. Que possa propor a reflexão, instigar a dúvida, trilhar no caminho de uma pedagogia da incerteza.

Entendemos, provisoriamente, que é possível a práxis pedagógica orientada epistemologicamente por um pensamento amplo pautado pela inteligência geral no momento em que o docente adentra uma sala de aula, caso sua postura enquanto indivíduo esteja imbuída e comprometida com a não reprodução do que já está posto. Isso pode representar uma fissura na estrutura educacional, pois parece ser a materialização do rompimento do elo da corrente do ensino tradicional.

Mas também é possível visualizarmos algo além de simples fissuras, que possa realmente abalar e desestruturar o *status* da educação formal secular. Para tanto o docente, enquanto indivíduo, precisa igualmente estar comprometido com a questão política da educação. Para Apple (2013) a luta política de contestação ainda é a principal via de transformações do capitalismo e esse processo pode ocorrer via educação também. O título de sua obra, “*Can education change society?*” (APPLE, 2013) já propõe um debate nesse sentido.

A resposta a essa pergunta se “a educação pode mudar a sociedade” Apple (2013) responde afirmativamente mas ressalta que “a educação faz parte da sociedade, ela não é algo alheio, que fique fora. Na verdade, a educação é um conjunto fundamental tanto de instituições quanto de relações sociais e pessoais”. O engajamento docente político em questões extra disciplinas vai além de responder se a educação tem condições de efervescer mudanças sociais. Ela estabelece a real capacidade da educação em se engajar nas lutas gerais da sociedade, corroborando as vozes dos movimentos contra o capitalismo e seu conjunto de mecanismos opressivos (religião, cultura, segregacionismo).

Participar da luta política contestatória, no nosso entender, é estabelecer, no agir pedagógico, um movimento contrário à mesmice do ensino tradicional, é declarar que não se quer mais do mesmo. Representa a corroboração com o pensamento reivindicativo de mudanças disseminado pelos movimentos contestatórios autônomos, endossando o que o poeta já afirmou, de que “*o passado é uma roupa que não nos serve mais*”.

Assim como concordamos com Apple (2013 e 2013a) de que a educação não é um aparte da sociedade, também estamos de acordo com o que afirma Morin (2011) sobre a relação entre escola e sociedade, pois representa:

Uma relação que não é tanto de reflexo, mas de holograma e de recorrência. Holograma: assim como um ponto único de um holograma contém em si a totalidade da figura representada, também a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo. Recorrência: a sociedade produz a escola, que produz a sociedade. (MORIN, 2011 p. 100)

Para nós essa relação, escola e sociedade, tem uma característica marcante de reciprocidade, de interatividade. Enquanto a estrutura educacional continuar legitimando um ensino reprodutor apenas de indivíduos aptos a manter o que já está posto, a estrutura social manterá a prevalência epistemológica do ensino tradicional e assim sucessivamente. Fissuras podem ocorrer, mas a desestruturação poderá ser algo possível numa perspectiva mais ampla, a qual visualize os processos pedagógicos integrados aos das dinâmicas dos processos socioeconômicos e socioculturais.

Atuar pedagogicamente sob a perspectiva de promoção da tessitura entre educação e sociedade numa estrutura socioeconômica arquitetada para que seja efetuada o contrário (ou seja, o isolamento da escola perante às questões sociais) sabemos que não é uma tarefa tão simples. Apple (2013 e 2013a) nos indica um caminho. Segundo o autor, a luta contestatória rumo a uma transformação pode ser real, via educação, conforme exemplos relatados:

Nós vimos isso não só em Porto Alegre<sup>11</sup>, mas nas lutas em que Freire, Counts, Du Bois, estiveram engajados. (...). Para Du Bois e Woodson, as escolas foram os sítios da racialização, da destruição cultural, e das derrotas. Mas elas também foram locais de vitórias, arenas em que novas identidades e novos futuros poderiam ser coletivamente forjados. Empenhados professores, armados com recursos que reconstruíam o "conhecimento oficial" e organicamente ligados às suas comunidades, poderiam fazer a diferença. (...). O processo poderia também exigir que nós trabalhássemos a nível das práticas, de modo que as universidades, as escolas, os professores, os membros da comunidade e os alunos tivessem recursos pedagógicos para se perceberem como parte deste grande movimento nacional e internacional, conforme palavras de Freire, de "ler e escrever o mundo. (APPLE, 2013 p. 159-160)<sup>12</sup>

A potencialidade transformadora da educação suscitada por Apple (2013) a partir das prerrogativas em Freire, Count, Du Bois e Woodson e também da experiência pesquisada de Porto Alegre, pode ser reveladora da prática de uma pedagogia crítica. Essa ação pedagógica crítica, no nosso entender, talvez seja a ferramenta crucial para se conseguir destituir um ensino legitimado que serve aos interesses do capital.

Pensamos, com base nas asserções de Apple (2013 e 2103a) que exista uma capacidade sociológica muito latente na prática educacional. E isso não pode ser deixado de lado, sob pena de se continuar reduzindo a educação à mera prática de formação não reflexiva do ser humano.

Ainda, pressupomos existir uma outra característica latente na educação, possivelmente reveladora de um potencial transformador, e que pode se tornar potencializadora de carismas, conceituação expressa em Weber (2004):

O carisma é a grande potência revolucionária das épocas ligadas à tradição. Diferentemente da potência, igualmente revolucionária, da *ratio* que age diretamente do exterior mudando as condições e os problemas da vida, e desse modo, indiretamente, a posição adotada em relação a eles, ou também pela intelectualização, o carisma pode consistir em uma transformação do interior. Nascida da necessidade e do entusiasmo, esta geralmente significa mudança de direção da opinião e dos fatos, orientação inteiramente nova de todas as posições para com todas as formas particulares de vida e para com o 'mundo'. (WEBER, 2004 p. 252)

---

<sup>11</sup> Essa referência que Apple faz a Porto Alegre, diz respeito à experiência do governo petista e aos processos político-pedagógicos desenvolvidos nas escolas municipais da capital gaúcha entre 1999 -ano que o PT assumiu a prefeitura- e 2010 -ano que foi finalizada a pesquisa realizada pelo autor- em parceria com Luís Armando Gandin, professor dr. titular da Faced/UFRGS.

<sup>12</sup> O texto original: "We saw this not only in Porto Alegre\*, but in the struggles in which Freire, Counts, Du Bois, and Woodson engaged. (...) For Du Bois and Woodson, schools were sites of racialization, cultural destruction, and defeats. But they were also sites of continued victories, arenas in which new identities and new futures could be collectively forged. Committed teachers, armed with resources that reconstructed "official knowledge" and organically connected to their communities, could make a difference. (...) The process would also require that we work at the level of practice so that universities, schools, teachers, community members, and students had the pedagogic resources to see themselves as part of this larger national and international movement in Freire's words "read and write the world.".

O carisma, pressupomos, que é um estado de euforia que motiva momentos explosivos, os quais geram as inovações, e que conforme Weber (2004) são situações onde há a gênese do novo no mundo, onde de fato se promove uma mudança profunda. É o momento que se materializa a utopia. Quando pensamos em mudança de postura pedagógica, tanto epistemológica quanto política, no processo do ensino tradicional, queremos nos referir à possibilidade da efervescência dessas situações de carismas. Para nós, o ensino disjuntivo e redutor poderá ser superado a partir da eclosão de inovações e não apenas de reformas.

A luz no fim do túnel talvez possa ser a extrusão desse potencial sociológico da educação. Parece ser fulcral que a prática pedagógica contenha em sua perspectiva ontológica a disseminação dessa potencialidade inovadora para que se possa alcançar, de forma satisfatória, a transcendência da epistemologia da educação formalizada, alicerçada nos cânones do ensino tradicional.

#### **4 UMA REDE DE TEIAS LÂNGUIDAS**

O ensino de Geografia, ao que entendemos, talvez seja uma ação bastante eivada de leitura da realidade, do cotidiano, da vida. Analisar a relação entre os elementos do espaço, parece-nos que tem relação direta com o estudar as contingências socioeconômicas das sociedades.

Mas ensinar Geografia, pensamos que requer mais do que somente o estudo das cotidianidades. Parece ser necessário o embasamento teórico, o qual deverá amparar a práxis docente. Esse embasamento supomos que seja encontrado na ciência geográfica. O que indica, momentaneamente, que *pari passu* somos professores mas também somos geógrafos. É possível que tal constatação aponte à necessidade de um permanente diálogo entre a rotina acadêmica e o dia-a-dia da escola.

Pressupomos, contextualmente, que essa aliança, academia e escola, por hora apresenta um encontro tênue. Seus elos, pensamos, contêm aros de plástico e não de ferro. Seu diálogo, ao que conjecturamos, tem mostrado pouca eficiência e menos ainda uma eficácia.

##### **4.1 Muito Além do “National Geographic”: A Geografia**

O estudo sobre a Geografia e os seus elementos fundantes, pensamos que precisa ter como base teórica a análise de referenciais epistemológicos dessa ciência. Pressupomos que eles podem revelar uma preponderância presente nas diversas correntes conceituais (tradicionais, críticas, pós-críticas e contemporâneas). Parece preponderar a ideia de que a ciência geográfica se funda numa perspectiva de análise da relação do ser humano com a natureza, o primeiro como sujeito e o outro como objeto.

Em alguns momentos, essa análise pode revelar entendimentos da existência de uma sobreposição da natureza sobre a humanidade, em asserções de autores que arguem concepções deterministas. Ou seja, suposições ou mesmo afirmações de que o homem se adapta à natureza na sua busca pela sobrevivência (Humboldt, La Blache, entre outros). Alhures podem surgir interpretações de equilíbrio nessa relação sujeito e objeto. Momento em que lemos argumentações sobre a associação compartilhada, a qual pode ocorrer entre as duas variáveis e que talvez seja benéfica a ambas partes. O que La Blache (1954), ao que parece, conceitua como “*gêneros de vida*”. Nessa concepção, compreendemos, momentaneamente, que a humanidade a partir das técnicas antrópicas, geram novas comunidades e mantém as

antigas. Nesse caso, ao que supomos, pode ser mantida a relação com o ambiente natural sem destruí-lo.

A Geografia parece ter como preocupação primordial, a análise da relação sociedade e natureza. Conjeturamos que, cientificamente, isso possa ser expresso no conceito de espaço geográfico (SANTOS, 1996). Mesmo os autores que parecem não se afiliar à essa análise bilateral, de outra feita, entendemos, contextualmente, que não a negam.

Outra ideia que perpassa pelas diversas concepções teóricas diz respeito à análise da superfície terrestre que em muitos autores é sintetizada pelo conceito de paisagem, em outros de território ou lugar (localidades) ou mesmo de regiões (áreas). Todavia, parece-nos ficar muito evidente que todos entendem, ou pressupõem, a superfície como o espaço.

Na escola geográfica tradicional, o entendimento é de um espaço absoluto (materializado e classificado como o apriori do positivismo); na crítica, esse espaço tem um aspecto relacional, ou seja, sua funcionalidade ou a interpretação dela será dada em função da relação sujeito-objeto, o que pressupõe o rompimento com a ideia do apriorismo (algo já posto, estático, uniconceitual); na interpretação pós-crítica, podemos perceber uma lógica do espaço geográfico, o qual preocupa-se com a articulação de todas as categorias de análise: forma, função, estrutura e processo, combinada com uma concepção amparada no cruzamento de todas as variáveis que compõem o tecido espacial; e contemporaneamente a interpretação pressupõe a complexificação desses cruzamentos.

Pelas leituras e estudos realizados, em nossa trajetória acadêmica na Geografia, podemos destacar como momentos de ruptura, as mudanças de paradigmas metodológicos e epistemológicos. A presença da interface homem e natureza e do estudo da superfície terrestre como foco principal da Geografia se mantiveram presente nas análises, ou não foram negadas.

Pensamos que podem ter mudado as formas como essas análises passaram a ser efetivadas. Em Kant, a Geografia era analisada de forma sistemática e como afiliada da História, depois veio sendo trilhado um caminho metodológico visando, ou tentando galgar, a independência da ciência geográfica e o rompimento da análise sistemática, cartesiana.

Comprendemos, momentaneamente, ser possível ressaltar como fator importante à ciência geográfica, nesse processo de rupturas metodológicas e epistemológicas, o surgimento do conceito de espaço geográfico. Essa definição conceitual, ao que parece, pode ter cunhado a independência da Geografia, na medida em que o conceito de espaço é parte presente de várias outras ciências (Biologia, Sociologia, Economia, entre outras). Mesmo que ainda existam resistências a esse conceito, não se pode negar que como categoria de análise, o

conceito de espaço geográfico define uma interpretação do espaço eivada de prerrogativas da Geografia enquanto uma ciência independente.

Com relação ao que permaneceu, ou o que sobreviveu às mudanças, parece-nos que o estudo da superfície terrestre ainda é fato bastante presente. Contemporaneamente, pressupomos terem sido acrescidas a essa interpretação outras variáveis de análise, como as percepções culturais e fenomenológicas. Por outro lado, também parece existir uma convivência conceitual com interpretações baseadas nos paradigmas da Geografia tradicional, da Geografia crítica ou mesmo da pós-crítica.

Entendemos, nesse momento, que a Geografia, desde a sua gênese até à atualidade, galgou sua condição como ciência, num primeiro momento, e num segundo, alçou também sua condição de independência. Ao menos, no nível de sua metodologia de análise do espaço e na construção-desconstrução-reconstrução de conceitos teóricos, o que revela uma singularidade muito própria de uma ciência que se ocupa, sobremaneira, dos acontecimentos que podem dizer respeito, em suma, à própria vida.

Supomos ainda que a ciência geográfica tem uma característica muito própria de multidimensionalidade, como pontua Morin (2011, p. 27) é uma ciência “que vai da Geologia aos fenômenos econômicos e sociais”, e é uma “ciência complexa por princípio, uma vez que abrange a física terrestre, a biosfera e as implantações humanas” (MORIN, 2011 p.28-29).

A Globalização, processo atual de ação do sistema capitalista sobre o nosso planeta, nos coloca o desafio do estudo multidimensional, o da análise de complexidades. Ao que sabemos, esse processo se apresenta como um fenômeno que parece efervescer uma gama de variáveis teoricamente democratizantes e modernizantes, bem como: o acesso indiscriminado a bens de consumo (principalmente de aparelhos eletrônicos); o fortalecimento de economias regionais (através dos acordos econômicos entre países); e o desenvolvimento cultural, estético e econômico de cidades.

Esse suposto desenvolvimento das cidades, talvez possa ser sintetizado no estabelecimento de filiais de grandes empresas em localidades periférica, como o caso da General Motors em Gravataí. Ou possivelmente ainda, na transformação de lugares em produtos turísticos através da profusão de pacotes de viagens comercializado por agências turísticas a diversos cantos do mundo (alguns nem apareciam nos mapas oficiais até há pouco tempo atrás). O caso contemporâneo do “turismo na favela” poderia ser classificado dentro dessa perspectiva de ação?



Mas ao mesmo tempo, esse processo globalizante parece manter a principal característica da economia capitalista, ou seja, a garantia da prevalência do poder dominante daqueles que detém o controle sobre a economia mundial. Ou seja, os grandes grupos econômicos (banqueiros, industriais e latifundiários do agronegócio). Não obstante, podemos depreender essa característica a partir do entendimento possível em Santos (1996) que nos possibilita a compreensão da gênese da Globalização:

Quando os Estados Unidos sentiram-se prontos a entrar vantajosamente na competição, através de suas novas tecnologias, (...), compreenderam que a primeira tarefa era dismantelar as condições socioeconômicas e sociopolíticas que lhes constituíam um obstáculo. Os EUA passam a estimular, no mundo como um todo, a produção de um clima psicológico e intelectual favorável ao processo de descolonização. Esta produz uma crise no interior de cada império. As lutas pela independência, e depois, a criação de novos países, dismantelam o arcabouço que permitia aos impérios crescer ou subsistir sem uma contribuição importante e obrigatória de novas tecnologias. O império americano do pós-guerra não tem como base a posse de colônias, mas o controle de um aparelho produtor de ciência e de tecnologia e a associação entre esse aparelho, a atividade econômica e a atividade militar. (SANTOS, 1996 p. 37)

Parece-nos que a partir desse registro fica evidente que a Globalização é um processo consequente ao Colonialismo. E que teve sua gênese relacionada ao estabelecimento da posse estadunidense sobre novas tecnologias, as quais a partir da chamada revolução técnico científica vêm operando transformações nos espaços. A mudança no aspecto socioeconômico talvez tenha sido somente na forma e estrutura, mas parece que se manteve o processo de domínio.

O Colonialismo, na realidade, parece ter sofrido uma reconfiguração mas não foi ressignificado. Ontologicamente, pressupomos que prepondera, na ação globalizante, a lógica de exploração predatória dos espaços. Antes por nações que se consideravam “desenvolvidas”, agora por grandes trustes econômicos. Outrora explorando riquezas extraídas à força dos povos subjugados, como foi o caso da dissecação das minas de prata do México pelos espanhóis. Agora alimentando discórdias internas para poder ter o controle da exploração e produção de bens naturais, caso típico das “revoltas” na Venezuela, ocorrências em que, por puro interesse no “direito à democracia”, os EUA sempre estão envolvidos.

E a leitura do espaço, amparada em fundantes da ciência geográfica orientados pela concepção contemporânea da relação homem e natureza, parece nos revelar também uma característica ambivalente desse processo globalizante. Morin (2001) nos fornece os elementos que identificam tal situação:

Podemos dizer que as nações do Ocidente têm dominado o mundo. Mas a emancipação do mundo se faz com a apropriação pelos dominados das idéias que levam ao interior do Ocidente e não ao exterior. Por exemplo, na Inglaterra gerou-se um modelo de democracia e de direitos humanos durante os séculos XVIII e XIX,

mas não havia democracia nas colônias inglesas. Os colonizados utilizam as idéias de liberdade, emancipação, direitos dos povos e nação. (MORIN, 2001 p. 44)

A partir das lutas emancipatórias das colônias, que buscaram motivações nas referências democráticas das metrópoles, o processo globalizante revelou duas ações ambivalentes e articuladas ao mesmo tempo. Uma concernente aos aspectos econômicos, através do desenvolvimento técnico e informacional e a conseqüente reconfiguração do domínio colonial –comanda pelos novos agentes da exploração do espaço- e a outra referente aos fatores sociais através das manifestações socioculturais intrínsecas nos processos de luta por emancipação das colônias –realizadas pelos países colonizados-.

O que nos faz supor que a Globalização, ao que parece, revela um traço marcante de Complexidade. Ao mesmo tempo que a lógica desse processo busca a manutenção das prerrogativas do sistema capitalista, através de operações de novas tecnologias da exploração do espaço geográfico, também ocorrem efervescências de fenômenos de resistência. O futuro é incerto e mais ainda sem garantias a todos nós.

Empreender uma leitura do espaço geográfico, pressupomos que necessita algo mais do que o entendimento sobre as ações que se realizam sobre esse espaço. Podemos dizer mesmo que à interpretação dessas ações é necessário o desenvolvimento de habilidades, as quais pavimentem a competência dessa leitura geográfica do espaço que habitamos. Para tal êxito devemos galgar análises que estejam epistemologicamente estruturadas, o que nos leva ao estudo conceitual, à aventura do conhecer teórico, à descoberta dos conceitos construídos. Compreendemos, nesse momento, que essas serão lentes capazes de nos auxiliarem numa leitura ampla do espaço geográfico.

E, *pari passu*, talvez possamos afirmar que a descoberta conceitual também deve servir à própria reflexão daquilo que já está construído, num processo permanente de descoberta-desconstrução-reconstrução, algo portanto dinâmico. Inclusive porque em tempos de transcendência dos cânones positivistas, no qual nos encontramos atualmente, é corrente a ideia de que os conceitos estão em constante processo de ressignificação.

Outrossim não podemos deixar às escuras o fato de que as conceituações teóricas, invariavelmente, trazem em seus âmagos traços impregnados de representação dos fundantes hegemônicos de um determinado espaço-tempo. Conforme vão ocorrendo mudanças na configuração desse espaço-tempo, conseqüentemente as leituras conceituais vão tendo outros significados.

A metodologia de leitura do espaço geográfico além da estruturação epistemológica, o conhecer teórico, também deve ser constituída pela definição de uma escala de análise. Pensamos que essa escala, para ser coerente com a ideia de conceituação dinâmica dos elementos do espaço, deve ser permeada pela compreensão do local-global. Santos (1996, p. 215) adverte acerca dessa questão quando escreve que “podemos descobrir o movimento global através dos movimentos particulares”.

Igualmente Santos (1996) ainda menciona dois escritores pesquisados, Kayser e Brun, para elucidar que a evolução das redes globais tem um aspecto de impregnação do local, pois até um espaço rural se mostra totalmente integrado ao sistema socioeconômico global, mesmo nas suas zonas mais marginalizadas. É o que pode ser identificado, por exemplo, quando vamos a um município como Araputanga em Mato Grosso, com população de quinze mil habitantes, economia baseada na agropecuária regionalizada e que dista quatrocentos quilômetros da capital mato-grossense, Cuiabá, e milhares de quilômetros dos grandes centros de concentração das atividades globalizantes situados na região Sudeste do Brasil. Mesmo num local como esse, as ações da globalização se fazem presentes, pois existe rede de internet, de serviço de cartão de crédito, de distribuição de antenas de rede paga de televisão.

Pressupomos que essa escala de análise local-global revela a interação dinâmica entre parte e todo. Morin (2001) dá indícios a essa compreensão quando afirma que:

O mundo se encontra cada vez mais uno e cada vez mais particularizado, digamos cortado em pedaços. Uno no sentido de que cada parte do mundo faz parte cada vez mais do mundo em sua globalidade. E que o mundo em sua globalidade encontra-se dentro de cada parte. (MORIN, 2001 p. 46)

O que talvez nos permita afirmar, contextualmente, que o aspecto do global se configura enquanto um conjunto articulado de processos, relações e estruturas de um dado espaço, e que o local é o espaço de realização do global, onde ocorrem as práticas localizadas que concretizam a globalização. Mesmo se analisarmos um ínfimo recorte espacial, como uma rua situada num bairro de periferia de um município muito distante de um grande centro urbano, por exemplo, será possível a identificação da ação globalizante.

Supomos que uma lente eficaz à leitura do espaço geográfico deve conter um grau de compreensão permeado por um princípio de entendimento das complexidades presentes no espaço. O mesmo deve estar articulado sobre duas vertentes: uma estruturação epistemológica capaz de fornecer a mais ampla descoberta das conceituações teóricas e uma escala de análise que possibilite um entendimento o mais próximo da realidade. A ação epistemológica deve estar pautada pelo dinamismo da reflexão, e a escala de análise pela relação dialógica de parte e todo.

Pensamos que um objeto para ter sua ontologia identificada necessita da revelação de sua qualidade. Essa revelação qualitativa é que pode determinar a essência do objeto. Triviños (1987, p. 66) aponta a metodologia de como galgar essa revelação quando assinala “que a qualidade de um objeto só é conhecida quando indicamos suas propriedades, a estrutura destas, a função e a finalidade do objeto.”.

A partir dessa asserção, inferimos, nesse momento, que as categorias de análise apontadas por Santos (1985) as quais dizem respeito a forma, função, estrutura e processo do espaço geográfico tem como objetivo revelar as qualidades do objeto de estudo da Geografia. O que eleva o conceito de espaço a um status de maior amplitude, pois representa uma síntese de toda a ciência geográfica. Em Haesbaert (2010) encontramos embasamento teórico a nossa inferência:

Se partirmos desse pressuposto, hoje, quase senso comum, de que a Geografia se define como a disciplina focalizada sobre a dimensão espacial da sociedade, seu conceito-mestre –ou, para nós, categoria, por sua maior amplitude- não é a região ou o território, mas o espaço. (HAESBAERT, 2010 p. 160)

O que implica afirmar que o conceito de espaço tem em seu aspecto teórico a imanência de todas conceituações da Geografia, pois ao analisarmos o território, a região, a paisagem, o lugar, ou outros conceitos da ciência geográfica isso ocorrerá sempre numa operação de recorte espacial. Essa característica de ferramenta imanente é que caracteriza a amplitude do fundante conceitual do espaço.

Entrando na definição do conceito de espaço, parece-nos que a conceituação melhor aceita na atualidade da ciência geográfica é a revelada em Santos (1996):

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistema de objetos e sistema de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico. (SANTOS, 1996 p. 51)

Pensamos que é possível inferirmos que o espaço geográfico é um produto da animação antrópica das condições naturais. Pressupomos que a interatividade funcional entre sistema de ações (atos produtivos humanos) e sistema de objetos (produtos sociais) revela a perspectiva ontológica que emana as qualidades do objeto da Geografia.

Pressupomos que entender o espaço geográfico deve significar a percepção da reconfiguração e mesmo resignificação operadas nesse meio através do processo de intervenção antrópica. Santos (1996) assinala mesmo que o espaço geográfico tem como

significado a sintetização de um “*meio técnico-científico-informacional*”, porque é um híbrido de fusão entre ações antrópicas e as da natureza. O basalto se tornou um importante elemento constitutivo do ramo da construção civil a partir da técnica desenvolvida pelo homem, desde sua dissociação da natureza até a transformação em peça artificial. No entanto essa rocha existe na superfície terrestre graças aos processos eruptivos naturais totalmente fora do controle da ação antrópica.

Supomos que o espaço pode ser uma categoria chave de análise da ciência geográfica e que as outras conceituações desse campo científico pautam-se por um estudo orientado pela lógica de recortes espaciais. A partir dessa suposição, entendemos, nesse contexto, que o conceito de lugar é impregnado dessa marca, de um recorte espacial. No entanto, parece-nos muito simplista essa distinção funcional entre a conceituação de espaço e das outras categorias da Geografia, e mesmo um caminho insidioso para se cair na tentação da análise estanque cartesiana.

Dessa forma, ressaltamos que nessa relação, da conceituação de espaço e de outros conceitos geográficos, não se pode querer estruturar o entendimento de um conceito de forma separada de outro. A definição de uma conceituação parece que invariavelmente se apresenta imbricada com outra definição conceitual, especialmente nesse processo relacional dos conceitos da Geografia.

No entanto, acreditamos que é possível estabelecer relações teóricas “hierárquicas” que satisfaçam uma lógica de coerência entre os fundantes conceituais, mas que ao mesmo tempo não encaminhem a uma interpretação isolada de cada conceito, conforme Straforini (2008):

Não basta apenas as categorias analíticas e filosóficas (forma, função, estrutura e processo) para dar entendimento à totalidade do espaço, mas também, encontrar categorias/conceitos geográficos que permitam a operacionalização dessas categorias analíticas. Podemos dizer que paisagem, lugar, região e território são as manifestações concretas do espaço ou da totalidade mundo. (STRAFORINI, 2008 p. 86-87)

O conceito de lugar, nesse momento, entendemos que pode ser abstraído como um subconceito do espaço. Isso porque pode proporcionar o entendimento do objeto da Geografia numa perspectiva teórica de análise aplicada da realidade. Ao mesmo tempo se mantém a compreensão da totalidade espacial, pois como já afirmamos a escala de análise deve ser sempre efetuada na lógica do local-global.

Objetivando a conceituação de lugar, podemos encontrar uma definição contemporânea na perspectiva teórica apresentada por Cavalcanti (2008), a qual ressalta como

primeira ideia associada a esse conceito a que remete a uma representação social e expressa a ideia de:

Um ponto no espaço, ou seja, quando se fala em lugar, pensamos imediatamente em um local. [...] a consideração desse elemento do conceito, que se refere a “onde” está o objeto/fenômeno estudado, leva a outros que têm a ver com referências mais subjetivas dos lugares e mais próprias da experiência vivida no cotidiano, como os de familiaridade, de afetividade, de identidade. [...] A identidade é um fenômeno relacional. [...] Implica um sentimento de pertinência com o qual um indivíduo vai se identificando, vai construindo familiaridade, afetividade, quer seja um bairro, um estado, uma área.”. (CAVALCANTI, 2008 p. 50)

A prerrogativa de que o conceito de lugar está balizado por um sentimento de pertinência, de identidade, acreditamos que pode ter variáveis indicadoras de níveis complexos de entendimento desse processo. Na passagem contida em Franchini e Seganfredo (2007) podemos ter uma indicação sobre essa percepção:

O coração volúvel de Helena começara a ser minado pelo sentimento da saudade daquilo tudo que deixara para trás. Mas a saudade que sentia não era da pátria, mas da Argos ensolarada; não dos amigos e parentes, mas de seu cão de estimação; não das cerimônias sagradas, mas das chinelas macias que esquecera, na pressa da fuga. (FRANCHINI e SEGANFREDO, 2007, pág. 358)

Ao que parece, a manifestação de apego a um recorte espacial, que podemos identificar de lugar, pode conter a ideia de sentimento de identidade. Mas essa identificação, acreditamos que pode estar arrimada sobre fatores puramente subjetivos. Na passagem, a personagem se sentia identificada com o lugar citado, por fatores circunspectos somente a seus caprichos: o sol, o cão e as chinelas que há muito não usava. Não preenchia esse sentimento de pertinência, fatores objetivos de representação social como a cultura e os vínculos afetivos.

O lugar, pressupomos que é a sintetização de um processo relacional entre questões objetivas da ciência geográfica (de localização e orientação espacial) e subjetivas imbricadas na constituição espacial (identidade construída na interação dos indivíduos com o espaço local). Pode ser também onde se reproduz aquilo que é habitual da vida cotidiana numa perspectiva de interação das questões globais com as locais.

#### **4.2- Uma Ferramenta de Leitura do Espaço: O Ensino de Geografia**

Na escola, o objeto parece ser o processo de ensino-aprendizagem, pois envolve a análise de um protagonismo indissociável -aluno, professor e ambiente escolar- permeado pelas ações epistemológicas da ciência geográfica. E o produto desse processo deve conter em seu âmago a motivação à reflexão autônoma tanto do aluno como do professor, o que pode objetivar a transcendência da informação em conhecimento e também em sabedoria.

Quando o discente entende que o conjunto interagente de processos geológicos, relevo, hidrografia e vegetação existente em um certo tipo climático dá origem a um domínio morfoclimático, isso é detenção de uma informação. No momento em que consegue estabelecer o porque da existência de árvores de grande porte na Amazônia em contraste com a vegetação de pequeno porte do Cerrado e da Caatinga, apesar de estarem numa faixa climática muito próxima, tem-se a reflexão do conhecimento. E quando o aluno consegue identificar elementos de articulação entre os domínios morfoclimáticos numa paisagem não mostrada em sala de aula, manifesta-se a sabedoria.

Todavia, pressupomos que o discente será competente em construir essa ação reflexiva capaz de superar a informação e galgar o conhecimento e a sabedoria, se o docente contribuir a esse processo. Para tal, a preparação epistemológica do professor deve ser uma constante. O planejamento das didáticas, a efetivação da práxis pedagógica precisa ter uma característica de algo vivo, que está em constante busca de aprofundamento dos temas tratados nas aulas de Geografia. Sobremaneira, entendemos, que a utilização de livros didáticos deve ser uma parte de pesquisa da ação docente, mas a autonomia do professor na construção de sua episteme é algo crucial.

Entendemos, a partir dessa pressuposição, que essa busca constante de preparação epistemológica proporciona o processo de reflexão autônoma da docência. Essa é uma relação de grandeza diretamente proporcional, pois se o docente almeja sua autonomia no pensar e pratica isso com os alunos em sala de aula, conseqüentemente é provável que os discentes também desenvolvam a autonomia de pensamento. Passamos então a ter um cenário de autoria, tanto docente quanto discente, fator fundamental à transcendência do ensino tradicional, que também se manifesta fortemente, ainda nos dias atuais, nas aulas de Geografia.

De outra feita, o ensino de Geografia pode ser uma ferramenta de operacionalização do saber construído na ciência geográfica o que evidencia que o processo de ensino-aprendizagem também é uma ação de encontro entre o sujeito e o objeto, de efervescência do ato de conhecer. Mas ao mesmo tempo essa ação teórica de conhecimento, de relação sujeito-objeto, deve ter um propósito maior, o que em nosso entender, deva ser o desenvolvimento de habilidades para o aluno ter competência em ler geograficamente o espaço.

Para que haja êxito tanto no processo de criação de sujeitos autônomos quanto na atribuição do desenvolvimento à competência da leitura geográfica do espaço, pressupomos ser o entendimento do processo de ensino numa perspectiva além do tecnicismo, do mero

ensinar. É mister a prática educativa de maior amplitude. De acordo com Morin (2011) esses dois termos, educação e ensino, tem significados bem diferentes:

‘Educação’ é uma palavra forte: ‘Utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano; esses próprios meios’. O ‘ensino’, arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile, tem um sentido mais restrito, porque apenas cognitivo.’. (MORIN, 2011 p. 10-11)

O ensino parece ter uma lógica de reprodução estática de um saber específico, enquanto a educação tem uma prerrogativa de desenvolvimento amplo e dinâmico de saberes. O relojoeiro que aprende como consertar qualquer tipo de relógio desenvolve o domínio de uma técnica que lhe é ensinada. Mas se ele não entende a lógica do relógio como uma concretização do movimento do sol, como um registro do movimento do planeta Terra e que os modelos surgem para responderem a anseios socioeconômicos de cada determinado espaço-tempo, a perspectiva de “*desenvolvimento do ser humano*” pode ficar obscurecida. E mesmo, supomos podermos afirmar, que não haverá, nesse caso, o estabelecimento da relação sujeito-objeto, apenas de indivíduo-coisa.

Nessa perspectiva, pensamos que para o desenvolvimento da competência da leitura geográfica do espaço e da geração de sujeitos com autonomia de reflexão, é necessário que se efetue ações que promovam as bases da Inteligência Geral (MORIN, 1998). As quais devem encaminhar ao entendimento das dimensões imbricadas nos processos de alteração do meio natural e da dinamização do meio técnico científico informacional. De entender quais as consequências geradas a partir da interação do sistema de ações com o sistema de objetos. Conforme exemplo apontado em Morin (2001) a respeito das ações implicadas na criação do Canal de Suez:

As implicações danosas que tiveram ao vale do Rio Nilo a partir da implantação da barragem do Canal de Suez, que foi construída por conta de uma demanda de energia elétrica, mas sua construção implicou no declínio das colheitas de trigo e dos vegetais, além do enfraquecimento da pesca, gerando fome aos camponeses daquele local. (MORIN, 2001 p. 48)

Parece-nos um exemplo bem cristalino de que ler o espaço geográfico deve se dar sob princípio de integração das partes com o todo e do todo com as partes. Não se pode aplicar uma ação estanque num conjunto indissociável, porque, como temos consciência, uma parte interfere na outra e a totalidade é o conjunto das interações e não apenas a soma das partes.

Outro caminho apontado por Morin (2001) alerta para a necessidade de se entender as ambivalências, de superar as repostas simples, da procura do que é bom ou mau. O progresso técnico e científico, ao mesmo tempo que desenvolve um lugar, pode trazer consigo aspectos



de destruição desse mesmo lugar. O caso do Canal de Suez, a bomba atômica de Hiroshima, os acidentes radioativos, e tantos outros eventos, pensamos que podem atestar essa afirmativa.

Pressupomos que o ensino de Geografia deve ter como objeto o processo de ensino-aprendizagem. Mas isso deve estar pautado por uma lógica de educação discente, a qual desenvolva de forma ampla o ser humano que se encontra na sala de aula, que desenvolva a competência da leitura geográfica do espaço, que suscite o surgimento de sujeitos com autonomia de reflexão. Sem ignorar a prerrogativa de efetivação da transcendência da relação indivíduo-coisa à de sujeito objeto. Seriam essas pressuposições, a diferença ontológica entre ensino e ensino-aprendizagem?

#### **4.2.1- O estímulo à leitura**

A ação docente de um professor poderá estar pautada por limitações, na medida em que o profissional de pedagogia ou de licenciatura desenvolverá sua atividade num meio que representa mais do que apenas o seu “local de trabalho”. A escola é a síntese de esperanças de uma vida melhor para muitas famílias, é a concretização de um desejo onírico, mesmo de encanto ilógico. Parece-nos, pela pouca experiência na trajetória docente, que há uma crença de que o ato de manusear um lápis e um caderno tem um significado transcendental, que não se encerra na simples ação prática de ler e escrever.

E nas dependências internas de um estabelecimento escolar é que pode ocorrer a concretização do ensino-aprendizagem. No caso da Geografia, materializa-se a operacionalidade do saber construído dessa ciência. Todavia, essa operacionalização do saber geográfico não tem uma equação simples, pois sabemos que não é possível, aliás diríamos que é anti-pedagógico, entrar em uma sala de aula e divulgar, *ipses e literes*, todo o conhecimento acumulado que trazemos dos bancos acadêmicos.

Não se pode, por outro lado, subestimar esse conhecimento acadêmico, antes pelo contrário. O que talvez nos remeta à identificação da existência de uma geografia acadêmica e uma geografia escolar. Para Cavalcanti (2008) há uma estreita relação entre ambas, pois a produção teórica pode servir para embasar as aulas, mas não há uma sintonia entre essas duas geografias:

Percebe-se, desse modo, que há caminhos paralelos na produção teórica da geografia acadêmica e da teoria sobre o ensino, que são, por sua vez, duas referências importantes para a composição da geografia escolar. Pode-se dizer, com isso, que, embora a geografia acadêmica e a geografia escolar sejam duas estruturas de um mesmo campo científico, que guardam estreita relação entre si, essa relação não é de identidade. (CAVALCANTI, 2008 p. 24-25)

Em nosso entender essa dissintonia entre as duas geografias, escolar e acadêmica, ocorre porque o conhecimento geográfico efetivado em sala de aula não tem a mesma

característica que aquele efetuado em outros espaços de atuação profissional dos geógrafos. Um bacharel da ciência geográfica que trabalhe numa empresa de assessoria (pública ou privada) e que tenha atribuições de auxiliar na análise de impacto ambiental em uma determinada área, por exemplo, poderá realizar tal atividade lançando mão de seu aprendizado acadêmico. O trabalho realizado, nesse caso, tem procedência sobre um meio, o espaço, que não reage, que não é síntese de manifestações de aspirações humanas. Numa sala de aula, o professor tem o desafio de efetivar o conhecimento geográfico, mas a sua frente estará um conjunto de pessoas que quase, invariavelmente, vão à escola por razões bem diversas do que interagir com o conhecimento científico da geografia.

A geografia escolar tem propriedades específicas que identificam sua essência, pois sua efetivação acontece no processo de realização das ações docentes em sala de aula, apresenta um movimento desarticulado da produção acadêmica e científica. E é organizada pelos professores e demais sujeitos da prática escolar, os quais materializam o que de fato é realizado na práxis pedagógica. Cavalcanti (2008, p. 27) assevera que “a geografia escolar tem um estatuto próprio e não necessariamente está subordinada ao que se prescreve para ela na Academia”.

Concordando com a ideia de que exista um estatuto próprio da geografia escolar, entendemos, momentaneamente, que o ambiente escolar tem sua própria constituição de normativas gerais, e as mesmas podem conformar a ação docente, caso o professor entenda como algo prosaico ou consinta que não pode efetuar sua docência com autonomia. Tal consentimento, pensamos que pode ocorrer por atribuição de uma carga horária extensa, o que talvez facilite à não reflexão docente. Ainda, pressupomos que essa normatização pode selar a opção pela comodismo. Ou seja, reproduzir o que já está normatizado pode ser mais cômodo do que tentar a via do caminho do novo, do diferente, do autônomo.

Essas normativas geram um *ethos* escolar que conforme sua rigidez, maleabilidade ou “*possibilidade de sua quebra*” apresentará um tipo de performance etológica, a qual será motivação de práticas de ensino-aprendizagem exclusivamente pautadas pelas prerrogativas da burocracia curricular ou motivará ações que transcendam os dispositivos curriculares. Por conseguinte o estatuto próprio da geografia escolar será a concretização dessa performance etológica.

Todo profissional tem uma grande responsabilidade nas execuções de suas atividades e aos geógrafos essa atribuição não é menos importante. Todavia, um professor de Geografia tem uma formação dupla, pois exerce duas funções ao mesmo tempo, a de geógrafo e de

docente. E seu desafio na profissão é algo imane e constante, porque lida com pessoas de faixa etária não adulta, com menos experiência de vida, com um interesse bem diverso do que a sala de aula representa.

Um empresário, por exemplo, ao solicitar um estudo de impacto ambiental sabe exatamente qual escopo almeja e pensamos que, nesse contexto, o geógrafo terá um horizonte muito claro de qual deverá ser sua atuação. Por outro lado, o que motiva um aluno ir à aula: pressão familiar? Reencontro com amigos? Jogos e brincadeiras no pátio escolar? Namoro? Conquistar um certificado para almejar um emprego melhor?

Ao entrarmos em uma sala de aula, não temos essa resposta, até porque todos esses motivos apontados podem realmente fazer parte da motivação do discente, e essa motivação é singular, ou seja, cada aluno tem sua própria. E mesmo assim, o professor precisa encontrar o elo para tornar significativa o aprendizado ao aluno. Em nossa trajetória docente, ainda que pequena, vemos esse desafio, presente todos os dias, em cada turma, em cada aluno.

A perspectiva de superação desse desafio, invariavelmente, parece-nos que vem sendo abandonada ou substituída pela prática burocrática curricular. Essa prática promove o ensino tecnicista pautado em resultados positivos para ilustrar gráficos e na avaliação castradora do aprendizado discente, fazendo jus às prerrogativas do gerencialismo, conceituação a qual já nos referimos anteriormente, e que sintetiza a forma contemporânea de manutenção do ensino tradicional.

Esse tipo de cenário parece favorecer a efervescência e agudização de uma preparação precária do docente à sua práxis pedagógica. A epistemologia deve ser uma ação motivadora e sustentadora do ato de conhecer, todavia conforme a atitude do sujeito frente ao objeto, a ação epistemológica pode também ser motivo de estagnação, pois para Bachelar (1996, p. 17):

É no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos.

Ainda Bachelar (1996, p. 19) identifica que quando a pergunta abstrata se desgasta, fica apenas a resposta concreta, ocorre uma estagnação do pensar e “um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado”. Pressupomos que isso, no ensino-aprendizagem, caracteriza-se pelo apego docente demasiado aos materiais didáticos já prontos, com a “resposta concreta” estagnada. Isso parece que favorece o trabalho pedagógico com os temas em sala de aula de forma acrítica, apassivadora, disjuntora. Proporciona a produção das respostas rápidas e seguras, em detrimento do questionamento efervescedor da abstração.

A existência desse obstáculo epistemológico no ato da docência dinamiza o que podemos identificar como facilitação do processo de elaboração discente. O que torna redutor o exercitar do ensino-aprendizagem, promovendo a perspectiva unidimensional em detrimento da multidimensional; que substitui a reflexão autônoma pela formulação de respostas prontas, o que não suscita à autoria.

Certa feita, em uma de nossas aulas, escutamos um comentário de um aluno de ensino médio, após ele ter me solicitado a resposta de um exercício: *“os professores dão toda uma volta para depois chegar na resposta. Se dessem a resposta direto seria bem mais fácil”*. Essa fala se referiu ao fato de que ao invés de lhe dizer qual resposta da pergunta, nós sugerimos que ele refletisse sobre o que estava escrito no enunciado, sobre o que ele pensava a respeito de determinada questão, enfim que ele se propusesse a refletir mais do que apenas saber qual resposta certa. Após esse episódio, fiquei pensando que conceito esse aluno tinha sobre o ato do ensino-aprendizagem e que, de fato, na sala de aula, a todo momento se apresentam situações em que se pode optar pela reprodução de respostas prontas ou pelo caminho do estímulo à reflexão autônoma.

A existência de um obstáculo epistemológico, em nosso entender, é um acontecimento real porque a graduação proporciona, ao docente, um desenvolvimento temporário de habilidades à competência de ser um mediador do processo de ensino-aprendizagem. Também porque o *“subespaço geográfico”* escola (PINTO, 2010) a partir de suas normativas gerais, mesmo que latentes, impõe uma cultura difícil de transformação na performance etológica do ambiente escolar, no máximo se galga fissuras nessa estrutura.

Uma alternativa possível para galgar satisfatoriamente esse desafio de tornar significativo o aprendizado ao aluno, entendemos, nesse contexto, que pode ser efetivada na perspectiva da interatividade docente-discente. Ou seja, o professor precisa absorver que também é um aprendiz, e que o aluno lhe auxilia em sua formação epistemológica quando suscita dúvidas desequilibrantes em sala de aula, assim como o docente deve propor *desequilíbrios*<sup>13</sup> no pensamento discente de forma permanente.

E essa atuação permeada pela proposição permanente de *desequilíbrio* do pensamento pode ser possível quando o docente assume como tarefa própria o exercício da docência numa perspectiva de um processo permanente de construção de sua práxis pedagógica. É essa

---

<sup>13</sup> Desequilíbrio, nessa passagem, diz respeito ao conceito de Piaget sobre o processo da epistemologia genética em que o conhecimento acontece numa relação de *desequilíbrio* (quando o sujeito se depara com algo não previsto no seu esquema mental) *adaptação* (quando o sujeito reflete sobre o imprevisto) e *acomodação* (quando o sujeito reorganiza seu esquema mental a partir da reflexão operada).

característica que pode cunhar a ação de reflexão autônoma do professor, ao mesmo tempo que proporcionará a autoria de sua própria história.

Pensamos que podemos ter autoria quando construímos algo. Ao tratar sobre o tema continente asiático, por exemplo, o docente, nessa perspectiva de autoria, pode recorrer à utilização de didáticas alternativas, como a utilização de um desenho, de uma música para propor a reflexão sobre tal continente. Pode estimular a construção de um texto conjunto com os alunos que expresse as características da Ásia. Enfim, ações inéditas que não estejam previamente estipuladas pela burocracia curricular e que suscitem os discentes a exercitarem também sua reflexão autônoma, sua autoria, sua própria construção de história escolar. Almejando uma atuação docente nessa perspectiva, compreendemos que o professor efetivamente se torna uma agente ativo da ciência geográfica.

E, de outra feita, promove uma ressignificação da sala de aula, transformando-a num espaço de criação, de autoria. Estimulando, *pari passu*, o rompimento com a ideia da escola como um ambiente de produção rígida pautada pela sequência retilínea leitura-escrita-avaliação-aprovação-reprovação. A dimensão cognitiva deve ser mantida mas com uma perspectiva de respeito a outros saberes numa produção de tessitura de conhecimentos, anulando o processo de ditadura dos conteúdos curriculares.

Essa ressignificação pode ser traduzida no que Castrogiovanni (2007) define como o momento do encanto da sala de aula:

Como assim, encanto pedagógico? Simplesmente propondo o tema de forma lúdica, inquietante, que desperte a curiosidade, envolvendo o sujeito e transformando seu estado intelectual. Nós, professores, temos como tarefa conquistar os corações de nossos alunos diariamente, com dedicação, afeto e autoridade pedagógica. (CASTROGIOVANNI, 2007 p. 25)

Acreditamos, momentaneamente, que encanto pode ser traduzido num momento de manifestação de uma produção autônoma do aluno, de construção de hipóteses, de impressão de autoria na sua prática escolar. Pode ser mesmo o instante em que ocorre uma ação de reflexão, de leitura de mundo. E por mais passageiro que seja, na sala de aula, acreditamos que esse momento poderá cunhar lembranças para a vida inteira. Para Castrogiovanni (2014) “o instante que é eterno e não a eternidade”. Mas poderá ser eterno, esse instante, se estiver eivado de significação à aprendizagem discente.

No entanto, pensamos que para a aula ser um encantamento, antes o professor precisa ter encanto com o ato da docência, deve entender a sala de aula como um local de realização, de transcendência pessoal, emitindo uma sinergia total com a realidade. Assim, pode-se, de fato, exercer a ação docente na perspectiva de dedicação, afeto e autoridade pedagógica.

Autoridade aqui tratada com significado de autoria. Dedicção porque isso é primordial a uma profissão que desperte sentimento de auto realização, de felicidade. E afeto porque não se pode desdenhar o fato de que trabalhamos com um público carente de todo tipo de atenção, repleto de inseguranças e num processo de autodescoberta na vida.

A ação do professor, ao que parece, é limitada por uma performance etológica desenvolvida no subespaço geográfico escola, mas, simultaneamente, a sala de aula pode lhe servir de combustível para fugir da coercitividade desse meio ao proporcionar cotidianamente possibilidades de uma docência pautada pela reflexão autônoma a partir das manifestações dos discentes e do respeito à história de vida desse público.

E, sobremaneira, o docente deve estimular o desenvolvimento do conhecimento e da sabedoria, a partir da superação da informação. Isso suscita uma mudança de comportamento frente ao objeto, motiva o interesse em descobrir algo além da observação estática, do aprendizado disjuntivo e redutor, da reprodução do “*interdito da crítica*” (MOSCOVICI, 2011). E, no caso da Geografia, pode permear a vida pós-escola do aluno com uma competência de maior grau possível para realizar de forma ampla a leitura do espaço geográfico.

Conforme Costella (2014), “o ensino não é um GPS”, por isso, entendemos que a ação docente deve ser uma ferramenta de constante estímulo à reflexão autônoma discente para que o aluno consiga construir suas hipóteses, suas conclusões provisórias. A lógica da hipotetização, pensamos que deve prevalecer sobre a do certo e errado. O aluno não pode ser visto como um “navegante” a ser guiado. Mas antes como um sujeito repleto de conhecimentos trazidos de sua vivência e detentor de habilidades inatas. Supomos que à escola cabe o trabalho de estímulo do desenvolvimento dessas habilidades, oportunizando que o discente construa seu próprio sentido de localização, de orientação, de leitura do mundo.

#### **4.2.2- Habilidades para uma leitura: a ação epistemológica**

O objeto da Geografia é o espaço definido como o “conjunto indissociável e solidário do sistema de objetos e sistema de ações” (SANTOS, 1996). Entendendo o ensino de geografia como uma operacionalização da ciência geográfica no processo de ensino-aprendizagem, então podemos inferir que a ação epistemológica da docência geográfica precisa estar pautada pelo estudo do espaço.

Todavia, mais do que pautar a docência geográfica pela ação de análise do espaço, no processo de ensino-aprendizagem, o exercício epistemológico também necessita efetuar uma práxis que efetivamente motive o discente a interagir com a ciência geográfica. Ou seja, o

estudo do espaço deve se tornar algo significativo ao aluno, deve ter, portanto, um significado. Para tal êxito é necessário desenvolver o sentido de objeto do espaço, transformando o aluno em sujeito.

Conforme Silva, Silva e Junckes (2009, p. 19) podemos entender que o objeto é “uma manifestação aparente de que se necessita desvendar a essência”. E a busca por desvendar essa essência é que pode transformar o aluno em sujeito no processo de ensino-aprendizagem. A análise do espaço, talvez, passe a ter significado ao aluno quando se consegue despertar a curiosidade discente pelo entender o mundo em que vivemos não apenas como o aparente, mas algo que tem uma ontologia a ser descoberta. Explicar em uma aula de geografia que “*o vento é o ar em movimento*” é algo que não remete a uma descoberta ontológica. Mas instigar à reflexão do por que o ar se movimenta, e o que isso implica em nosso cotidiano, pressupomos que identifica uma ação na busca da essência do espaço geográfico. E ainda possibilita a ação de construção de conceitos por parte do discente, como produto dessas reflexões.

Pensamos, entretanto, que isso não é uma condição dada porque propõe uma práxis pedagógica diferente do ato de docência geográfica pautado pelo ensino tradicional, que como já identificamos ainda mantém a hegemonia do processo educativo formal. Ou seja, a não proposição da reflexão ao discente não proporciona a interação sujeito e objeto. Isso mantém os temas da ciência geográfica como algo não significativo e não transforma a ação discente em uma prática de reflexão autônoma, de construção de conceitos. Não por acaso, em geral, as pessoas que passaram pelos bancos escolares tem uma ideia da geografia como algo que não trouxe nenhum aprendizado importante pras suas vidas. Ou quando lembram das aulas se remetem aos dados de informação contidos nos mapas.

A análise da essência do espaço não se pode ignorar que é uma ação, a qual necessita estar também amparada numa historicidade. Não num sentido cronológico de datação, mas de identificação de um espaço-tempo dos processos. E o espaço geográfico existe como consequência de um espaço-tempo que podemos identificar em Morin (2000a) quando ele reporta que:

A história da nossa terra é acidental, e através desses acidentes houve a extraordinária proliferação de formas vegetais e animais, das quais, de um ramo de um ramo de um ramo... da evolução animal surgiu o ser humano e, finalmente, a consciência humana. (MORIN, 2000a p. 26)

Estudar a ontologia do espaço geográfico, entendemos que se torna uma ação mais ampla possível quando se suscita a reflexão acerca dos espaços-tempos que identificam os processos geradores da condição de vida humana na Terra, na medida em que sem essa

presença não se poderia dimensionar o “conjunto indissociável de sistema de ações e sistema de objetos”, o qual identifica o conceito de espaço geográfico.

Além de revelar a essência do espaço geográfico, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem também se torna significativo ao aluno quando se trata os temas nas aulas de geografia numa lógica de contextualização. A esse respeito, Morin (2000a) também nos instrui que o contextualizar é um ato de complexidade, quando ele assinala:

Vou tentar descrever, de maneira breve, o problema do desafio da complexidade. Começarei pela idéia de que toda e qualquer informação tem apenas sentido em relação a uma situação, a um contexto. [...] em linguística, como todos sabemos, o sentido de um texto é esclarecido pelo seu contexto. Por exemplo: quando ouvimos as informações na televisão ou as lemos nos jornais, a palavra Sarajevo, a palavra Hezbollah e a palavra Kabul não têm sentido se não as situarmos no seu contexto geográfico e histórico, o que quer dizer que, para conhecer, não podemos isolar uma palavra, uma informação; é necessário ligá-la a um contexto e mobilizar o nosso saber, a nossa cultura, para chegar a um conhecimento apropriado e oportuno da mesma. (MORIN, 2000a p. 19)

A contextualização, nesse sentido, é imbuída de uma ação de rompimento com a lógica disjuntora e redutora do ensino tradicional, e ao mesmo tempo tem um escopo de dar sentido ao conteúdo da ciência geográfica. E ainda pode ser qualificada como um ato que também possibilita a transformação da informação em conhecimento e sabedoria.

Na tentativa de praticar o ato de contextualizar no processo de ensino-aprendizagem, entendemos que se popularizou, de forma artificial, a ideia da necessidade de trabalhar com a “realidade dos alunos” em sala de aula. Todavia essa ação docente, ainda que pouco aceita pela grande maioria dos professores, tem demonstrado algumas insuficiências ao ensino de geografia, como nos alerta Straforini (2008):

Nosso questionamento centra-se na leitura de que esse imediato concreto<sup>14</sup>, entendido na escola como o bairro e/ou a cidade, pouco consegue extravasar os seus limites explicativos porque os alunos não são levados a considerar os interesses, as lógicas e forças localizadas em outros estados, países e/ou nas empresas globais agindo sobre o seu imediato concreto, uma vez que privilegia-se muito mais a forma e a aparência em detrimento de seu conteúdo. (STRAFORINI, 2008 p. 80)

A lógica do trabalho em aula com a realidade dos alunos não pode perder a dimensão da análise local-global, pois a interpretação proposta à essa realidade se apresentará de forma fragmentária tornando estanque a relação parte e totalidade. Numa escola de periferia, por exemplo, invariavelmente, o imediato concreto dos alunos remete à questão da criminalidade (violência, tráfico de drogas, guerra de gangues, roubo, assalto, entre outras).

---

<sup>14</sup> Imediato concreto é um conceito fundante do Construtivismo que remete à realidade do aluno, a qual deve ser, pelo princípio construtivista, a ferramenta didática que o professor deve utilizar na sua práxis pedagógica.



Pressupomos que isso não deve ser uma característica apenas da realidade desses discentes. É algo que permeia o cenário mundial, pois em todos os continentes existe esse problema da criminalidade, tanto nos considerados “desenvolvidos” como nos “em desenvolvimento” ou mesmo os “subdesenvolvidos”. O desafio, ao que nos parece, é instigar os alunos a refletirem sobre tal aspecto dos seus contextos numa lógica de imersão na realidade espalhada do mundo. Destarte, o seu imediato concreto é apenas uma síntese de um problema mundial, e não o único problema. Pressupomos que para uma análise de maior amplitude da essência do espaço geográfico, é preciso que os discentes também reflitam sobre qual a gênese desse processo da criminalidade e como isso influencia nos seus cotidianos.

O estudo da essência do espaço geográfico e o ato de contextualização, no processo de ensino-aprendizagem devem ser permeados de uma análise contemporânea, pois não se pode ignorar a principal característica da ciência geográfica, ou seja, a perspectiva da investigação do tempo presente, da atualidade. Nesse sentido, inferimos que uma leitura geográfica atualizada sobre o espaço é reveladora de um processo célere de contínuas ressignificações desse meio: a globalização.

Utilizando-nos das ferramentas teóricas encontradas em Castells (1999) pode-se identificar fundantes conceituais que desvelam a matriz desse processo de globalização. Uma conceituação diz respeito à dinâmica atuante, ou seja, a geração do “*espaço de fluxos*” que é:

A organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos. Por fluxos, entendo as sequências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente desarticuladas, mantidas por atores sociais nas estruturas econômicas, política e simbólica da sociedade. (CASTELLS, 1999 p. 436)

Essa “*organização material das práticas sociais*” diz respeito ao conjunto das ações efetivadas na sociedade e que tem a função de configuração do conteúdo social. Pode-se identificar esse conjunto de ações na constituição econômica, política, religiosa, cultural e simbólica dominadas por uma tendência de homogeneização da população mundial. A concepção de vida no planeta é definida a partir dos arquétipos disseminados, via redes de comunicação, por um centro irradiador, localizado na Europa e EUA.

A preocupação com a estética da beleza corporal, por exemplo, é um contingente que transversalizou todas as culturas do planeta, tanto orientais como ocidentais, religiões, tribos étnicas e indígenas. Mas a gênese desse processo se localiza no epicentro irradiador. Foi possível esse fenômeno de cultuação à beleza do corpo ter sido disseminado de tal maneira, em função da articulação das ramificações da informatização sintetizada na grande ferramenta de comunicação instantânea do século XXI, a internet. Mas o que é veiculado nesse meio

comunicativo, somente se torna permeador do conteúdo social quando os outros aparelhos de configuração desse conteúdo (economia, política, religião, etc) assimilam acriticamente essa ação hegemônica e tornam-se seus agentes disseminadores.

Outra conceituação encontrada em Castells (1999) e que entendemos que auxilia no processo de análise atualizada do espaço geográfico, no processo de ensino-aprendizagem, remete a ideia das cidades globais. Segundo o autor, a “*cidade global*” é um fenômeno que:

Não pode ser reduzido a alguns núcleos urbanos no topo da hierarquia. É um processo que conecta serviços avançados, centros produtores e mercados em uma rede global com intensidade diferente e em diferente escala, dependendo da relativa importância das atividades localizadas em cada área *vis-à-vis* a rede global. (CASTELLS, 1999 p. 407)

A cidade global, entendemos, como um meio facilitador da efervescência dos espaços de fluxos, na medida em que pode ser conceituada como uma cidade que reproduz a dinâmica das ações globais de transformação e ressignificação do espaço. Essas ações vão impondo novas funções a partir da dinâmica comercial tecnologicante (matriz da globalização). Ou seja, quanto mais global as ações produtivas e comerciais, maior a necessidade da existência das articulações locais conectadas em uma rede que conforma uma “*grande teia de relações sócio-econômicas*”. A articulação “*espaço de fluxos*” e “*cidades globais*” configuram, dessa maneira, a dinâmica do processo da globalização e que, pressupomos é a síntese do que Castells (1999) define conceitualmente como a “*sociedade em rede*”.

Uma cidade como Porto Alegre, pressupomos, que pode ser entendida como uma síntese bem delimitada dessa ideia de cidade global, pois concentra atualmente filiais de empresas geradoras de serviços avançados (como as de telefone celular e de internet), centros produtores (caso das indústrias metalúrgicas) e mercados (de vestuário, alimentação, cultural, bancários, etc) orientados por uma lógica de conexão com grandes redes mundiais. O que faz emergir, de forma acentuada, toda uma cultura baseada em modelos estrangeiros em detrimento da cultura portoalegrense.

Entretanto, parece se fazer necessário, mantendo a coerência da análise pautada pela Complexidade, registrar que esse processo de ressignificação do espaço geográfico não ocorre de forma tão passiva e retilínea, apesar da aquiescência acrítica da “*organização material das práticas sociais*” (CASTELLS, 1999). Também surgem movimentos de resistência a essa tendência hegemônica como a proliferação de feiras de produtores e comerciantes locais, como temos assistido nos últimos cinco anos em Porto Alegre, por exemplo.

E a configuração da cidade global, que por conseguinte dinamiza o espaço de fluxos numa lógica sintetizadora da sociedade em rede, pode ocorrer de forma assimétrica e mesmo

não ter uma configuração total. Cidades como Sapucaia do Sul (através das ações da Gerdau) e Canoas (com os movimentos do polo petroquímico da Petrobrás), por exemplo, podem não ter todas as características de uma cidade global, mas reforçam as ações de uma cidade como Porto Alegre, num cenário de articulação de espaços coordenados pela lógica de conexão com o centro irradiador da matriz globalizante, a Europa e os EUA.

O estudo atualizado do espaço geográfico, no processo de ensino-aprendizagem, remete, destarte, à análise das ações da globalização. Essa investigação é reveladora de uma marca impressa de complexidade, pois sugere uma incerteza ao futuro, na medida em que, *pari passu*, a tecnologização informatizante proporciona desenvolvimento às sociedades, ela também é sinônimo de degradação ambiental e sócio psicológica ao conteúdo social. Ao mesmo tempo que ela é símbolo de domínio ela alimenta, latentemente, no seu interior, combustível para manifestações de resistência a essa dominação, para surgimento de novas formas de cidadania.

A ação epistemológica do professor de Geografia não pode ser resumida apenas à perspectiva da ciência geográfica, da análise do espaço geográfico. Como já ressaltamos a práxis pedagógica do docente é sempre permeada por duas matizes científicas, a da ciência específica –no caso, da Geografia- e da episteme pedagógica, do entendimento do processo de ensino-aprendizagem na lógica da relação professor-aluno na sala de aula.

Entendemos, nesse momento, que é necessário construirmos um amparo teórico a uma metodologia que auxilie nas didáticas. Esse amparo teórico, pressupomos que deve servir de reforço à lógica de superação da informação, objetivando o desenvolvimento do conhecimento e da sabedoria. Condição importante para que o discente desenvolva habilidades que lhe permitam galgar a competência de construir conceitos e de se apropriar de uma reflexão autônoma.

À trajetória discente, superar a informação no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, ao que parece, pode significar o alcance de habilidades como: construir conceitos, desequilibrar o conhecimento adquirido e galgar uma nova formulação. Pressupomos que esse processo pode ser estimulado, no momento em que for proposto o questionamento daquilo que foi informado.

No momento em que os noticiários, do mundo todo, veiculam os problemas diplomáticos envolvendo a Ucrânia e a Rússia, e que indiretamente envolvem a Europa e os EUA, pode-se apenas informar aos alunos quais as variáveis presentes no desacordo entre

ucranianos e russos. Ou seja, se o país ucraniano deve fazer parte da União Europeia ou continuar afiliado à política econômica dos russos.

Pensamos ser possível a utilização do exemplo desse episódio, por exemplo, para provocar o processo interacionista de forma bem objetiva, suscitando a indagação: se realmente o problema é entre Rússia e Ucrânia, por que os EUA está impondo sanções a políticos russos? A partir dessa desequilibração, tem-se a oportunidade de tratar de forma atualizada (contextualizada) temas como a Guerra Fria, os acordos multilaterais oriundo do processo da globalização (como o BRICS, que envolve Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) entre outros.

Entendemos, nesse instante, que através de uma episteme pedagógica amparada na reflexão, poderemos estimular o discente a interagir com o objeto, a superar a informação, a ter autonomia na construção de conceitos. A pensar o presente a partir do inconformismo com o que está posto, exercitando a desequilibração. E, como ápice momentâneo, estabelecer bases teóricas com competência de pensar, mas muito mais, de agir com autonomia, tanto no presente como no futuro.

A epistemologia docente, supomos que deva ser uma ação constante que propicie a reflexão consciente do professor. Mas deverá estar amparada num processo articulado de inflexão sobre a ciência geográfica, ao mesmo tempo que numa fundamentação de uma episteme pedagógica. E essa ação deve estar orientada à superação da informação, através do exercício constante da reflexão autônoma, tanto de docentes como de discentes. Dessa forma, talvez os atores do protagonismo indissociável da sala de aula, alunos e professores, poderão se tornar autores de suas próprias vidas.

## 5 EMBARCANDO NAS AVENTURAS DE VERNE

A análise do espaço geográfico, no processo de ensino-aprendizagem, pode transformar o aluno em sujeito. E, essa análise, na perspectiva de um estudo contextualizado, orientado por uma episteme pedagógica que possa suscitar a superação da informação a transformando em conhecimento e sabedoria, pode auxiliar no engendramento da reflexão autônoma do discente.

No entanto, entendemos que para galgar tal êxito é imprescindível que o discente desenvolva habilidades que lhe tornem competente à uma investigação geográfica do espaço. O simples fato de se efetuar uma análise espacial, não engendra o sujeito. É preciso saber abstrair sobre as propriedades desse objeto, o espaço geográfico, para galgar um estudo ontológico e, destarte, alcançar a qualidade de sujeito. Em nosso entendimento, o desenvolvimento dessas habilidades pode ocorrer a partir de uma alfabetização espacial.

À guisa de introdução, pressupomos que a alfabetização espacial é o processo que desenvolve a competência no discente do como fazer a leitura geográfica do mundo. Estar alfabetizado espacialmente é estar equipado com ferramentas teóricas que propiciem a operacionalização do conceito de “*ler-entender o mundo*” (FREIRE, 1996) na sua mais ampla multidimensionalidade.

### 5.1- O Palco das Aventuras

A prerrogativa ao surgimento da Educação de Jovens e Adultos, ao que parece, remete a uma ação de compensação de momentos de ineficácia do sistema formal de educação. Essa ação de compensação é identificada no Parecer 11/2000 como uma “*ação reparadora*”. Conforme o que preconiza esse documento legal:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.”. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 5)

A “*ação reparadora*” significa, em nosso entendimento, o reconhecimento de que a não conclusão do ensino em tempo regulamentar da idade não é um motivo isolado, um desinteresse do aluno puro e exclusivamente. O texto parece indicar que esse fato é fruto de uma condição socioeconômica imposta, a qual gera uma “*dívida social*”. A ideia de reparação contida no princípio de criação da EJA, ao que nos parece, é dessa dívida. Ou pelo menos, é o que parece ter orientado a base documental dos fundamentos legais.

Outrossim, a não escolarização na idade certa de boa parte do público estudantil, pressupomos ser motivo da existência de um contingente populacional considerável desprovido de um direito primário de cidadania. Ou seja, quando a estrutura escolar oficial por motivos diversos (evasão escolar, péssimas condições estruturais de prédios escolares, inexistência de escola conforme a localidade, entre outros) não supre a função básica da educação, o resultado é a geração de jovens e adultos sem nenhuma ou com parca escolarização. É o que ressaltam Friedrich, Benite, Benite e Pereira (2010, p. 392): “A EJA emerge de lacunas do sistema educacional regular (processo de escolarização)”.

O processo de escolarização no Brasil, visando o público sem escolarização, os jovens e adultos, não teve uma sequência constante, antes foi constituído de lacunas. Ou seja, momentos em que não havia nenhum tipo de política a essa população. Somente a partir de 1934 com a criação do Plano Nacional de Educação -PNE- é que tem início, de forma sistemática, o movimento de formalização da educação para jovens e adultos desprovidos da educação formal. A partir de 1940, se fixa a Educação de Jovens e Adultos -EJA- como modalidade de ensino, reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. E a partir do governo Lula é que têm sido praticadas ações políticas de maior intensidade.

No Brasil, as prerrogativas de surgimento da EJA parecem ter tido um início muito fortemente vinculado à preocupação da erradicação do analfabetismo.

Após os jesuítas, primeiramente, as políticas do Império e, posteriormente, as da república revelavam uma preocupação com uma melhora dos índices de escolarização como forma de demonstração de um avanço no nível social da população, pois mais da metade da população era analfabeta ou semianalfabeta. Outrossim, existia, no período do império, a necessidade de preparar pessoas que servissem à corte portuguesa, enquanto na república havia um escopo subliminar mas muito concreto que era o fornecimento de mão de obra ao processo de industrialização.

Atualmente, o processo da educação para jovens e adultos representa um resgate da escolarização, mas, ao que parece, com uma perspectiva muito evidente de preparação de mão-de-obra qualificada ao mercado de trabalho. Qualificação não no sentido de preparação em alguma profissão específica, mas de indivíduos minimamente capazes de seguir regras e aptos a aprendizados de ofícios de maior complexidade. Os autores Friedrich, Benite, Benite e Pereira (2010, p. 403) pontuam:

Nossa análise permite caracterizar quatro pilares de cunho político que tendem a homogeneização na EJA. Em primeiro lugar, a certificação apenas no sentido da escolarização, ou seja, conclusão de determinado grau de ensino. Em segundo lugar parte-se para a idéia de empregabilidade. Teoricamente com um certificado o jovem

ou adulto pode inserir-se no mercado de trabalho. Em terceiro lugar, o reconhecimento social que o levaria para o quarto pilar que constituiria a elevação e afirmação de sua autoestima.

Essa tendência homogeneizante sustentada por esses quatro pilares dissertados pelos autores, acreditamos, nesse contexto, que identifica essa característica, que pressupomos estar impressa no ensino da EJA. Ou seja, a de um processo preocupado fortemente com a formação de mão de obra qualificada.

O Parecer 11/2000 estabelece ainda a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade do ensino regular, e como tal deve seguir a estrutura curricular prevista à educação básica conforme prerrogativas contidas nas diretrizes curriculares nacionais. Esse mesmo texto sugere como base do conteúdo a ser trabalhado na EJA, a referência ao mundo do trabalho. Pressupomos que essa prerrogativa corrobora nossa suposição quanto à formação de mão de obra, subentendida nos objetivos do ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Para além da lógica de superação dos baixos índices de escolaridade de jovens e adultos e da população adulta analfabeta, com intuito de preparação de mão-de-obra melhor qualificada, existe uma outra concepção epistemológica que tensiona a uma metodologia diferente à EJA.

Essa epistemologia baseia suas ações nos referenciais da educação popular, conceituação que sintetiza os fundantes da prática educacional preconizada pelo educador Paulo Freire.

## **5.2- Preparativos às Peripécias**

A alfabetização espacial pode ser entendido como um processo impulsionador do desenvolvimento de habilidades necessárias à realização de uma leitura relacional dos elementos do espaço geográfico. Pressupomos que essa pode ser entendida como uma condição *sine qua nom* à gênese do sujeito na ação de análise do espaço, dentro do ato de ensino-aprendizagem.

A lógica geográfica de leitura do espaço pressupõe prerrogativas de análise das correlações existentes nesse meio, as quais são resultado das ações que configuram uma totalidade social. Entendemos que o processo da alfabetização espacial deve estar ancorado nessa perspectiva de análise, proporcionando ao discente o desenvolvimento de habilidades necessárias a um entendimento da totalidade-mundo, muito além do que somente decodificar símbolos cartográficos.

Um sujeito pode ser considerado alfabetizado, no processo formal escolar, quando reconhece as letras do abecedário, os números de zero a dez, forma sílabas e palavras e ainda quando consegue formular e ler uma frase coerente. Podemos notar então que a alfabetização escolar é o resultado do desenvolvimento de várias habilidades que configuram uma competência, a de ler e escrever. Pressupomos que, essa fase, talvez, seja somente de aquisição de uma ferramenta, a qual servirá a competências maiores na vida do sujeito.

Pensamos, todavia, que o desenvolvimento dessa competência primária, a de ler e escrever, desenvolve-se num processo que, conforme Ferreiro e Teberosky (1985) “tem início na vida pré-escolar da criança”. Esse desenvolvimento apresenta algumas fases: icônica, gráfica, fonética até chegar na alfabética, a qual servirá de suporte ao domínio de maior amplitude da escrita e da leitura. Para as autoras, ainda, esse percurso possui elementos subjetivos imanentes no alfabetizando. Elementos os quais se manifestam como variáveis inseparáveis ao desempenho do ler e escrever.

Supomos que os fundamentos da alfabetização na escola precisam estar ancorados num terceiro pilar. Além de ler e escrever letras e números, o discente também precisa saber interpretar o meio em que vive numa perspectiva de totalidade. Dessa forma, conjecturamos que o aluno poderá ler e entender o mundo, por domínio das letras, dos números e das correlações espaciais. O domínio das letras e dos números proporciona uma possibilidade de comunicação mais complexa, melhor elaborada, e o das correlações espaciais possibilita o entendimento da totalidade-mundo. Saviani (2003) complementa nossa pressuposição ao dissertar que:

O saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). (SAVIANI, 2003 p. 15)

Na propaganda veiculada nos meios de comunicação, no ano de 2013, para divulgar o prêmio RBS TV<sup>15</sup> a professores, líamos o slogan “*quem ajuda a entender as palavras, ajuda a entender o mundo*”. A frase, em nosso ponto de vista, pode conter um apelo fortemente positivista, porque parece induzir a uma equação matemática de lógica indutiva (aquele que entende as palavras, entende o mundo). De outra feita, é cunhada de uma total artificialidade,

---

<sup>15</sup> Essa é uma premiação que faz parte do concurso “Prêmio RBS de Educação – para entender o mundo” e é destinada a professores do ensino básico do RS e de SC, que efetuem práticas de ensino de leituras.



afinal o que exatamente significa esse entender as palavras, uma mera ação de decodificação de um signo? Isso por si só ajuda a entender o mundo? Ou auxilia apenas na sua reprodução mecânica?

Pensamos, contextualmente, que a leitura e escrita de palavras não pode ser entendida apenas como decodificação de signos. A esse fato nos alertam Ferreiro e Teberosky (1985) quando assertam que “ler não é decifrar; escrever não é copiar”. Pensamos que nessa passagem há um recado claro que ler e escrever é uma competência que compreende entendimento amplo, que pressupõe conhecimento crítico.

Ler, escrever e entender as correlações no espaço geográfico devem constituir, pressupomos, a estrutura básica dos processos de alfabetização e de pós-alfabetização escolar. No processo de ensino-aprendizagem das aulas de Geografia é o momento de se efetivar essa complementação do ato de alfabetizar, pois o principal objetivo da docência geográfica pode ser o desenvolvimento de habilidades à leitura do totalidade-mundo. E o desenvolver dessas habilidades talvez seja uma prerrogativa básica à alfabetização espacial.

O nosso intento em delimitar uma concepção de alfabetização espacial tem como propósito revelar uma distinção conceitual entre cartografar e geografizar o espaço. O objeto da Geografia é o espaço geográfico, que como “*conjunto indissociável e solidário de sistema de ações e sistema de objetos*” (SANTOS, 1996) pode conter muito mais variáveis e tessituras do que somente os aspectos cartografáveis.

No entanto, é importante destacar que o desenvolvimento da competência discente na leitura geográfica do espaço parece pressupor um processo de representação articulado com ações de interpretação dos signos cartográficos. A alfabetização espacial não substitui a necessidade dos saberes cartográficos, antes pelo contrário. Para alfabetizar espacialmente, pensamos que seja primordial o exercício da cartografiação.

Ao analisarmos as correlações implicadas na disputa de poder na Venezuela, por exemplo, não basta apenas saber quais as facções envolvidas e quem (quais interesses nacionais e estrangeiros) as apoiam e as mobilizam, mas também ter habilidades para realizar a descentração, a projeção e a localização no globo. Assim poderá ser possível a visualização espacial de toda a rede mundial envolvida nesse processo.

Outrossim, esse tema tem sido motivo de pesquisas acadêmicas, de debates em seminários e encontros de docentes, assim como tem estado presente nas preocupações de autores que tratam da literatura do ensino geográfico, como: Castrogiovanni e Costella

(2007), Almeida (2001), Costella (2008) entre outros. Acreditamos, nesse contexto, que na tentativa de apontar caminhos a essas preocupações com o tema da alfabetização espacial, genericamente, a lógica de cartografia talvez possa ter sido abstraída como sinônimo de geografização do espaço.

Como metodologia para uma melhor fundamentação à concepção da alfabetização espacial enquanto algo distinto, mas *pari passu* articulado com as ações cartográficas, entendemos que será importante, nessa pesquisa, visualizarmos dois momentos de identificação de fundantes teóricos. De um lado, uma conceituação sobre representação espacial, a qual deverá remeter a uma análise de elementos da cartografia (plano do concreto). De outro, uma abstração sobre alfabetização espacial, que talvez implicará em inflexões acerca do processo de leitura das correlações do espaço (plano do ausente).

### **5.2.1 Uma ação de radiografia**

Para delimitarmos, ou tentarmos, o significado de representação espacial, pensamos ser necessário que essa conceituação esteja amparada na resposta ao que significa uma ação de representação. E além do ato de responder, entendemos, nesse momento, que é preciso aprofundarmos uma análise a respeito desse conceito, o que nos remete a avaliações de maior intensidade sobre essa competência.

Pressupomos que a ação de representação pode ser uma função simbólica pois implica em relação entre significantes e significados, e que também é uma operação mais completa do que a mera atividade de percepção das coisas. Além de perceber o que está a sua frente, o indivíduo deve conseguir representá-lo, pois tem competência, nesse instante, para transformar aquilo que vê num significante. Supomos que esse momento pode identificar a passagem da relação do indivíduo com o meio, da condição de um simples observador (o que propicia apenas visualizar o espaço vivido) a de um protagonista (o que lhe instrumentaliza à abstração sobre esse espaço) engendrando o espaço percebido.

Parece ser importante destacarmos que aos significados atribuídos aos significantes, o processo de contextualização pode acrescentar ou mesmo ressignificar esses símbolos ou signos. Uma bazuca, por exemplo, sempre será uma arma de guerra, mas terá um significado diferente para uma criança integrante do Hezbolah, em comparação ao que pode significar a um menino brasileiro. O que evidencia que o processo de significação dos objetos tem uma característica de operação relacional.

A representação espacial parece também implicar numa ação ambivalente. Ao mesmo tempo que pode ser a síntese de uma leitura que traduz as materialidades percebidas no espaço, ela também pode representar um ato de simbolização dessas materialidades. O que, pensamos, pode encaminhar ao início do processo de transformação do indivíduo em sujeito, na ação da análise do espaço geográfico, no ato de ensino-aprendizagem.

Ela parece ocorrer num plano visível, pois a mesma, em nosso entendimento provisório, acontece quando representamos a materialidade do espaço num suporte concreto. Quando desenhamos ou rascunhamos um croqui, construímos um mapa ou uma maquete de um lugar, compreendemos, nesse contexto, que esse instante pode traduzir a efetivação da ação de representação. Sem essa concretização material, a representação talvez não aconteça, pois, ao que parece, não se torna efetiva a simbolização da materialidade.

E o que será representado, ao mesmo tempo que é síntese visual da leitura, a qual está sendo operada no espaço analisado, também evidencia a subjetividade do agente que realiza a representação. Esse subjetivismo presente no ato de representar a materialidade observada, pode estar constituído pela ação, latente mas atuante, das “*representações sociais*” (MOSCOVICI, 2012).

Utilizando uma interpretação desse conceito de Moscovici, tem-se em Alba (2011) que “o estudo das representações sociais propõe a análise espacial a partir de três dimensões articuladas, a social, a territorial e a subjetiva”, as quais orientam a análise do espaço de forma multivariada e sistêmica sob três aspectos combinados: imagem territorial, experiência vivenciada no espaço de pertencimento e o imaginário construído na subjetividade de cada indivíduo. Ainda para Jovchelovitch (2013) uma representação social significa um: “patchwork, uma colcha de retalhos de saber, de conhecimento científico, de representação. Conjunto de noções, ideias, prática e valores articulado com um núcleo central, formando um campo representacional”.

Entendemos que esse “*campo representacional*” pode ser um forte componente do imaginário. Conceito identificado por Maffesoli (2001) como sendo uma expressão das construções a partir da influência do espírito (subjetividade) da aura que transcende o pensamento objetivo racional. Como exemplo, o autor assinala que:

O imaginário de Paris faz Paris ser o que é. Isso é uma construção histórica, mas também o resultado de uma atmosfera e, por isso mesmo, uma aura que continua a produzir novas imagens. (MAFFESOLI, 2001 p. 76)

Nesse sentido, pressupomos também que o conceito de imaginário pode sintetizar uma materialidade à ideia de uma representação social. Maffesoli (2001, p. 76) complementa sua

conceituação ao dissertar que “a existência de um imaginário determina a existência de conjuntos de imagens. A imagem não é o suporte, mas o resultado.”. A representação de um espaço pode conter uma articulação entre dois componentes: a visualização da materialidade percebida com a subjetividade do sujeito que visualiza essa matéria. Esse subjetivismo, ao que parece, expressa um síntese do campo representacional, o qual é constituído pelas representações sociais. O que talvez possa nos levar a entender, provisoriamente, que a representação pode ser entendida como a concretização do imaginário, e esse imaginário pode ser abstraído como a fundamentação do significante.

Em termos de operacionalidade, pensamos que a representação de um espaço num suporte concreto pode ter relação com o princípio de uma fotografia. Fotografar algo é capturar o momento antes dele acabar e registrá-lo para o transformar de algo efêmero em uma coisa eterna. O ato de representar um lugar, por exemplo, em sala de aula utiliza-se de uma memória fotográfica, pois o discente estará distante fisicamente daquilo que será representado. O desenho, croqui, mapa ou maquete será a “revelação” dessa imagem constituída mentalmente a partir dos registros momentâneos efetuados nos contatos que o aluno teve com o objeto de representação.

A ação de “*fotografar*” imagens pode ser parecido entre máquina e mente humana. Mas, pressupomos que o ato de revelação da câmera é uma atividade de reprodução mecânica, enquanto a de nosso cérebro parece ser processual.

Outrossim, a operacionalidade de uma representação parece mobilizar conjuntamente uma série de habilidades como verticalidade, horizontalidade, bidimensionalidade e tridimensionalidade, descentração, projeção, lateralidade e a abstração sobre o espaço projetivo. No processo de ensino-aprendizagem na Geografia, para uma representação ampla do espaço, ainda são necessárias, ao que supomos, habilidades que complementam as ações cartográficas, como a construção de legenda e escala.

Considerando essas asserções, pensamos ser possível ressaltarmos que a ação de representar um espaço pode ser também um ato de cartografiação. No entanto, pressupomos que não pode ser olvidado que o objeto da Cartografia é o estudo e construção de mapas, o que, ao que parece, revela a condição dessa ciência, de ferramenta operacional, a qual pode servir ao entendimento das materialidades dispostas no espaço. Parece ter, nesse sentido, uma função de visualização esquemática dos significantes construídos pelo sujeito na representação espacial. Entendemos, nesse contexto, que pode ser entendida como uma sustentação à leitura geográfica.

Na leitura efetuada em Raffestin et al. (1983, p. 124), abstrai-se a respeito de que “a cartografia é um instrumento disponível, mas não é a Geografia”. Para os autores, um dos grandes equívocos dos geógrafos foi transferir à Geografia, o conceito de escala criada pela Cartografia. Isso, ao que parece, pode ter feito com que muitos produzissem mapas pensando que estavam fazendo Geografia. Característica que, pressupomos, também configurou a ação docente no processo de ensino-aprendizagem. Invariavelmente, os professores de Geografia são lembrados pelo uso de mapas, e o que os alunos mais lembram das aulas dessa disciplina, ao que supomos, são: a pintura de mapas, a decoreba de estados e capitais, entre outros.

Para Straforini (2008, p. 128) o movimento deve ser invertido, pois “é o espaço geográfico que contextualiza a cartografia, acrescentando-lhe significados e sentidos.”. A construção do conceito de espaço geográfico deve possibilitar o entendimento da sociedade, sua história, contradições e utopias, enfim sua complexidade. Muito além, pressupomos, de apenas ter um domínio da estruturação e decodificação dos códigos cartográficos. E a condição para essa autonomia, no discente, em construir o conceito de espaço geográfico na amplitude proposta, pode ser estabelecida pela competência da alfabetização espacial.

### **5.2.2. A leitura metafísica**

A leitura do espaço geográfico numa perspectiva de ler e entender o mundo de forma crítica, ao que parece, pressupõe uma ação de maior complexidade do que o ato de representação espacial. As habilidades que discriminamos como necessárias ao processo da representação (verticalidade, lateralidade, escala, legenda, etc) são fundamentais. Mas parece ser necessário que sejam acrescentadas outras, as quais propiciem a compreensão das correlações espaciais não manifestas, mas atuantes. Como manifesta Castrogiovanni(2007a, p. 32):

A escala cartográfica, entendida como uma fração que indica a relação entre as medidas do real com a sua representação gráfica, é cada vez mais insatisfatória para explicar a complexidade do espaço geográfico. Em contrapartida, a escala geográfica nos conduz a uma análise do espaço geográfico em suas dimensões local, regional-nacional e global.

Pensamos que a dimensão dessa escala geográfica pode ser entendida como uma síntese do significado da alfabetização espacial. Ou seja, uma ação que, pressupomos, deve estar eivada de uma leitura para além dos elementos manifestos do espaço geográfico. A qual consiga compreender as relações entre esses elementos, compreendendo a complexidade dessas correlações.

A manutenção de tropas norte-americanas no Iraque, parece ter como justificativa aparente o controle sobre as ações terroristas e a garantia da sustentação de um governo

democrático. No entanto, a verdadeira razão que motiva essa ação, ao que parece, é o controle sobre uma das maiores reservas de petróleo mundial, situada no subsolo iraquiano. Os EUA importam mais da metade do petróleo que sua população consome. Deter o controle sobre uma área, a qual contém um potencial enorme de produção petrolífera, pressupomos que possa ser algo fundamental ao atendimento de sua demanda interna, garantindo um preço favorável. Além disso, pode ser também uma maneira de monitorar as ações da Organização dos Países Produtores de Petróleo, a OPEP. Um exemplo claro, entendemos, de uma correlação espacial não manifesta, mas atuante.

Pensamos que essa característica imanente da alfabetização espacial, a leitura relacional das ações não manifestas, pode, em algum grau escalar, apresentar uma afinidade aos preceitos da alfabetização das letras e dos números. Para Ferreiro e Teberosky (1985, p. 269): “Num ato de leitura utilizamos dois tipos de informação: uma informação visual e outra não-visual. A informação visual é provida pela organização das letras na página impressa ou manuscrita, mas a informação não-visual é causada pelo próprio leitor.”.

Tentando efetivar um exercício de análise relacional entre os processos de alfabetização (o espacial e o da leitura e da escrita) pressupomos que a informação visual pode estar relacionada aos elementos manifestos do espaço geográfico. A não-visual, aos elementos latentes. O ato de leitura, pelas anotações das autoras, parece ser uma tessitura entre os dois tipos de informação (o que se vê e o que não está às claras). Em nosso entendimento, o ato de ler e entender o mundo igualmente deve conter essa composição.

A partir disso, pontuamos, supostamente, a distinção entre alfabetização espacial e desenvolvimento de habilidades de representação do espaço. Alfabetizar espacialmente parece proporcionar ao discente uma metodologia de ler-entender o mundo numa perspectiva além da decodificação de símbolos e do representar uma imagem. Parece proporcionar o estabelecimento de hipóteses, de entendimento das correlações atuantes mas não manifestas do espaço (o plano da abstração sobre o ausente). Em suma, parece ser a junção do operar e o compreender o espaço geográfico em sua amplitude.

Para um exercício de síntese conceitual, entendemos, nesse contexto, que seja possível definir a alfabetização espacial como uma metodologia de análise relacional dos elementos, manifestos e latentes, do espaço geográfico. Num nível de maior operacionalização, pressupomos que podemos definir essa competência como uma ferramenta de leitura do mundo.

Ler geograficamente o espaço, ao que supomos, é uma competência que deve ser desenvolvida nos discentes e isso precisa ser entendido como um objetivo importante dos professores de Geografia. Essa leitura precisa ser entendida como uma compreensão mais ampla sobre os processos atuantes. E para galgar essa lógica geográfica, de leitura do mundo, pressupomos ser necessário entender a essência do “*sistema de objetos, sistema de ações*” (SANTOS, 1996).

Na análise contida em Santos (1996), entendemos, momentaneamente, que o autor estabelece o entendimento do espaço como uma totalidade. O que parece pressupor uma conceituação, a qual considera a existência de correlações. A lógica de uma totalidade, ao que supomos, tende a abarcar a ideia da reunião, e nesse caso interativa, de todos os elementos constituintes de um todo. Esses elementos, no processo de alfabetização espacial podem dizer respeito àquilo que é possível de representação num plano concreto e também das correlações existentes, as quais possam ser abstraídas a partir do desenho, do croqui, da maquete ou do mapa. Conforme Costella (2008):

Quando um aluno consegue entender que a presença, em um mapa, de uma torre com gotas jorrando em seu cume significa que naquele local há a produção de petróleo ele está sendo competente para decodificar o significante, mas ele será competente à leitura geográfica do espaço se conseguir também tecer as relações que estão pressupostas a partir do símbolo, como as disputas político-econômicas entre produtores e consumidores, entre governos e produtores, e assim por diante. (COSTELLA, 2008 p. 123)

Pressupomos que o exercício de análises relacionais dos elementos do espaço geográfico, ao que parece, pode ser balizado a partir da leitura de um significante, de um elemento visual.

Todavia, acreditamos que, num nível de maior complexidade de análise, a leitura relacional pode ocorrer mesmo a partir da abstração desapegada de significantes visuais. Uma manchete acerca de acontecimentos envolvendo problemas políticos entre Ucrânia e Rússia, e a intromissão dos EUA, por exemplo, pode estimular uma abstração relacional. Momento em que, acreditamos, podem ser efetuadas reflexões sobre o motivo real do envolvimento norte-americano, para além do discurso diplomático. Mesmo que não estejamos diante dos mapas desses países, ou dos símbolos que representam essas nações.

Para Santos (1985) os elementos constituintes do espaço são: os homens, as firmas, as instituições, o meio ecológico e as infra-estruturas. Os homens por fornecer trabalho ou ser candidato a trabalhar; as instituições e as firmas para responder à essa demanda dos homens; o meio ecológico por ser a base física do trabalho humano e as infra-estruturas como o produto

geografizado (distribuído pelo espaço) do trabalho humano (casas, plantações, estradas, entre outros).

O autor registra que esses elementos, em razão de suas funções, mostram uma característica de intercambialidade e redutibilidade entre eles. Ou seja, estão diretamente relacionados uns aos outros e no decorrer do desenvolvimento histórico, e com a complexificação da economia das sociedades e dos modos de produção uns elementos se tornam redutores da função de outros, ou mesmo há trocas de funções. O sujeito pode ser firma (quando vende seu trabalho) ou instituição (quando é entendido como cidadão, que pressupõe a normatização de direitos e deveres), e a firma pode ser instituição (caso dos oligopólios ou dos trustes que delimitam valores de um produto ou quem pode produzir determinado produto) ou a instituição ser firma (empresas estatais).

Pensamos que esses elementos citados e a caracterização da interatividade, intercambiável e redutível, entre eles, podem nos oferecer suporte para desenvolver habilidades nos alunos que os tornem competentes à leitura geográfica do espaço. Entender os elementos presentes da totalidade espacial e como suas funções são correlacionadas é condição essencial à interpretação do espaço não a partir das suas partes isoladas, mas da tessitura das relações pressupostas.

Outra questão pontuada por Santos (1985) que pode ter correlação com o conceito de alfabetização espacial é a questão do enfraquecimento político econômico de um lugar, em sua perspectiva local. O autor alerta à situação do deslocamento dos centros de decisão das funções locais, que podem sair da sociedade local para centros longínquos e estranhos à localidade. No processo de alfabetização espacial, pressupomos que a leitura do espaço deve instrumentalizar o sujeito a entender o lugar a partir de seu significado, e também da transformação operada.

Quando o aluno entende que existe um “Vale do Sapateiro”, pela tradição manifesta de indústrias coureiras e calçadistas, abstrai sobre o significado social desse local. Mas a sua competência de leitura geográfica deverá levá-lo a entender que esse “vale” sofreu nos últimos tempos uma declinação da produção calçadista. Empresas multinacionais (os centros longínquos) compraram empresas locais e têm corriqueiramente deslocado o centro de produção desse produto a outras praças, visando maiores lucros, barganhando menores custos de mão-de-obra, de custos de infra-estrutura e menos impostos.

Variáveis integrantes do processo de globalização identificadas numa análise local. Assim complementa Straforini (2008, p. 93): “Na verdade, não é o ponto de partida -o bairro



ou o mundo- o que é significativo, mas sim o estabelecimento das relações entre esses.”. Ou seja, a leitura geográfica de um espaço é a operacionalização da escala de análise local-global.

A alfabetização espacial também pode encaminhar ao surgimento de uma consciência sobre o espaço. De acordo com Nogueira e Carneiro (2013, p. 107):

A consciência espacial-cidadã é consciência das estruturas que organizam os espaços de vida, das transformações e mudanças nesses espaços, das formas de ação e interação nas relações socioambientais, entre outros aspectos. Por isso, consciência do que se pode e deve fazer, prudente e responsavelmente no espaço coabitado.

Os autores alertam que a conscientização sobre qual realidade se vive, como se vive nela e como se pode intervir visando uma mudança ética, podem fazer emergir atitudes responsáveis sobre o espaço que se habita.

Pressupomos que essa conscientização caracteriza o que Nogueira e Carneiro (2013, p. 79) identificam espacialidade geográfica: “a espacialidade geográfica não como uma coisa em si, mas um sistema, um conjunto de lógicas estruturantes da vida e das relações que o homem estabelece com o meio, com o espaço de vivência - o geográfico”.

Em nosso entendimento, essa espacialidade geográfica pode ser uma síntese operacional da análise integrada dos “*elementos do espaço*” (SANTOS, 1985). Ter consciência da interatividade entre homens, firmas e natureza, é abstrair sobre a realidade que se vive, de como se vive e de como se pode alterá-la.

O exercício de reflexão visando ao processo da alfabetização espacial, parece-nos, que pode auxiliar na superação da característica disjuntiva e redutora presente nas práxis pedagógicas. Pensamos que o estímulo ao desenvolvimento de habilidades, as quais favoreçam a ação de leitura relacional do espaço geográfico, pode possibilitar a compreensão da totalidade mundo, numa perspectiva local-global. O que, acreditamos, possibilitará ao discente entender as contingências de seu espaço de vivência como elementos que reproduzem os acontecimentos mundiais em escala localizada.

### **5.3- Velejando em um Mar**

A opção por realizar a nossa pesquisa na EJA, teve fundamento na ideia de que essa modalidade de ensino, atualmente, é um ramo da escolarização formal. O que, por um lado, pôde favorecer as elaborações sobre as reflexões já acumuladas nesse tema de investigação, a alfabetização espacial. Por outro, significou um desafio, pois o trabalho que foi desenvolvido com esse público, pressupomos ter sido diferenciado daquele que seria desenvolvido com crianças e adolescentes.

Foi nosso intento efetuar uma análise acerca das habilidades manifestas, ou não, desse público ao trabalharmos com temáticas que estimulavam ao estabelecimento de análises relacionais entre os elementos do espaço geográfico. Entendemos que os discentes da EJA são sujeitos que podem conter conhecimentos introjetados em suas fenomenologias. Pensamos que isso pode ser um motivo, suficiente o bastante, para justificarmos a escolha desse grupo à realização de nossa pesquisa. Conseguirmos revelar essa possível sabedoria subjetiva foi um estímulo constante, ao mesmo tempo, um aguçador de nossa curiosidade científica.

Outrossim, supomos que realizarmos essa investigação, trabalhando com um tema tão importante ao ensino de Geografia, revelou-se como uma prática que, talvez, possa ter contribuído à inversão da lógica difundida sobre a EJA. Lógica que, ao que compreendemos, tem sua ontologia na acepção de que a Educação de Jovens e Adultos deve ser um espaço de reprodução de mão de obra qualificada.

Conjeturamos também que a realização de atividades com temáticas, as quais auxiliaram na análise do processo de alfabetização espacial, pôde auxiliar a experienciar didáticas diferenciadas daquelas praticadas como decorrência da estrutura curricular oficial.

E nos parece que a promoção da pesquisa pôde ser um passo importante na interconectividade entre produção acadêmica e escolar, entre pesquisador e pesquisados. Ainda, parece ter representado um estímulo importante a que o estudante trabalhador da EJA possa tomar consciência das condições da espacialidade geográfica e analisar a lógica atuante da produção capitalista do espaço.

### **5.3.1- A destreza para velejar**

Pressupomos que o tema proposto, nessa pesquisa, teve importância no contexto do estudo de práticas de ensino-aprendizagem em Geografia. Em especial, na análise da competência discente da leitura geográfica do espaço. Entendemos, momentaneamente, que isso pôde embasar análises, as quais talvez possam contribuir a um avanço das didáticas experienciadas no cotidiano escolar da EJA, assim como à construção de novas metodologias com o tema da alfabetização espacial.

Pensando que isso pôde ser a contribuição maior de nossa pesquisa ao processo de ensino-aprendizagem na EJA, nessa passagem textual, tivemos como intento elencar sugestões ao trabalho didático da Geografia na Educação de Jovens e Adultos. E, em particular, ideias para didáticas com o tema da leitura relacional dos elementos do espaço geográfico.

Nossa pesquisa teve como público principal à investigação, os discentes da Educação de Jovens e Adultos. O objetivo principal foi a análise de como ocorria a alfabetização espacial na aprendizagem discente da EJA.

Entretanto, acreditamos que foi possível estabelecermos algumas sugestões no sentido da possibilidade de trabalho didático diferenciado. Nosso estudo indicou, ao que nos parece, uma incongruência entre o que as prerrogativas teóricas e legais preconizam e o que de fato é exercitado nas aulas da EJA, em especial nas de Geografia.

Pensamos que nossa investigação, a partir dos encontros realizados com os discentes e a aferição de seus posicionamentos e sugestões, pode, de alguma forma, contribuir (ou fazer essa tentativa) a esse debate de efetivação de práticas didáticas alternativas à disciplina geográfica, particularmente sobre o tema da alfabetização espacial.

Pressupomos ser importante partirmos de algumas prerrogativas à fundamentação de nossas sugestões práticas. Ou seja, entendemos que é necessário haver uma leitura sobre quem é esse aluno de Educação de Jovens e Adultos. Compreender sua singularidade, sua historicidade de vida, sua constituição enquanto sujeito. Para Resende (1989, pág. 177): esse aluno “possui um saber espacial próprio, fruto de sua experiência imediata de vida.”.

Esse “*saber espacial próprio*” supomos que é resultado da interação do discente com seu espaço vivido, articulado com seus aprendizados fenomenológicos. Em síntese um saber construído de suas experiências de vida, numa dimensão física (espacial) e social (subjetividade).

Acreditamos que uma proposta de trabalho didático diferenciado, em Geografia, deve tentar assegurar: “um profundo respeito aos saberes populares” (GADOTTI e ROMÃO, 2006) e, ao mesmo tempo, “a intensidade das trocas entre educandos e educadores com o mundo” (PARECER 1059/2000 CEE-RS, pág. 10). E, supomos que conseguiremos tal intento embasando, fortemente, as práticas didáticas no conhecimento já construído na subjetividade do discente da EJA.

Para Resende (1989, pág. 177): “se queremos ensinar aos nossos alunos uma Geografia científica, é preciso reconhecer a legitimidade deste saber e incorporá-lo à nossa estratégia pedagógica.”. O saber que a autora se refere, ao que nos parece, é o “*saber espacial próprio*” que o discente já possui em sua experiência de vida (sua subjetividade).

Como um exemplo de sugestão prática pensamos na seguinte atividade: a partir da utilização de uma poesia do escritor Luís Fernando Veríssimo, publicada no Clicrbs de dezesseis de janeiro de dois e mil e quinze (16/01/15), poderíamos estimular o discente a exercitar algumas habilidades importantes ao desenvolvimento da competência de leitura do mundo. A letra da poesia “Olho Mágico” recita:

Venha ver o mundo por um olho mágico/Venha ver/O outro lado da porta, o outro lado da vida/Cheia de cores como você nunca viu igual/E da lua a face escondida/[...]/Um arco-íris em todos os quintais/Lucys no céu com diamantes, é só procurar/Com nuvens cor-de-rosa ao redor, olha lá/Venha ver o que ninguém vê/Como coisa submersa num oceano/O outro lado do outro lado de tudo/(...)/Há um mundo atrás do mundo/Tudo é mais do que aparece/Basta saber por onde olhar/Venha ver.

A partir da leitura, em grupo, com os alunos poderíamos estabelecer questionamentos como: o que será que pode haver do outro lado da porta? E do outro lado da vida? O que seria essa face escondida da lua? Seria possível um arco-íris em todos os quintais? No céu se usa diamantes? Nuvens cor-de-rosa o que isso pode significar? Mundo atrás do mundo, o que o autor quis dizer?

Pensamos que a organização da turma em disposição de círculo de reflexão pode propiciar uma melhor efervescência da participação. As respostas, os discentes podem manifestar oralmente, ou por escrito, e vai sendo tecido o debate inserindo perguntas como: por quê? será mesmo possível? poderia mesmo existir esse outro mundo, essa outra vida? E assim sucessivamente, objetivando causar a reflexão acerca das respostas. Ao final (que poderá ser após de mais de uma aula) entendemos que o grupo pode construir, com a orientação docente, um texto registrando um lugar que possa ser visto pelo “olho mágico”.

Pensamos que o resultado possa levar a muitas revelações talvez positivas ou negativas. Até mesmo a caminhos inesperados, mas acreditamos que o exercício proposto de reflexão poderá servir como um propósito de transformação da informação em conhecimento. Por outro lado, acreditamos que o aluno da EJA poderá cerzir autonomamente seus posicionamentos a partir de sua subjetividade, sem estar à procura do “certo ou errado”, da verdade científica. Sem vilipendiar, acreditamos, sua experiência de vida.

Como sequência, pressupomos, ser possível o trabalho com temas da ciência geográfica que se fazem presentes no texto poético, como: “*oceano*” (processos marítimos), “*nuvens cor-de-rosa*” (atmosfera), “*lua*” (espaço sideral), “*mundo atrás do mundo*” (Globalização). Poderia ser procurado pelo docente, ou mesmo pesquisado pelos alunos (caso

a estrutura da escola possibilite) reportagens, documentários, vídeos, os quais tratem desses temas. Após poderiam ser realizadas novas rodadas de debates sobre as informações encontradas e serem propostas novas atividades construtivas de síntese, como texto coletivo, vídeo amador, matéria de jornal, e tantas outras.

Acreditamos que essas atividades propostas podem ter amparo nas sugestões emanadas pelos discentes que pesquisamos em São Leopoldo e Gravataí. Nos dois grupos, foi sugerido pelos pesquisados como propostas ao trabalho da Geografia na EJA: mais realização de debates em grupo, a utilização de filmes, o uso da internet, além de notícias de jornais e da televisão.

Essa sugestão de atividade prática, entendemos ainda, que pode suscitar ao desenvolvimento de habilidades como: identificar características de um espaço apresentado; emanar características do espaço vivido; refletir sobre um espaço apresentado (informação?); transformar espaço apresentado em um espaço pensado (conhecimento?); dialogar com conceitos geográficos; desenvolver mecanismos a análises sobre um espaço não concreto (sabedoria?).

## **6 UMA AÇÃO DE ORÁCULO**

As análises das informações coletadas de nossa pesquisa foram efetivadas sob orientação dos referenciais explanados em nosso caminho metodológico. Essas reflexões tentaram ser coerentes com aquilo que foi estabelecido em nossos objetivos específicos: a análise documental, as entrevistas semiestruturadas com professores e alunos, o estudo da relação comunidade e escola e os encontros de reflexão.

Pressupomos que o material coligido nos auxiliou na suscitação de respostas, ainda que provisórias, ao nosso problema de pesquisa elencado, ou seja, o de entendermos como ocorre o processo de alfabetização espacial na aprendizagem discente da EJA. Supomos também que os dados coletados motivaram outras indagações e pressuposições, pois como já afirmamos não tivemos a pretensão de transformar nossa pesquisa numa “luva” para encaixar a realidade que estávamos estudando.

Supomos ainda, que essas análises da pesquisa de campo puderam revelar elementos importantes, ao nosso entendimento, de como eram operadas as interpretações da totalidade do espaço, na perspectiva dos alunos da EJA. Se elas apresentavam uma visão multidimensional, numa coesão local-global, ou não. Entender como se manifestaram essas competências discentes, igualmente, ao que parece, pode nos instrumentalizar a estudos de maior amplitude. Estudos como: a compreensão de como se manifestava, nesse grupo pesquisado, o processo de superação do espaço percebido para o concebido; a identificação de como se manifestava, ou não, a alfabetização espacial e qual contribuição as aulas de Geografia da EJA proporcionavam, ou não, a esses alunos.

### **6.1 A Leitura de Uma Profecia**

Nessa passagem, efetuaremos análises sobre como se apresentou a estruturação normativa das prerrogativas da Educação de Jovens e Adultos. Em cada uma das duas escolas municipais pesquisadas, que identificaremos como escola A e escola B, executamos nossas análises acerca dos documentos legais orientadores quanto ao funcionamento e ao currículo, e os instrumentos didáticos estabelecidos como referenciais pedagógicos.

Na predefinição de nossa caminhada metodológica, estabelecemos como variável desse objetivo específico, a investigação dos pressupostos teóricos fundantes da existência da EJA. Ao desenvolvermos a pesquisa, efetuamos essa análise em separado no subcapítulo “O palco das aventuras” (4.1). Entendemos que esse estudo ficou melhor alocado juntamente com nossas asserções sobre o tema alfabetização espacial na Educação de Jovens e Adultos.

### 6.1.1 Revelação de um espectro

Pretendemos tecer nossas análises, nesse subcapítulo, acerca da organização curricular estabelecida ao funcionamento da EJA. Ela apresentou quais prerrogativas? Esses princípios eram consonantes com os pressupostos teóricos à existência da Educação de Jovens e Adultos? E a Geografia, como era vista nesse processo?

Para conseguirmos estabelecer uma melhor organização didática de nossos estudos, nas análises dos documentos legais, subdividimos nossas abstrações em dois momentos: um sobre as prerrogativas político-educacionais ao funcionamento da EJA e outro acerca da proposta curricular.

A escola A, situada em Gravataí, existe há aproximadamente trinta e oito anos e a EJA funciona há dez anos. A Educação de Jovens e Adultos, nessa instituição, teve sua gênese em dois mil e três, época do primeiro mandato do governo Lula. Um espaço-tempo de efetivação de ações políticas de maior intensidade implantadas pelo governo federal. Pressupomos que, talvez, a modalidade tenha surgido na localidade já como uma consequência desse momento de maior investimento nesse ramo de ensino.

Nessa escola, nossa pesquisa se deparou com um momento de transição que teve repercussão direta sobre as prerrogativas normatizantes da rede de ensino desse município. Houve troca de equipe coordenadora da secretaria de educação municipal, o que provocou alterações na estruturação da modalidade de ensino da EJA local.

A instituição amparava suas normas regulamentadoras de funcionamento da EJA, a partir de três instrumentos básicos: regimento interno da escola (o qual prevê um subcapítulo sobre a EJA); diretrizes do governo municipal e um plano político pedagógico, que também prevê subcapítulo sobre a Educação de Jovens e Adultos.

O regimento interno e o plano político pedagógico eram instrumentos que cotidianamente serviam tenuamente como guias orientadores ao funcionamento da EJA. Todavia, as diretrizes do governo municipal, nesse município, apresentou uma característica de bastante efetividade, em um determinado espaço-tempo. Pois, a partir do ano de dois mil e doze (2012), o executivo local criou o “Projeto Cereja”, o qual era atuante na escola no momento em que iniciamos os primeiros contatos à realização de nossa pesquisa, em dois mil e treze (2013).

Esse programa consistia em formas de abordagem sobre temas relativos à cultura e à condição sócio-histórica de comunidades carentes e de grupos sociais considerados como excluídos (indígenas, negros, entre outros). Nessa perspectiva, o funcionamento da EJA ocorria por seminários temáticos semanais, momentos em que os alunos eram provocados a serem autores de suas pesquisas, a refletirem sobre aquilo que estava sendo estudado. Juntamente com essa característica, esse projeto também propunha a formação à geração de trabalho e renda.

Nessa perspectiva, do “Projeto Cereja”, as disciplinas se apresentavam fundidas em áreas temáticas. No caso da Geografia, ela fazia parte da “Linguagem sócio-histórica”, área que unificava História e Geografia. E as aulas eram pautadas com direcionamento a trabalhos com atividades provenientes dos seminários temáticos

Todavia, no momento da execução de nossa pesquisa de campo, em dois mil e quatorze, esse projeto tinha sido desarticulado pela nova equipe da secretaria municipal de educação. Então nos deparamos com uma estrutura de disjunção disciplinar e de eliminação das áreas temáticas. Os momentos de autoria dos discentes não eram mais estimulados com tanta efetividade. Todavia, o grupo de professores estava tentando manter essas ações. No entanto, já sem a mesma consistência, pois os seminários temáticos estavam sendo realizados em períodos mensais e os docentes estavam se adaptando à nova proposta, em que o principal voltou a ser a avaliação por disciplina.

A escola B, situada em São Leopoldo, existe há aproximadamente trinta e um anos, e oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos desde mil novecentos e noventa e seis (1996). Momento em que entrou em vigor as normatizações da Lei de Diretrizes e Bases – LDB- da educação nacional. Período em que a EJA é reafirmada como modalidade de ensino e integrante da estrutura do ensino formal regular.

Os instrumentos normatizantes do funcionamento da EJA, nessa instituição, eram um pouco mais densos. Desde dezembro de dois mil, o município tem um regimento próprio da EJA, o qual foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. Além disso, há pareceres e resoluções tanto do Conselho Estadual de Educação quanto do Conselho Nacional de Educação regulamentadores dessa modalidade de ensino. Somado a esse arsenal burocrático, existiam igualmente o regimento interno da escola, o plano político pedagógico e as diretrizes do governo municipal. Entretanto, a organização estrutural seguia a mesma lógica da escola de Gravataí.



Em nosso entendimento, as normativas, tanto em uma escola quanto na outra, parecem ter como objetivo a orientação do funcionamento da EJA, definindo prerrogativas como: forma de funcionamento, qual público a ser atendido e os pressupostos avaliativos. Entendemos, ainda, que esse rol de expedientes legais estão submetidos à preponderância da legislação maior, no caso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em Gravataí e em São Leopoldo, as disciplinas se apresentam separadas, com grades curriculares e planos de ensino próprios por disciplina, e a seriação organizadas em etapas. Essas etapas procuram corresponder às séries ou anos referentes ao ensino fundamental.

O público dessa modalidade apresentava características muito peculiares: havia uma maior diversidade etária (acolhia alunos entre dezesseis anos e com idade entre cinquenta e sessenta anos); continha pessoas com experiência de vida de maior profundidade (trabalhadores, responsáveis de famílias, aposentados) e, ao mesmo tempo, de menor profundidade (jovens ociosos que não conseguiram concluir o ensino na modalidade normal); e o tempo à conclusão das etapas era menor.

Entendemos que frente à essa característica singular, ao que parece, a estrutura curricular da EJA apresentou, na perspectiva de suas orientações normativas, uma concepção teórica preocupada em efetivar um trabalho pedagógico com um olhar diferente. Pressupomos que essa preocupação era bastante salutar, em se tratando de um público detentor de peculiaridades. Todavia, essa estruturação disjuntiva das disciplinas, em nosso ponto-de-vista, pressupomos que era um contrassenso.

Tanto em uma instituição quanto na outra, eram previstos momentos em que havia a possibilidade de avanços entre etapas, independente do cumprimento da carga horária de estudos. No ensino de crianças e adolescentes, os alunos estão submetidos às avaliações ao final do ano, onde avançam à série seguinte ou não, após cumprirem as duzentas horas letivas. Na Educação de Jovens e Adultos, essa avaliação pode ser efetuada a qualquer momento, dependendo apenas do consenso entre docentes.

As prerrogativas de avaliação, também nos pareceram conter, ao menos nos documentos, uma lógica diferenciada. Pelo Parecer 1059/2000 do Conselho Estadual de Educação do RS temos que:

A avaliação, compreendida como mediadora do processo de ensino-aprendizagem se dá em diversos momentos. Realizada de forma participativa interativa e permanente, tendo como princípio o respeito ao processo de aquisição de conhecimento de cada

um. Portanto, não serve como avaliação classificatória, mas sim, como um diagnóstico do trabalho realizado pelos educandos e educadores. (PARECER 1059/2000 CEE-RS, pág. 12)

Pensamos, no entanto, referente à organização dos conteúdos, ter se apresentado uma certa autonomia das escolas perante essas prerrogativas legais. Na escola A, por exemplo, a professora afirmou que utilizava a frequência como critério de avaliação.

Em São Leopoldo, o conteúdo curricular nos pareceu ser menos denso, e apontava à proposição do exercício de uma reflexão contextualizada. Conforme o que analisamos do Plano de ensino de Geografia da escola B, os planos de ensino estabeleciam objetivos de compreender, analisar, relacionar e problematizar acerca do tempo e do espaço, “a partir das linguagens corporal, verbal, lógico-matemática, artística, cartográfica, bem como de temáticas histórico-culturais e ambientais tendo como referência as vivências e experiências dos estudantes.”.

Entendemos que essas prerrogativas, ao que parece, tentam estabelecer como orientação ao trabalho pedagógico a preocupação com a contextualização dos temas a serem estudados. Indicando, pressupomos, que as ações didáticas não prescindam da análise localizada, da oportunidade ao discente de entender as questões gerais a partir de sua realidade.

Na escola de Gravataí, não tivemos acesso a um plano próprio de trabalho à Geografia na EJA. Pareceu-nos que o trabalho seguia uma lógica de amparo muito forte nos conteúdos estabelecidos na coleção didática destinada à Educação de Jovens e Adultos.

As prerrogativas ao trabalho didático na EJA, ao que parece, apontam a um trabalho diferenciado, seja na lógica da “*orientação ao mundo do trabalho*” (PARECER CNE 11/2000) seja na perspectiva da busca do novo. Pensamos, entretanto, que a definição de que o currículo da Educação de Jovens e Adultos deva seguir a mesma estrutura do ensino básico (PARECER CNE 11/2000) parece não contribuir à efetivação das prerrogativas ao trabalho diferente.

Pressupomos, ainda, que essa lógica de seguir a mesma estrutura curricular do ensino básico pode contribuir bastante ao fato de nas duas escolas pesquisadas, o conteúdo da EJA, e o trabalho didático das professoras terem se apresentado com as mesmas perspectivas do ensino de crianças e adolescentes.

### 6.1.2 Aparatos de uma ação

Nessa passagem, apresentaremos nossas avaliações acerca da relação que foi revelada entre as posturas das escolas no que concerne a suas estruturas didático-pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem da EJA. Nosso intento, foi tentar entender qual era a característica que poderia estar manifestada na aprendizagem discente frente ao que era oportunizado pelas instituições escolares.

O material didático utilizado, ao que entendemos, não apresentou um padrão editorial e nem uma prática docente uniforme. Cada instituição tinha liberdade por optar pela escolha de um instrumento didático. E os docentes também podiam fazer suas escolhas de como efetivar a práxis pedagógica. Entretanto, a efetividade da avaliação por disciplina, presente nas duas escolas, determina a existência comum da mesma forma de avaliar os alunos.

Na escola A, de Gravataí, com a substituição em andamento do Projeto Cereja pela avaliação por disciplina, a escola retomou o uso de coleção didática. A professora titular da disciplina utilizava bastante o livro como guia orientador de suas aulas. E os temas escolhidos não seguem uma sequência lógica. Aleatoriamente, em cada aula ela escolhe um tema do livro e trabalha com os alunos, utilizando inclusive os exercícios propostos nesse material didático.

Em São Leopoldo, na escola B, a instituição adotou a coleção “Viver e Aprender” sugerida pelo Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD. Esses livros são direcionados à EJA, organizando os conteúdos em dois segmentos: um destinado às etapas consideradas de alfabetização (I e II) e outro às de pós-alfabetização (III, IV e V). No primeiro segmento, não havia separação disciplinar e os temas eram propostos numa abordagem multidisciplinar. No segundo, ocorria a separação das disciplinas mas numa proposição de áreas de conhecimento. Os temas da Geografia, nesse caso, estavam contidos em “Ciências Humanas” juntamente com a disciplina de História.

No entanto, nessa instituição leopoldense, as disciplinas de História e Geografia eram ministradas por professores diferentes, continham planos de ensino separados e horários diferenciados. Em nossas visitas, pudemos perceber que a docente de Geografia utilizava muito pouco o livro adotado pela escola. Suas aulas, ao que notamos, eram baseadas nos planos didáticos executados por ela nas turmas do diurno, que ao que sabemos, eram amparados nos livros didáticos do diurno.

Com relação as iniciativas à formação docente, na escola B eram realizadas reuniões semanais na própria escola, as quais tinham o objetivo de debater questões do ensino da EJA. Além disso, haviam reuniões esporádicas de formação organizadas pela secretaria de educação municipal. Na escola A, também eram realizadas reuniões na escola, com uma frequência menor.

Em nosso entender, a estrutura didático-pedagógica oportunizada ao processo de ensino-aprendizagem da EJA revelou, nas duas escolas, uma característica dissonante com os pressupostos da orientação curricular. Conforme dispositivos à EJA preconizados pelo Parecer 1059/2000 (CEE-RS, p. 10): “Caracteriza-se a educação interdisciplinar pela ousadia de buscar o novo, da pesquisa, o modo interdisciplinar de pensar e agir, e a intensidade das trocas entre educandos e educadores com o mundo”.

Pensamos que a compartimentação de disciplinas, ao que nos parece, não segue na lógica do caminho sugerido, pelas prerrogativas legais, à estruturação curricular da EJA. Outrossim, pensamos que os instrumentos didáticos utilizados nas aulas da EJA, amparados fortemente em materiais didáticos já pré-elaborados, não propiciam “*a ousadia da busca do novo, da pesquisa*”.

Pressupomos ainda que os momentos de formação dos docentes, igualmente, nas duas instituições escolares, parece não ter demonstrado interferência nessa estruturação didático-pedagógica atuante. Essas reuniões será que efetivamente debatem sobre ações pedagógicas à EJA? Os temas dos encontros conseguem até que ponto alterar a práxis pedagógica introjetada na fenomenologia docente?

## **6.2 Os Personagens de Um Cenário**

Nessa passagem, efetuamos as análises sobre os atores do protagonismo indissociável da sala de aula da EJA, ou seja, professores e alunos. Tentamos captar suas origens, suas relações com a comunidade do entorno das escolas pesquisadas e suas posturas frente ao processo de ensino-aprendizagem, em especial, acerca do tema alfabetização espacial.

Peculiarmente, também procuramos entender a forma que cada professor utilizava aos seus planejamentos pedagógico-didáticos e suas bases epistemológicas às aulas de Geografia, por um lado. E igualmente tentar analisar a influência que essa postura docente acarreta, ou não, na competência discente de ler-entender o mundo, por outro lado.

Acreditamos que nossas abstrações, acerca dessas características dos protagonistas da sala de aula, foram importantes para podermos perceber melhor as questões subjetivas presentes nesse processo da alfabetização espacial na EJA. Em nosso entender, essa subjetividade não poderia ficar à margem de nosso estudo, na medida em que pressupomos serem os processos de ensino-aprendizagem compostos de tessituras subjetivas que imprimem uma marca vital aos resultados objetivos.

### **6.2.1 Personagens docentes**

A professora da escola A, de Gravataí, estava completando vinte e cinco anos de profissão. Sua formação acadêmica era no curso de Licenciatura em História, e ministrava aulas de Geografia e História somente nessa escola, e apenas às turmas de EJA. No turno diurno, ela trabalhava em outra escola com grupos de discentes das séries iniciais, especificamente, os de alfabetização (primeiro e segundo anos do ensino fundamental). Sua carga horária de trabalho era de sessenta horas semanais.

Era docente na Educação de Jovens e Adultos desde o ano de mil novecentos e noventa e cinco. O motivo alegado para lecionar na EJA foi o fato de que o público estudante dessa modalidade de ensino, no seu entendimento, apresentava condições à efetivação de um melhor trabalho didático. Eram pessoas que tinham experiência de vida, por serem trabalhadores, e que apresentavam um comportamento melhor frente aos processos do ensinar, em comparação aos adolescentes. Todavia, ela reconhecia que atualmente a configuração dessas turmas de jovens e adultos estava apresentando alterações nessa característica.

A relação dessa professora com a escola apresentou características de maior proximidade. A mesma residia próximo da escola, e durante nossas visitas às dinâmicas com a turma, percebemos que os alunos tinham contato com ela também fora dos momentos das aulas.

Quanto ao seu comprometimento com as aulas, primeiramente a respeito da episteme, no processo de sua formação continuada, pareceu-nos que, em discurso, a referida professora procurava se manter atualizada. A mesma citou que suas fontes aos planejamentos didáticos também se baseavam em materiais não oficiais da escola, como revistas (em especial a National Geographic), filmes, músicas entre outras mídias contemporâneas. Todavia em todos

os encontros que estivemos presentes, a docente estava sempre reproduzindo na lousa, conteúdos do livro didático oficial utilizado pela instituição à EJA.

Ainda como parâmetros teóricos, a professora nos comunicou que utilizava as referências bibliográficas dos materiais supostamente consultados aos seus planejamentos didáticos. Entretanto, ela não revelou quais seriam esses referenciais. Entendemos que essas informações revelaram uma certa marca de obtusidade.

Referente ao seu comprometimento, na perspectiva do respeito ao aluno da EJA, revelaram-se aspectos que supomos serem intrigantes. A docente manifestou uma compreensão de que os alunos, dessa modalidade de ensino, já apresentavam um senso crítico desenvolvido e igualmente detinham uma maior autonomia de posicionamento.

Todavia nos despertou um estranhamento o fato dela citar como um parâmetro de avaliação, a frequência do aluno. Por outro espectro, como ainda a escola mantinha algumas atividades remanescentes do “*Projeto Cereja*”, também faziam parte do critério de avaliação a participação dos discentes nas palestras organizadas pela escola. Participação no sentido da proatividade, da manifestação no momento da realização do evento, e igualmente depois nas contendas efetivadas em sala de aula sobre os temas proferidos.

Exigir presença nas aulas como forma de avaliação de um discente da EJA, não nos parece síntese de um trabalho didático que remetesse à compreensão do aluno com senso crítico desenvolvido e mais autônomo em seus posicionamentos. Mas avaliar a perspectiva proativa de participação em debates já nos fez supor que era uma ação mais coerente com essa característica do aluno da Educação de Jovens e Adultos.

Tangente ao entendimento dessa docente sobre o tema alfabetização espacial, pressupomos que para um melhor alcance de nossa análise sobre esse aspecto específico, faz-se necessária a reprodução da resposta formulada a nós. A pesquisada manifestou assim, sua formulação sobre tal tema: “*basear essa compreensão a partir da estrutura da realidade que o aluno vive. O aluno precisa se entender como um ser histórico*”. Perguntada ainda sobre como o aluno aprende a se alfabetizar espacialmente, a mesma respondeu: “*entendendo o mundo de forma integrada numa perspectiva de linha do tempo*”.

O significado do conceito de alfabetização espacial, supomos que aponta ao entendimento das correlações atuantes entre os elementos do espaço geográfico, manifestos, ou não, e que pode proporcionar o exercício da abstração sobre o plano do ausente. O que,

entendemos, pressupõe uma competência de leitura de mundo na sua mais ampla dimensão. Amparando-nos nesse fundante conceitual, acreditamos que a referida pesquisada apresentou um domínio extremamente superficial acerca do tema. Pressupomos que sua compreensão se aproximou tenuamente do pressuposto teórico, somente no momento em que ela manifestou que o aluno aprende sobre o tema quando consegue “*entender o mundo de uma forma integrada*”.

Na escola B, a docente de Geografia ministrava aulas há 17 anos aproximadamente. Era formada no curso de licenciatura em Geografia. E além da EJA, ela lecionava aulas da disciplina, no turno diurno, a turmas de sextos a nonos anos do ensino fundamental da mesma escola. A carga horária semanal de trabalho dessa docente era de cinquenta e duas horas.

Começou a trabalhar com turmas de jovens e adultos no ano passado (dois mil e quatorze). A justificativa de ter ingressado como professora nessa modalidade de ensino era o fato de querer experienciar algo novo, pois nunca havia lecionado na EJA. Informou-nos ainda que os alunos pareciam ser mais participativos nas aulas além de terem maior comprometimento com os estudos

Essa docente residia bem distante da escola, num bairro mais próximo ao centro da cidade. A mesma não mantinha nenhuma relação extra escola com os alunos. Os únicos momentos em que ela voltava à localidade, onde se situava a instituição, eram durante a realização de eventos do calendário escolar, nos sábados letivos. Mesmo assim, essas atividades eram restritas ao espaço físico da escola.

Acerca do comprometimento com as aulas, no concernente à episteme, essa professora também manifestou, retoricamente, ao que pudemos notar, que se preocupava com a atualização didática. Conforme ela relatou, aos seus planejamentos, ela se amparava nos planos de aulas efetivados com as turmas do diurno, nos livros didáticos destinados a essas mesmas turmas (dos sextos aos nonos anos do diurno), além de vídeos do youtube.

A mesma comentou ainda, que não utilizava as coleções didáticas dirigidas à EJA, por entender que não abordavam temas específicos da Geografia. De fato, em todos encontros promovidos com os alunos, não vimos eles trabalhando com os livros específicos da Educação de Jovens e Adultos que essa instituição adota. Seus referenciais teóricos se amparavam nas publicações didáticas sob autoria de Igor Moreira e de sites de jogos virtuais destinados à educação, como o “*escolagames*” que continham jogos geográficos.

A respeito do aluno da Educação de Jovens e Adultos, na análise ainda do comprometimento dessa professora com o trabalho didático na EJA, igualmente nos surgiram questões intrigantes. Para ela o aluno das turmas de jovens e adultos manifestava um objetivo diferente do discente do diurno. Esse discente pretendia a conclusão do ensino fundamental por entender que seria importante à vida profissional, a qual ele já estava integrado.

Entretanto ao mencionar, na pesquisa, que utilizava às aulas do noturno planos didáticos efetivados com discentes do diurno, parece-nos que se manifestou uma assimetria. Se o aluno da Educação de Jovens e Adultos tinha um objetivo de estudo diferenciado do alunado do diurno, de acordo com a retórica da pesquisada, então como era possível ser realizado o mesmo trabalho com os dois tipos de discentes? A proposta de avaliação também nos pareceu ter o mesmo formato das turmas do diurno, ou seja, leitura e resposta de perguntas dirigidas sobre que está escrito. A respeito da alfabetização espacial, pensamos que essa professora manifestou um entendimento bastante precário acerca do tema.

A epistemologia das docentes, em nosso entender, revelou-se algo de extremas limitações. Em discurso, tanto uma quanto a outra manifestaram a tentativa de amparo de suas práxis pedagógicas em referenciais contemporâneos, além dos livros didáticos. Todavia, a efetivação de suas didáticas às aulas nos pareceram fortemente apegadas às coleções didáticas oficiais e às práticas do ensino tradicional. O produto gerado, ao que pressupomos, é um cenário de falta de autoria professoral, por conseguinte, ausência de autonomia docente.

O entendimento sobre o tema alfabetização espacial também se revelou de baixa intensidade. O que nos suscitou alguns questionamentos: a literatura dos livros didáticos não abordava sobre esse tema? Essas coleções não instigavam, nos leitores, a importância do desenvolvimento da competência de ler o mundo na perspectiva de multidimensionalidade, da análise das correlações atuantes, manifestas ou não, no espaço geográfico? As docentes ignoravam esse capítulo (caso ele existisse) por motivos de insegurança em tratar de um tema complexo? Essas professoras tinham introjetado, em suas fenomenologias, um certo temor sobre a capacidade discente em entender esse conceito? A academia não propiciou suporte teórico-epistemológico suficiente à compreensão desse tema?

### **6.2.2 Personagens discentes**

Na escola de Gravataí, a turma pesquisada continha dezessete alunos, dos quais quatorze tinham entre quinze e vinte anos e apenas três estavam na faixa etária entre quarenta



e sessenta anos. Todos residiam em localidades próximas da instituição. Desse total de discentes, sete não tinham ocupação profissional e dos outros dez que trabalhavam durante o dia, dois não tinham um emprego regulamentado (com carteira assinada).

O motivo de frequentar a EJA para mais de oitenta por cento desses alunos, era a não conclusão do ensino fundamental no turno diurno –o que os deixou numa situação de defasagem escolar- e a perspectiva de galgar um emprego durante o dia. Ainda para essa amostra da pesquisa, a intenção de finalizar o ensino fundamental estava no objetivo de todos. Todavia, metade deles pretendia dar sequência aos estudos, preferivelmente em cursos profissionais. Apenas uma aluna citou a vontade de cursar um curso acadêmico.

Aparte, as três alunas com faixa etária acima dos quarenta anos, aqui identificadas como: aluna 2 com quarenta e nove anos, aluna 3 com cinquenta e seis anos e aluna 1 com cinquenta e três anos. Todas retornaram à sala de aula após as contingências da vida (no caso, trabalho e casamento) terem lhes afastado da vida escolar, e manifestaram um propósito firme de concluir o ensino fundamental. Entretanto, nenhuma demonstrou interesse em seguir os estudos. A aluna 2 apenas estava almejando mais aprendizado escolar. A aluna 3 tinha o objetivo de inspirar o filho mais novo a dar continuidade na singra dos estudos. E a aluna 1 tão somente com intenção da conclusão desse percurso escolar.

Entendemos ainda ser importante o registro de que esse grupo discente apresentou uma frequência alternada. Nenhum deles esteve presente em todos os sete encontros de reflexão promovidos pelo pesquisador. Motivos de coincidência de horário com o trabalho, doenças na família e desânimo foram as causas que pudemos detectar como justificativas dessa alternância de frequentes.

Em São Leopoldo, o grupo contou coincidentemente também com dezessete discentes. Desse total, onze se encontravam na faixa etária entre quinze e vinte anos, três entre vinte e trinta anos e os outros três restantes com idade na casa dos cinquenta anos. Apenas um residia em bairro distante da escola. Cinco, dos dezessete alunos, não tinham ocupação profissional e os outro doze integrantes do grupo pesquisado, estavam em empregos regulamentados.

Em torno de sessenta e cinco por cento desse grupo procurou o curso da EJA por motivo de defasagem escolar no turno diurno, e também por almejar a possibilidade de conseguir uma colocação profissional durante o dia. Os componentes dessa amostra, na imensa maioria, demonstraram interesse apenas na conclusão do ensino fundamental, como

perspectiva de futuro. Apenas um manifestou desejo em seguir estudando posteriormente. O restante do grupo, ou seja, trinta e cinco por cento se dividiram, pois uma metade tinha interesse em dar continuidade aos estudos e a outra metade pretendia apenas galgar a finalização do ensino fundamental. E do percentual daqueles que planejavam seguir o caminho escolar, tão somente uma aluna citou o objetivo de ingressar num curso acadêmico.

Pensamos que se faz mister o registro de que, nessa escola, a frequência igualmente se apresentou alternada, com a peculiaridade que um dos alunos esteve presente em todos os encontros e três discentes faltaram a apenas um encontro. Nessa instituição, também nos pareceu que os motivos dessa alternância foram: coincidência com horário do trabalho, problemas de saúde e desânimo.

Supomos que os dados apresentados parecem ter sido reveladores de características ilustrativas da situação do ensino da Educação de Jovens e Adultos. O fato de existir, nas duas escolas pesquisadas, um percentual bem maior de alunos egressos do curso diurno, com situação de defasagem escolar, pressupomos que pode suscitar um questionamento: a procura por essa modalidade de ensino não pode estar se tornando apenas um paliativo?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza a possibilidade do aluno com idade a partir dos dezesseis anos poder frequentar esse curso noturno, no nível de ensino fundamental. No entanto, ao que sabemos, existe uma gama de discentes com idades entre quinze e dezessete anos que ainda cursam as aulas do diurno. Se esse público não concluiu os estudos do fundamental durante o dia, o que garante que isso ocorrerá em um curso realizado à noite? O problema da defasagem escolar poderá ser sanada apenas se utilizando da troca de modalidade de ensino (migrando da educação de crianças e adolescentes à educação de jovens e adultos)?

Igualmente nos despertou a atenção o fato de que dos alunos com faixa etária entre quinze e vinte anos, apenas metade estava com ocupação profissional. Apesar de todos terem manifestado como justificativa para estarem cursando a EJA, exatamente o fato da procura de emprego no turno diurno. Essa metade que estava desocupada além do desinteresse pelo estudo, também não nutria interesse pela vida do trabalho, apesar do discurso estar em um sentido contrário? Os que estavam empregados eram pessoas imbuídas de uma força de vontade maior, e por isso conseguiam trabalhar e estudar simultaneamente? As condições socioeconômicas de cada grupo determinava o tipo de comportamento? Pensamos que nossa pesquisa, nesse momento, não conseguirá responder a essas perguntas.

As perspectivas de futuro suscitadas por esses discentes, nos revelaram fatores bem importantes à análise. Tanto em um grupo como no outro, menos da metade dos pesquisados demonstrou interesse em seguir além da conclusão do ensino fundamental. Entre aqueles que manifestaram interesse em continuar estudando, mais de noventa por cento demonstrou a vontade de seguir a singra dos cursos profissionais. Menos de seis por cento citaram o desejo de ingressar num curso acadêmico.

O interesse tão somente na conclusão do ensino fundamental, parece preencher o sentimento de conquistar um mínimo de escolaridade, de satisfazer uma necessidade social de aparentar menos ignorância? Do entendimento de que deter esse nível de estudo, pode significar acesso a empregos melhores (de rendimento econômico e de condições de trabalho)?

O sonho do ingresso em um curso profissional, será que pode estar relacionado com a perspectiva atual em voga, não manifesta mas operacionalizante, do ensino como formador de mão de obra? Conquistar uma profissão, ainda que em escala reduzida de conhecimentos, representa a opção por um caminho mais curto à conquista de uma condição melhor de trabalho e de renda?

Quanto ao anelo de cursar uma faculdade, o fato de apenas uma aluna em cada escola pesquisada ter expressado esse desejo, pensamos que se aproxima bastante da realidade. Segundo pesquisas, apenas dezesseis e meio por cento dos estudantes d educação básica acessam à universidade (PNAD<sup>16</sup> 2009). Para esse contingente de pessoas a academia representa algo muito distante, ou sem maior utilidade em suas vidas? A escola não tem sido capaz de alimentar o encanto pelo caminho universitário?

Em nossos objetivos específicos, estabelecemos como meta de análise, nesse subcapítulo: a postura frente às exigências do ensinar e aprender, o desenvolvimento das habilidades e competências e o entendimento sobre o tema alfabetização espacial. Todavia, nossa caminhada da pesquisa indicou que essas análises poderão ser elaboradas com maior densidade no estudo da realização das dinâmicas de grupos, as quais foram efetivadas com esses alunos pesquisados, durante os encontros de reflexão.

---

<sup>16</sup> A PNAD –Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio- é uma pesquisa realizada anualmente pelo IBGE, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os dados se referem ao ano de dois mil e nove, porque foi o ano da última amostra divulgada sobre esse dado, o do acesso à universidade.

Dimensionamos também que nosso estudo ainda tentaria averiguar: o planejamento das aulas, juntamente com os referenciais metodológicos utilizados pelas docentes acarretam qual influência nos discentes?. O trabalho de campo, entretanto, nos mostrou que isso pode ser melhor acurado no momento das nossas análises globais sobre todas as ações da coleta de dados.

### **6.3 A Estrutura para Um Cenário**

Nessa passagem textual, efetivamos nossas análises acerca da averiguação do ambiente das escolas pesquisadas. Foi nossa pretensão acurar a correlação entre os processos de ensino-aprendizagem na EJA e a proximidade entre comunidade e escola. Por extensão, foi nossa intenção, igualmente, conferir se a perspectiva da comunidade em relação à escola interfere, ou não, na práxis pedagógica e na postura discente.

Também tivemos como escopo a conferência acerca das condições físico-estruturais ofertados à prática do ensino na EJA. Tentamos analisar se essa estrutura dispunha da mesma atenção oportunizada às turmas do diurno. Ainda foi nossa intenção avaliar o tipo de relação que as instituições pesquisadas estabeleciam com o aluno da Educação de Jovens e Adultos

Em Gravataí, na escola A, pudemos notar uma relativa proximidade entre comunidade e escola, referente ao ensino da EJA. Ao que parece, havia uma aceitação geral da importância do funcionamento dessa modalidade de ensino na escola. Dos pesquisados, ninguém manifestou opinião contrária à existência dessas turmas do turno noturno. Detectamos uma compreensão consensual de que a Educação de Jovens e Adultos representava uma oportunidade de conclusão do ensino fundamental, àqueles que não puderam permanecer estudando, por uma razão ou por outra.

Outrossim, pareceu-nos que a escola tentava ser propositiva em termos de aproximação da comunidade às atividades realizadas na instituição. Os moradores eram convocados a assistirem palestras organizadas sobre temas variados, e também a participarem nos eventos festivos abertos à comunidade. Não conseguimos perceber outras ações específicas da EJA, nesse sentido de aproximar os convivas do entorno da escola, além dos convites a assistir às palestras.

A estrutura ofertada às aulas da EJA nos pareceu possuir o mesmo nível de tratamento dispensado às turmas do diurno. Nesse sentido, podemos afirmar que existia um comportamento isonômico por parte da escola. As salas utilizadas às turmas de jovens e

adultos eram as mesmas destinadas às turmas do diurno, e o acesso aos equipamentos de fins pedagógicos (data-show, televisões, aparelhos de som, auditório, etc) também era indiscriminado.

Relativo ao acolhimento do aluno da EJA, nessa escola, nossa pesquisa nos indicou, ao que entendemos, a existência de uma atmosfera positiva de receptividade a esse discente. Todos os alunos tinham acesso à sala da direção e podiam manifestar suas opiniões livremente acerca das contendas que porventura surgissem.

Nas aulas, também eles tinham direito a opinião livre pois, em que pese os professores utilizarem o livro didático, pudemos perceber que invariavelmente surgiam, por iniciativa dos discentes, debates sobre outras questões extracurriculares. Conforme o que detectamos nas conversas realizadas na sala dos professores, tais discussões não eram reprimidas pelos docentes, antes pelo contrário. A circulação pelo pátio da escola não era obstruída, no entanto, a equipe diretiva sempre tentava dialogar com os perambulantes para que retornassem à sala de aula.

Na escola B, em São Leopoldo, igualmente pressupomos que existia uma aproximação relativa entre escola e comunidade, no que tangia à EJA. Também nos pareceu haver uma anuência geral de que essa modalidade de ensino era importante estar em funcionamento na escola. Nenhuma opinião se manifestou em contrário e todos concordavam que o estudo noturno possibilitava a conclusão do ensino fundamental aos que não tiveram condições de completar no tempo normal.

Entretanto, pareceu-nos que a escola era mais propositiva nas ações de aproximação da comunidade escolar às atividades da instituição. Além dos eventos festivos do calendário escolar, que a EJA estava incluída, eram realizados momentos de integração, inclusive durante o horário das aulas das turmas do noturno. Bandas escolares (marcial e de *rock*), jogos esportivos de quadra abertos à comunidade (futsal e voleibol), treino de judô aos alunos em horário extraclasse, ensaios de grupos de danças, atividades do Círculo de Pais e Mestres, utilização da internet pela comunidade, e outras tantas.

Acerca da estrutura disponibilizada às aulas da EJA, também nos pareceu que essa escola mantinha um comportamento isonômico. As salas e equipamentos que as turmas do diurno tinham acesso, indiscriminadamente as do noturno também gozavam da mesma prerrogativa.

A receptividade ao aluno da EJA analogamente nos pareceu positiva. A possibilidade de manifestar livremente suas opiniões, ao que entendemos, pareceu também ser uma constante. No entanto, quanto à circulação no pátio dessa escola, diferentemente era algo impositivo. Os discentes eram proibidos de ficarem no pátio durante o horário das aulas. Mesmo os professores eram cobrados a manterem um controle sobre estudantes que saíam da sala de aula e não retornavam.

Perante os dados elencados, pressupomos que, tanto em uma escola quanto em outra, desvelou-se uma perspectiva positiva das comunidades em relação ao ensino da EJA. A proximidade entre instituições e convivas dos entornos escolares, supomos que apresentou maior intensidade em São Leopoldo do que em Gravataí.

A partir das análises empenhadas, não conseguimos detectar se essa perspectiva de aproximação positiva influenciava, ou não, nos processos de ensino-aprendizagem da EJA. Provisoriamente, levando em consideração o que detectamos quanto aos planejamentos didáticos das professoras, ficamos levemente inclinados a nos posicionarmos pela asserção negativa. Isto é, considerando como as docentes planejavam suas aulas, a proximidade positiva das escolas com as comunidades parece não ter exercido nenhuma influência na práxis pedagógica dessas profissionais. Quanto à postura discente, pudemos averiguar melhor esse quesito no próximo subcapítulo, quando analisamos os encontros de reflexão.

#### **6.4 O *Brain Storm* em Um Cenário**

Neste momento dissertativo, executamos avaliações acerca das dinâmicas de grupos, as quais foram realizadas com os alunos pesquisados. Essas dinâmicas fizeram parte do que nós denominamos de “*encontros de reflexão*”. Foram sete reuniões realizadas em cada escola. Momentos em que objetivamos a proposição de debates dirigidos sobre questões pré-definidas pelo pesquisador. Entendemos que esses encontros, em nossa pesquisa, serviram como suportes à ferramenta metodológica da pesquisa participante.

Essas ações serviram para tentarmos detectar a essência do comportamento discente frente ao tema alfabetização espacial, ao que foi intentado analisar suas competências e suas habilidades. Simultaneamente foi almejada a averiguação da existência, ou não, de uma autonomia de posicionamento do alunado. E ainda qual a interatividade os alunos manifestavam com os conceitos geográficos de lugar e de espaço, os quais foram trabalhados como referenciais em nossa pesquisa.

### **6.4.1 O segredo das contendadas**

O primeiro encontro realizado com os alunos pesquisados, em cada escola, foi um momento que serviu como aproximação do pesquisador aos grupos. Nas duas instituições, essa primeira reunião teve como escopo a apresentação da pesquisa, a justificativa do porquê cada turma havia sido eleita à análise, e as informações sobre o pesquisador. Juntamente também foi realizado um levantamento, através da aplicação de uma sondagem, a respeito dos dados referentes aos discentes, a saber: nome, idade, residência, motivo de frequentar a EJA, ocupação profissional e perspectiva com as aulas (conforme quadro 7).

O coligir dessas informações serviram também como material de análise sobre os alunos, e que efetivamos nossas averiguações no subcapítulo “atores de um cenário”. Momento em que analisamos os personagens do protagonismo indissociável da sala de aula (professores e alunos).

Da segunda à sétima reunião, efetuamos as dinâmicas dos “*encontros de reflexão*”, as quais foram arrimadas nos princípios da Pesquisa Participante. Nosso objetivo era estimular a manifestação dos discentes, que os mesmos interagissem em nossa pesquisa emitindo seus posicionamentos de forma autêntica. Mais do que respostas ao nosso problema de pesquisa, objetivávamos o debate. Conforme Brandão e Streck (2006) nos alertam: “a palavra chave não é próprio ‘conhecimento’, mas é, antes dele, o ‘diálogo’”.

#### **6.4.1.1 Contendas gravataienses**

##### **6.4.1.1a- Cena um**

No segundo encontro, realizado em quatro de setembro de dois mil e quatorze (04/09/14), estiveram presentes onze alunos. Essa turma pesquisada continha dezessete discentes que apresentaram frequência alternada. O objetivo, nessa segunda reunião, era intensificar a aproximação do pesquisador ao grupo. Entendemos que o primeiro momento de aproximação não era suficiente, pois não havíamos estabelecido ainda uma atmosfera de grupo. Tínhamos efetuado perguntas pessoalizadas, em formato de sondagem, e as respostas eram pouco questionadas, pois se tratavam apenas de informações pessoais.

Com o auxílio incondicional da professora regente, organizamos a turma em disposição física de mesa de reunião, onde os presentes ficaram frente a frente. Nossa intenção, desde o começo, teve a pretensão de desconstruir a relação de aula de Geografia.

Como os alunos pesquisados se encontravam numa sala de aula, entendíamos que a pesquisa teria de apresentar uma atmosfera diferente, apesar de continuar no mesmo espaço físico. Pressupúnhamos, inclusive, que essa poderia ser uma condição *sine qua non* a um bom êxito de nosso intento maior, ou seja, o da consecução do entendimento da essência do pensamento discente da EJA.

Essa segunda reunião, em termos práticos, traduziu-se num momento em que os pesquisados foram instigados a falar sobre questões relacionadas a suas experiências de vida. Os itens elencados eram: histórico de vida e como chegou até à EJA; indicação de um problema que gostaria que fosse resolvido; um motivo de felicidade e o sonho ao futuro (quadro 9).

Acerca dos sonhos e motivos de felicidade, as manifestações também serviram de arrimo às nossas análises acerca dos atores do protagonismo indissociável (subcapítulo 5.2). Além disso, desse encontro emanaram posicionamentos diversos, ao que pensamos como destaque o fato de surgirem expressões que ilustraram bem o quadro de problemas sociais atuais. Saúde, preconceitos e achincalhe da cena política. E, *pari passu*, surgiram também relatos de violência policial e de convivência com a criminalidade. Sobremaneira, esses dois últimos fatores despertaram nossa atenção à manifestação autônoma e consensual que emanou do grupo.

Para o grupo, a ação policial era algo travestido de grande truculência e de falta de respeito aos cidadãos. Isso nos revelou uma situação intrigante, que foi o fato de eles se sentirem menos ameaçados pelos traficantes do que pelos policiais. Questionamos os pesquisados se eles entendiam que esse sentimento era igual a todas as pessoas da comunidade. A resposta foi consensualmente afirmativa.

O que nos levou a refletir sobre a possibilidade da manifestação de uma “*representação social*” (MOSCOVICI 2012) acerca dessa questão da violência, presente nessa comunidade. Segundo os discentes, os traficantes ameaçavam aqueles que se envolviam com o tráfico, mas não perturbavam a vida dos demais moradores. Por sua vez, a polícia tratava a todos indiscriminadamente como marginais, fosse trabalhador honesto ou criminoso.

Para Moscovici (2012, pág. 26) “uma representação social é organização de imagens e linguagens, pois recorta e simboliza ações e situações que são ou se tornam comuns”. Em nosso entendimento, os policiais, os quais deveriam zelar pela segurança dos cidadãos,



estarem representando mais ameaça à população local do que os criminosos, talvez, possa ser entendido como o “*recorte*” e “*simbolização*” de uma “*situação que se tornou comum*”.

Acreditamos que esse segundo encontro respondeu positivamente ao nosso escopo. Ficamos com a impressão de que foi possível atenuar a distância formal entre pesquisador e pesquisados. A organização do grupo, em disposição de mesa de reunião, parece-nos que proporcionou uma relação mais autêntica entre investigador e investigados. E mesmo entre os próprios alunos, pois houve vários debates gerados entre eles a partir dos seus posicionamentos emitidos. Por alguns momentos, os discentes faziam perguntas também ao pesquisador querendo saber a opinião pessoal do mesmo. Para nós, todos esses fatos relatados podem ser ilustrativos de que foi possível, em alguma escala, a nossa aproximação ao grupo.

#### **6.4.1.1b- Cena dois**

O terceiro encontro, o qual ocorreu no dia dois de outubro de dois mil e quatorze (02/10/14), teve como objetivo a motivação, primariamente, ao debate acerca de questões presentes no cotidiano desse alunado. Nosso intento, nessa reunião, era estimular reflexões que desvelassem posicionamentos já construídos pelos discentes sobre o dia-a-dia da comunidade. Em nossa suposição, o desvelo dessa contenda propiciaria o encetamento de uma aproximação ao nosso tema de pesquisa, a alfabetização espacial na EJA. Para nós, a reflexão sobre a cotidianidade pode significar uma análise, em escala local, de elementos presentes no espaço geográfico.

Nesse dia, estiveram presentes nove discentes. Num primeiro momento (o da escrita), cada pesquisado se manteve em sua classe. Depois, durante a realização do debate, foi formado um círculo com os alunos sentados nas cadeiras e sem as classes. A dinâmica proposta consistiu numa contenda, com registro escrito também, de indicação aleatória de uma característica presente no cotidiano da comunidade.

Cada pesquisado teve de registrar por escrito individualmente sua opinião numa folha de papel e de forma espontânea. Eles tinham a liberdade de manifestar qualquer fato, fosse positivo ou negativo, estivesse ligado a seus interesses pessoais ou não. Após foi simulado uma votação, ou seja, os presentes depositavam seus escritos em uma espécie de urna (uma caixa de papelão).

Depois esse “voto” foi revelado. Momento em que propomos o debate e os discentes deviam justificar, individualmente, o porque de suas escolhas, e o grupo era questionado se

concordava com a existência ou não daquela característica. Igualmente eram estimulados a se manifestarem com argumentos elaborados. Ou seja, se respondiam sim ou não tinham de justificar o porquê.

Entre as características apontadas, novamente surgiram manifestações que sintetizaram o quadro de problemas atuais de nossa sociedade. Indicamos como destaque desses apontamentos: drogadição, vias de trânsito mal conservadas, preconceitos, falta de água e roubo. Em especial, despertou nossa atenção o registro efetuado, por dois alunos, de fatores positivos em um meio de tantas desditas. Para um deles: *“Apesar de todos ter problemas todos sorri mesmos sabendo que vai ter que passar por elas”*<sup>17</sup>. Para o outro: *“acho que como em qualquer comunidade temos dificuldades com as ruas, com a falta de agua e etc mais também temos solidariedade com nossos Amigos e vizinhos. Acho que isso é ser comunidade.”*.

Em nossa concepção, esses dois alunos registraram características pouco debatidas, mas efetivamente manifestas dos seus cotidianos. Com toda sorte de infortúnios que temos notícias cotidianamente acerca das condições de sobrevivência das comunidades periféricas, existirem pessoas que perceberam essa característica de positividade é um fator intrigante. Porque para eles o fato de serem moradores dessa localidade, parece-nos que pode ser um motivo de orgulho.

Esse fator instigante de interpretação multidimensional, despertou-nos uma outra abstração, talvez mais intrigante e até mesmo inaudita. Pensamos que se, de fato, não existisse um otimismo fenomenológico, internamente construído em moradores dessas localidades carentes, a profusão de ações perturbadoras da harmonia local seria de muito maior intensidade. E pensamos que isso talvez incidisse em problemas de proporções maiores a toda nossa sociedade.

Esse terceiro encontro nos proporcionou, também, a possibilidade de efetuarmos análises acerca de outros posicionamentos igualmente originais.

Muito é noticiada a questão do preconceito sempre pelas vertentes racial, sexual ou xenofóbica. Nos círculos acadêmicos e afins, até mesmo é debatido acerca do trato

---

<sup>17</sup> As reproduções foram efetuadas sendo mantidas a grafia original dos pesquisados, pois entendemos que isso pode assegurar a autenticidade da nossa pesquisa.

diferenciado em função da condição socioeconômica das pessoas. No entanto, o debate, nesse grupo, nos propiciou uma outra leitura da ação preconceituosa.

Uma aluna citou sua condição de discriminada que teve de enfrentar ao resolver se enamorar com um seminarista (estágio preparatório a padre). Familiares do futuro pároco, amigos e praticantes religiosos de sua paróquia, até mesmo pessoas de sua família lhe distribuíram uma sorte de ações que a levaram à exclusão dos grupos que ela frequentava.

O preconceito, nesse caso, parece ter sido revelado por uma outra vertente. A discente viveu uma situação de escárnio por optar em trilhar um percurso considerado fora do padrão. O seu grupo de convivência esperava que ela singrasse outra via, previamente definida como a correta. Pressupomos que esse fato pode ter sido revelador, em outra dimensão, da manifestação de um preconceito social também.

A respeito das vias de trânsito mal conservadas floresceu, igualmente, um debate bastante rico em posicionamentos genuínos, manifestados pelos presentes. Pudemos perceber o processo de operacionalização que os pesquisados efetuam sobre o espaço.

O problema principal se concentrou na questão das ruas esburacadas. Nesse ponto, notamos duas leituras simétricas mas por percepções diferenciadas. Aqueles que transitam nas ruas sem automóvel, registraram o incômodo pelo fato de seus sapatos ficarem danificados. Principalmente em dias de chuva. Os usuários de automóveis marcaram suas participações pela observação de que seus carros sofrem danos. Portanto, parece-nos que o espaço de vivência de ambos grupos de discentes era o mesmo, mas a leitura ocorria por lentes diferenciadas.

Mas, sobremaneira, esse debate acerca das vias mal conservadas, podemos afirmar que se revelou como um marco em nossa pesquisa. A partir da expressão autêntica e autônoma de uma pesquisada, já identificada como aluna 1, tivemos uma melhor compreensão acerca de nosso papel enquanto pesquisador. Do que significava efetuar uma investigação científica com orientação de pesquisa qualitativa. E ainda do real significado que pode ter uma pesquisa participante. Utilizando uma expressão da sabedoria popular, foi nesse momento que *“a ficha caiu”*.

Essa pesquisada, em meio à contenda, argumentou com naturalidade: *“tá professor mas o senhor vai ajudar a gente a resolver esse problema, ou o senhor vai se formar bonitinho e abandonar a gente?”*. No instante da pergunta nos sentimos diante de um enigma.

O que responderíamos a ela afinal? Com o auxílio da professora da turma, atenuamos a tensão momentaneamente. Argumentamos que esses problemas deviam ser tratados diretamente com a prefeitura, que a escola poderia ser um canal para se acessar essa esfera pública.

No entanto, após a reunião, nós ficamos refletindo sobre o questionamento da discente e nos sentimos instigados a responder de forma melhor elaborada. Questionamo-nos também se devíamos efetivamente produzir essa resposta e mesmo até que ponto isso era coerente com os objetivos de nossa pesquisa. Tentando refletir melhor acerca desse desafio e suas implicações, retornamos a Demo (2008, pág. 93) e constatamos que: *“a PP é descrita de modo mais comum como atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação”*.

Pressupomos que ao optarmos pela utilização de prerrogativas da Pesquisa Participante, estávamos sujeitos a nos envolvermos com algo além da simples coleta de dados. Pensamos que essa manifestação da discente, nos fez entender, com maior intensidade, essa característica. A investigação social, supomos que era nossa própria pesquisa. O trabalho educacional, pensamos, representava as dinâmicas que fomos trabalhando durante os encontros. Faltava-nos a ação, que a partir da expressão da aluna, ao que parece, surgiu a oportunidade de materialização.

Da espontaneidade da aluna 1, parece ter se concretizado a nós o espírito de uma Pesquisa Participante. Supomos que tínhamos um desafio a ser vencido, e que, provavelmente, poderia ser entendido como a corporificação de um dos elementos, ao que pensamos, de extrema importância a uma PP. Supúnhamos que, indubitavelmente, tínhamos de encetar a busca de uma solução ao problema elencado pela pesquisada.

Do nosso intento inicial desse terceiro encontro, podemos afirmar que, talvez, nossas expectativas foram superadas. Propor o debate acerca de questões do cotidiano desvelou posicionamentos bem articulados dos participantes da pesquisa. Pensávamos que encontraríamos essa marca de autenticidade, pois se tratava de um público com vivência e operacionalização sobre o espaço. No entanto, foi positivamente surpreendente a densidade das reflexões, as quais nos proporcionaram uma gama de análises, simultaneamente, estimularam também nossa autocrítica do papel de pesquisador.

Supomos que essa riqueza de reflexões, apresentada pelo grupo, possa ter sido facilitada por nossa ação planejada com certa cautela. Primeiramente efetuamos ações de

aproximação entre pesquisador e pesquisado, nos dois primeiros encontros. A partir do terceiro, então, é que efetivamente começamos a singrar pelos objetivos próprios da pesquisa proposta, ou seja, o estudo do processo de alfabetização espacial na Educação de Jovens e Adultos.

Percebemos que nessa terceira reunião, os participantes apresentaram uma maior interatividade e acreditamos que isso pode ter ocorrido igualmente como consequência de nosso planejamento. Talvez essa participação ativa do grupo não tivesse se manifestado na intensidade como efetivamente se sucedeu, caso tivéssemos nos preocupado apenas em efetivar a investigação objetivando respostas aos nossos objetivos elencados.

Às aulas de Geografia na EJA, pressupomos que essa dinâmica (da “cena dois”), proposta por nós, pode auxiliar na construção de um planejamento metodológico inicial. Oportunizar aos alunos, a reflexão sobre seu cotidiano, conjecturamos que pode ser dinamizador de análises, em escala local, a respeito de vários temas da Geografia.

Temas como: espaço geográfico (sua constituição, sua estrutura, seu funcionamento, etc); perspectivas da Geografia Urbana (desenvolvimento das cidades em contraposição aos problemas de poluição, por exemplo); problemas ambientais (moradias em oposição à questão do desmatamento); e tantos outros que o docente entenda ser coerente com as manifestações expressadas pelos alunos da sua vivência (o espaço vivido).

Instigar os discentes a refletirem sobre seu espaço de vivência, entendemos, nesse contexto, que pode os auxiliar a se tornarem sujeitos. Ao mesmo tempo, pensamos que pode encaminhar o processo do ensino-aprendizagem, em Geografia, ao caminho epistemológico da transformação da análise do espaço vivido em operação sobre o espaço percebido.

#### **6.4.1.1c- Cena três**

No quarto encontro, que ocorreu em dezesseis de outubro de dois mil e quatorze (16/10/14), nove pesquisados se fizeram presentes. Nosso objetivo, nessa reunião, era dar continuidade ao debate acerca das características da comunidade apontadas pelos discentes. Conjuntamente queríamos averiguar em que escala o conceito de lugar se manifestaria nas fenomenologias dos presentes.

Analisar questões do cotidiano, propiciou aos pesquisados, ao que pressupomos, o exercício de identificação, em escala local, de elementos do espaço geográfico. Aprofundar

esse debate, em nosso entendimento, talvez pudesse desvelar qual compreensão os pesquisados apresentariam com relação às correlações desses elementos. Retomando o arrimo conceitual, a alfabetização espacial pode significar uma ação de análise relacional dos elementos, manifestos e latentes, do espaço geográfico. Entender como se apresentava a compreensão dos investigados acerca das correlações das características locais, parece-nos, que nos auxiliaria a encetar nosso estudo de como se manifestaria o processo de leitura de mundo dos discentes da EJA.

Coerente com nosso empenho em desfazer o ambiente de “aula de Geografia”, novamente organizamos a turma em disposição de mesa de reunião. A dinâmica proposta foi, inicialmente, a realização de um debate oral tendo como pergunta guia aos presentes: “Apesar dos problemas apontados, você se sente bem onde mora? Por quê?” (conforme quadro 13).

Em nossa compreensão, a resposta a esse questionamento poderia nos auxiliar na detecção do nível de compreensão fenomenológica, que os pesquisados apresentariam, com o conceito de lugar. Decidimos iniciar o quarto encontro com esse propósito, e num segundo momento, encaminhamos a contenda sobre correlação dos elementos do espaço geográfico.

Entendíamos, naquele momento, que o teor do debate realizado acerca do apontamento de características locais poderia tornar oportuno, essa averiguação, no início do quarto encontro. Revendo nosso referencial de fundante conceitual, o lugar pode significar a sintetização de um processo relacional entre questões objetivas e subjetivas da constituição espacial. Como disserta Cavalcanti (2008):

Um ponto no espaço, ou seja, quando se fala em lugar, pensamos imediatamente em um local. [...] a consideração desse elemento do conceito, que se refere a “onde” está o objeto/fenômeno estudado, leva a outros que têm a ver com referências mais subjetivas dos lugares e mais próprias da experiência vivida no cotidiano, como os de familiaridade, de afetividade, de identidade. [...]. (CAVALCANTI, 2008 p. 50)

Com base nesse fundante, pensamos que o lugar também pode ser compreendido, contextualmente, como um recorte do espaço onde pode se reproduzir aquilo que é habitual da vida cotidiana. E esse habitual está relacionado, em nossa suposição, às questões que emergiram nesse encontro, acerca do que os pesquisados indicaram como características de sua comunidade.

O apontamento das características da comunidade levou ao desvelamento de uma gama de problemas. O que pensavam então os pesquisados a respeito de seu local de moradia? quais projeções? quais sensações? o que os faziam continuar residindo ali naquela

comunidade? De nossa averiguação inicial detectáramos, no grupo, a presença de pessoas, as quais moravam naquela localidade desde seus nascimentos. Outras eram imigrantes de lugares diferentes, mas já residiam ali há mais de vinte anos. A aferência dessa exegese, que seria emanada pelos pesquisados, sobremaneira, parecia-nos ser um momento propício à análise do nível de compreensão discente do conceito de lugar.

O debate iniciou com cada pesquisado presente sendo instigado a manifestar sua opinião. Eles deviam refletir sobre a pergunta apresentada pelo pesquisador. Dos nove discentes presentes no encontro, sete responderam positivamente. Uma argumentou que se sentia confortável mas pensava que poderia morar em outro lugar. E uma outra proferiu que não se sentia bem naquela localidade e estava de plano arquitetado para se mudar o mais breve possível.

Frente às respostas emanadas, pensamos que se manifestaram posicionamentos interessantes quanto à interatividade fenomenológica dos discentes com o conceito de lugar.

A grande maioria dos pesquisados afirmou se sentir à vontade residindo naquela comunidade, apesar dos problemas. Pressupomos que esse sentimento era possível pela existência de uma identidade construída com o local de moradia. Mesmo aqueles que manifestaram intenção de mudança de residência, e que supomos, não terem construído a identidade com essa localidade, ainda assim podem estar à procura dessa identificação. Talvez, muito provavelmente, em outro espaço.

Também dialogando com o fundante conceitual de lugar dissertado em nosso referencial, lemos em Cavalcanti (2008):

A identidade é um fenômeno relacional. (...) Implica um sentimento de pertinência com o qual um indivíduo vai se identificando, vai construindo familiaridade, afetividade, quer seja um bairro, um estado, uma área. (CAVALCANTI, 2008 p. 50)

Como a síntese de uma identidade subjetiva construída, entendemos que esse conceito geográfico parece ter apresentado uma aproximação à compreensão fenomenológica dos discentes da EJA. E essa identidade subjetiva, pressupomos que, no contexto de nossa pesquisa, manifestou-se num processo interativo (ou “relacional”?) de local de moradia e morador. Supomos ainda que, ao que parece, nessa interatividade se fez presente a manifestação do princípio da Retroatividade. Conforme Morin (2011, pág. 95), a Retroatividade estabelece que: “as incertezas da causalidade (porque as mesmas causas não

produzem sempre os mesmos efeitos, quando os sistemas que elas afetam têm reações diferentes, e por que causas diferentes podem provocar os mesmos efeitos).”.

Pensamos que a característica de retroatividade, nesse caso do estudo da interatividade entre conceito geográfico de lugar e a compreensão fenomenológica do discente, pode ser sintetizada na relação entre conjunto de moradias de um local e moradores. Essa relação, ao que nos parece, pode ser efetivadora de uma identidade subjetiva, pois ao mesmo tempo em que esses moradores podem estar sujeitos aos problemas locais relatados, também são produtores de ações que imprimem outras marcas à essa localidade. E a “comunidade” (comum unidade), ao que pressupomos, vai sendo materializada na tessitura de todas essas variáveis presentes, subjetivas e objetivas.

Inclusive, acreditamos, contextualmente, que as manifestações dos alunos puderam nos proporcionar uma análise de maior intensidade entre as variáveis presentes nessa relação. Variáveis que, talvez, pudessem ser o motivo da construção da identidade com o local de moradia, ou seja, com o lugar.

Manter uma boa relação com vizinhos, por exemplo, parece-nos um fator importante para esses pesquisados se sentirem à vontade residindo nessa comunidade. Outro elemento registrado foi a residência em um ponto onde, em função da declividade, não há, a princípio, o risco de enchentes. Ainda foi relatado o fato de existir ruas próprias à prática do *skate*. Variáveis, portanto, que sintetizavam uma tessitura entre infraestrutura e convívio social. Entendemos, portanto, que a compreensão fenomenológica dos discentes da EJA acerca do conceito de lugar apresenta uma característica multidimensional.

De outra feita, também supomos a possibilidade da existência de elementos, que interfiram negativamente na construção da identidade do morador com seu local de moradia. No caso da pesquisada, a qual estava em vias de mudança, a ocorrência de roubos, foi um fator relatado como motivador da busca de outro lugar para morar. Portanto, essa discente não se sentia à vontade naquela comunidade. O que nos despertou um questionamento: a manifestação dessa aluna contradizia nossa pressuposição de que o conceito de lugar parecia se aproximar da compreensão fenomenológica dos discentes da EJA?

Provisoriamente, pensamos que não, pois os outros pesquisados que se sentiam à vontade naquele lugar, também citaram episódios em que foram vítimas de roubos. Parece-nos, pelo que registramos das manifestações, primariamente, que essa discente teve maior



importunação com essa perfídia. Ela sofreu quatro assaltos, enquanto os outros relataram apenas uma ocorrência. Todavia, pensamos que possa haver outras variáveis não manifestas nesse processo específico. A pesquisada relatou que estava com mudança programada para um ano depois, bastante tempo após os roubos terem acontecido. Ou seja, os acontecimentos não eram recentes (não tinham ocorrido naquela semana ou mês, por exemplo), e já tinham acontecido mais de uma vez.

Supomos que não eram apenas as ocorrências passadas dos assaltos que motivavam a mudança, mas outros elementos que não permitiam a construção da identidade com aquela comunidade. Entretanto, conjecturamos que a procura de outro endereço podia estar eivada de uma perspectiva do sentimento de querer estar à vontade em outro local de moradia, de conseguir a construção de uma identidade, em algum outro lugar.

Ainda nos despertou questionamento, a manifestação da pesquisada que alegou se sentir bem naquela comunidade, mas que caso surgisse uma oportunidade de mudança ela ficaria contente. Para nós, isso pode significar que talvez a identidade com o local de moradia seja a outra face da falta de alternativa. Essa discente, pressupomos, nasceu e mora nessa localidade, porque sua família constituiu moradia nesse espaço. Como, talvez, ela não tivesse condições de ser independente econômica e financeiramente, superficialmente ou forçosamente, ela se identifica com a comunidade. Ou talvez não, e o motivo seja algum outro, difícil de mensurarmos nesse momento.

O que nos levou a refletir que a compreensão fenomenológica do conceito de lugar, além de multidimensional ela foi marcada também por uma provisoriedade. Sobremaneira, pensamos que o conceito geográfico de lugar pode apresentar uma aproximação à compreensão subjetiva dos discentes pesquisados. Mas essa proximidade, ao que parece, pode estar eivada de marcas de uma Complexidade (MORIN 2000, 2011) inata. Entendemos que a compreensão fenomenológica parece ter apresentado tessituras entre o princípio da Retroatividade, a multidimensionalidade e a provisoriedade. Elementos, ao que parece, fundantes da teoria de Edgar Morin.

Nesse mesmo encontro, continuamos a pesquisa prática visando a averiguação de nosso objetivo mestre, a alfabetização espacial na EJA. Na reunião anterior, os pesquisados haviam destacado características da sua comunidade. Nesse quarto encontro, exercitamos a dinâmica objetivando, ou tentando, à investigação se a leitura das correlações do espaço eram presentes, ou não, no grupo pesquisado.

Com o grupo ainda em disposição física de mesa de reunião, registramos na lousa as seguintes palavras: drogas, ruas esburacadas, preconceito, falta de água, roubos e bom astral para enfrentar problemas. Essas expressões sintetizavam o que havia surgido no debate do encontro anterior, acerca das características da comunidade. Efetuamos então a pergunta: “*os acontecimentos relatados também ocorrem em outros lugares? Em caso afirmativo, cite um exemplo*” (conforme quadro 13). A resposta à questão elencada foi escrita em forma de pequeno texto. Após foram feitas as leituras dos registros escritos e, simultaneamente, o pesquisador efetuava questionamentos aos presentes, estimulando a realização do debate.

Consensualmente, os presentes afirmaram que os problemas citados ocorriam em outros lugares igualmente. Todavia é importante registrar que dos nove pesquisados, cinco citaram exemplos de problemas em outros lugares. Quatro fizeram registro genérico, alegando que “*os problemas existem em todos lugares e que na televisão são noticiadas situações idênticas às que ocorrem ali naquele local*”.

Os discentes que fizeram registros genéricos, pensamos que suas leituras de correlação dos elementos do espaço geográfico ocorrem de forma não autônoma. Ou sem uma maior elaboração de seus pensamentos. Talvez possam apenas reproduzir as notícias da mídia por ser algo mais cômodo, por terem receio de “errar”. Pode mesmo ser uma tessitura entre essas possibilidades e outras que não conseguimos pressupor no momento. Àqueles que citaram outros lugares onde ocorriam problemas parecidos com o daquela comunidade, supomos que os mesmos detêm uma escrita melhor racionalizada. Com maior autonomia e autenticidade.

Uma pesquisada relatou o problema do estupro relacionando fatos ocorridos em Viamão e Gravataí. Outra, manifestou situações de desditas como fome, crescimento descontrolado da população e má utilização dos recursos naturais citando lugares como África, Ásia e América Latina. Uma terceira, trouxe à reflexão a questão da falta de água correlacionando com problemas de seca no nordeste brasileiro. Como exemplo de desdita, surgiu também o registro da questão das guerras entre países. Uma última discente ainda manifestou a situação de morte de adolescentes por motivo de alagamentos, deslizamentos de terras e falta de atendimento médico comparando Vila Nazaré e a sua localidade.

Pareceu-nos, sobremaneira, que essa parte do grupo possuía uma elaboração teórica fenomenológica de suas vivências. Ou seja, eles sabiam que outras localidades continham igualmente desditas. Mas sabiam identificar de uma forma melhor contextualizada os fatos, e mesmo relataram problemas que não haviam sido citados até aquele momento. Conjeturamos

que essa característica imanente manifestada, nesses alunos, possa ser entendida, momentaneamente, como a materialização da ideia recorrente na análise científica, de que o senso comum também pode ser efetivador de análises, hipóteses e inferências a respeito da realidade.

Desde o terceiro encontro, ficamos com uma inquietação a respeito da manifestação de uma pesquisada. Intervenção que foi efetuada querendo saber se o pesquisador iria auxiliar na solução do problema das ruas esburacadas. Entendemos, nesse momento, que o espírito de um pesquisa participante, de acordo com Demo (2008), pode direcionar a ação de pesquisa também à resolução de desdidas presentes em uma comunidade. E nossa abstração pressupôs que devíamos apontar algum caminho nesse sentido, que tínhamos, portanto, um desafio além da realização do estudo científico.

Durante a contenda realizada acerca das manifestações da identificação de problemas também existentes em outros lugares, surgiu uma possibilidade de respondermos ao desafio descrito no parágrafo anterior. Uma outra pesquisada, já identificada como aluna 2, comentou que seu filho havia descoberto uma maneira de solicitar a colocação de uma lâmpada em um poste, através da internet. Nesse momento, emanou-nos um pensamento: a prefeitura de Gravataí teria, em seu saite, um canal de comunicação com os cidadãos gravataienses? Pensamos, então, em realizar essa consulta e trazer uma resposta à aluna 1 na próxima reunião.

Nosso intento à quarta reunião, supomos que foi possível sua execução. Entendemos que tanto pudemos analisar a interatividade entre o conceito de lugar e a compreensão da vivência dos pesquisados, quanto foi possível efetuar análises sobre as leituras dos discentes da EJA acerca da correlação dos elementos do espaço geográfico.

As dinâmicas realizadas nessa contenda, a “cena três”, pensamos que podem auxiliar no engendramento de didáticas às aulas de Geografia na EJA. Pressupomos que a análise entre a interatividade, ou não, do conceito geográfico de lugar e a compreensão fenomenológica dos discentes, pode encaminhar ao planejamento de metodologias sobre o tema “lugar”, em escala local. E ainda, como desafio, conjecturamos que o docente pode planejar didáticas que exercitem a transcendência da análise local de lugar a uma escala local-global. O trabalho, talvez, possa ser realizado com o auxílio de metalinguagens que falem sobre outros lugares do mundo como: letras de música ou de poesia, filmes, notícias da internet, entre outras.

Ainda acreditamos, nesse contexto, que a dinâmica dessa contenda possa servir de arrimo para didáticas a serem efetivadas com o tema da alfabetização espacial, ou seja, das análises relacionais dos elementos do espaço geográfico. Pensamos que deva ser respeitada a lógica da escala local, mas tensionando o alcance a uma escala local-global. Conjeturamos que igualmente a utilização de metalinguagens pode ser de grande utilidade.

#### **6.4.1.1d- Cena quatro**

Para o quinto encontro, com data de seis de novembro de dois mil e quatorze (06/11/14), tínhamos definido como objetivo a aferência da existência, ou não, de uma interatividade entre o conceito de espaço geográfico e a compreensão fenomenológica dos pesquisados. Nessa reunião, estiveram presentes nove pesquisados.

A dinâmica proposta foi a realização de um debate acerca da pergunta motivadora, previamente estipulada pelo pesquisador: *“escolas, mercados, casas ou outras construções humanas têm relação com a natureza? Por quê?”* (conforme quadro 15). Cada pesquisado deveria se posicionar respondendo positiva ou negativamente, mas devidamente elaborando uma justificativa de suas respostas.

Nosso intento com a realização desse debate era conseguirmos analisar a proximidade, ou não, entre o conceito geográfico de espaço e a compreensão fenomenológica dos pesquisados. Amparando-nos no fundante conceitual basilado em Santos (1996, p. 51) que define espaço como aquilo que: *“é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistema de objetos e sistema de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.”*

Pressupomos que a questão proposta poderia revelar aspectos importantes à nossa investigação. Entendemos, nesse contexto, que uma organização funcional sistemática entre *“ações”* e *“objetos”* pode significar uma tessitura entre atos sociais (construções, explorações do espaço, etc) e estruturas construídas por essas ações (moradias, empresas, portos, estradas, etc), as quais, ao que supomos, alteram a condição natural de um espaço.

Os posicionamentos dos discentes, nessa contenda, foram homoganeamente afirmativos. Parece-nos que o grupo entendia haver uma relação entre as construções humanas e a natureza. Todavia, acreditamos que as manifestações nos apontaram outras interrogações, e que possivelmente a pergunta motivadora não proporcionou somente uma análise relacional

entre o conceito geográfico de espaço e a compreensão construída na subjetividade dos alunos. Nos levou a outras persecuções não tanto aquiescentes ao nosso escopo.

Podemos afirmar que na maior parte da reunião, o debate foi centrado sobre os problemas gerados a partir do lixo produzido pela sociedade. Entretanto, os posicionamentos não eram redundantes, mas antes diversificados e com uma gama relacional ampliada.

Uma primeira manifestação relacionou a questão dos resíduos sólidos urbanos à gênese de incêndios, quando esses produtos são colocados em terrenos baldios, por exemplo. Uma das pesquisadas relatou um fato ocorrido assim, quando adolescentes atearam fogo em papéis que estavam em um lixão aleatório, não regularizado, gerado em um terreno desocupado. O fogaréu tomou proporções perigosas às moradias próximas, e foi necessário o socorro dos bombeiros.

Outra relação efetuada com o problema do lixo foi a profusão de dejetos esparramados pelos locais impróprios à moradia, os “valões”. Os pesquisados comentaram que nesses espaços pode ser encontrado de tudo que se possa imaginar, como roupas, móveis, defecações, entre tantas outras coisas. E para o grupo, a concentração dessa lixarada é decorrência direta da ocupação (ou invasão) desordenada de espaços não habitados.

Acreditamos que essa situação pode ilustrar aquilo que é denominado de crescimento orgânico de uma cidade. Ou seja, as moradias vão se espraiando sem um planejamento prévio. Portanto sem condições de infraestrutura, de saneabilidade, de educação da população, de sentimento de relação respeitosa com seu espaço de vivência. Todavia, nos despertou uma interrogação essa manifestação dos discentes. No caso de alterações de planos diretores das cidades a atendimento de demandas do mercado imobiliário, apesar de ser algo regularizado e teoricamente “planejado”, essas ações também não representam uma atitude de desrespeito aos espaços de vivências? Como está sendo o caso das construções na orla do Guaíba, em Porto Alegre?

Igualmente sobre essa questão dos resíduos sólidos urbanos, na contenda, foi emanado o problema dos aterros ao depósito de lixos. Em particular, foi debatido sobre o morro de Santa Tecla, situado em Gravataí. Segundo os presentes, a concentração do montante de dejetos é tão intensa que é possível se notar visualmente a emissão de gases exalados. Para nosso espanto, conforme relatado na web, esse aterro sanitário recebia resíduos também da população de Porto Alegre até o ano de dois mil e cinco (2005).

E as imagens do local são bastante significativas. Parece, inclusive, que com o passar do tempo, houve o engendramento, no local, de um morro construído totalmente de resíduos. Segundo informações publicadas no Correio Gravataí (2014), esse depósito “*acumulava montanhas de resíduos que chegou a atingir uma altura de 40 metros, equivalente a um edifício de 13 andares*”.

O arroazamento acerca dos danos ambientais gerados pelos aterros a resíduos sólidos urbanos, inspirou, *pari passu*, outras reflexões relacionadas à questão do lixo. O grupo também analisou a situação da coleta seletiva desse material como uma forma de atenuar os danos ambientais.

Segundo os pesquisados, essa ação, em Gravataí, apresenta-se de forma pouco funcional. Esse recolhimento só ocorre uma vez por semana e os garis parecem ser pouco treinados a essa atividade. Foi lembrado que há postos de coleta na cidade a esse tipo de resíduo e que a própria escola poderia funcionar como uma espécie de ponto de apoio a esse trabalho de separação do lixo. Todavia, surgiu uma divergência acerca da possibilidade ou não das pessoas estarem aptas a se educarem aos cuidados com os dejetos. Alguns entendiam que era possível, outros acreditavam que era algo quase impossível dado o comportamento cultural da população, principalmente em locais públicos, como ruas, praças, e outros.

Participando do debate, também nos sentimos estimulados a uma reflexão sobre o teor dessa contenda, a da coleta seletiva de lixo na perspectiva das ações conscientes da população. Pensamos que, de fato, o comportamento das pessoas referente ao cuidado com os dejetos em locais públicos, e mesmo em seus espaços privados, é algo preocupante. Combinado com esse fator, o trabalho da coleta seletiva dos resíduos sólidos urbanos nos parece carecer de um investimento de maior aporte. O que, pressupomos, pode não contribuir, ao menos em curto e médio prazo, à mudança da postura geral da sociedade frente à essa questão da separação do lixo.

Entretanto, aqueles que entendiam como possível a eficácia da coleta seletiva de dejetos, igualmente fizeram emanar reflexões eivadas de argumentos coerentes e que também suscitaram abstrações de nossa parte. Para essa parte do grupo, a separação do lixo pode funcionar também como uma fonte de renda aos catadores desse material. A pesquisada, já identificada como aluna 3, comentou inclusive que por um tempo de sua vida, ela e seu marido, sustentaram sua família com esse trabalho. Igualmente a contenda revelou que nem todos os lugares tem uma estrutura adequada a esse tipo de serviço. Na opinião dos presentes,

Porto Alegre pode ser entendida como uma referência, pelo menos no estado gaúcho, de município com boa disponibilidade à execução dessa atividade.

Na esteira ainda dessa contenda sobre a questão do lixo urbano, foi comentado que o crescimento da população, em particular de Gravataí, não foi acompanhado por planejamentos visando a adequação do espaço. Aumentou frota de carros, número de moradias. Com essas variáveis surgiram, portanto, o problema do aumento da concentração de resíduos sólidos urbanos.

Como uma espécie de finalização provisória dessa reflexão acerca dos dejetos produzidos pela população, espontaneamente, eclodiu uma afirmação um tanto quanto espantosa, ao mesmo tempo, que preocupante. Para um dos pesquisados, que identificaremos como aluno 4, o nosso futuro seria uma sociedade sem luz, sem água e com muito lixo. Esse discente correlacionou o problema do lixo urbano à questão da falta de água, que por sua vez afetaria a produção de energia elétrica.

Pensamos que a crise hídrica pode interferir na disponibilidade de eletricidade. E, talvez, a poluição dos cursos de água doce, pela concentração descontrolada dos resíduos sólidos urbanos possa ser uma das dimensões desse problema. Mas, pressupomos que talvez possa não ser a principal e nem mesmo poderia acarretar uma influência de forma isolada. Ou seja, a poluição de rios pelo lixo urbano, provavelmente, pode afetar a geração de energia elétrica mas, ao que parece, na perspectiva integrante de uma cadeia de vários outros problemas atuais da sociedade contemporânea.

Nessa constatação pensamos que se faz presente um dos pressupostos da Complexidade: “Complexus significa originariamente o que tece junto” (MORIN, 2000 p. 31). A cadeia de problemas, pressupomos, é resultado dessa característica imanente da Complexidade. Ou seja, ao mesmo tempo que a sociedade galga maior desenvolvimento do meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 1996) também gera situações desfavoráveis à sobrevivência humana.

Outras situações também floresceram nesse encontro, todavia ainda na perspectiva dos problemas gerados a partir da produção do espaço geográfico. Entretanto, não tiveram a mesma intensidade das reflexões acerca do problema do lixo. A questão da destruição de florestas e matas nativas surgiu quando pesquisados analisaram a situação das queimadas. Ao que questionamos se isso não poderia ser por decorrência da necessidade de mais espaços a

construções de moradias, por exemplo. A resposta a esse questionamento nos deixou novamente instigados a novas interrogações. Uma discente comentou que talvez não precisasse destruir tanto para responder a essa demanda de moradia.

Até que ponto, realmente, o *modus operandi* capitalista não contém uma ontologia destrutivista? Mas será que, de fato, os espaços a empreendimentos residenciais e empresariais não necessitam mesmo da ocupação, em grande escala, das matas nativas? Pensamos que, talvez, fosse necessária uma pesquisa específica para serem encontradas respostas a essas indagações.

Além das queimadas, igualmente, surgiu a reflexão acerca da ocupação das orlas de praias, como o caso de Capão da Canoa. Conforme os pesquisados, esse fator causa desequilíbrio na relação do mar com as construções humanas, pois gera os fenômenos das ressacas. Eventos que, conforme a força envolvida, podem ocasionar destruição de partes dos construtos materiais situados próximos à beira mar. Para o grupo, esse fator é decorrência da falta de planejamento.

Nossa abstração trilhou para um viés diferente ao dessa interpretação apresentada pelos discentes. Pressupomos que construções próximas ao mar, não devem ser produtos mal planejados. Antes pelo contrário, pensamos que deve haver projetos de engenharia e arquitetura bem elaborados para terem aval das prefeituras. E mesmo pela necessidade de atenderem recomendações de utilização de material de construção específico, por estarem numa área não propícia a empreendimentos imobiliários. A ocupação desse espaço, talvez possa atender a interesses específicos? Será que, possivelmente, os governos compactuem com esses propósitos? Ou podem ser construções não regularizadas desconhecidas dos governos municipais?

Com relação à interatividade entre o conceito de espaço geográfico e a compreensão fenomenológica discente pensamos que nossa análise, mediante as manifestações emanadas, não poderá, momentaneamente, apresentar uma conclusão a esse respeito. As reflexões parecem ter resvalado a debates acerca dos problemas oriundos da produção do espaço geográfico. Talvez seja possível que nossa pergunta guia estivesse marcada de um detonador de pensamentos relativos ao problema do desequilíbrio ambiental. Ao perguntarmos se construções humanas tem relação direta com natureza, talvez possamos ter, desintencionalmente, suscitado os pesquisados a refletirem sobre os problemas ambientais.



Tema corriqueiramente agendado pela mídia sob o manto do “*crescimento sustentável*”, que, ao que parece, poucas são as asserções sobre o significado exato desse termo.

Conjeturamos, entretanto, que as contendas desvelaram variáveis importantes à nossa análise. Por um lado, compreendemos que não foi possível uma melhor averiguação sobre a interatividade entre o conceito de espaço geográfico e a compreensão subjetiva dos discentes. Mas por outro, pressupomos que os pesquisados apresentaram uma compreensão relacional, entre fatores da produção do espaço geográfico, com alta intensidade.

Do que averiguamos, esses discentes conseguiram relacionar aspectos da poluição causada pela concentração de lixo urbano com: eventos de crescimento desordenado da cidade de Gravataí; o comportamento cultural da população em locais públicos; os problemas oriundos dos aterros sanitários, a partir da análise do morro Santa Tecla; os incêndios ocasionais em terrenos baldios; e a questão da coleta seletiva. Esse fato nos levou, inclusive, a pensar que esse tema dos resíduos sólidos urbanos, nessa contenda, pode ter se materializado como uma espécie de diapasão. Supomos ainda, que parece ter se manifestado, nesse contexto, os pressupostos do princípio Sistêmico Organizacional. Para Morin (2000a, p. 20) esse fundante preconiza que:

Todos os problemas se situam em um nível global e, por isso, devemos mobilizar a nossa atitude não só para os contextualizar, mas ainda para os mundializar, para os globalizar, devemos, em seguida, partir do global para o particular e do particular para o global, que é o sentido da frase de Pascal: `Não posso conhecer o todo se não conhecer particularmente as partes, e não posso conhecer as partes se não conhecer o todo`.

As questões inter-relacionadas que surgiram das expressões dos pesquisados, em nosso entender momentâneo, podem conter marcas de uma globalidade. Não manifesta, mas possivelmente latente. Os problemas relatados, em que pese os investigados terem os analisado, em escala local, são, ao que supomos, características presentes na esfera planetária. A produção do espaço geográfico, ao que parece, segue um padrão em sua lógica desenvolvimentista, *pari passu*, a gênese de desditas pode conter a mesma matriz.

Durante a realização do quarto encontro, surgiu-nos uma ideia de como auxiliar no encaminhamento à solução do problema das ruas esburacadas, citado por uma pesquisada. No interstício até o quinto encontro, averiguamos no saite oficial da prefeitura de Gravataí e descobrimos o *link* para uma ouvidoria. Nesse espaço, os cidadãos gravataienses podiam registrar reclamações, comentários ou solicitar reparos na infra-estrutura da cidade. Ao chegarmos na escola, na quinta reunião, solicitamos os dados à aluna 1, os quais eram

necessários para poder ser efetuada uma solicitação de reparo nas vias em questão. Em poder de todas as informações solicitadas, encaminhamos na semana seguinte o pedido para o conserto dos estragos das vias registradas.

A nossa meta a esse encontro, podemos afirmar que talvez não tenha tido um resultado aquiescente com o que pensávamos poder analisar, no caso, a interatividade, ou não, entre o conceito de espaço geográfico e a compreensão fenomenológica construída pelos discentes da EJA. Porém, ao que parece, pode nos ser proporcionada uma gama de reflexões a nossas abstrações, e, entendemos, nesse contexto, que igualmente foram reveladas habilidades inatas importantes à competência da alfabetização espacial. Efetuar uma leitura correlacional entre elementos do espaço geográfico faz parte desse processo. Os pesquisados, nessa contenda, emanaram um conjunto de manifestações com essa característica de análise relacional, ainda que em escala local.

Às aulas de Geografia na Educação de Jovens e Adultos, pensamos que a dinâmica dessa contenda (a “cena quatro”) pode auxiliar ao planejamento de metodologias ao trabalho didático com alguns temas da ciência geográfica.

O espaço geográfico, pressupomos que pode ser trabalhado a partir das reflexões dos discentes, numa lógica de interatividade, ou de tentativa dela, entre o conceito do “*sistema de objetos, sistema de ações*” (SANTOS, 1996) e a fenomenologia presente dos alunos. O desafio docente, nesse caso, pensamos que reside na busca de encontrar uma pergunta guia orientadora ao debate, melhor elaborada do que a que utilizamos.

Outro tema, conjecturamos que pode ser o da alfabetização espacial, nesse contexto, com uma perspectiva de exercício de análise relacional entre elementos do espaço geográfico, numa escala local. E o desafio do professor, nessa didática, é tentar exercitar com os discentes essa análise relacional numa escala local-global. A utilização de metalinguagens, aqui também, supomos, que possa ser de grande utilidade.

Entendemos, momentaneamente, ainda que temas relacionados à Geografia Urbana poderão também serem explorados nesse trabalho didático. Esses temas, ao que pensamos, podem estar balizados pelos conceitos: meio ambiente (na análise dos problemas advindos dos fatores de produção do espaço geográfico); território, numa perspectiva de análises de recortes espaciais (município, cidade, estado, país, entre outros) onde ocorre, ao que parece, a materialização do espaço geográfico.

#### 6.4.1.1e- Cena cinco

O sexto encontro, contou com doze presentes. Ocorreu no dia vinte e seis de novembro de dois mil e quatorze (26/11/14). Nosso objetivo à reunião, era a efetivação de uma análise mais ampla sobre as habilidades presentes, ou não, nas leituras de mundo efetuadas pelos pesquisados. Manifestariam-se em que nível, as análises relacionais dos elementos do espaço geográfico? No terceiro encontro, nosso questionamento solicitou que os discentes analisassem se os problemas de sua localidade ocorriam também em outros lugares. Como dissertamos todos afirmaram, por uma razão ou outra, positivamente à pergunta. Nessa sexta reunião, queríamos averiguar se o grupo conseguiria efetivar correlações entre esses fatos, e ainda com acontecimentos globais.

A dinâmica proposta à contenda foi dividida em dois momentos. Num primeiro, tentamos obter o posicionamento dos pesquisados acerca de dois questionamentos: “1) *as características locais e extra locais apontadas têm relação entre si?*; 2) *e elas podem ser entendidas como aspectos integrantes de acontecimentos do mundo?*” (conforme quadro 15). Os discentes deviam registrar suas manifestações por escrito e de forma justificada. Ou seja, não bastava escrever sim ou não.

Num segundo momento, foi realizado um debate acerca das respostas emanadas. Simultaneamente, com a utilização de um desenho do globo terrestre exposto na lousa, foi tecida a contenda sobre outras situações em que pode ser notada a presença de acontecimentos correlacionados pelo mundo. Instante em que utilizamos as questões guias: “1) *Análise das correlações apontadas a partir das didáticas sobre as características locais, relações com situações extra-locais e a integração com situação mundial.* 2) *Que outras situações podemos entender os acontecimentos de forma correlacionada? Cite um exemplo.*” (conforme quadro 17).

Pretendíamos analisar qual a perspectiva relacional que os pesquisados apresentariam, ou não, ao avaliarem a possibilidade de correlação entre problemas locais e extra locais, e igualmente desses com outros fatores mundiais. Para nós, essas reflexões, poderiam significar a efetivação da nossa análise sobre a essência do processo de alfabetização espacial na aprendizagem discente da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, pressupomos, que talvez poderíamos nos apropriar, nesse encontro, de elementos mais plausíveis à resposta ao nosso problema de pesquisa.

Quanto ao questionamento se os problemas da comunidade (roubos, drogas, falta de água, vias mal conservadas, etc), citados em outro encontro, tinham relação entre si, metade respondeu positivamente e metade, negativamente.

As justificativas, supomos, não manifestaram muita coerência nos posicionamentos dos presentes. Do grupo que concordou haver correlação entre os problemas citados, apenas duas respostas apresentaram um exercício relacional entre os elementos. As mesmas versaram sobre a correlação entre uso de drogas e roubos. Para dois pesquisados, aluna 1 e aluno 4, uma pessoa viciada pode se tornar um larápio para conseguir sustentar seu vício. Esses pesquisados relataram experiências pessoais vividas. A aluna 1, com o filho de um vizinho, e o aluno 4, com seu irmão.

Entre aqueles que responderam não existir correlação entre os problemas citados, despertou-nos a atenção uma manifestação um tanto quanto antagônica. A pesquisada registrou:

Eu acho que não tem nada aver uma coisa com a outra, porque o chão das estradas, os buracos são assim porque as pessoas e a prefeitura não dão jeito ninguém copera ninguém exige, ninguém se manifesta pra fazer nada para fazer um país melhor, para ajudar os drogados só acho.

Apesar da discente afirmar que não existia relação entre um problema e outro, pensamos que sua justificativa apresentou um exercício de análise relacional mais ampla. Pelo exposto, a essa pesquisada, as vias mal conservadas são decorrências de inoperância da prefeitura e, *pari passu*, também de omissão dos cidadãos. A prefeitura, por não realizar satisfatoriamente sua função administrativa. Os cidadãos, por não utilizarem as ferramentas disponíveis para reclamarem seus direitos. E sua ideia de país melhor contém uma correlação entre solidariedade e mobilização do conjunto das pessoas.

Pressupomos que, ao que parece, na análise manifestada dessa discente, talvez tenha se materializado o pressuposto teórico do princípio Dialógico. Para Morin (2011, p. 96) sob o amparo desse conceito pode ser permitido “assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo”. A “*inseparabilidade de noções contraditórias*”, entendemos, nesse contexto, que pode remeter a uma crítica àquilo que foi sintetizado. Por isso o contraditório, ou seja, que contradiz algo afirmado.

Essa aluna, ao que supomos, expressou uma crítica às afirmações dos outros discentes. Ao que parece, no geral, as manifestações estavam registrando uma concordância de que os

problemas citados no local, poderiam ter uma relação com aspectos globais. A discente contestou, em nossa pressuposição, essa afirmação mas, ao que conjecturamos, ela efetivou uma análise relacional. Ou seja para negar o que estava sendo afirmado, foi preciso, ao que pareceu, o uso de “*noções contraditórias*” (que contradisseram, ou tentaram, as afirmativas manifestadas) “*para conceber um mesmo fenômeno complexo*” (o da análise relacional entre elementos do espaço geográfico, em escala local).

Quanto à questão formulada sobre os problemas da comunidade ter correlação, ou não, com fatos mundiais, acreditamos que também as manifestações foram pouco coerentes. Sete pesquisados responderam afirmativamente à pergunta. A justificativa melhor elaborada, ao que supomos, apresentou a seguinte redação: “*Eu acho que sim porque não importa o lugar ou o padrão de vida sempre tem roubo, drogas, ruas esburacadas, preconceito e falta de água.*”. Pensamos que esse posicionamento apresentou um nível mediano de análise relacional. Todavia nos questionamos como esse discente pôde afirmar isso, qual seu arrimo à essa concepção? Será que ele já esteve em outros lugares do mundo? Será que assiste a programas jornalísticos? Infelizmente não conseguimos obter uma resposta a nossas interrogações, pois o tempo da reunião acabou antes de conseguirmos debater sobre essa manifestação.

Quatro pesquisados negaram a possibilidade de existência de relação dos problemas da comunidade com fatos globais. Todavia suas justificativas não apresentaram nenhum exercício de análise mais racional. Um discente ainda nem mesmo se manifestou sobre a pergunta efetuada pelo pesquisador.

Na segunda parte do encontro, com o uso de um desenho do globo terrestre, exposto na lousa (conforme quadro 18), propomos o debate acerca da existência, ou não, de outros acontecimentos mundiais com essa característica de relacionalidade. Nesse momento, a participação foi mais ativa e surgiram uma gama de manifestações. Para os pesquisados, uma variedade de problemas mundiais podiam ter correlação entre si: corrupção, pobreza, crimes, desemprego, greve, guerras, distribuição econômica injusta, falta de médicos, de água, de policiamento e problema na produção da energia elétrica.

De certa forma, ficamos um pouco aparvalhados com as respostas. Por um momento, pensamos mesmo estar diante de uma espécie de aporia. Como esses discentes, em boa parte, não acreditavam haver relação entre os problemas da comunidade citados e fatos mundiais, mas compreendiam essa gama de acontecimentos globais como eventos correlacionados?

Questionamo-los sobre como eles tinham ciência desses fatos? Como podiam ter certeza da ocorrência deles? Ao questionarmos o grupo sobre como eles podiam ter certeza do que afirmavam, a resposta uníssonas foi que esses acontecimentos são noticiados, principalmente, no jornal escrito e na televisão.

Realmente, analisando acuradamente as respostas acerca dos fatos mundiais relacionáveis entre si, parece-nos que elas expressam as opiniões agendadas pela *mass mídia*. Ao que parece, a esses pesquisados, a ferramenta principal à ação de leitura da correlação dos elementos do espaço geográfico, quando na perspectiva de uma análise global, é a reprodução da mensagem midiática. Porém, num viés de análise local, pareceu-nos que emanavam posicionamentos autênticos e autônomos.

Essa característica subjetiva, manifestada nos pesquisados, pressupomos, pode ser entendida como produto da facilidade que os discentes apresentam, no momento de efetuar análises, a respeito de suas vivências, do espaço vivido. Entretanto, pressupomos que ao debater sobre acontecimentos mundiais, ao que nos pareceu, os alunos não têm essa dimensão de que a localidade faz parte desse mundo.

Ainda supomos que os eventos mundiais, a esse grupo, é algo distante, não vivido. Eles pareceram demonstrar uma limitação no momento de efetuar análises sobre o espaço ausente. Todavia, ficou-nos a indagação: essa dificuldade era fruto de uma fenomenologia com limitações à interpretação dos fatos? Ou era uma consequência das ações pedagógicas que pareciam não privilegiarem esse exercício de análise relacional, não favorável à alfabetização espacial? Ou era a tessitura das duas possibilidades?

Pensamos que nosso intento, a esse sexto encontro, foi galgado a contento. Nossa meta era analisar quais as habilidades presentes, ou não, nas leituras de mundo efetuadas pelos pesquisados. Saber, portanto, como eles efetivavam essa interpretação, em quais arrimos eles se apoiavam racionalmente, e detectar como se apresentariam suas competências. Conjeturamos que essa análise nós conseguimos efetuar.

Nossas dinâmicas efetuadas, nesse sexto encontro, pensamos que igualmente podem servir de auxílio a planejamentos metodológicos às aulas de Geografia na EJA. Pressupomos que as questões guias utilizadas (ou outras que forem criadas) podem favorecer à transcendência da análise em escala local (espaço vivido e espaço percebido) à escala local-global (espaço concebido).

O desafio docente, ao que supomos, deve ser o da busca, ou tentativa, do estímulo a esse exercício da análise local-global. A utilização de metalinguagens, parece-nos, nesse caso, também de grande utilidade. Essa sugestão, inclusive, fez parte das indicações de atividades às aulas de Geografia da EJA, emanadas pelos próprios pesquisados.

À guisa de exemplo prático, podemos sugerir o trabalho com o tema do espaço geográfico, numa perspectiva de Globalização, a partir do debate sobre as drogas. Esse foi um problema emanado nas manifestações dos discentes das duas escolas pesquisadas. Entendemos, contextualmente, que essa desdita se apresenta nas localidades periféricas, mas, supomos, ao mesmo tempo, que faça parte de uma rede mundial. Essa visualização da correlação global pode ser materializada na ideia das máfias, as quais se espalham pelo mundo (Brasil, Japão, Estados Unidos, Colômbia, etc). Elas parecem conter uma estrutura organizacional, não manifesta, mas com tanta força quanto uma organização mundial oficial, como a ONU. Ou talvez não, mas compreendemos, nesse momento, que essa curiosidade pode inclusive ser o motivo estimulador de exercício das análises relacionais, numa escala local-global.

#### **6.4.1.1f- Cena seis**

O último encontro realizado, o sétimo, teve a presença de dez discentes. Aconteceu na data de vinte e sete de novembro de dois mil e quatorze (27/11/14). O objetivo dessa contenda era a realização de uma reflexão acerca das dinâmicas realizadas nos encontros. Pensávamos que os pesquisados poderiam efetuar suas análises a respeito das ações da pesquisa. Também pressupúnhamos que os alunos poderiam realizar inflexões sobre a validade, ou não, das atividades de nossa pesquisa como um suporte às aulas de Geografia na EJA.

Nessa última reunião, nosso escopo não estava diretamente relacionado à essência de nosso problema de pesquisa, antes pretendíamos utilizar outra ferramenta metodológica da Pesquisa Participante. Compreendíamos que se nossa análise principal teve arrimo nessa metodologia da PP, então devíamos tentar finalizar nossa pesquisa mantendo coerência com nossos pressupostos.

Primeiramente com a ideia de que uma pesquisa participante também pode servir para auxiliar na resolução problemas na comunidade, a ação pressuposta. Segundo, desde o início de nossa caminhada, incomodavam-nos expressões lidas, em nossa bibliografia, as quais alertavam para o fato de não enxergamos o local pesquisado como um tipo de material

descartável. Ou seja, era importante o retorno ao grupo investigado daquilo que foi analisado. E ainda, intentávamos manter nosso empenho na desconstrução da atmosfera de “aulas de Geografia”. E, ao que entendemos, as prerrogativas de uma pesquisa participante poderiam nos possibilitar galgar respostas a esses pressupostos.

Para atender as demandas dessa contenda, pensamos como dinâmica a proposição, aos pesquisados, de uma avaliação sobre as atividades realizadas, ao que deviam responder: “*a) o que teve de produtivo e não produtivo?; b) as atividades realizadas se aproximam dos conteúdos estudados nas aulas de Geografia?; c) o que pode ser feito nas aulas de Geografia para que possa ser melhor compreendida a relação das características locais com as situações mundiais?; d) que outras sugestões podem ser pensadas às aulas na EJA?*” (conforme quadro 19). Os discentes deviam registrar por escrito suas respostas.

Esses registros serão compilados por nós e farão parte de um material, a ser elaborado, e apresentado à turma e à coordenação da escola agora em dois mil e quinze, após nosso processo de defesa da dissertação. Pensamos que as análises, as quais foram emanadas poderão ser utilizadas às didáticas na EJA, caso seja o interesse da professora de Geografia, e mesmo do grupo de professores. Pensamos em adir também outras ideias surgidas durante as contendas que talvez igualmente contribuam nesse processo. Supomos que essa iniciativa está coerente com nossos pressupostos, previamente pensados na metodologia de nossa pesquisa.

Quanto à questão sobre o que teve de produtivo e de não produtivo, foi consenso a afirmação de terem gostado das dinâmicas diferentes das aulas de Geografia, as quais estavam acostumados. Foi bastante acentuado o registro positivo sobre as “rodas de debates”, como algo em que os discentes se sentiram à vontade. Todavia nenhum pesquisado comentou ter sentido não estar em uma “aula de Geografia”. Dos dez presentes, sete se abstiveram de indicar o que não foi produtivo. Por sua vez, os três registros sobre essa questão, emanaram posicionamentos importantes à nossa análise.

Um comentário assinalou que: “*No início foi meio complicado por que a gente ficou com vergonha de responder as perguntas dele.*”. No caso, os nossos questionamentos. Perante essa afirmação, acreditamos que nossa estratégia de planejar encontros de aproximação entre pesquisador e pesquisados, antes de efetuar a investigação científica propriamente dita, parece ter sido uma atitude correta. Essa expressão “*dele*”, pressupomos que identifica uma ligeira estranheza à nossa presença, nas primeiras reuniões.



Outro registro que nos despertou a atenção foi: *“Eu acho que o menos produtivo foi a aula que mais falamos sobre as drogas foi o mais assim que eu não gostei muito.”*. Do que recordamos dessa contenda, onde foi debatido sobre as drogas, o teor do debate foi a correlação entre drogas e roubos. Inclusive, surgiram relatos de experiências pessoais. A pesquisada que assinalou esse registro, não era uma das protagonistas dos relatos. Ficou-nos a reflexão: para essa discente, poderia ter havido algum problema, em sua família ou no círculo de amizades, envolvendo essa situação? Ou talvez ela sentisse muita repulsa por esse tema, por decorrência de algum trauma sofrido? Ou ainda por entender que essa situação possa fortalecer o vilipêndio às comunidades periféricas? Talvez, até mesmo, seja um cerzimento de todas essas possibilidades.

A respeito da pergunta se as dinâmicas realizadas nos encontros se aproximavam dos conteúdos estudados nas aulas de Geografia, houve uma divisão numérica igual às manifestações positivas e negativas.

Cinco afirmaram que não, das quais ressaltamos duas que, em nosso entender, expressaram de forma melhor elaborada as justificativas. Para uma das alunas, que identificaremos como aluna 8: *“Não porque geografia agente estuda mapa e as vezes coisas que já aconteceram”*.

Ao analisarmos essa manifestação, lembramos de uma passagem textual em Castrogiovanni (2008) em que é afirmado que *“a Geografia ainda se preocupa com decoração de nomes de rios e cidades presentes nos mapas”*. Parece-nos que se materializou no posicionamento dessa pesquisada, a assertiva do autor. E o fato dela entender que a Geografia estuda coisas do passado, em nosso ponto de vista, pensamos que pode ter relação com o fato da professora ser formada em História. Pensamos que, invariavelmente, essa docente possa resvalar sua explanação para o campo dos fatos históricos.

Outro pesquisado, o aluno 4, assinalou: *“Não porque a gente não estudaria muito nosso dia-a-dia a gente estudaria o conteúdo do livro.”*. Supomos que a assertiva desse discente pode revelar a coerência de nossa análise crítica quanto ao processo permanente do ensino tradicional. Momento em que registramos que o professor *“dá as aulas, preso aos seus manuais didáticos e depois estimula o aluno a responder o que já foi dito”*.

Outrossim, parece a nós, que o significado do posicionamento desse aluno pode remeter à interpretação, de que os temas elaborados pelos materiais didáticos trabalham numa

lógica de distanciamento da realidade vivida do aluno. Talvez essa manifestação possa ser esclarecedora de porque escutamos tantas reclamações de estudantes sobre a disciplina de Geografia. Invariavelmente, escutamos, de pessoas ex- frequentadoras de bancos escolares, afirmações alegando não saberem dizer qual a importância da disciplina geográfica em suas vidas. Pressupomos ainda que a textualização, a qual esse investigado efetuou talvez tenha relação também com as didáticas de aulas da professora titular. A docente utiliza sempre o livro didático como suporte de sua práxis docente.

Por outro viés, igualmente cinco pesquisados afirmaram que as dinâmicas dos encontros se aproximavam das aulas de Geografia. Em nosso pensar, acreditamos que três dessas respostas necessitam de uma análise individualizada pois emanam características singulares.

Para outro discente, que identificaremos como aluno 6: *“Eu acho que sim porque nós tivemos aulas sobre o planeta os mapas, ruas que ficam perto de casa.”*. Essa manifestação nos causou estranhamentos, ao mesmo tempo, abstrações epistemológicas. Em nenhum momento dos encontros trabalhamos com algum tipo de mapa. Talvez essa afirmação do discente seja uma espécie de codificação à palavra globo terrestre. No sexto encontro, utilizamos um desenho dessa figura.

Pensamos que *“planeta”*, nesse caso, pode estar substituindo o verbete mundo, o qual também utilizamos na sexta reunião. E a expressão *“ruas que ficam perto de casa”*, pressupomos ter o mesmo sentido de comunidade, substantivo que utilizamos bastante nas contendas. Parece que se revela, a partir da análise dessa manifestação, a habilidade inata em alguns alunos de criarem suas próprias codificações aos temas estudados em aula.

A manifestação de outro aluno, que identificaremos como aluno7, pontuou: *“Sim porque nós tivemos aula para falar de ruas e como e perto de nossa casa e de outros assuntos que relaciona sobre a geografia.”*. Essa passagem, ao que nos parece, desvela igualmente uma metodologia de codificação efetuada por esse pesquisado. Porém com atribuições de significações diferentes. O sentido de comunidade, nesse posicionamento, acreditamos que possa estar subentendido na expressão *“para falar de ruas e como e perto de nossa casa”*.

No posicionamento da aluna 2 apareceu: *“Olha eu acho que se aproxima um pouco porque nós falamos não so dos pobremas do brasil falamos do mundo com a existência de*

*muitos problemas do mundo.*”. Esse posicionamento, parece ser revelador de um entendimento isento de codificação dos temas tratados nos encontros.

Às questões sobre atividades a serem sugeridas para as aulas de Geografia, e inclusive da EJA, surgiram algumas proposições similares. A ideia de realizar mais dinâmicas com debates em grupo apareceu em todos os registros dos dez pesquisados. Oito sugeriram o trabalho com filmes, quatro indicaram o uso da internet e três o uso de notícias dos jornais e da televisão. Para nós, o fato de unissonamente os alunos proporem a realização de mais contendas, pode ser revelador de que nossa metodologia à averiguação ontológica de nossa pesquisa, surtiu um efeito positivo no grupo. Pressupomos que, ao que parece, conseguimos, em alguma escala, galgar êxito quanto a uma das prerrogativas da pesquisa participante.

Nesse último encontro, fomos surpreendidos com uma notícia da aluna 1 sobre o problema das ruas esburacadas, o qual havíamos encaminhado uma solicitação de reparo à prefeitura gravataiense. Contentemente a pesquisada nos informou que os buracos haviam sido consertados naquela semana.

Poderia ser que a administração municipal já tivesse previsto em seu calendário, a retificação dos estragos contidos nessas vias, e a data coincidiu com nosso requerimento? Ou esse acontecimento foi resultado da ação do pesquisador, por ter escolhido não se esquivar do desafio? Ou foi produto da reunião das duas opções? Pressupomos que, independentemente do fato de ter ocorrido esse conserto das ruas esburacadas, efetivamente, ao que parece, houve uma troca entre pesquisador e pesquisados, entre sujeito e objeto. Esse fato, para nós, é revelador, ao menos nessa pesquisa, da concretização de um pressuposto que pensamos ser básico à uma Pesquisa Participante. Qual seja, o da transformação do objeto em sujeito.

O nosso intento ao sétimo encontro, que objetivava: a reflexão dos pesquisados acerca das dinâmicas realizadas e a gênese de sugestões às aulas de Geografia da EJA, pensamos ter sido possível sua consecução. Supomos que nossas análises desvelaram posicionamentos variados. Alguns autônomos, outros orientados pela lógica de reprodução daquilo que é consensual do senso comum. Pensamos, entretanto, que podem ser reveladores da autenticidade das manifestações dos pesquisados.

Às aulas de Geografia na Educação de Jovens e Adultos, conjecturamos que a dinâmica trabalhada nessa contenda (a “cena seis”) pode ser uma sugestão possível de oportunização de participação dos alunos na composição dos conteúdos a serem trabalhados. Entendemos,

nesse momento, que possibilitar a manifestação dos discentes às sugestões de atividades a serem efetuadas, pode contribuir a uma articulação entre os saberes da vivência cotidiana e da ciência geográfica.

Para Resende (1989, pág. 177): “*se queremos ensinar aos nossos alunos uma Geografia científica, é preciso reconhecer a legitimidade deste saber e incorporá-lo à nossa estratégia pedagógica.*”. O “*saber*”, nesse caso, é aquele da vivência do discente no seu cotidiano. A “*legitimidade*” pode ser praticada no momento em que se oportunize a participação no debate sobre que atividades didáticas (ou “*nossa estratégia pedagógica*”) podem ser realizadas. Essa perspectiva, de outra feita, parece-nos que concretiza a ideia de partilhamento de saberes.

#### **6.4.1.1g- Cena final das contendas gravataienses**

A realização dos encontros, na escola A, tinha como objetivo a possibilidade de investigar a ontologia discente presente no processo de interpretação de mundo. Eles apresentavam autonomia em suas análises, ou não? Qual seria (caso existisse) sua interatividade com os conceitos geográficos de espaço e de lugar?

Mas como núcleo principal dessa investigação ontológica, estabelecemos nosso intento de averiguar de que forma se apresentariam, ou não, as habilidades à análise relacional dos elementos do espaço geográfico. Ou seja, como ocorria, ou não, o processo de alfabetização espacial na aprendizagem discente da EJA.

Simultaneamente também pretendíamos investigar como se apresentariam, em nossa pesquisa, as prerrogativas (elencadas no subcapítulo da coleta de dados) da Pesquisa Participante. Entendíamos, que no momento que elegemos essa ferramenta metodológica como suporte importante ao estudo de nosso maior objetivo, não podíamos relegar sua característica agregadora.

Pressupúnhamos que havia se tornado uma condição “*sine qua non*” à reflexão de maior profundidade acerca de nosso objetivo principal, a preocupação com o cerzimento teórico-prático entre as nossas análises e a interatividade com os discentes da EJA. Entre o nosso propósito enquanto pesquisador e as demandas dos pesquisados, de sua comunidade, de seus sonhos, de suas vidas. Ou seja, não deveríamos ter um comportamento distante de nosso objeto, com intenção apenas de dissecá-lo e depois tecer nossas asserções numa sala isolada.

Sobre a autonomia nas análises discentes, durante os debates, percebemos que essa característica se manifestou de forma assimétrica. Em geral, podemos afirmar que a maioria dos pesquisados revelou comportamento autônomo no momento de suas manifestações. Todavia, conforme era a pergunta guia estimuladora dos debates, essa independência se apresentava mais ou menos acentuada. No segundo encontro, no qual foi debatido sobre questões de ordem pessoal dos pesquisados; nas contendas sobre características presentes na comunidade (terceiro e quarto encontros); e na última reunião, a qual versou sobre análise das dinâmicas realizadas e sugestões às aulas da Eja, os discentes apresentaram variedade de asserções. Parece-nos, que esse fato pode indicar que, nessas discussões, o grupo apresentou um comportamento independente de maior intensidade.

Todavia, no quinto e sexto encontros, nos quais foram debatidas questões acerca da correlação entre as características da comunidade e os acontecimentos mundiais, a autonomia, parece-nos que revelou um certo esmaecimento. É possível inferirmos, a partir dessas constatações, que os pesquisados apresentaram maior grau de autonomia nas questões relativas a seu espaço de vivência. Porquanto manifestaram posicionamentos menos autônomos acerca de fatos pertencentes, no plano da abstração, ao espaço ausente (o que não está diretamente relacionado com seu cotidiano).

A respeito da interatividade, ou não, entre os conceitos geográficos de lugar e de espaço e a compreensão fenomenológica discente, supomos que se manifestaram posicionamentos intrigantes. Em relação ao fundante conceitual de lugar, ao que entendemos, os pesquisados revelaram, em suas reflexões subjetivas, uma aproximação bastante intensa à esse conceito da ciência geográfica. Por sua vez, a respeito da definição teórica sobre espaço geográfico, parece-nos que foi revelado um certo distanciamento entre a conceituação científica e a construção ontológica do alunos.

Referente ao processo de alfabetização espacial, compreendemos que nas reflexões sobre elementos do espaço geográfico, em escala local, essa competência apresentou uma maior intensidade. Na escala global, pressupomos que os alunos demonstraram uma competência bem limitada, imprimindo uma marca de languidez nas suas ações de análise relacional das variáveis do espaço geográfico.

No tocante às prerrogativas da Pesquisa Participante, entendemos que emanaram situações, as quais possibilitaram ações de concretização desses pressupostos inseridos em nossa pesquisa. A dinâmica de grupo, pensamos que pode ter proporcionado uma melhor

interatividade com os pesquisados. Esse fato, por sua vez, pressupomos que talvez tenha contribuído com a manifestação de posicionamentos mais autênticos dos discentes. Supomos ter galgado de forma mais ampla as características ontológicas presentes durante os processos das reflexões propostas.

Conjeturamos, ainda, que possamos ter conseguido galgar uma alta receptividade dos pesquisados o que pode ter favorecido a intensa interatividade deles durante os encontros. O acontecimento acerca do problema referente às ruas esburacadas, supomos que foi um fator, no contexto de nossa investigação, extremamente positivo. Talvez esse fato possa ter significado uma espécie de coroamento da nossa opção pela ferramenta metodológica da Pesquisa Participante.

Por outro viés, entendemos, nesse contexto, que essa alta interatividade dos alunos possa também estar calcada no bom relacionamento afetivo e profissional, o qual a professora mantinha com os discentes. É possível mesmo que o fato dessa docente residir na comunidade, e ter bom convívio com as pessoas da comunidade possa ter auxiliado nessa boa relação em sala de aula. Talvez outro fator de influência, nesse comportamento do alunado, seja a liberdade de que eles desfrutavam na escola. Caso tivessem com algum problema pessoal, podiam sair da sala e ficar no pátio. Sempre que requisitavam eram recebidos pela coordenação para registrar alguma querela ou solicitação.

Igualmente a identificação deles com a instituição e o grupo de professores possa ter favorecido essa intensa participatividade. Em dois mil e treze, a escola participou de uma greve do magistério municipal e havia alunos na turma investigada que tinham participado ativamente das ações grevistas (passeatas, acampamento em frente à secretaria da educação e da prefeitura, etc) realizadas pelos docentes.

Compreendemos, entretanto, momentaneamente, que nosso intento de desconstruir a atmosfera de aula de Geografia não teve um êxito satisfatório. Nas avaliações sobre as atividades realizadas efetuadas durante o sétimo encontro, nenhum pesquisado deixou de utilizar o termo aula. Encontro, reunião, contenda, debate, discussão foram verbetes de domínio apenas do pesquisador. Em todos os momentos em que estivemos presentes, sempre iniciávamos as dinâmicas utilizando a palavra encontro, e inadvertidamente organizávamos a turma em forma de “mesa de reunião”.

Mas parece-nos que, na subjetividade discente, a ideia de aula continuou extremamente enraizada. Ao que ficamos com a reflexão: será que, talvez, os alunos não tenham conseguido textualizar outra forma por pensarem que estavam numa escola, numa sala de aula, portanto estavam “tendo aula”? Pode ser que tenhamos, inconscientemente, exercitado um “comportamento de professor”? O que pode ter auxiliado no apego do alunado à imagem de aula, apesar das práticas diferenciadas que foram efetuadas?

#### **6.4.1.2) Contendas leopoldenses**

Os encontros de reflexão, realizados na escola de São Leopoldo, seguiram a mesma lógica didática do procedimento da coleta de dados efetuada na escola gravataiense. Igualmente foram realizadas seis reuniões e os objetivos, inicialmente, predeterminados a cada contenda foram idênticos aos da escola A.

##### **6.4.1.2a- Primeiro ato**

No segundo encontro, realizado em nove de setembro de dois mil e quatorze (09/09/14), estiveram presentes onze alunos. Conforme nossos relatos, essa turma pesquisada continha dezessete discentes que apresentaram frequência alternada. O objetivo, nessa segunda reunião, tinha as mesmas prerrogativas da segunda contenda da escola gravataiense. Com o auxílio tímido da professora regente, organizamos a turma em disposição física de mesa de reunião, onde os presentes ficaram frente a frente. Nossa intenção, também nessa escola, tinha a pretensão de desconstruir a relação de aula de Geografia.

Essa segunda reunião, em termos práticos, traduziu-se num momento em que os pesquisados foram instigados a falar sobre questões relacionadas a suas experiências de vida. Os itens elencados foram: histórico de vida e como chegou até à EJA; indicação de um problema que gostaria que fosse resolvido; um motivo de felicidade e o sonho pro futuro. Cada discente manifestava sua opinião, individualmente e conforme os posicionamentos, geravam-se os debates.

Acerca dos sonhos e motivos de felicidade, as manifestações também serviram de arrimo às nossas análises acerca dos atores do protagonismo indissociável da sala de aula. Além disso, desse encontro emanaram posicionamentos diversos, ao que ressaltamos manifestações concernentes a temas como drogas e saúde, além de outros problemas identificados no cotidiano. O debate ainda gerou algumas posições controversas, especialmente acerca do tópico sobre o tema Segurança. Para alguns, a maior presença de

policciamento no bairro era fundamental. A outros, esse fator poderia ser motivo de maior insegurança.

Sobremaneira, despertou nossa atenção a intervenção de uma pesquisada. Todos presentes no encontro, ao debater sobre a questão da segurança, manifestavam posicionamentos emanando críticas divulgadas as expensas pela mídia. Ou ainda tecendo comentários que continham expressões extremamente utilizadas pelo senso comum. No entanto, essa discente, que identificaremos como aluna 1, argumentou que a principal ação a ser realizada visando uma mudança importante na questão da segurança pública, era a reforma do Código Penal Brasileiro.

Ficamos admirados com a manifestação dessa discente. Para nós, essa pesquisada parecia conter introjetada, em sua fenomenologia, uma habilidade de leitura ampla de variáveis, ao menos acerca dessa questão que estava em voga na contenda. Questionamo-nos como ela tinha essa compreensão? Por que ela detinha esse domínio sobre algo, que em nosso pensar, parece ser restrito a alguns círculos de profissionais como advogados, juízes, juristas? Profissões que demandam uma vida de estudos acadêmicos, científicos e legislativos?! Ela era uma pessoa que tinha relação com alguém da área jurídica (familiar ou amigo)? Qual era a sua vivência para conseguir construir uma formulação desse porte intelectual?

Acreditamos que esse segundo encontro, assim como em Gravataí, também respondeu positivamente ao nosso escopo. Pensamos ter sido possível reduzir a distância formal entre pesquisador e pesquisados. A organização do grupo, em disposição de mesa de reunião, também nos parece que pode proporcionar uma relação mais autêntica entre investigador e investigados. Igualmente entre os próprios alunos, pois houve vários debates gerados entre eles a partir dos seus posicionamentos emitidos. Entendemos, nesse contexto, que foi possível efetuar, em alguma escala, a nossa aproximação ao grupo.

#### **6.4.1.2b- Segundo ato**

O terceiro encontro, o qual ocorreu no dia quinze de outubro de dois mil e quatorze (15/10/14), teve como meta a motivação, primariamente, ao debate acerca de questões presentes no cotidiano desse alunado. As prerrogativas dessa reunião eram as mesmas pressupostas à terceira contenda realizada na escola de Gravataí.

Nesse dia, estiveram presentes sete discentes. Nessa escola, tanto no primeiro momento (o da escrita), como no debate oral cada pesquisado se manteve em sua classe. A



dinâmica proposta consistiu num debate oral, com registro escrito também, de indicação aleatória de uma característica presente no cotidiano da comunidade. Também simulamos uma votação, ou seja, os presentes depositavam seus escritos em uma espécie de urna (uma caixa de papelão).

Depois esse “voto” foi revelado. Momento em que propomos o debate oral e os discentes deviam justificar, individualmente, o porque de suas escolhas, e o grupo era questionado se concordava com a existência ou não daquela característica. Igualmente eram estimulados a se manifestarem com argumentos elaborados. Ou seja, se respondiam sim ou não tinham de justificar o porquê.

Entre as características apontadas, também surgiram manifestações que parecem sintetizar o quadro de problemas atuais de nossa sociedade. Todavia, nessa escola, surgiram outros elementos. Indicamos como destaque: drogadição, falta de segurança (roubos), acidentes de trânsito, importância da EJA e amizades.

A questão das drogas e da falta de segurança, na realidade, já havia surgido também em contendas na escola gravataiense. Em São Leopoldo, o grupo apontou outras leituras de características presentes na comunidade. Todavia, ao que nos parece, há similaridades com as manifestações emanadas na escola A.

Com relação aos acidentes de trânsito, é um tema que pode estar relacionado com a questão da infraestrutura dos sistemas viários. Em Gravataí, o enfoque foi sobre o problema das vias mal conservadas porque era uma situação que estava presente com maior intensidade no cotidiano daqueles pesquisados. Na escola B, como a escola está situada em um bairro lindeiro a uma rodovia estadual de intenso movimento (a RS 240) a incidência de acidentes parecia ser o que mais despontava na preocupação dos discentes.

De outra feita, a questão das amizades, em nosso entendimento, pode fazer referência à identidade com o local de moradia. Em Gravataí, acreditamos que essa característica surgiu sob o enfoque do “bom astral para enfrentar os problemas”. Aos pesquisados leopoldenses, o convívio no espaço de vivência, ao que parece, tem a forte marca das relações entre amigos. Do que sabemos da historicidade dessa comunidade, alguns recortes espaciais (desmembrados em vilas) foram constituídos em processos de ocupação de terras situadas em mata nativa. Essas ocupações foram efetuadas por grupos de famílias provindas de diversas partes do estado gaúcho. Talvez essa gênese de moradias alicerçadas num processo solidário entre essas

famílias, possa ter gerado um sentimento de grande apreço aos laços de amizades. E esse fator, ao que parece, foi sendo mantido pelo devir das primeiras gerações que ali chegaram.

Bem singular foi a indicação da importância da EJA na comunidade. Esse posicionamento surgiu de uma pesquisada, que identificaremos como aluna 10, a qual faz parte da parcela dos alunos, que estavam estudando à noite, por motivo de não terem conseguido concluir seus estudos devido às contingências da vida. Pressupomos que, a essa discente, a Educação de Jovens e Adultos representava a possibilidade de retomada do percurso escolar. De dar seguimento aos estudos, talvez chegar a outros patamares na vida, na profissão, na relação com a sociedade. Entendemos, nesse momento, que essa aluna parece ter materializado o espírito da redação contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 37). O mesmo estabelece que a “EJA *será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria*”. Pode ser também a síntese da boa relação que a escola mantém com a comunidade.

Do nosso escopo inicial desse terceiro encontro, pensamos que nossas expectativas podem ter sido alcançadas. Propor o debate acerca de questões do cotidiano revelou posicionamentos bem articulados dos participantes da pesquisa. Supomos, aqui também, que a variedade de reflexões apresentada pelo grupo, igualmente, tenha sido facilitada por nossa ação planejada com parcimônia. Primeiramente efetuamos ações de aproximação entre pesquisador e pesquisados. E após, efetivamente, começamos a singrar pelos objetivos próprios da pesquisa proposta, ou seja, a análise do processo de alfabetização espacial na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse encontro, os participantes leopoldenses apresentaram uma menor interatividade. Questionamo-nos sobre o porque dessa situação. Em princípio, supomos que talvez por não termos organizado a turma em formato de círculo de debate (ou algo parecido), isso possa ter auxiliado no esmaecimento da participação dos pesquisados.

#### **6.4.1.2c- Terceiro ato**

No quarto encontro, o qual ocorreu em quatro de novembro de dois mil e quatorze (04/11/14), onze pesquisados se fizeram presentes. Nosso objetivo, nessa reunião, também era dar continuidade ao debate acerca das características da comunidade apontadas pelos discentes. Fatores que haviam sido debatidos no encontro anterior (o terceiro). Conjuntamente queríamos, igualmente, averiguar em que escala o conceito de lugar se manifestaria nas fenomenologias dos presentes.

Em São Leopoldo, também entendíamos que a retomada daquilo que havia sido debatido na contenda anterior, propiciaria um encaminhamento à averiguação mestra de nosso estudo. Em nosso entendimento provisório, nessa pesquisa, analisar questões do cotidiano (objetivo do terceiro encontro) propiciou, ao que pressupomos, uma análise, em escala local, dos elementos do espaço geográfico. Aprofundar esse debate, ao que conjecturamos, poderia desvelar qual compreensão os pesquisados apresentariam com relação às correlações desses elementos. Para nós, talvez esse aspecto pudesse encaminhar à análise referente ao processo da alfabetização espacial na aprendizagem discente da EJA.

A dinâmica proposta foi, inicialmente, a realização de um debate oral com a mesma pergunta guia que fora trabalhada na escola gravataiense: *“Apesar dos problemas apontados, você se sente bem onde mora? Por quê?”* (conforme quadro 13). Em nossa compreensão momentânea, a resposta a esse questionamento poderia nos auxiliar na detecção do nível de aproximação entre a compreensão fenomenológica dos pesquisados e o conceito de lugar.

Em São Leopoldo, o apontamento das características da comunidade levou, também, ao desvelamento de alguns problemas. Aqui igualmente tentamos detectar posicionamentos dos pesquisados sobre: o que pensavam a respeito de seu local de moradia? quais projeções? quais sensações? o que os faziam continuar residindo ali naquela comunidade? Nesse grupo, também existiam pessoas, as quais moravam naquela localidade desde seus nascimentos. E outras eram imigrantes de lugares diferentes, mas já residiam ali há mais de vinte anos. De acordo com nossa pressuposição, o teor dessa contenda nos parecia ser um momento propício à análise do nível de compreensão discente do conceito de lugar.

Também, nessa escola, cada pesquisado presente foi instigado a manifestar sua opinião a respeito da pergunta elencada. Dos dez discentes presentes no momento do debate, todos responderam positivamente. Todavia, em três discentes, aqui identificados como aluna 11, aluno 12 e aluna 13, apesar de manifestarem também que se sentiam à vontade naquele local de moradia, argumentaram que poderiam se mudar daquela comunidade.

A aluna 11 foi peremptória em seu posicionamento afirmando que caso houvesse uma oportunidade ela mudaria daquele lugar. Os motivos alegados foram a questão da falta de segurança constante, o vilipêndio das autoridades com a localidade, a grande carência de infraestrutura. Conforme expressão dela: *“não temos nada, somos totalmente abandonados”*. A mesma argumentou ainda que não se mudava por não ter apoio familiar, e mesmo por falta de coragem a tomar tal iniciativa.

Do que conhecemos da localidade, pressupomos que, de fato, existem problemas de infraestrutura e outros que a discente alegou. Mas, pensamos que esses fatores atingem de forma bem mais intensa outras comunidades com menos condições à moradia. Pensamos que essa pesquisada, a qual reside há mais de vinte anos nesse lugar, pode ter estabelecido uma relação funcional com seu local de moradia. Sua identidade, pressupomos, não apresenta uma marca de forte apego. Ao que parece, suas relações (vizinhos, amigos, outras) não contribuem à materialização de um sentimento de estar à vontade. Pode ser que os problemas apontados por essa discente, reforcem essa languidez na sua identificação com essa localidade, porém pressupomos que os fatores fenomenológicos preponderam. Talvez situações de insucessos pessoais ou profissionais.

O aluno 12 manifestou igualmente que caso surgisse uma oportunidade ele sairia da localidade. No entanto, pensamos que a manifestação desse discente não continha tanta convicção quanto a da aluna 11. Todavia, o fato desse aluno manifestar tal posicionamento pode significar, em nosso entender contextual, que também sua identidade com o local de moradia pode prescindir de um sentimento de intenso enraizamento.

Por sua vez, a aluna 13 também argumentou que poderia se mudar do local. Entretanto, despertou-nos a atenção o fato dessa discente afirmar que concretizaria essa possibilidade, caso surgisse a oportunidade de residir na Austrália. Questionamos qual o motivo dessa perspectiva. A pesquisada manifestou nutrir, desde sua infância, uma curiosidade em conhecer esse país. Todavia ela não soube justificar o porquê desse anelo. Será que, quando na sua idade de infante, ela escutou comentários positivos sobre esse país? Ou tenha assistido a programas de televisão, ou filmes que reportavam a esse lugar? Seja qual for o real motivo desse desejo em se mudar ao território australiano, parece-nos que a expressão dessa aluna, igualmente, revela um sentimento de identidade suscetível a abalos.

Na escola leopoldense, pensamos que, também, manifestaram-se posicionamentos interessantes quanto à interatividade fenomenológica dos discentes com o conceito de lugar. Ou seja, a compreensão fenomenológica dos discentes parece se arrimar na perspectiva do princípio de Retroatividade (MORIN, 2001), numa lógica relacional entre moradores e local de moradia.

Consensualmente, o grupo afirmou se sentir à vontade residindo naquela localidade. Supomos que esse sentimento possa ser possível pela existência de uma identidade construída com o local de moradia. Entretanto, as manifestações dos três pesquisados sobre a

possibilidade de sair daquele local, caso aparecesse uma oportunidade, conjecturamos, que nos possibilita abrir um aparte nessa análise. Nas manifestações do aluno 12 e da aluna 13 pensamos que a ideia de saída dessa comunidade possa ter relação direta com o sentimento de curiosidade, de experienciar algo diferente. Possivelmente, talvez esse desejo não interfira substancialmente nessa identidade construída.

À aluna 12, entretanto, a manifestação taxativa de desejo de sair da localidade, em nosso entendimento contextual, pode ser ilustrativo de um sentimento pouco arraigado de identidade com esse local de moradia. Mesmo assim, é possível concordarmos que a ideia de lugar se manifestou na compreensão subjetiva dessa discente. Porém, ao que parece, essa aluna também apresentou uma tendência em nutrir um sentimento de procura de outro local de moradia. Talvez, possa ter se manifestado nesse posicionamento dessa discente a ideia do conceito de “*entre-lugar*”.

Tomando emprestado o fundante conceitual presente emCastrogiovanni (2002, p.70) temos que: “Esta inter-espacialidade que é estabelecida entre o Lugar e o Sujeito parece ser, não um Não-Lugar, mas um terceiro espaço, ou seja, um Entre-Lugar.”.

Pressupomos que a “*inter-espacialidade*”, em nosso contexto, remeteu a essa condição da aluna 11, que, mesmo tendo manifestado se sentir à vontade na localidade, também expressou seu forte desejo de mudança do local. O estar à vontade, pressupomos, pode ter relação com questões subjetivas desconexas da ideia de uma identificação cultural ou de lugarização. Talvez pudesse estar arrimada nas mesmas prerrogativas pessoalizadas da personagem Helena, que conforme Franchini e Seganfredo (2007, p. 358): “a saudade que sentia não era da pátria, mas da Argos ensolarada; não dos amigos e parentes, mas de seu cão de estimação; não das cerimônias sagradas, mas das chinelas macias que esquecera, na pressa da fuga.”.

Aparte os posicionamentos desses três pesquisados, supomos que as manifestações, da grande maioria dos discentes de São Leopoldo, também apresentaram uma forte aproximação entre o conceito geográfico de lugar e a compreensão fenomenológica dos alunos. Pensamos que as intervenções dos investigados podem nos indicar alguns elementos que efetivamente auxiliam nessa construção de identidade com o local de moradia, ou seja, com o lugar.

Além da boa relação com vizinhos, também surgiram como elementos modeladores desse sentimento de identidade: o apego ao convívio familiar e o apreço às amizades. Àqueles que moravam há quase cinquenta anos nessa localidade, pareceu-nos que também contribuía

nesse processo a manifestação de um certo sentimento de orgulho por, anonimamente, terem presenciado a historicidade de desenvolvimento da comunidade. Entendemos, contextualmente, que podemos reafirmar, agora também com amparo nas análises dos posicionamentos dos discentes leopoldenses, que a compreensão fenomenológica dos alunos da EJA acerca do conceito de lugar parece apresentar uma característica de multidimensionalidade. Esse fator, supomos, pode reforçar nossa pressuposição de que a forte aproximação entre conceito geográfico de lugar e a compreensão fenomenológica do discente apresenta marcas da Complexidade (Morin, 2000a e 2011).

Nesse mesmo encontro, demos continuidade à pesquisa prática visando a averiguação de nosso objetivo mestre, a alfabetização espacial na EJA. Na reunião anterior, os pesquisados haviam destacado características da sua comunidade. Nesse quarto encontro, iniciamos a dinâmica à investigação se a leitura das correlações dos elementos do espaço geográfico poderiam se fazer presentes, ou não, no grupo pesquisado.

Registramos na lousa as seguintes palavras: falta de segurança, acidentes de trânsito, roubos, amizade e importância da EJA. Essas expressões sintetizavam o que havia surgido no debate do encontro anterior, acerca das características da comunidade. Efetuamos então a pergunta: *“os acontecimentos relatados também ocorrem em outros lugares? Em caso afirmativo, cite um exemplo”* (conforme quadro 13). A resposta à questão elencada foi escrita em forma de pequeno texto e os pesquisados deviam justificar suas respostas. Após foram feitas as leituras dos registros escritos e, simultaneamente, o pesquisador efetuava questionamentos aos presentes, estimulando a realização do debate.

Em consenso, os presentes afirmaram que os acontecimentos citados ocorrem em outros lugares igualmente. Todavia nenhum dos pesquisados manifestou algo diferente do registro genérico. Podemos afirmar que apareceu, em todos os registros, ainda que formulado de forma diferente, a afirmação de que as situações citadas existem em todos lugares e que *“já faz parte do nosso cotidiano”*. Da mesma forma, ninguém citou um exemplo de outro lugar onde poderiam acontecer essas mesmas ocorrências.

Em nossa compreensão momentânea, o grupo apresentou uma fraquíssima ação de análise relacional. Suas manifestações, ao que pressupomos, tiveram uma marca de autenticidade. Entretanto, acreditamos que apresentaram uma autonomia bastante lânguida, materializando, ao que parece, uma dependência bem mais acentuada em relação aos agendamentos da mídia.

Indagamo-nos qual seria a justificativa a esse fator. Talvez o fato de não termos conseguido imprimir uma dinâmica de grupo (disposição de mesa de reunião). Será que isso pode ter auxiliado na compreensão dos alunos que eles deviam se preocupar em apresentar uma resposta do que elaborar seus argumentos com mais independência? Ou as habilidades desses pesquisados à análise relacional efetivamente eram calcadas por carências à reflexão acerca das correlações dos elementos do espaço geográfico?

Provocou-nos atenção, o fato que dos onze pesquisados presentes, nesse encontro, oito argumentaram sobre a importância da EJA. Sete deles manifestaram o pensamento de que essa modalidade de ensino existe em todos os lugares. Uma discente, a aluna 10, todavia demonstrou maior ciência a respeito dessa situação alegando que em alguns lugares não há esse ensino, mas deveria existir. No entanto, eles registraram o porque entendiam que isso era um fato importante. Entre os posicionamentos destacamos: *“O EJA, é muito bom, se não tivesse aqui, eu teria que ir pro centro, que ficaria mais difícil, pois tenho uma filha pequena.”*. (aluna 13). E para outro discente, aqui identificado como aluno 14:

Para mim a importância da EJA é muito grande pois parei de estudar aos 17 anos para trabalhar e senão fosse a EJA hoje não conseguiria estar estudando pois muitas vezes pagar um supletivo seria as vezes um pouco pesado acho que a EJA deveria ser seguida em todo país de forma obrigatória pelos governos, afim de levar mais pessoas que pararam de estudar por falta de oportunidade, ou de interesse como foi meu caso, voltar a estudar e completar seus estudos.

O fato de mais de setenta por cento dos discentes terem elaborado argumentos sobre a importância dessa modalidade de ensino, pensamos que possa estar relacionado, em algum nível de escala, com a boa relação que a escola mantém com a comunidade. Como eles residiam na localidade onde se situava a instituição escolar, pressupomos que esses alunos podiam ter introjetado, em suas subjetividades, uma valorização manifesta, da existência da EJA na localidade.

E essa compreensão manifestada, da importância da EJA, talvez possa ter materializado o pressuposto teórico do princípio do Holograma, que conforme Morin (2000a, p. 32): *“é parte do todo -organismo global-, mas o próprio todo está na parte: a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual; a sociedade, como todo, aparece em cada indivíduo, através da linguagem, da cultura, das normas.”*.

Essa asserção, em nosso entendimento contextual, remete à ideia de que cada célula reproduz a quase totalidade do objeto. O *“todo”*, nesse caso, supomos que possa ser o sentimento manifesto na comunidade, da importância da EJA. A *“parte”*, pensamos que

possa ser as expressões dos alunos sobre importância da EJA, sem terem sido perguntados sobre isso. Ao serem manifestadas, espontaneamente, expressões que endossavam essa prerrogativa sobre a EJA, pressupomos que parece ter sido concretizada essa relação da parte que pode revelar a quase totalidade.

Por um lado, parece-nos que esses pesquisados não tinham habilidades capazes para citar exemplos de outros lugares, onde poderiam existir os mesmos acontecimentos citados de sua comunidade. Entendemos que esse fator pode ser revelador da existência de uma fraca competência de análise relacional dos elementos do espaço geográfico. No entanto, por outro viés, nos posicionamentos acerca da importância da Educação de Jovens e Adultos, esses discentes, supomos, revelaram o domínio de habilidades. Nesse sentido, pressupomos que, no contexto de reflexão acerca dessa característica, a EJA, pode ter sido revelada uma maior intensidade na ação de análise relacional entre os elementos do espaço geográfico.

No primeiro encontro, ficamos com uma inquietação a respeito da manifestação da aluna 9. A mesma havia manifestado um posicionamento acerca do debate sobre segurança pública, que havia nos deixado admirados. Ela pronunciou que uma das soluções a esse problema seria a reforma do Código Penal Brasileiro.

Tínhamos ficado desde então com o questionamento de como essa discente desenvolvera essa compreensão global do processo. Nas prerrogativas sobre a pesquisa participante tínhamos depreendido que a manifestação dos pesquisados poderiam ser motivo de aproximação do pesquisador ao seu objeto. De conseguir entender com maior profundidade a subjetividade do sujeito investigado. Abstraímos que deveríamos tentar entender melhor, conhecer um pouco mais a ontologia dessa aluna.

Após término desse quarto encontro, aproximamo-nos dessa pesquisada e indagamos qual o arrimo em que ela baseava sua interpretação sobre a questão da segurança pública. A discente nos revelou que conhecia uma amiga, a qual trabalhava em um escritório de advocacia. E que elas dialogavam bastante acerca dessa questão e de outras bastante em voga no meio jurídico.

Ainda a pesquisada nos revelou que sua perspectiva ao futuro era conseguir fazer uma faculdade de Direito. Recordamos que em nossa pesquisa sobre os protagonistas indissociáveis da sala de aula (subcapítulo 5.3), uma investigada havia citado o desejo de seguir a carreira acadêmica. Agora sabíamos do sonho aluna 9 e qual motivo estimulador.



Poderia ser esse fator entendido como a materialização do que se denomina de análise ontológica? Ou seja, de realizar um estudo conseguindo entender a essência do objeto, no caso dos pesquisados da EJA?

Nosso intento à quarta reunião, supomos que, também em São Leopoldo, tenha sido possível sua execução. Entendemos, momentaneamente, que tanto pudemos analisar a interatividade, ou não, entre o conceito de lugar e a compreensão da vivência dos pesquisados, quanto foi possível efetuar análises sobre as leituras dos discentes da EJA acerca da correlação dos elementos do espaço geográfico.

#### **6.4.1.2d- Quarto ato**

Para o quinto encontro, com data de onze de novembro de dois mil e quatorze (11/11/14), tínhamos definido como meta a aferência da existência, ou não, de uma interatividade entre o conceito de espaço geográfico e a compreensão fenomenológica dos pesquisados. Conjuntamente, queríamos averiguar também se o grupo conseguiria efetivar correlações entre as características apontadas na comunidade, e fora dessa localidade, com acontecimentos globais. Nessa reunião, estiveram presentes dez pesquisados.

A dinâmica proposta à contenda foi dividida em dois momentos. No primeiro, propomos a realização de um debate a partir da pergunta motivadora, previamente estipulada pelo pesquisador: *“escolas, mercados, casas ou outras construções humanas têm relação com a natureza? Por quê?”* (conforme quadro 15). Cada pesquisado deveria se posicionar respondendo positiva ou negativamente, mas devidamente elaborando uma justificativa de suas respostas. Nosso intento com a realização dessa reflexão era conseguirmos analisar a proximidade, ou não, entre o conceito geográfico de espaço e a compreensão fenomenológica dos pesquisados.

Os posicionamentos dos discentes, nessa contenda, foram todos afirmativos. Portanto, o grupo entendia que havia uma relação entre as construções humanas e a natureza. Todavia, acreditamos que, nesse grupo, igualmente a pergunta motivadora parece não ter proporcionado uma melhor análise da interatividade, ou não, entre o conceito geográfico de espaço e a compreensão construída na subjetividade dos alunos. Porém, pensamos ter sido possível tecer avaliações um pouco mais aquiescentes ao nosso objetivo.

O debate centrou sobre os problemas de poluição e desequilíbrios ambientais gerados a partir das ações de exploração da natureza geradas pela sociedade. Os posicionamentos,

nessa contenda, revelaram um conjunto de manifestações evidadas de habilidades propícias a análises relacionais dos elementos do espaço geográfico.

Uma primeira manifestação relacionou a existência de uma empresa próxima da comunidade com o problema da poluição emitida de seus processos de recapagem de pneus automotivos. Conforme expressão da aluna 13, desse empreendimento empresarial “*sai uma fumaceira que deixa tudo escuro, enchendo de poluição no ar*”. Esse substantivo “fumaceira”, em nosso entendimento, pode dizer respeito às emissões dos gases poluentes resultantes das incinerações realizadas nesse espaço.

Pensamos que a existência desse empreendimento empresarial é fruto de uma ação humana, que com o desenvolvimento socioeconômico da civilização foi galgando uma produção em larga escala. Ao propormos a reflexão acerca da manifestação dessa pesquisada, o grupo concordou que essa atuação empresarial gera poluição, ao mesmo tempo que empregos diretos na comunidade. Alguns alunos da EJA, dessa escola, trabalhavam nessa empresa.

Conjeturamos que o posicionamento da discente não emanou uma compreensão síntese do “*sistema de objetos, sistemas de ações*” (SANTOS, 1996). Mas sua percepção de uma ação poluente efetuada pela empresa, pressupomos que se aproxima do conceito geográfico, talvez numa pequena escala. Pois sua análise fixou numa das consequências da operacionalização desse conceito na vida real.

A interatividade, nesse caso, entre “*sistema de objetos e sistema de ações*”, em nosso entendimento, pode ser identificada no empreendimento empresarial citado. E, nesse contexto, o debate revelou que os elementos do espaço geográfico (exploração do espaço natural, empresa, empregos, reciclagem e poluição) apresentam uma característica de interdependência. Pressupomos que refletir sobre poluição emitida pela prática empresarial, nesse caso, pode ser entendido como uma ação de análise relacional, a qual é a essência do estudo geográfico do espaço.

Outra manifestação, em nosso entendimento momentâneo, revelou uma análise com característica de maior globalidade acerca da correlação dos elementos do espaço geográfico. Segundo um discente, que identificaremos como aluno 15, existe uma cadeia interligada de problemas, nessa relação da sociedade com a natureza. Conforme sua expressão, atualmente existe “*muito desenvolvimento, muito resíduo, muita poluição*”. Para ele ainda: “*não tá sendo*

*tratado direito os dejetos, as toxinas que são liberadas*”. Em nosso entendimento, o posicionamento do pesquisado relaciona de forma ampla o problema da exploração do espaço natural. Como já afirmamos, pensamos que essa análise remete a uma das consequências principais da materialização do conceito de espaço geográfico.

E essa materialização, pode conter em sua ontologia a materialização do pressuposto da Ambivalência, conceito que conforme Morin (2001, p. 51) estabelece que: “o contrário de uma verdade profunda é outra verdade profunda. Esta é uma coisa muito importante: comparar duas verdades profundas, ou seja, considerar a ciência como ambivalência.”.

O avanço das técnicas de exploração do espaço geográfico, pressupomos, que pode proporcionar uma maior comodidade e praticidade à vida moderna, mas essa mesma ação pode ser sinônimo de problemas à sobrevivência humana. A nós, a expressão do aluno afirmando que há “*muito desenvolvimento, muito resíduo, muita poluição*” parece materializar esse fundante conceitual, da Ambivalência. Elemento também presente no paradigma da Complexidade.

Conforme Santos (1996) o desenvolvimento do “*meio técnico-científico-informacional*” possibilita um processo desenvolvimentista de grande abrangência. Esse avanço, pressupomos, contribuiu à sociedade galgar grande êxito na competência de utilização do espaço natural à sua sobrevivência. Todavia, esse desenvolvimentismo, como sabemos, têm sido a gênese de diversos problemas, os quais estão num ritmo contínuo de promoção de desequilíbrio ambiental.

Duas outras manifestações incidiram sobre uma mesma característica dos elementos do espaço geográfico. A aluna 13 registrou sua percepção do desenvolvimento infra estrutural da sociedade ao comentar sobre suas visitas realizadas à casa de sua avó, a qual reside em Gravataí. Segundo ela, até alguns anos atrás, não existia luz elétrica naquela localidade. Outra discente, que identificaremos como aluna 16, por sua vez, lembrou que, em visitas a uma tia sua, a qual morava em uma cidade do interior (não identificado), até há pouco tempo o banheiro ficava no pátio a céu aberto. O que vulgarmente é identificado como “patente”.

Causou-nos estranheza o fato de que ambas pesquisadas tinham menos de vinte anos de idade. Parece, então, que as situações relatadas, numa escala humana de tempo, são recentes.

Na análise aluno 15, ao que parece, ficou emanado o sentido da evolução proporcionada pelo desenvolvimento do meio técnico-científico-informacional. Todavia, acreditamos que, nos tempos atuais, a síntese dessa característica se expressa nos grandes aparatos tecnológicos advindos do evento da informática. Aparatos esses, utilizados por empresas, pessoas, conglomerados financeiros, entre outros. Em suma, uma gama de operações detêm essa marca de grande avanço da tecnologia.

Entretanto, esses relatos das alunas 13 e 16 nos despertaram para outra abstração. Em Santos (1996) também encontramos uma asserção singular a respeito dessa característica do avanço do meio técnico-científico-informacional. Segundo o autor:

No domínio das relações entre técnica e espaço, uma primeira realidade a não esquecer é a da propagação desigual das técnicas.[...]. Num mesmo pedaço de território, convivem subsistemas técnicos diferentemente datados, isto é, elementos técnicos provenientes de épocas diversas. (SANTOS, 1996 p. 35)

Acreditamos, nesse contexto, que as manifestações das referidas pesquisadas ilustram bem essa passagem do autor. Enquanto, o processo da Globalização dissemina uma variedade de aparatos de última geração da tecnologia, em alguns lugares questões básicas de infraestrutura ainda parecem carecer de uma evolução primária.

Outros posicionamentos também floresceram, nesse encontro, trilhando essa perspectiva dos danos ambientais causados pela materialização do espaço geográfico. Manifestações que registraram a perspectiva da relação sociedade e natureza citando produtos da exploração do espaço natural. A construção de casas, a produção de papel, a utilização do ferro e do petróleo. No debate, as colocações evidenciaram um entendimento de que essas ações citadas podem ser exemplos de elementos extraídos da natureza que servem à comodidade humana. No entanto, para efetivar essa condição de comodismo, as ações realizadas à extração de elementos do espaço natural parecem acarretar, também, problemas ao equilíbrio ambiental de nosso planeta.

Pressupomos que as contendas desvelaram variáveis importantes à nossa análise com relação à existência de uma interatividade, ou não, entre o conceito de espaço geográfico e a compreensão fenomenológica dos discentes. Do que averiguamos, supomos que esses discentes conseguiram relacionar aspectos do desequilíbrio ambiental como fatores da materialização do conceito geográfico de espaço. Nessa contenda, compreendemos contextualmente, que o tema desequilíbrio da natureza funcionou como um diapasão ao debate.

Supomos que, ao que parece, o grupo de São Leopoldo emanou manifestações com maior proximidade ao conceito de espaço geográfico. Como afirmamos, entendemos que a interatividade entre “*sistema de objetos, sistema de ações*” (SANTOS, 1996) pode se materializar em empreendimentos edificados por ações humanas. Essas empresas (ou construtos), ao que supomos, englobam atividades antrópicas em larga escala, pois atendem a demandas de produtividade de alto nível de exigência. Esse fator pode incorrer em problemas ao equilíbrio do espaço natural.

Conjeturamos que igualmente, nesse grupo, termos proposto a pergunta guia relacionando a palavra natureza, pode ter influenciado nas análises emanadas pelos pesquisados. Entretanto, o foco das reflexões, ao que parece, conseguiu ser direcionado a um aspecto diretamente relacionado com o conceito de espaço geográfico.

Num segundo momento, como dinâmica, instigamos o posicionamento dos pesquisados acerca de dois questionamentos: “1) *as características locais e extra locais apontadas têm relação entre si?*; 2) *e elas podem ser entendidas como aspectos integrantes de acontecimentos do mundo?*” (conforme quadro 15). Os discentes deviam registrar suas manifestações por escrito e de forma justificada. Ou seja, não bastava escrever sim ou não. Após, foi realizado um debate acerca das manifestações registradas por escrito.

O grupo pesquisado respondeu as questões propostas de forma unificada. Ou seja, analisaram, em uma única resposta, tanto a existência, ou não, de correlação entre as situações relatadas da sua comunidade com as de outras localidades, assim como a possibilidade, ou não, de existir relação com fatos mundiais.

Todos os dez discentes responderam afirmativamente às duas perguntas propostas. Genericamente, o teor, de praticamente todas as respostas analisadas, assinalaram que “*em todos os lugares do mundo há as situações relatadas*”. Para o grupo, acidentes de trânsito, roubos, insegurança, amizades e existência da EJA são questões presentes pelos diversos cantos do nosso planeta. Todavia, dois pesquisados, o aluno 15 e um outro, identificado aqui como aluno 17, afirmaram não saber se havia EJA em todo o mundo.

Pressupomos que esses dois discentes, assim como os outros, manifestaram uma autenticidade em seus posicionamentos. Porém, supomos que suas manifestações acerca da Educação de Jovens e Adultos, podem revelar também uma certa marca de autonomia. Uma

independência frente à opinião engessada, agendada pela mídia, que já havíamos percebido em nossas análises, a respeito das colocações emanadas na escola gravataiense.

Pareceu-nos, que todos efetuaram suas análises, reproduzindo, de certa forma, as informações espalhadas cotidianamente pelos noticiários midiáticos. Manchetes e reportagens acerca de problemas no trânsito, de roubos e de segurança pública, pelo que sabemos, fazem parte dos conteúdos corriqueiros dos jornais e programas televisivos, radiofônicos e escritos. Entretanto, não lembramos de ter visto, escutado ou lido na *mass media* informações acerca da Educação de Jovens e Adultos. No momento em que os alunos 15 e 17 alegaram não saber se essa modalidade de ensino existia em outros lugares, esses pesquisados, ao que parece, refletiram de forma autônoma sobre a pergunta guia proposta.

Outro pesquisado, que identificaremos como aluno 18, ao final do registro de sua concordância com a existência, em outros lugares, das mesmas situações relatadas presentes na comunidade, argumentou: *“Hoje em 100 pessoas se pode confiar em 20 então não somos seguros em lugar nenhum.”*. Esse discente, em nosso entendimento, expressou uma correlação entre roubos e insegurança. Entretanto, confessamos nossa curiosidade nessa projeção percentual estimada pelo aluno. Qual arrimo a essa afirmação? O aluno 18 era conhecedor de alguma pesquisa estatística acerca dessa questão? Havia nessa colocação alguma manifestação de acontecimentos de sua vivência, e que o investigado abstraiu numa síntese porcentual? Infelizmente, o tempo do debate não nos proporcionou a aferência de respostas a essa indagação, pois o encontro terminou antes de termos conhecimento dessa manifestação escrita.

Por sua vez, um discente, que identificaremos como aluno 19, apresentou, ao que nos parece, uma análise correlacional acerca do problema dos acidentes de trânsito. Conforme sua colocação: *“A maior região que acontece acidente em trânsito é São Paulo isso acontece muito por não averem respeito e amizade uns com os outros.”*. Entendemos que esse pesquisado, em sua reflexão, efetuou uma abstração sobre um dos grandes problemas atuais do trânsito no Brasil.

Mas além disso, pensamos que o aluno conseguiu efetuar sua avaliação cerzindo tessituras entre esse tema com a questão da falta de respeito e de amizade, identificando a ocorrência em um outro lugar fora de sua comunidade. Acreditamos que a expressão *“falta de amizade”*, nesse contexto, pode significar ausência de um sentimento de maior proximidade entre as pessoas. Nessa lógica, acreditamos que a *“falta de respeito”* tem uma coerência

relacional. Pensamos que se os indivíduos não nutrem sensibilidade no trato com o próximo (mesmo que desconhecido) o resultado é a reincidência de desrespeito entre seres humanos. E isso, ao que parece, pode levar a sérios problemas no relacionamento entre pessoas, e por extensão, talvez também entre motoristas.

De outra feita, a aluna 13 justificou sua manifestação concordante com a existência, em outros lugares, dos fatos existentes na comunidade alegando: “*Vemos nos jornais até coisas piores do que acontece por aqui, por exemplo os terremotos, e o trânsito na Índia.*”. Indagamos a discente do porque da referência ao trânsito na Índia, ao que a mesma respondeu que tinha informação acerca das ruas caóticas, em que transitam animais, veículos motorizados e movidos pela força humana ou animal e não há sinalização. Perguntamos também de onde ela tinha essa informação, e obtivemos a resposta de que essa situação do trânsito no país indiano havia sido noticiada em um programa televisivo (a qual a aluna não recordava o nome).

Pressupomos que essa discente parece ter efetuado uma análise relacional de maior intensidade entre os elementos do espaço geográfico. Seu posicionamento tinha um arrimo em um veículo da mídia, mas, ao que sabemos, essas informações acerca de acidentes no trânsito indiano não nos parece algo corriqueiro. Ainda, em nosso entender contextual, ela demonstrou habilidades como: identificar as características de seu espaço de vivência, deter informação sobre características de outros espaços, relacionar as características de seu espaço de vivência com outros espaços (ausente?), efetuar abstração crítica a respeito das informações recebidas e realizar uma análise de correlação entre elementos, não manifestos, do espaço geográfico a partir da leitura de uma informação.

O nosso arrimo ao conceito de alfabetização espacial, pressupões que essa definição pode significar uma metodologia de análise relacional dos elementos do espaço geográfico. Essa abstração, em síntese, acreditamos que pode identificar a competência de leitura ampla do mundo.

Para nós, no momento em que a referida pesquisada correlacionou os problemas de acidentes ocorridos em sua comunidade com o trânsito caótico da Índia, ela efetuou uma análise relacional melhor desenvolvida. Entendemos que a discente, a partir da posse da notícia sobre a desordem e acidentes no tráfego indiano (um elemento manifesto) conseguiu, em alguma escala, correlacionar com o problema local. Pressupomos que esse fato pode se aproximar, em algum nível, da asserção de Costella (2008):

Quando um aluno consegue entender que a presença, em um mapa, de uma torre com gotas jorrando em seu cume significa que naquele local há a produção de petróleo ele está sendo competente para decodificar o significante, mas ele será competente à leitura geográfica do espaço se conseguir também tecer as relações que estão pressupostas a partir do símbolo. (COSTELLA, 2008 p. 176)

Pensamos que, no contexto de nossa pesquisa, o símbolo pode significar a imagem mentalmente memorizada do trânsito caótico na Índia. E as relações pressupostas a partir dele, podem dizer respeito à correlação com o problema recorrente dos acidentes de trânsito da localidade, onde se situa a escola B.

Esses três pesquisados, aluna 13 e alunos 18 e 19, nessa contenda, pressupomos que além de revelarem autenticidade em seus posicionamentos, igualmente parecem ter manifestado uma autonomia no pensar. Ao que nos parece, suas expressões podem estar evitadas de uma análise relacional. A aluna 13 com uma forte intensidade de análise relacional, nesse caso, talvez muito próxima da competência da alfabetização espacial.

O nosso escopo a esse encontro, é possível afirmarmos que talvez tenha tido um resultado mais aquiescente com o que projetávamos à análise. No caso, a interatividade, ou não, entre o conceito de espaço geográfico e a compreensão fenomenológica construída pelos discentes da EJA. Além disso, entendemos, nesse contexto, que nos foi proporcionada uma gama de reflexões importantes a nossas abstrações referentes aos pressupostos de nossa pesquisa. Ainda, pressupomos que foram reveladas habilidades inatas importantes à competência da alfabetização espacial.

#### **6.4.1.2e- Quinto ato**

O sexto encontro, contou com nove presentes. Ocorreu no dia dezoito de novembro de dois mil e quatorze (18/11/14). Nosso objetivo à reunião, era a continuidade do debate acerca das correlações existentes, ou não, entre os situações existentes na comunidade, os acontecimentos extra locais e ainda os fatos mundiais.

À essa reunião, a dinâmica prevista era o uso de um desenho do globo terrestre, exposto na lousa, o qual deveria servir para motivar o debate acerca da característica de relacionalidade dos elementos analisados na contenda anterior (o quinto encontro) e de outras variáveis. A pergunta guia propunha a reflexão acerca de quais questões globais podiam ser elencadas como relacionáveis com o que havia sido debatido na quarta reunião. Para esses pesquisados, igualmente uma variedade de acontecimentos mundiais podiam conter essa



correlação: corrupção, impunidade, dinheiro mal distribuído, leis defasadas, trabalho, descaso com animais, poluição e violência.

Num primeiro momento, pensamos que as manifestações desses pesquisados seguiram a mesma lógica das respostas dos investigados de Gravataí. Ao que pareceu, a análise, a respeito da correlação entre características presentes na comunidade e fatos mundiais, parecia ser balizada pelas informações noticiadas pela grande mídia. Principalmente, o jornal escrito e a televisão. Ao instigarmos o aprofundamento do debate foram sendo emanadas manifestações, as quais revelaram variáveis importantes à nossa análise, e à averiguação dessa primeira impressão.

Em meio à contenda, surgiu a manifestação sobre o problema da poluição e do desmatamento. Nesse momento, a aluna 9, inseriu no debate a questão do conflito entre índios brasileiros do Acre e peruanos da fronteira com o Brasil. Conforme a investigada, esse fato está ocorrendo porque o governo brasileiro tem cedido espaços à exploração descontrolada da Amazônia. Em nosso entender, essa contenda parece ter se remetido ao teor do debate realizado acerca da interatividade, ou não, entre o conceito de espaço geográfico e a compreensão fenomenológica dos discentes.

Ao que sabemos, o desflorestamento da floresta amazônica tem imbricação com criação de gado e plantações de soja, além da produção de madeira e exploração de princípios ativos de plantas endógenas a remédios medicinais. Pressupomos que todas essas ações podem sintetizar uma materialização da interatividade “*sistema de objetos, sistema de ações*” (SANTOS, 1996). *Pari passu*, podem revelar a profusão de danos ambientais, os quais, pensamos que são resultantes dessas ações de produção do espaço geográfico. Pensamos que a aluna 9 manifestou habilidades importantes a uma análise relacional entre elementos do espaço geográfico. Parece-nos que a mesma conseguiu correlacionar o problema do desmatamento da Amazônia ao da querela entre indígenas brasileiros e moradores peruanos da fronteira com Brasil.

Na esteira da questão da poluição, surgiram contendas que estavam diretamente relacionadas com esse tema. Conjuntamente os pesquisados manifestaram um posicionamento que, a nós, parece ser revelador de uma característica aguçada de autocrítica. Conforme o que foi expresso: “*nós somos responsáveis pelo desequilíbrio a gente não desmata mas consome muito papel*”. E para haver produção ao atendimento dessa demanda, acreditamos que impõe-se a necessidade de empresas.

A existência desses empreendimentos gera mais desequilíbrio (parte do espaço natural terá de ser destruído a suas instalações). O funcionamento delas gera mais poluição. Entendemos, que essa manifestação também expressou um nível relativamente desenvolvido de análise relacional.

A poluição gerada pelo uso de combustíveis fósseis utilizados nos automóveis também foi emanada nessa contenda. A aluna 9 argumentou que a Petrobrás tenta convencer a população que se preocupa com essa questão, mas não passa de mera retórica. Para ela: “*se a Petrobrás realmente se preocupasse com o problema da poluição, deixaria de produzir gasolina e criaria outro tipo de combustível menos poluente*”. A análise relacional, ao que entendemos, traduz-se na reflexão crítica da investigada sobre correlação entre o que a empresa estatal brasileira propaga e o que ela efetivamente realiza no tangente às políticas de mitigação.

O debate trilhou o caminho das contendas acerca da produção de energias alternativas. Outro pesquisado, que identificaremos como aluno 20, comentou que, em São Paulo, estão construindo um protótipo de ônibus movido à bateria. Para o investigado, essa tecnologia pode auxiliar no combate ao desequilíbrio ambiental. Todavia, segundo ele: “*todo mundo sabe que as baterias contêm um produto, o amianto, que é cancerígeno*”. Por sua vez, a aluna 9 argumentou que “*na Alemanha também estão testando um tipo de tecnologia alternativa*”. No caso, automóveis movidos à energia solar.

Entendemos, momentaneamente, que as duas manifestações revelaram habilidades importantes ao exercício da alfabetização espacial. O aluno 20 se posicionou, ao que pressupomos, de forma crítica em relação à notícia da existência de um ônibus que irá ser movido à bateria. A aluna 9, supomos, demonstrou deter informações extra cotidianas, ao citar a questão da utilização de energia solar como combustível na Alemanha. Essas experiências de vanguarda, ao que sabemos, somente passam a integrar a pauta da grande mídia quando seus resultados apresentam índices positivos à sua produção em grande escala.

Compreendemos que tanto manifestar uma postura questionadora frente a uma informação, quanto estar informado acerca de questões distantes do cotidiano, são habilidades importantes ao processo de alfabetização espacial. Receber uma notícia passivamente ou somente se informar através da grande mídia, acreditamos que são variáveis que podem não contribuir, de uma forma mais ativa, a uma leitura relacional dos elementos do espaço

geográfico. Porque, ao que parece, não emanam reflexões críticas no processo de leitura do mundo.

Pensamos que nosso intento, a esse sexto encontro, tenha sido galgado a contento, ao menos provisoriamente. Nossa meta era analisar quais as habilidades presentes nas leituras de mundo efetuadas pelos pesquisados. Saber, portanto, como eles efetivavam essa interpretação, em quais arrimos eles se apoiavam racionalmente. Detectar como se apresentariam suas competências. Entendemos, ao que parece, que essa análise nós conseguimos efetuar.

#### **6.4.1.2f- Sexto ato**

O último encontro realizado teve a presença de dez discentes. Aconteceu na data de dois de dezembro de dois mil e quatorze (02/12/14). O escopo dessa contenda era a realização de uma reflexão acerca das dinâmicas realizadas nos encontros. Pensávamos que os pesquisados poderiam efetuar suas análises a respeito das ações da pesquisa. Também pressupúnhamos que os alunos poderiam realizar inflexões sobre a validade, ou não, das atividades de nossa pesquisa como um suporte às aulas de Geografia na EJA.

Nessa última reunião, nossa meta não estava diretamente relacionada à essência de nosso problema de pesquisa, antes pretendíamos utilizar outra ferramenta metodológica da Pesquisa Participante. Compreendíamos que se nossa análise principal teve arrimo nessa metodologia da PP, então devíamos tentar finalizar nossa pesquisa mantendo coerência com nossos pressupostos.

Pensamos como dinâmica a proposição, aos pesquisados, de uma avaliação sobre as atividades realizadas, ao que eles deviam responder: *“a) o que teve de produtivo e não produtivo?; b) as atividades realizadas se aproximam dos conteúdos estudados nas aulas de Geografia?; c) o que pode ser feito nas aulas de Geografia para que possa ser melhor compreendida a relação das características locais com as situações mundiais?; d) que outras sugestões podem ser pensadas às aulas na EJA?”* (conforme quadro 19). Os discentes deviam registrar por escrito suas respostas.

Esses registros serão compilados por nós e farão parte de um material, a ser elaborado, e apresentado à turma e à coordenação da escola agora em dois mil e quinze, após nosso processo de defesa da dissertação. Acreditamos que as análises que foram emanadas poderão ser utilizadas às didáticas na EJA, caso seja o interesse da professora de Geografia, e mesmo do grupo de professores. Pensamos em adir também outras ideias surgidas durante as

contendas que talvez igualmente contribuam nesse processo. Supomos que essa iniciativa está coerente com nossos pressupostos, já dissertados anteriormente.

Quanto à questão sobre o que teve de produtivo e de não produtivo, os presentes responderam sobre o que acharam positivo. Foi bastante acentuado o posicionamento acerca da importância de terem conseguido conversar a respeito de problemas do cotidiano. Nenhum dos pesquisados comentou ter sentido não estar em uma “aula de Geografia”, mas, por outro lado, ninguém manifestou a palavra “aula” quando foi avaliado o que teve de positivo.

Dos dez presentes, ninguém indicou algo negativo. Essa postura, entendemos que possa estar relacionada ao fato de não termos conseguido estabelecer uma dinâmica de círculo de debates (de grupo) durante as contendas. Talvez, tenha acarretado na insegurança dos pesquisados em se sentirem à vontade para manifestarem todas as suas opiniões, inclusive as críticas negativas com relação à pesquisa.

Destacamos três posicionamentos que, em nosso entender, revelaram manifestações melhores elaboradas e auxiliam na visualização da percepção dos pesquisados. Para a aluna 13: *“Achei interessante pois todos se comunicaram e colocaram as opiniões.”*. No registro da aluna 9 surgiu: *“Foi interessante para nos fazer pensar um pouco mais em nossa realidade e também ouvir mais as opiniões dos colegas.”*. Entendemos que essas manifestações podem ressaltar a importância de trabalhar com alunos da EJA na perspectiva de interatividade. Esse mesmo fato foi registrado também no grupo de Gravataí.

Por sua vez, o aluno 12 registrou: *“Achei interessante pois paramos para pensar como alguns problemas que estão a nossa volta também são problemas globais.”*. Em nosso entendimento contextual, o aluno, nesse caso, ao que parece, efetuou uma metaleitura. Ou seja, parece que ele conseguiu compreender o objetivo maior das atividades realizadas durante as dinâmicas. Que era o de propor exercícios de análises correlacionais, contextualmente, entre fatos cotidianos da comunidade com acontecimentos mundiais.

A respeito da pergunta se as dinâmicas realizadas nos encontros se aproximavam dos conteúdos estudados nas aulas de Geografia, sete pesquisados responderam negativamente. Dois alegaram que havia proximidade e uma se absteve de responder.

Entre os posicionamentos, os quais registraram não ter havido proximidade entre as aulas de Geografia e nossas dinâmicas, ressaltamos três manifestações, as quais pressupomos, puderam auxiliar melhor nossas análises.

O aluno 15 assinalou: “*Não. Porque nossas aulas é mais baseadas em conhecimentos. Emisferios, continentes, etc.*”. A aluna 1 registrou: “*Não, porque nossas aulas de geografia foram muito sobre outros países e continente, muito pouco sobre a nossa realidade.*”. Nessas textualizações dos discentes, entendemos, que fica reforçada a ideia de que o ensino baseado em didáticas alicerçadas em livros didáticos torna as aulas de Geografia uma metodologia de distanciamento da vida das pessoas. Para nós, o estudo geográfico deve servir à análise questionadora das condições socioeconômicas estabelecidas em nossa sociedade. Deve encaminhar à leitura crítica do mundo, ao estudo da vida do cotidiano, da realidade próxima do discente.

A aluna 13 manifestou: “*Não. Porque a Prof. de geografia passa coisas do passado, e nós discutimos coisas do presente*”. Pressupomos que a manifestação dessa discente materializa o teor presente em alguns debates realizados, sobre o ensino de Geografia. Dos quais temos participado durante nossa peregrinação acadêmica.

Por outro viés, dois pesquisados afirmaram que as dinâmicas dos encontros se aproximavam das aulas de Geografia. Em nosso pensar, supomos que uma resposta necessita de uma análise individualizada, pois o discente apresentou justificativa de seu posicionamento. O outro apenas respondeu sim à pergunta se havia proximidade das atividades realizadas nos encontros com as aulas de Geografia.

Para o aluno 20: “*Sim! Os temas abordados as vezes tinham e as vezes não assuntos relacionados a materia geografia*”. Pensamos que esse aluno apresentou uma análise autoral frente ao que foi indagado. Nós questionamos se havia proximidade entre as dinâmicas de nossa pesquisa e os conteúdos das aulas de Geografia, as quais eles assistiam. Aulas normais que a professora ministrava.

Sua abstração, ao que pressupomos, trilhou num caminho mais amplo, despreocupada em se ater exclusivamente ao teor da pergunta. Ele citou “*matéria geografia*”, o que, em nosso entendimento, extrapola a ideia de aulas de Geografia. Nesse sentido, sua manifestação, ao que nos parece, apresentou coerência. Nossas dinâmicas se centraram em debates acerca da relação entre fatos cotidianos da comunidade e acontecimentos globais. Mas trabalhamos com conteúdos da Geografia igualmente. Pressupomos que esse fato era inexorável, na medida em que nossa pesquisa era na área de ensino da ciência geográfica.

Quanto as questões sobre atividades a serem sugeridas para as aulas de Geografia na EJA, os discentes indicaram algumas ideias. Três sugeriram o uso da internet, dois a utilização de notícias de rádio e de televisão. Também surgiram indicação de livros, de relatos de viagens feitos por pessoas da comunidade que já tivessem viajado a outro lugar fora do Brasil. Despertou-nos a atenção o fato de três pesquisados indicarem como sugestão, que a professora procurasse obter notícias atualizadas nos veículos de informação e que trouxesse essas reportagens para gerar debates nas aulas. Entendemos, nesse momento, que esse sugestionamento pode ter relação com as análises críticas a respeito das aulas que “*falam do passado*”.

Apenas um pesquisado citou a dinâmica de reflexões em grupo como uma sugestão às aulas de Geografia na EJA. Para nós, esse fato pode ser uma consequência de não termos conseguido organizar a turma em disposição de círculo de debate, durante os encontros. Ou talvez outras variáveis possam ter influenciado, como a fraca participação da professora, ou um lânguido sentimento de grupo. Pode, inclusive, ser a tessitura de todas essas hipóteses. Todavia, pressupomos que, ao que parece, conseguimos, em algum nível de escala, galgar êxito quanto a uma das prerrogativas da Pesquisa Participante. Momento em que o objeto (os discentes) supomos pôde se tornar sujeito.

O nosso intento ao sétimo encontro objetivava: a reflexão dos pesquisados acerca das dinâmicas realizadas e a gênese de sugestões às aulas de Geografia da EJA. Pensamos ter sido possível sua consecução. Pressupomos que nossas análises desvelaram posicionamentos variados. Alguns autônomos, outros orientados pela lógica de reprodução daquilo que é consensual do senso comum. Todavia, acreditamos que foram reveladores da autenticidade das manifestações dos pesquisados. Em alguns casos, entendemos, foram inclusive desveladores de manifestações autônomas e críticas.

#### **6.4.1.2g- Ato final das contendas leopoldenses**

A realização dos encontros, na escola B, igualmente tinha como objetivo de maior ênfase, a possibilidade de investigar a ontologia discente presente no processo de interpretação de mundo. Eles apresentavam autonomia em suas análises, ou não? Qual seria (caso existisse) sua interatividade com os conceitos geográficos de espaço e de lugar? E quanto ao processo da alfabetização espacial como se apresentaria essa competência? Na mesma ocasião, também pretendíamos investigar como se apresentariam, em nossa pesquisa, as prerrogativas (elencadas no subcapítulo da coleta de dados) da pesquisa participante.

No aspecto geral, ao que parece, a maioria demonstrou uma autonomia nos seus posicionamentos, ora mais intensa, ora menos intensa. Igualmente, nas questões que eram relacionadas diretamente ao cotidiano da comunidade, os discentes pareciam ser mais autorais em suas manifestações. Todavia, nas situações que envolviam análises sobre acontecimentos relativos ao espaço ausente, acreditamos que os pesquisados se ressentiam de uma maior autoria. Assim como no outro grupo, pareciam reproduzir informações agendadas pela grande mídia.

Referente à alfabetização espacial, compreendemos que também esse grupo demonstrou maior desenvoltura nas análises sobre questões do dia-a-dia e poucas habilidades nas reflexões sobre acontecimentos mundiais. Pressupomos, entretanto, que três discentes poderiam ser entendidos como alunos possuidores de características diferenciadas. As alunas 9 e 13, e o aluno 20 parecem ter demonstrado serem possuidores de habilidades melhor desenvolvidas, as quais, pensamos que podem propiciar um processo de leitura do mundo com maior densidade.

No tocante às prerrogativas da Pesquisa Participante, entendemos que nesse grupo, as nossas prerrogativas se materializaram de forma menos intensa. Não houve alguma contingência durante as contendas que pudéssemos exercitar nossa possibilidade de ação, no sentido do auxílio à resolução de problemas da comunidade.

Talvez outra característica da PP tenha se materializado, em alguma escala, no momento em que os alunos fizeram sugestões às aulas de Geografia. No último encontro, os dez pesquisados presentes efetuaram algum tipo de sugestão às aulas dessa disciplina. Compreendemos, contextualmente, que esse fato pode representar que os investigados identificam um problema nessas aulas, pois foi total a participação nesse momento. Ao solicitarmos a eles que indicassem alternativas às aulas, pressupomos que podemos ter contribuído, de alguma forma, à tentativa de resolução de uma situação não favorável, ainda que não manifesta. Conjeturamos, no entanto, que isso somente poderá ter eficácia se, efetivamente, houver uma disposição da coordenação da escola em seguir as proposições.

Pressupomos que esse grupo demonstrou uma alta interatividade com as questões propostas durante as dinâmicas. Talvez pelo fato de ser algo diferente do que estavam acostumados nas aulas de Geografia. Situação que foi expressa em várias passagens e registros das manifestações dos pesquisados. No entanto, acreditamos que conseguimos avançar pouco na superação da distância entre pesquisador e pesquisados. Pensamos que esse

fato pode estar relacionado com a questão da pouca participação da professora. Ou será que pesquisador teve um comportamento distante, o qual pode não ter auxiliado nessa aproximação entre sujeito e objeto?

Contingências subjetivas na relação dos discentes com a professora e com a escola talvez também possam ter interferido nesse processo. Diferentemente da outra escola, os discentes não tinham tanta liberdade. Não podiam ficar no pátio no horário de aula. Eram recebidos pela direção quando eram convocados. Mas quando se dirigiam, por conta própria, à sala da coordenação tinham de ficar esperando, ou voltar pra aula e falar depois, caso houvesse tempo.

Contraditoriamente, compreendemos que nosso intento de desconstruir a atmosfera de aula de Geografia, parece ter tido um melhor êxito do que obtivemos na escola gravataiense. Nas avaliações efetuadas, durante o sétimo encontro, sobre as atividades realizadas durante a pesquisa, nenhum discente utilizou o termo aula. Alguns, inclusive, registraram palavras como “encontro”, “debate”, “discussão”. Esse fato, acreditamos poder ser revelador de como a pesquisa científica não pode ser uma “luva” para tentar encaixar a realidade. Assim como a vida parece ser dinâmica e multidimensional, o objeto de pesquisa também pareceu, nesse contexto, apresentar essa característica.

#### **6.4.1.3) Encerramento das contendas**

Primeiramente, pensamos que se faz necessário esclarecer como efetuamos nossa coleta dos dados à análise, especificamente nessa parte da pesquisa, a dos “encontros de reflexão”. Utilizamos de três ferramentas: os registros de impressões do pesquisador efetuados no calor dos debates, as manifestações por escrito dos pesquisados (quando eram feitas solicitações para que escrevessem suas respostas) e as gravações. Pensamos que o arrimo sobre esses três expedientes, puderam nos proporcionar uma investigação a mais próxima possível da essência do discente da EJA.

As contendas parecem ter revelado a existência de uma maior interatividade entre o conceito geográfico de lugar e a compreensão fenomenológica do discente. O que baliza esse fato, pressupomos ser o fato de que o fundante conceitual de lugar tem, na sua ontologia, uma forte marca de identidade subjetiva. Todavia, acreditamos que essa característica de subjetividade se revela de forma mais intensa na relação entre moradores e locais de moradia.



Entretanto, ficou-nos algumas incertezas. Quando falamos que somos brasileiros, por exemplo, o que cimenta essa identificação? O idioma? Os costumes? Será ainda que o arrimo conceitual de lugar pode expressar uma ideia de fluidez? Podemos ser brasileiros mas, pelo fato de morarmos no Rio Grande do Sul, pensarmos ser melhores que cariocas e paulistas, por exemplo? Eles também não moram no Brasil?

Pressupomos ainda, que o fato de haver maior interatividade entre o pensamento subjetivo dos pesquisados e o conceito geográfico de lugar, também pode ter relação com a vivência do discente. Em sua localidade, acreditamos que os investigados têm a possibilidade de transformar o espaço vivido em espaço percebido. A partir dos acontecimentos cotidianos e das relações com seus pares (familiares, amigos e vizinhos) os moradores, pressupomos, vão tecendo reflexões sobre suas percepções, mesmo que em nível de senso comum, a respeito da vida.

Todavia, essa reflexão sobre o espaço vivido, que o transforma em espaço percebido, parece-nos, que não auxilia na compreensão do espaço ausente. Talvez esse fator seja revelador de que à compreensão do espaço concebido seja necessário um nível de abstração de maior complexidade, o qual o espaço de vivência, ao que parece, não pode propiciar. A leitura de mundo, na perspectiva da escala global, o discente da EJA, ao que parece, efetua a partir das lentes da grande mídia.

Em nosso ponto de vista, o processo de alfabetização espacial deve propiciar esse avançar da reflexão sobre o espaço percebido ao espaço ausente (ou concebido). Para nós, talvez a conquista dessa competência seja uma característica fundamental a um forte desenvolvimento das análises relacionais, entre os elementos do espaço geográfico. Ou até mesmo da efetivação de uma postura crítica no processo de ler-entender o mundo.

A utilização de prerrogativas da ferramenta metodológica da pesquisa participante, a PP, entendemos que nos propiciou uma pesquisa a mais próxima possível da ontologia dos discentes da EJA. Pressupomos que esse fato nos auxiliou a entender nosso tema de pesquisa no âmbito de um estudo social, mas com a presença inexorável das subjetividades dos pesquisados. Ou seja, estudamos nosso objeto não somente com o olhar investigativo de extração de uma informação à resposta de nosso problema de pesquisa.

Acreditamos, nesse momento, termos conseguido efetuar uma análise, o mais próximo possível, do todo desse objeto. Sua objetividade mas igualmente sua postura fenomenológica.

Suas respostas às nossas perguntas, mas também suas críticas inatas. Suas manifestações afirmativas, e igualmente suas inseguranças. Seus contentamentos da vida, *pari passu*, seus problemas.

Pensamos ainda que a utilização de prerrogativas da Pesquisa Qualitativa, amparada por ferramentas metodológicas da PP nos enlevou a uma outra concepção sobre o significado de pesquisa científica. É possível que, a partir da ação prática da pesquisa, tenhamos conseguido entender melhor o pressuposto afirmado em Trivinos (1987, p. 129-130), o qual preconiza que “*o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa*”. Tentar detectar a ontologia dos discentes da EJA, conjecturamos que pôde nos encaminhar ao entendimento do “*significado*” presente nas manifestações dos alunos.

Outrossim, acreditamos que houve uma boa receptividade dos discentes às dinâmicas propostas pelo pesquisador. Em Gravataí, com uma maior marca da afetividade, enquanto em São Leopoldo, com maior destaque a racionalidade. Mas tanto um grupo quanto o outro, pressupomos que demonstraram estarem abertos à novas experiências.

E, supomos que, de uma forma geral, os pesquisados apresentaram o domínio de algumas habilidades, principalmente nas análises de fatos do cotidiano. Destacadamente, ainda entendemos, contextualmente, que alguns discentes apresentaram habilidades tanto de oralidade, quanto no raciocínio lógico. Ainda, pareceu-nos que os alunos se mostraram encantados por curiosidades (novidades).

Ao analisarmos os posicionamentos dos pesquisados acerca das avaliações sobre as dinâmicas realizadas durante os encontros, pressupomos que se materializaram essas prerrogativas. Em Gravataí, as reuniões ocorreram sempre com o grupo organizado em disposição de círculo de debates, desconstituindo, ou tentando desconstituir, a formação “enlatada” de fileiras das classes. Nossa perspectiva era que essa ação contínua influenciasse o grupo a perceber nossa meta, a desconstrução da atmosfera de sala de aula. Ou, pelo menos, que entendesse que nossas atividades procuravam efetivar uma ideia de “encontro de reflexão”.

Entretanto, suas avaliações acerca da pesquisa, entendemos serem reveladoras de uma percepção de nossas dinâmicas como aulas de Geografia. Esses pesquisados até sugeriram a realização de mais debates entre eles, de contendas sobre temas do cotidiano. Mas em nenhum momento essa manifestação esteve desapegada da ideia de sala de aula.

Por sua vez, em São Leopoldo, os debates transcorreram, em seis dos sete encontros, com os discentes enfileirados em suas classes. Conjeturamos, todavia, que esse grupo, nas suas análises sobre as atividades de nossa pesquisa, emanou uma perspectiva diferente. Os pesquisados parecem ter entendido que as dinâmicas efetivadas tinham uma perspectiva de trabalho grupal. Esses alunos não utilizaram o termo “aulas”, quando manifestaram as suas avaliações. E apresentaram sugestões ao trabalho didático à disciplina de geografia da EJA, as quais remetem à ideia de círculo de conteúdos, como a realização de encontros, de debates e de discussões.

Acreditamos, nesse momento, que esses fatos podem ser reveladores da dinamicidade presente numa pesquisa científica. Se percorrêssemos nossas análises por um caminho positivista, talvez entrássemos em desespero e pensássemos, seriamente, que tínhamos incorrido em algum erro durante a realização da pesquisa de campo. Talvez entendêssemos que nossa pesquisa não tinha se efetivado enquanto tal. Foi no grupo gravataiense que exercitamos efetivamente a organização dos debates em disposição de círculo de reflexão. Essa turma, ao que parece, a princípio, é que deveria manifestar posicionamentos que indicassem o desapego à ideia de aula de Geografia, e manifestasse a proposição de atividades de grupo.

Amparando-nos no referencial metodológico, o da Complexidade, pensamos que as ações da pesquisa, nesse contexto dos encontros de reflexão, talvez possam ter tido êxito enquanto ações metodológicas que intentavam desvelar aspectos ontológicos de nosso objeto. Nossa tentativa de desconstruir a atmosfera de sala de aula, pressupomos, que, de certa forma, atingiu seu objetivo. No entanto, por outro lado, parece-nos que apresentou uma certa ineficácia.

### **6.5) A Significação das Leituras do Oráculo**

Como nossa pesquisa investigou um fenômeno social, o processo de alfabetização espacial na EJA, a análise foi efetuada com embasamentos teórico-operacionais do estudo descritivo e analítico, pois a investigação dependeu de cada realidade estudada. Igualmente, em nossa ação analítica, procuramos efetuar correlações entre variáveis investigadas (estrutura escolar, professores e alunos) e contingências não previstas (contexto cultural, experiências pessoais, entre outras).

Pensamos que essa relacionalidade pode ter coerência com a técnica de triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987). À efetivação dessa técnica procuramos analisar três elementos indissociáveis do processo ensino-aprendizagem: professores (a formação e como ocorria a busca da preparação epistemológica), alunos (suas perspectivas com o ensino e quais atividades realizavam fora da escola) e estrutura escolar (quais possibilidades ao preparo epistemológico e à efetivação de didáticas pedagógicas a estrutura curricular formal propiciava).

Acreditamos, nesse momento, que estes protagonistas, docentes-discentes-estrutura escolar, com seus ideais, sentimentos, comportamentos e posicionamentos -de forma articulada e interrelacionada- compuseram a ontologia de nossa investigação.

Algumas inferências provisórias pretendemos apontar nessa análise relacional entre estrutura escolar, professores e alunos.

Entendemos, momentaneamente, que a estruturação curricular da EJA, conforme o que analisamos, possa ser estimuladora de ações docentes, as quais mantenham um forte vínculo com o uso do livro didático. O fato dessa modalidade de ensino, em nosso contexto, ter apresentado uma estrutura disjuntiva e com avaliação por disciplina, pressupomos que pode não favorecer a um processo de ensino-aprendizagem dinamizador de estudos globalizados. Cada professor, ao que pareceu, ficava preso aos “conteúdos” estabelecidos. Reproduzindo, ao nosso ver, a característica presente no ensino de crianças e adolescentes.

Pensamos que essa lógica manifestada das ações didáticas docentes, articulada com a fraca competência dos discentes da leitura de mundo, numa escala local-global pode ser revelador, contextualmente, da existência de um impeditivo ao desenvolvimento epistemológico. Bachelard (1996, p. 19) identifica que quando a pergunta abstrata se desgasta, fica apenas a resposta concreta, ocorre uma estagnação do pensar e *“um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado”*.

Essa pergunta abstrata que se desgasta, pensamos que pode dizer respeito à não proposição de reflexões, de não questionamento das informações recebidas. Ao não refletir, e não questionar, entendemos, nesse momento, que as habilidades ficam estagnadas e as competências pouco desenvolvidas e que talvez isso seja a materialização do *“obstáculo epistemológico”*.

Conjeturamos que essa condição pode ser uma das justificativas à manifestação de poucas habilidades discentes no processo de alfabetização espacial, na escala local-global de

reflexão. Pensamos ainda que esse fato também possa ter contribuído a uma falta de maior autonomia de alguns alunos no momento de efetuarem suas respostas. Pareciam ser constantes as inseguranças, em boa parte dos alunos, mesmo em se tratando de análise de questões relativas ao cotidiano desses pesquisados.

Outrossim, pareceu-nos, que a relação entre escola e comunidade revelou ter pouca influência sobre processo ensino-aprendizagem EJA. A estrutura curricular parecia seguir apenas aos predicados normatizantes da legislação atuante. Os professores, entendemos que planejavam e ministravam suas aulas de acordo com suas prerrogativas. À comunidade, acreditamos, não havia espaço a opiniões, fossem críticas ou sugestões.

Ficaram-nos algumas indagações, considerando as asserções anteriores. Os alunos que apresentavam maior autonomia, o eram por motivo de suas experiências pessoais, ou não? De estarem cotidianamente envolvidos com contingências da vida que os faziam ter maior independência como: Ser responsável por filho ou filha menor de idade? Deter atribuição de grande responsabilidade em seus empregos? Ter tido experiências individuais que cunharam uma característica de ser independente? Ou algo que não tem nenhuma relação com essas hipóteses?

Ainda, os três alunos (9, 13 e 20 da escola B), que pareciam dominar mais habilidades propícias à análise relacional dos elementos do espaço geográfico, o que contribuía a essa característica? Haviam tido experiência de realizar viagens para outros lugares, ou não? A escola, em algum momento de suas vidas antes da EJA, havia estimulado essa competência de análise relacional, ou não? O círculo de relações pessoais (família, amigos, colegas de trabalho) era constituído de uma atmosfera estimuladora de leituras relacionais do processo de ler e entender o mundo, ou não? Ou nada dessas hipóteses é o que poderia justificar a presença dessas características nesses alunos?

Pressupomos que foi possível efetuarmos a prerrogativa de nosso objetivo geral, o qual preconizava o estudo de como ocorria o processo de alfabetização espacial na aprendizagem discente da EJA. As análises documentais, a investigação dos protagonistas da sala de aula (professores e alunos) e os encontros de reflexão realizados com os discentes, pensamos que, provisoriamente, nessa pesquisa, nos auxiliaram a entender elementos desse processo de ler e entender o mundo.

## 7 EPÍLOGO DE NOVAS PERIPÉCIAS

Nossas conclusões dessa dissertação foram tecidas com um teor de trabalho aberto e provisório. Aberto porque pretendemos que nossas assertivas possam servir de motivação a outros estudos com esse tema da alfabetização espacial. Provisório pois nos referenciamos no paradigma da Complexidade, o qual preconiza que as conclusões devem conter uma característica de provisoriedade.

Essa característica de provisoriedade, pensamos que pode amparar a ideia de que as respostas podem ser momentâneas, na medida em que as mesmas podem engendrar certezas em um instante, e novas incertezas, dúvidas e indagações em outro momento.

Pressupomos que o tema proposto, nessa pesquisa, teve importância no contexto do estudo de práticas de ensino-aprendizagem em Geografia. Em especial, na análise da competência discente da leitura geográfica do espaço. Entendemos, momentaneamente, que isso embasou análises, as quais talvez possam contribuir a um avanço das didáticas experienciadas no cotidiano da geografia escolar da EJA e na construção de novas metodologias à prática pedagógica com o tema da alfabetização espacial.

Nossas impressões finais ainda que provisórias, foram fruto de uma síntese de análises, as quais realizamos à luz de ações efetivadas da investigação proposta. Não apenas de conteúdos manifestos dos questionários e roteiros previamente estabelecidos, mas também de nossas percepções acerca de questões latentes subjetivas.

Ao estabelecermos essas conexões, considerando a realidade que estudamos, e sob orientação de nossas matrizes teórico-conceituais, pensamos que possamos ter galgado elementos, os quais podem ter nos propiciado teorizar sobre o processo de alfabetização espacial na EJA. O que implicou em operarmos com ações de deduções, de inferências -ainda que provisórias- e de hipóteses, além da gênese constante de muitas outras dúvidas, incertezas e perguntas.

Ainda, acreditamos, nesse contexto, que foi possível arrimarmos construções teóricas com fundamentos importantes de racionalidade, pois planejamos nossa investigação para que conseguíssemos singrar num caminho de maior proximidade possível da realidade de nosso objeto.

Supomos também que as análises da pesquisa de campo puderam revelar elementos importantes de como eram operadas as interpretações da totalidade do espaço, na perspectiva

dos alunos da EJA. Se elas apresentavam uma visão multidimensional, numa coesão local-global, ou não.

Nossas análises, momentaneamente, podem indicar que essas características se manifestaram de forma assimétrica. Em temas de maior proximidade às cotidianidades do espaço de vivência dos alunos, pareceu-nos que as manifestações eram eivadas de multidimensionalidade. Ao que pareceu, eles conseguiam efetuar análises imbricando várias dimensões.

Na escola A, a contenda sobre questões do lixo urbano no morro Santa Tecla (em Gravataí) pareceu ser um exemplo dessa prerrogativa. Na escola B, as reflexões sobre a produção do espaço geográfico focada em ações locais (empresa recapadora de pneus instalada nas proximidades da escola) pareceram ser reveladoras também dessa perspectiva multidimensional

Nas questões condizentes a aspectos mundiais, pensamos que ficou esmaecida essa característica da multidimensionalidade. Os discentes, ao que nos pareceu, reproduziam o conteúdo dos noticiários da grande mídia sem efetuarem uma ação de questionamento, de reflexão sobre a informação recebida.

Entender (ou fazer essa tentativa) como se manifestavam as habilidades discentes, igualmente, ao que parece, pôde nos instrumentalizar a estudos de maior amplitude. Estudos como: a compreensão de como se manifestou, ou não, o processo de superação do espaço percebido para o concebido; a identificação de qual grau de alfabetização espacial era apresentado pelos alunos e qual contribuição as aulas de Geografia da EJA proporcionavam, ou não, a esses alunos.

A transcendência do espaço percebido ao concebido, pressupomos que apresentou uma característica de baixa amplitude na competência dos alunos, em ambas as escolas pesquisadas. Nas atividades que envolviam reflexões concernentes às questões do espaço percebido, a riqueza de abstração era bastante densa. Mas o exercício de abstrair, a partir da escala local, sobre as questões do espaço concebido, em nosso entendimento contextual, revelou posicionamentos de reprodução de informações agendadas (no caso pela grande mídia).

As hipóteses para tal situação, supomos poder ter matrizes diversas. As aulas de Geografia estarem embasadas em conteúdos ministrados à educação de crianças e

adolescentes? O tema da alfabetização espacial não ser trabalhado pelas professoras? Os discentes não terem em suas fenomenologias a ideia de que seu lugar faz parte de uma totalidade (e será que ele poderia ter espontaneamente)?

Sobre a competência da alfabetização espacial, considerando o pressuposto teórico de que esse fundante pode significar uma leitura relacional dos elementos do espaço geográfico, conjecturamos que os grupos pesquisados apresentaram a mesma característica. As correlações foram efetuadas com bastante complexidade, nas reflexões sobre questões do cotidiano da localidade dos alunos. Àquelas que compreendiam análises sobre acontecimentos do mundo, essa complexificação da abstração esmaecia e poucos discentes pareciam ter habilidades a essa competência.

A contribuição das aulas de Geografia a esse processo da alfabetização espacial, acreditamos, nesse momento, que era quase inexistente. Do que podemos perceber no contato com os alunos, durante os encontros, pressupomos que debates com esse teor da leitura do mundo, parecia ser algo aleatório e esporádico. E, ao que supomos, quase sempre as discussões, quando ocorriam, focavam-se em questões do cotidiano. Isso pode ser a sintetização da opção das professoras por um caminho mais cômodo? De não precisar planejar melhor as aulas com temas diferentes ao que os alunos estavam acostumados?

Entendemos, momentaneamente, que a alfabetização espacial pode incorrer num processo de reflexão crítica na ação de leitura do mundo. A análise relacional dos elementos do espaço geográfico, supomos que pode ser entendida como a síntese de operacionalização desse pressuposto teórico, no contexto de nossa pesquisa. Supomos que os sujeitos podem dispor de uma ferramenta de interpretação do espaço geográfico capaz de revelar com maior amplitude as dimensões envolvidas, latentes ou manifestas.

O desenvolvimento dessa competência de análise relacional no processo de leitura do mundo, conjecturamos que pode auxiliar o discente da Educação de Jovens e Adultos a transcender a reflexão sobre os aspectos locais, sem abrir mão dessa competência. A criança, ou o adulto, ao serem considerados alfabetizados, em nosso entender contextual, desenvolvem habilidades que os tornam competentes à leitura e à escrita. Pressupomos, entretanto, que isso pode representar apenas a introdução à conquista de competências maiores como: interpretar o sentido dos termos em um texto; redigir frases complexas; entender estruturas sintáticas na construção de frases e textos; E tantas outras que, ao que supomos, fazem parte do processo permanente de pós-alfabetização.



O aluno da EJA, conforme nossas suposições basiladas na análises dos dados de nossa pesquisa, parece apresentar uma competência de análise relacional em escala local, pois é nessa escala que acontece o cotidiano de seu espaço de vivência. Entretanto, parece-nos que essa competência também pode significar apenas a introdução de competências maiores, as quais possam estruturar a compreensão do espaço geográfico como uma totalidade, numa perspectiva de escala local-global. De tessitura recursiva entre parte e todo.

O desenvolvimento de habilidades que possam efetivar essa competência, pensamos que pode ser compreendido como uma orientação à práxis docente que, talvez, possa ser uma indicação de alternativa no sentido da superação do ensino tradicional. E essa práxis, é possível que possa auxiliar o discente da EJA a conseguir galgar uma competência de leitura do espaço de maior intensidade. Pensamos, entretanto que se faz necessário um desvencilhamento do conteudismo expresso no currículo e nos livros didáticos.

Para nós, o ensino geográfico pode conseguir ter significação na medida em que o estudo do espaço, através do lugar, possibilite ao discente o estabelecimento de sua relação com o mundo. Nesse momento, talvez isso possa representar a possibilidade da transcendência da leitura do espaço geográfico, de uma escala local a uma local-global. Da superação da interpretação dos acontecimentos mundiais que as lentes da grande mídia agendam.

Ficou-nos como interrogação: a estrutura curricular adotada à EJA pode, em que medida, contribuir a um maior desenvolvimento do discente na ação de leitura global do espaço geográfico? Ou essa ação pode ser estimulada, individualmente, pelo professor? Os pesquisados que apresentaram uma competência melhor desenvolvida desse processo da alfabetização espacial, por que eles têm essa característica, se estão sujeitos a mesma estrutura curricular? E se realizássemos essa pesquisa em turmas de crianças e adolescentes, o resultado seria de proximidade com as análises da EJA? Pensamos que, talvez, à obtenção dessas respostas seriam necessárias várias outras pesquisas.

Todavia, provisoriamente, a partir do contexto de nossa pesquisa, pensamos ser possível indicarmos algumas sugestões ao trabalho docente. No sentido de superação, ou de tentativa, da análise relacional do espaço vivido à leitura correlacionada do espaço concebido. O que, entendemos, também pode apontar, momentaneamente, à indicação de qual deva ser o papel do professor frente ao processo da alfabetização espacial na Educação de Jovens e Adultos.

A atividade docente pode ter uma base na própria cotidianidade dos discentes. Ou seja, a atividade didática, pensamos que possa ser permeada pelas manifestações oriundas da vivência dos alunos. O planejamento e a efetivação das aulas de Geografia, ao que parece, podem conter elementos do cotidiano (a “realidade concreta”) ao que os jovens e adultos estão acostumados. Esses elementos podem ser estimuladores de análises do espaço concebido. Do problema de esgoto mal conservado do bairro ou da vila, por exemplo, talvez seja possível ser trabalhado o conceito de urbanização, permeado de uma visão da Globalização.

Pensamos ainda que possa ser dividido com os discentes a utilização de ferramentas didáticas. Ou seja, supomos que eles podem opinar sobre formas de trabalho em sala de aula, de utilização, ou não, de expedientes como: poesias, músicas, vídeos, textos de internet, reportagens de jornais (televisivos ou escritos), entre outros. As quais devem auxiliar no trabalho de aprendizagem, de reflexão, de crítica, de entendimento de conceitos. De embasamento a uma leitura relacional de elementos do espaço geográfico.

Pensamos que essa perspectiva aponta um desafio intenso ao docente. Mas também, é possível que desperte a prática de autoria professoral, de autonomia docente. O que, conjecturamos, nesse contexto, que poderá estimular a autonomia discente.

Pensamos ainda que, como uma possível contribuição de nossa pesquisa, ficaram as marcas de alguns aprendizados ao pesquisador. A investigação de um fato social que se utilize da Pesquisa Qualitativa como metodologia, pressupomos que pode emanar uma maior riqueza de características ontológicas do objeto, caso utilizemos também de ferramentas metodológicas da Pesquisa Participante.

A nossa mudança de atitude, enquanto pesquisador, ocorreu a partir da expressão autêntica de uma pesquisada. Não foi apenas em leituras, nem em abstrações pertinentes ao processo do curso de mestrado. E esse fato foi possível a partir do uso de ferramentas metodológicas da Pesquisa Participante em nosso caminho de investigação científica.

Supomos também que, em alguma medida, foi possível encetarmos um debate epistemológico(?) acerca da diferenciação dos pressupostos teóricos conceituais entre alfabetização espacial e cartográfica.

Em nossa introdução ao texto do projeto de pesquisa (o qual, de projeto se materializou na pesquisa de fato) entendíamos que os discentes da Educação de Jovens e

Adultos poderiam apresentar uma leitura de mundo introjetada em suas fenomenologias. Naquele momento pressupúnhamos essa hipótese, pois pensávamos que esse público, no seu cotidiano, detinha uma relação com elementos do espaço geográfico. Por motivo de serem trabalhadores, de talvez serem responsáveis de famílias, de lares, de suas próprias vidas.

O contato *in loco* com esses investigados parece ter nos revelado variáveis um pouco diferentes. Boa parte dos alunos da EJA, em nosso contexto de pesquisa, não trabalhavam. Também não eram responsáveis de famílias e nem mesmo de suas próprias vidas. Ainda dependiam econômica e legalmente de seus pais. Mas ainda assim foi manifestado, ao que entendemos, uma leitura de mundo introjetada nas fenomenologias. O estudo dessas ontologias discentes, ao que parece, possivelmente foi desvelador dessa característica.

E a resposta ao nosso objetivo mestre de pesquisa, ou seja, o estudo de como ocorre o processo de alfabetização espacial na aprendizagem discente da EJA, pressupomos, em alguma medida, termos conseguido galgar momentaneamente. Entendemos, provisoriamente, que o discente da Educação de Jovens e Adultos, trabalhador ou não, pode conter introjetado, em sua subjetividade, uma leitura relacional de elementos do espaço geográfico. No entanto, ao que conjecturamos, ela está fortemente centrada no foco da escala local, da vivência cotidiana.

E essa leitura, pensamos que possa ser fruto muito mais do processo interativo com seu local de moradia, e com seus grupos de convivência. A escola, nesse processo, ao que parece, exerce uma influência muito tênue.

## REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ALBA, Martha de. **Mapas cognitivos: uma ferramenta para a análise de representações socioespaciais**. In: Sousa, C.R. BÔAS, L.P.S.V. NOVAES, A.o. DURAN, M.C.G. (orgs). Representações sociais: estudos metodológicos em educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do Desenho ao Mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado**. Graal, 1985.

APPLE, Michael W. **Can Education Change Society?**. New York: Routledge, 2013.

\_\_\_\_\_. **A educação pode mudar a sociedade?**. In: Revista Pátio. Junho/2013a. Disponível em: [www.revistapatio.com.br](http://www.revistapatio.com.br). Acesso em 23 de outubro de 2013.

BACHELAR, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools do Policy – policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BRANDÃO, C. R. STRECK, D. R. **Pesquisa Participante: O saber da partilha**. Aparecida: Idéias e Letras, 2006.

BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB-. Art. 37 e 38. Estabelece as prerrogativas ao ingresso nos cursos de EJA.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 11/2000. Ministério da Educação. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venâncio Majer. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org); ROSSATO, Maíra Suertegaray; CÂMARA, Marcelo Argenta; DA LUZ, Robson Réus Silva. **Ensino da Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

\_\_\_\_\_; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Diferentes Conceitos nas Complexas Práticas de Ensino em Geografia**. In: TONINI, Ivaine Maria. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

\_\_\_\_\_. **A produção do conhecimento, a pesquisa e o ensino de Geografia.** Palestra proferida no Enpegsul, Florianópolis/SC (out/2014).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas: Papirus, 2008.

CLARKE, John. NEWMAN, Janet. **The Managerial State.** London: Sage, 1997.

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais.** Tese (doutorado em Geografia) Instituto Geociências/UFRGS. Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação docente: reflexões e desafios na relação Escola e Universidade.** Palestra proferida no Enpegsul, Florianópolis/SC (out/2014).

DALE, Roger. **A sociologia da educação e o Estado após a globalização.** Educação e Sociedade. Vol. 31. P. 1099-1120. 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos.** 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCHINI, A. S. SEGANFREDO, Carmem. **As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana.** 9 ed. Porto Alegre: LePM, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). Pesquisa Participante. pag. 34-41. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas.** In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr/jun. 2010.

FUJITA, Luiz. **Qual foi a primeira escola?.** In: Revista Mundo Estranho. Setembro/2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J.E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GAJARDO, M. WERTHEIN, J. **Educação Participativa: Alternativas metodológicas**. In: WERTHEIN, J. GAJARDO, M. (orgs). Educação e Participação: Alternativas metodológicas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HAESBAERT, Rogério. **Regional-global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Palestra proferida em aula inaugural da disciplina “Leituras de Serge Moscovici” do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia Social da UFRGS. Porto Alegre/RS (ago/2013).

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 13 ed. São Paulo: Nacional, 1981.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. **Famecos, Mídia, Cultura e Tecnologia**, Porto Alegre, nº 15 (ago/2001).

MEDEIROS, Eduardo. Qual foi a primeira escola? **Mundo Estranho**. 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

\_\_\_\_\_; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da complexidade**. Tradução: Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da necessidade de um pensamento complexo**. In: MARTINS, Francisco Menezes (org); DA SILVA, Juremir Machado. **Para navegar no século XXI**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2000a.

\_\_\_\_\_. **As duas globalizações: comunicação e complexidade**. In: SILVA, Juremir Machado (org). Coleção Comunicação 13. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 19 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade: sociologia e psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOGUEIRA, Valdir. CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Educação Geográfica e Formação da Consciência Espacial-Cidadã**. Curitiba: UFPR, 2013.

OLIVEIRA, R. D; OLIVEIRA, M. D. **Pesquisa Social e Ação Educativa: Conhecer a realidade para poder transformá-la**. In: BRANDÃO, C. R. (Org). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PIAGET, Jean. **Evolução intelectual da adolescência à vida adulta**. Tradução: Tania Beatriz I. Marques e Fernando Becker. Publicado em inglês sob o título “*Intellectual evolution from adolescence to adulthood*”. Human Development, 1972.

PINTO, Kinsey Santos. **Representações sociais atribuídas ao (sub) espaço geográfico escola**. 117f. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RAFFESTIN, C. et ali. **Escala e ação, contribuições para uma interpretação do mecanismo de escala na prática da geografia**. Revista Brasileira de Geografia. Rio de Janeiro, 45 (1). Jan/mar. 1983.

RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Loyola, 1989.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Domingos. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Joseli Maria; SILVA, Edson Armando; JUNCKES, Ivan Jairo. **Construindo a ciência: elaboração crítica de projetos de pesquisa**. Curitiba: Pós-Escrito, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

VIDAL, de La Blache. **Princípios de Geografia Humana**. Lisboa: Cosmos, 1954.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Cia das Letras, 2004.