

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Fábio Pereira Nunes

GEOGRAFIAS PRODUZIDAS NO LUGAR:
os saberes dos educandos adultos nas atividades do Projeto Educativo de Integração
Social

Campinas
2009

© by Fábio Pereira Nunes, 2009.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

N922g	Nunes, Fábio Pereira Geografias produzidas no lugar: os saberes dos educandos adultos nas atividades do Projeto Educativo de Integração Social / Fábio Pereira Nunes. – Campinas, SP: [s.n.], 2009. Orientador : James Patrick Maher. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. I. Educação. 2. Educação de jovens e adultos 3. Geografia.4. Práticas educativa. 5. Saber. I. Maher, James Patrick. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	09-199/BFE

Título em inglês : Geographies produced in the place: the knowledge of the adult students in the activities of the Education and Social Integration Project.

Keywords: Education; Education of Youth and Adults; Geography; Educational Practices; Knowledge

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. James Patrick Maher (Orientador)

Profª. Drª. Sônia Giubilei

Prof. Dr. Eduardo José Marandola Júnior

Profª. Dra. Silmara de Campos

Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges

Data da defesa: 26/06/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : nunesleqlo@yahoo.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**GEOGRAFIAS PRODUZIDAS NO LUGAR:
os saberes dos educandos adultos nas atividades do Projeto Educativo de
Integração Social**

Autor: Fábio Pereira Nunes

Orientador: Prof. Dr. James Patrick Maher

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Fábio Pereira Nunes e aprovada pela Comissão Julgadora.

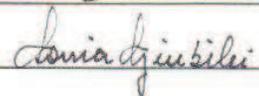
Data:

Assinatura:


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:





2009

iii

Nestor Pereira Nunes
(em sua memória e por sua sabedoria de mundo)

AGRADECIMENTOS

Felizmente tenho diversos motivos para agradecer. Foram muitas as pessoas que me acompanharam nesta trajetória.

Começo pela UNICAMP.

Agradeço ao Prof. Dr. James Patrick Maher pela confiança e pela amizade que sempre dedicou. Encarou comigo as dificuldades desta pesquisa garantindo um ambiente de grande liberdade.

Agradeço também a Prof.^a Dr.^a Sonia Giubilei e a Prof.^a Dr.^a Silmara de Campos, importantes parceiras nesta pesquisa, como incentivadoras e leitoras dos primeiros escritos até a conclusão desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Eduardo José Marandola Junior, pois muito contribuiu na condução desta pesquisa, acrescentando possibilidades de entendimento para a geografia.

Ao Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges, um dos primeiros professores que tive a felicidade de conhecer neste programa durante o processo de seleção. Agradeço pela disponibilidade em ler esta dissertação.

Ao Prof. Dr. Wenceslão Machado de Oliveira Junior por suas preciosas dicas de leitura e por me indicar o prof. Eduardo como um importante conversante.

A Prof.^a Dr.^a Maria Rosa M. de Camargo e a Prof.^a Dr.^a Débora Mazza, as quais, com coerência acadêmica e política, me auxiliaram nos primeiros passos dentro da educação de adultos. Minhas considerações e amorosidade aos inúmeros companheiros educandos e educadores do PEJA (UNESP/Rio Claro). Uma experiência inesquecível!

Aos colegas do GEPEJA: Nima, Adriana, Carlão, Geruza, Francisco, Denise, Andréa, Mirian, Sérgio, Sandra...continuamos a partilhar o compromisso com a Educação de Adultos.

Faltam palavras para qualificar a importância de Nima e Adriana nesta pesquisa. A atenção, o cuidado e o carinho sempre se mantiveram num nível superior! Agradecimento especial a Nima, com quem pude compartilhar a maior parte dos momentos!

À Marina. Em muitos dos momentos mais difíceis você esteve presente e foi peça importante na busca de soluções. Agradeço o apoio.

Aos funcionários da FE/UNICAMP, com especial destaque para Nadir, Antonio Carlos e Rita e aos funcionários da biblioteca da FE.

Aos companheiros educadores do PEIS. Pela experiência, amizade e companheirismo no trabalho com a educação de adultos.

Aos educandos, um destaque especial. Somente um trabalho de parceiros seria capaz de garantir tanta alegria e êxito na busca por saber e ensinar mais. Aos educandos que compartilharam as atividades de geografia durante o 2º semestre/2008 o meu respeito e admiração pelo trabalho que realizamos, o qual resultou nesta pesquisa.

Ao companheiro Rafael, que compartilhou comigo a responsabilidade de debater a geografia com os educandos adultos. Aprendi muito com sua inquietação.

Voltando para o lugar de onde parti: Santa Bárbara d'Oeste.

Agradecimento aos amigos, os quais, infelizmente, pouco encontrei neste período. Ao Nilton, por me enviar o e-mail avisando sobre o processo seletivo para o mestrado na FE/UNICAMP. Sem aquele e-mail nada disso teria ocorrido. Agradeço também à sua companheira (Elisângela) pela amizade. Ao Edson/Michele, Letícia/André, Débora/Vagner (Piracicaba), Fernanda/Daniel (Piracicaba), Douglas, Kelvis, Luiz, Glaycon. Agradeço a estes amigos.

Ao Erico/Camila, Maurício/Cássia, Fábio, que puderam compartilhar comigo o desafio desta pesquisa em diversas conversas.

Aos familiares:

Cris/Eduardo; Cleiton, tios e primos mais próximos.

A Fernando/Patrícia, Silvia/Rodrigo, Severino/Dirce. Espero que este agradecimento recompense as ausências nos eventos familiares. A Silvia pela disponibilidade em me auxiliar com a organização do sumário.

A minha mãe (Luzia) e ao meu irmão (Flávio) que inúmeras vezes abdicaram de si, de seus afazeres e compromissos para estar comigo e me auxiliar. Pelo amor e por todo o apoio dedicado. Esta conquista tem maior significado porque estivemos juntos no processo.

A Suzana, com quem tenho compartilhado os anos mais recentes de minha vida. Tem sido uma companheira amável e carinhosa nesta caminhada. Tenho aprendido muito com sua coragem e disposição para enfrentar as situações adversas, sem esquecer da vida.

Ao amor divino que sempre me acompanhou.

Agora, para cada cidade que Marco lhe descrevia, a mente do Grande Khan partia por conta própria, e, desmontando a cidade pedaço por pedaço, ele a reconstruía de outra maneira, substituindo ingredientes, deslocando-os, invertendo-os.

Ítalo Calvino. As cidades invisíveis.

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo a respeito dos saberes e das experiências espaciais e corporais dos educandos adultos do Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) nas atividades de geografia. Tem por objetivo dar evidência a presença de tais saberes na composição das aulas. Compreendemos que os educandos chegam à sala de aula com saberes espaciais e que constroem geografias em suas relações cotidianas. O modo como o PEIS concebe as práticas educativas foi determinante para o presente estudo, pois estão ancoradas numa concepção freireana de educação, pautadas no diálogo. Estabelecemos um diálogo entre o educador humanista Paulo Freire e a abordagem humanista em geografia, pois a educação visa a libertação do homem. Os registros realizados em sala resultaram em narrativas que permitiram evidenciar a leitura de mundo dos educandos e a relação entre o tema estudado e os seus saberes, construídos na sua relação com o lugar.

Palavras chave: educação; educação de jovens e adultos; geografia; saberes espaciais; lugar.

ABSTRACT

This research is a study with regards of the knowledges and of the spaces experiences and physical of the adult students of the Education and Social Integration Project (ESIP) in the activities of the geography. This project has for objective proving the presence of such knowledges in the composition of the classes. We understand that the students arriving at classroom with space knowledges and the make geographies in their daily relationship. The way as the ESIP conceive the educational practices was crucial for the present study, because they are anchored in the Paulo Freire conception of education ruled in the dialogue. It was established that a dialogue between humanist educator Paulo Freire and the approach in geography, because the education has in view release of the release of the human being. The fulfilled registers in classroom resulted in narratives that allowed to prove the reading the world of the students in relation to the studied theme and their knowledges, made in its relation with the place.

Key words: education, education of youth and adults; geography; space knowledges; place.

SIGLAS

COTUCA	Colégio Técnico da UNICAMP
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPEJA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
PEIS	Projeto Educativo de Integração Social
PEJA	Projeto de Educação de Jovens e Adultos
PUCC	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SAE	Serviço de Apoio ao Estudante
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	
APROXIMAÇÕES ENTRE A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL (PEIS) E A PEDAGOGIA FREIREANA	11
1.1 PEIS: o projeto e sua concepção de educação	11
1.2 A organização do trabalho no PEIS.....	13
1.2.1 Lanche	14
1.2.2 Socialização	15
1.2.3 Estudo do Meio.....	16
1.3 O pensamento freireano nas atividades do PEIS	18
1.3.1 Concepção de Prática Educativa	24
1.3.2 Diálogo	26
1.3.3 Problematização em Paulo Freire	29
1.3.4 Leitura de Mundo	32
1.3.5 Conscientização	34
1.3.6 Tema Gerador	38
CAPÍTULO 2	
AS GEOGRAFIAS DE UM LUGAR: SABERES GEOGRÁFICOS E EXPERIÊNCIA	43
2.1 Um diálogo entre o humanista Paulo Freire e a abordagem humanista em geografia	50
2.2 Uma apreciação do humanismo em geografia.....	54
2.3 Lugar e os saberes espaciais e corporais	58
CAPÍTULO 3	
AS GEOGRAFIAS CONSTRUÍDAS COM O CORPO E COM A IMAGINAÇÃO	67
3.1 A Turma de Geografia.....	68
3.2 Narrativas.....	73
<i>Migrantes</i>	73
<i>Entre plantas, subidas e descidas</i>	82
<i>Cultura</i>	90

<i>As chuvas</i>	97
<i>Indústria</i>	102
<i>Estudo do Meio</i>	107
3.3 Apreciação das Narrativas	111
CONSIDERAÇÕES DO PERCURSO	119
REFERÊNCIAS	125

INTRODUÇÃO

No segundo ano de graduação (2001) iniciei a minha caminhada junto à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), vinculado a Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro - SP. Meu encanto e o meu envolvimento com a educação e, especificamente, com esta modalidade de ensino me levaram a buscar aproximações com a geografia (graduação que cursava e que concluí no ano de 2004).

As atividades desenvolvidas em sala de aula e a participação dos educandos, muito mais por suas posturas em relação ao conteúdo estudado que propriamente por minha orientação enquanto educador, geraram um vínculo e um compromisso com o processo de ensinar e aprender. A busca por conhecer mais motivava a ter uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem na EJA. Observei que existiam poucas pesquisas, textos e livros, abordando a geografia em atividades educativas com educandos adultos.

Foi motivado pelos trabalhos em sala, pelas discussões e leituras que vinha realizando com o grupo de educadores, que iniciei um processo de sistematização das atividades, que resultaram em textos, apresentados em eventos científicos, que comento a seguir no intuito de apresentar brevemente uma parte importante de minha trajetória em sala de aula e as reflexões iniciais empreendidas a partir dela.

No 13º Congresso de Leitura do Brasil¹, participei com outros companheiros de trabalho com um relato de experiência no qual iniciamos uma discussão sobre a atuação docente em sala de educandos jovens e adultos (NUNES et al., 2001). No mesmo ano participei do III Encontro de Educação do Oeste Paulista² apresentando um texto que refletia sobre as dificuldades que o grupo do PEJA (campus Rio Claro/SP) encontrou para formar turmas de educandos jovens e adultos e sobre os desafios que estes enfrentavam para retomar os seus estudos (NUNES e THOMAZZO, 2001).

¹ 13º Congresso de Leitura do Brasil – “Com todas as letras para todos os nomes”. Realizado na UNICAMP/Campinas – SP. (17 a 20 de julho de 2000).

² III Encontro de Educação do Oeste Paulista – “Políticas Públicas: Diretrizes e necessidades da educação básica”. Realizado em Marília - SP. (29 a 31 de agosto de 2001).

A participação no XIII Encontro Nacional de Geógrafos³ se deu com a apresentação de uma comunicação discutindo a prática em sala com os educandos adultos, num início de reflexão envolvendo atividades com representação cartográfica (NUNES e CAMARGO, 2002a). Esta comunicação também foi levada ao I Simpósio Ibero Americano de Cartografia para criança⁴ (NUNES e CAMARGO, 2002b). No 2º Congresso de Extensão Universitária da UNESP⁵, participei com a apresentação de uma comunicação que dava seguimento às discussões sobre trabalhos com mapas na EJA (NUNES e CAMARGO, 2002c).

No 14º Congresso de Leitura do Brasil⁶, encaminhei um relato de experiência desenvolvido em sala de aula no qual discuto a compreensão da escala de mapas (NUNES e CAMARGO, 2003). Nesse mesmo ano, ocorreu o I Congresso Regional de Educação de Pessoas Adultas⁷, no qual apresentei um trabalho abordando o emprego de obras literárias em atividade com educandos adultos (NUNES et al., 2003). Entendo que o conjunto destas experiências em eventos científicos foram essenciais para as atividades em sala de aula, pois, reafirmando Freire (2006b, p. 38), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”.

As experiências adquiridas junto às turmas de educandos no PEJA ocorreram no período de 2001 a 2004 (ano de conclusão do curso de graduação) e tiveram seqüência no Ensino Supletivo na rede particular de ensino entre 2005 e 2007, como docente do Ensino Supletivo na rede estadual de educação a partir de 2007 e no Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) ligado à Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNICAMP a partir de 2006. O PEIS, especialmente, possibilita dar seqüência às observações iniciadas durante a minha graduação, dada a própria proposta do PEIS, que, entre outras, visa a integração social de pessoas que há muito abandonaram a escola e, por diversos motivos, sentiram necessidade de voltar a estudar; tem como princípio educativo o conhecimento produzido pelo educando redimensionando-o com base no conhecimento científico; proporciona um diálogo/interação entre os vários campos do saber humano; cria espaço para a formação do educador de adultos. Entendo que a atuação junto à comunidade (atividade de extensão universitária), pautada pelos princípios apontados acima,

³ XIII Encontro Nacional de Geógrafos – “Por uma Geografia Nova na construção do Brasil”. Realizado na UFPB/ João Pessoa – PB. (21 a 26 de julho de 2002).

⁴ I Simpósio Ibero Americano de Cartografia para criança – “Pesquisa e Perspectiva em cartografia para escolares”. Realizado na UERJ/Rio de Janeiro - RJ. (07 a 10 de agosto de 2002).

⁵ 2º Congresso de Extensão Universitária da UNESP. Realizado em Bauru – SP. (07 a 10 de novembro de 2002).

⁶ 14º Congresso de Leitura do Brasil – “As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase”. Realizado na UNICAMP/Campinas – SP. (22 a 25 de julho de 2003).

⁷ I Congresso Regional de Educação de Pessoas Adultas. Realizado na UFSCAR/São Carlos – SP. (17 a 19 de novembro de 2003).

deve ocorrer sem dissociar as atividades de ensino e pesquisa. Assim, a formação docente no PEIS ocorre tanto nas reflexões realizadas durante as atividades em sala de aula quanto nas reuniões pedagógicas, ocorridas mensalmente entre a coordenação e os educadores, e no próprio dia-a-dia no diálogo com outros educadores e com os educandos.

Atuam no PEIS como educadores, alunos de graduação na condição de bolsistas do SAE (Serviço de Apoio ao Estudante)⁸, para a realização de estágios de graduação, ex-alunos da UNICAMP que, mesmo após a conclusão do curso de graduação, continuam participando das atividades, uma professora aposentada e alunos de pós-graduação. Os educadores assumem, além das atividades em sala de aula, a organização do projeto (registro de atividades, arquivos de textos, organização da biblioteca e do livro ponto, divulgação).

A base de sustentação do PEIS (com atividades de extensão, ensino e pesquisa) ocorre no seu vínculo com a Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Assuntos Comunitários da UNICAMP e com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA)⁹. Isso pode ser claramente notado pelas discussões realizadas nas reuniões do GEPEJA, na medida em que as práticas desenvolvidas nas salas de aula do PEIS são constantemente retomadas nas reuniões mensais do grupo. Há pessoas que atuam nos dois grupos, com destaque para a professora Sonia Giubilei, coordenadora do PEIS e pesquisadora no GEPEJA; professora Silmara de Campos, pesquisadora no GEPEJA e orientadora pedagógica do PEIS; Patrick, professor de biologia/ciências e participante do GEPEJA; Carlos e Fábio, estudantes de pós-graduação vinculados ao GEPEJA e atuantes no PEIS. Entendo que esta interface entre a atuação em sala associada à sua discussão/reflexão propicia condições para continuar minhas discussões acerca do trabalho docente realizado com educandos jovens e adultos.

No percurso das atividades com educandos jovens e adultos, construímos (educandos e educadores) o trabalho com base num diálogo permanente com os educandos, em que eu observo, com frequência, a presença de comentários relacionando o conteúdo estudado com algo que viram na televisão, com perguntas feitas pelos filhos, com o trabalho, entre outras situações. Em comum, há a proximidade com a vida cotidiana. O saber, dito escolar (domínio de fórmulas,

⁸ Serviço de Apoio ao Estudante. Presta apoio ao estudante da UNICAMP por meio de ações, projetos e programas. Atua em várias frentes da assistência estudantil: Bolsas-Auxílio; Orientações Educacional, Jurídica e Psicológica; Assistência Social; Apoio a projetos acadêmicos e sociais; Programa de Intercâmbio de Estudantes no Exterior.

⁹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

nome de lugares, datas), sempre foi valorizado e buscado por muitos, embora o interesse se aguçe quando o conteúdo estudado se aproxima de algo familiar, próximo, então, à experiência conquistada no percurso de sua vida. Os comentários ocorridos em sala de aula indicavam um caminho a seguir: as atividades educativas deveriam se relacionar e se aproximar dos conhecimentos dos educandos, dialogar com eles.

As situações de diálogo estabelecidas em sala de aula possibilitam que os educandos apresentem suas dúvidas. A curiosidade em relação ao cotidiano não se limita a questionar o lugar de vivência dos educandos, pois as notícias veiculadas pela televisão muitas vezes despertam o interesse deles. Por conta das situações de conflito entre nações no mundo, insistentemente veiculados nos meios de comunicação e em especial na TV, surgem muitas dúvidas e interesse em saber a localização dos países envolvidos no conflito, como também o motivo dos conflitos. Nesse sentido, tais questões passam a fazer parte de seu cotidiano e, de certa forma, passam a participar do seu lugar. Numa aproximação a Bachelard (1993), o saber do educando compõe as aulas a partir do encontro da repercussão-ressonância de seu conhecimento. O seu saber repercute na sala, se choca/encontra com o saber das outras pessoas, mobilizando-as em busca de novos conhecimentos. Pela ressonância, é ouvido por todos e por si mesmo, pois, quando alguém assume a palavra, as atenções se voltam para ele(a) e a sua fala ressoa no ambiente e repercute em novas idéias. A ressonância-repercussão cria outras possibilidades para a construção do conhecimento.

Apresento os seguintes argumentos para justificar esta pesquisa: a forte vinculação dos educandos com o lugar, a escassez de pesquisas voltadas à metodologia de ensino com educandos adultos e a relevância de pesquisas nesta modalidade de ensino. Este conjunto me mobilizou a enveredar na busca de uma melhor compreensão da relação entre os saberes da experiência dos adultos e a contribuição destes saberes para as práticas educativas do PEIS. Nesta pesquisa, se pretende dar visibilidade aos saberes dos educandos produzidos no percurso de suas vidas, aos saberes de suas experiências construídos na relação do educando com o lugar. Sendo assim, questiona-se: qual a melhor forma de evidenciar os saberes dos educandos? Que relação existe entre estes saberes e a categoria espacial lugar?

Em tempo de globalização, no qual fatos do mundo se reproduzem em pontos distantes de onde se originaram, falar sobre a experiência particular de um indivíduo ou de uma comunidade é relevante, pois a sua leitura de mundo pode estar permeada pelas imagens (re)produzidas no

contexto mundial. Isso torna mais importante conhecer os vínculos e os entendimentos que a pessoa tem do seu meio físico e social e identificar quais itens recebem uma maior ou menor atenção. Trazer a compreensão espacial elaborada no cotidiano para a reflexão em sala de aula, pode ser um caminho para ampliar a criticidade. Se há uma discussão em torno dos entendimentos e dos sentimentos em relação ao lugar, é possível conhecer as intenções, os valores e os desejos de um determinado grupo social acerca dele?

Freire (1993) diz que a relação entre os sujeitos potencializa a construção de leituras do mundo, as quais são expressão de saberes ricos em significados. Compreende-se que as leituras de mundo dos educandos são construídas no contato da(s) pessoa(s) com o lugar em que vive(m), pelo qual passa(m), frequenta(m)... Os conhecimentos construídos neste contato são saberes acerca do espaço, portanto, saberes geográficos. Constrói-se um conjunto de saberes, de entendimentos sobre como o espaço está organizado, sobre as suas características, sobre as alterações ocorridas num determinado espaço em distintos momentos históricos, entre outros. Estes saberes serão chamados de *geografias*, os quais podem ser entendidos como sendo produzidos pela subjetividade e pela objetividade humanas (a experiência do corpo e da imaginação em contato com o mundo), pois o referencial humanista foca o ser humano. Quando uma pessoa imagina uma outra organização para o seu lugar, sonha com a disponibilidade de novos serviços ou dá novos sentidos para a sua existência, ela está construindo geografia. A categoria espacial lugar amplia as possibilidades de compreensão sobre estes saberes. É através do corpo que temos percepção do mundo, que são criadas formas de apreender e de criar significado em interação com outras pessoas. Merleau-Ponty (1999) traz uma discussão acerca do corpo em sua dimensão perceptiva. Em sua abordagem, o corpo assume uma centralidade no entendimento do espaço e do mundo que pode auxiliar na compreensão dos saberes espaciais e corporais.

Nas situações de ensino-aprendizagem do PEIS, a compreensão do lugar é relevante porque o diálogo permite correlações entre aquilo que as pessoas já sabem e o assunto em debate, conteúdo em processo de apreensão/aprendizagem. A prática pedagógica do PEIS, então, perpassa pelo humanismo, pois o ensinar e o aprender são concebidos como atos dinâmicos, com retorno para a vida das pessoas, independentemente do objetivo que levou o educando a retomar os seus estudos: obter certificação do ensino fundamental ou do ensino médio, uma atualização ou para aprimorar a leitura e a escrita. Entre os distintos objetivos e motivações para o estudo está

embutida uma busca pela libertação, pela ampliação da potencialidade humana, enfim, o ser humano é a finalidade.

O processo educativo pode contribuir com a libertação do educando, com o aprofundamento de sua compreensão de mundo, trazendo a sua experiência para as atividades educativas. A compreensão trazida pelo humanismo em geografia mostra-se adequada para esta proposta, pois permite colocar o ser humano no centro de suas preocupações. Na prática educativa, essa concepção possibilita aproximar os saberes dos educandos às atividades aproximar os saberes vividos construídos no espaço às práticas educativas, buscando, assim, uma melhor compreensão do seu lugar. Quando uma pessoa se pronuncia acerca de um lugar, ela manifesta a sua forma de experienciá-lo e os seus sentimentos em relação a ele. Este saber é manifestado com frequência nas salas de aula, fazendo-se necessário criar elos entre o saber escolar e o saber construído pelos educandos em seu dia-a-dia.

As vivências e as atividades que as pessoas realizam sobre o espaço em que vivem e percorrem, também conta com a ação da imaginação, daquilo que se pensa e dos sonhos em conjunção com o trabalho do corpo que toca o espaço físico. O corpo, ao capturar as sensações, dá significado ao espaço transformando-o em lugar, daí o espaço desconhecido transforma-se em bairro, a via que conduz à minha casa transforma-se em minha rua. Noutro sentido, os lugares podem ser identificados pelas pessoas que vivem nele. Assim, na ausência de uma pessoa com a qual há forte vínculo afetivo, as coisas e o próprio lugar têm o seu significado alterado. A perda de alguém com quem uma determinada casa era compartilhada transforma o lar num cenário de mágoa, de tristeza. A morte de uma pessoa querida pode deixar uma casa vazia, mesmo existindo outros moradores nela. Um casal em processo de separação pode não querer ficar morando na casa em que compartilharam parte de suas vidas.

As relações de afeto, afeição ou de repulsa, medo com um campo de futebol, um canto do pátio da escola, uma padaria, a sombra de uma árvore, entre tantos outros, participam da leitura espacial que as pessoas fazem de seu espaço vivido. Observa-se que estas relações entre sujeitos e espaço são construídas no contexto das experiências de vida. O espaço vivido apresenta-se na relação direta com a experiência e a sua escala poderá variar desde a vizinhança até o mundo em que vive. Pelas relações de afeto e de amizade construídas nas atividades do PEIS, é possível apontá-lo como um lugar topofílico aos educandos e aos educadores (TUAN, 1983; RELPH,1979).

Nas práticas educativas do projeto, os elos entre os saberes são buscados a partir de uma concepção freireana de educação, em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1993), e na abordagem humanista em geografia. Na medida em que o conteúdo estudado possua relações com o saber dos educandos e com o seu lugar, o educando adulto continua na escola as interações/reflexões que ele iniciou fora dela, e que realiza cotidianamente.

O ato de ler mobiliza o ser por inteiro. NESTA PESQUISA, abordamos a ação do corpo e da imaginação na leitura de mundo dos educandos da turma de geografia do PEIS. Em relação à imaginação poética, Bachelard (1993) argumenta que “com sua atividade viva, a imaginação desprende-nos ao mesmo tempo do passado e da realidade. Abre-nos para o futuro”. Por isso, tanto o que se imagina quanto o que se conhece ou vê são relevantes para a construção do mundo.

O interesse por aquilo que os educandos aprendem no contato direto com o lugar e por aquilo que imaginam se potencializa a partir da argumentação de Bachelard (1993). As pessoas captam as imagens oferecidas pelo mundo e as transformam, distorcem-nas e as refazem ao imaginá-las. A ação humana pode modificar um lugar em sua estrutura física para melhor adequá-lo a uma necessidade, assim como a imaginação pode alterar uma concepção acerca de um lugar. É importante destacar que a ação humana não ocorre desvinculada da imaginação. Ambos contribuem com a construção de saberes. O PEIS dá atenção para os saberes construídos ao longo da vida e procura dar evidência a eles em suas atividades educativas, pois entende que esta abordagem possibilita uma compreensão crítica do mundo.

Foram tomadas as atividades desenvolvidas na disciplina geografia do PEIS como objeto para análise. A definição por este campo de pesquisa se deu por dois motivos: por atuar, desde o primeiro semestre de 2007 como educador neste projeto, que desenvolve atividades com educandos adultos, e por reconhecer nele uma prática educativa permeada pelo diálogo, pela problematização e pela busca da conscientização (FREIRE, 2000, 2005). Na construção das atividades no PEIS, os educadores buscam envolver a experiência do educando através de uma atitude dialógica.

Nesse sentido, no segundo semestre de 2008 (agosto a novembro) realizei o acompanhamento com registros em caderno de campo e gravação em áudio das atividades desenvolvidas com os educandos que optaram pela disciplina geografia no PEIS, de acordo com a dinâmica e a estrutura do projeto. A disciplina é organizada de modo a acolher educandos jovens

e adultos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, não existindo separação por séries. Cada aula tem uma hora de duração. Desde o primeiro semestre de 2007, atuo em parceria com um aluno graduando em geografia e bolsista do SAE. Ambos desenvolvemos juntos a maior parte das atividades e, a partir do tema gerador, discutimos com os educandos os conteúdos curriculares a serem desenvolvidos ao longo do semestre. O tema gerador fundamenta todo o trabalho realizado pelas diferentes disciplinas (matemática, geografia, história, entre outras). Na primeira socialização de cada semestre, educadores e educandos propõem diferentes temas para serem estudados. Após os argumentos a favor de um ou outro tema, encaminha-se uma votação e o tema mais votado será o estudado durante aquele semestre.

As gravações em áudio foram transcritas para posterior análise. As transcrições e os registros em caderno de campo foram utilizados para compor narrativas com o intuito de dar visibilidade à experiência do educando, aos saberes construídos na relação do educando com o lugar e que compuseram as atividades de geografia.

Os registros foram tomados para se poder identificar os comentários e as relações estabelecidas entre o conteúdo estudado e a categoria espacial lugar sob um enfoque humanista. Foram transcritos apenas os trechos em que essa relação esteve presente. Na ação em sala de aula, observei em nossa prática que os educandos correlacionam o conteúdo estudado com fatos observados no lugar em que vivem, que conhecem ou que viveram: estabelecem relação de moradia, afeto, medo, desprezo, entre outros.

Foi buscado amparo no referencial da pesquisa-ação-participante (BORDA e BRANDÃO, 1987). Os autores apontam que a pesquisa-ação-participante possui implicações filosóficas importantes, pois transcende a relação sujeito-objeto no que diz respeito às formas de dominação e de dependência. A forma de relação entre os sujeitos adquire um caráter simétrico. Outro ponto é o reconhecimento do saber popular como algo válido inclusive na academia, rompendo com uma tradição cartesiana e kantiana (BORDA e BRANDÃO 1987, p. 19-20). Nessa perspectiva, é possível situar as experiências vividas como um saber a ser valorizado pela pesquisa científica. Outro pressuposto da investigação-ação-participante é a superação da dicotomia teoria-prática. A minha atuação no grupo se dá enquanto educador e pesquisador, indissociáveis numa abordagem freireana de educação.

A pesquisa está centrada nas práticas do PEIS e nas atividades desenvolvidas em sala de aula e se propõe investigar os saberes espaciais dos educandos participantes das aulas de

geografia. A observação e o registro foram realizados em sala, pois dessa forma foi possível registrar com maior propriedade os comentários e as observações de um grupo de pessoas. Formou-se uma relação de amizade e de confiança entre os participantes das atividades, essencial para que as pessoas se sentissem seguras para manifestar uma opinião ou comentário. Há no grupo pessoas mais desinibidas que expõem suas idéias perante o grupo todo na socialização e outras menos, que emitem opinião apenas em grupos menores.

As observações e as reflexões não se desvinculam da prática do PEIS e têm por objetivo retomá-la, acrescentando conhecimento, modificando ou confirmando posturas. Assume a indissociabilidade teoria-prática, onde a ação e o pensar caminham juntos. Observo que há um envolvimento muito forte entre os educandos e os lugares. Os conhecimentos e os seus comentários nas situações de estudo mostram que os saberes da experiência, obtidos nos diversos lugares, são importantes para a construção das atividades de ensino-aprendizagem.

O capítulo 1, “Aproximações entre a prática educativa do Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) e a pedagogia freireana”, apresenta o PEIS trazendo um pouco de sua história, sua estrutura e os fundamentos de sua prática. Este panorama geral indica parte das lutas empreendidas pelo projeto até se consolidar como um projeto de extensão universitária da UNICAMP. De certa forma, expressa, em sua história, as dificuldades enfrentadas até hoje pela educação de adultos. O PEIS caminha em direção a alguns dos pressupostos básicos da educação em Freire: diálogo, problematização, leitura de mundo, conscientização e tema gerador. Este capítulo aborda cada um destes pressupostos, nos quais o PEIS ancora o seu trabalho.

O capítulo 2, “As geografias de um lugar: saberes geográficos e experiência”, inicia com uma apreciação das “geografias” produzidas pelos indivíduos em seu cotidiano, a partir do envolvimento que cada pessoa cria com um determinado lugar, chamado de seu. Buscando um entendimento que tome o ser humano como o referencial essencial para o entendimento do lugar, faz-se necessário conhecer melhor os saberes dos educandos. Para tanto, aí é apresentada a concepção humanista em geografia como fundamento para observar o ser humano e os saberes espaciais construídos por ele em suas relações com o lugar. A base humanista do educador Paulo Freire, que preza pela libertação do ser humano, será importante nesse diálogo com os saberes dos educandos.

No capítulo 3, “As geografias construídas com o corpo e com a imaginação”, pretende-se identificar nas aulas os momentos em que a experiência acerca do lugar fundamentou um

argumento, uma reflexão/relação com o assunto estudado, demonstrando que o adulto emprega o conhecimento obtido em sua vivência, as suas experiências espaciais e corporais cotidianas para construir um novo saber. Assim, são identificados nas transcrições das aulas e nos registros, os trechos em que a experiência do educando, a sua relação com o lugar compôs a atividade. A apresentação destas experiências/saberes é feita com a construção de narrativas, nas quais os diálogos entre educandos e educadores somam-se à minha narração daquele momento. Às vezes, a narrativa expressa apenas alguns instantes da aula, ricos em significados e experiência. Sendo assim, importa se o que foi relatado pelo educando tem relação com a sua experiência.

Cabe salientar que, nas narrativas, há trechos em que expresse observações pessoais acerca dos fatos ocorridos, evidenciando observações, dúvidas e incompreensões de um acontecimento. Sendo assim, faço-as empregando termos de natureza pessoal, como um narrador daquele momento.

CAPÍTULO 1

APROXIMAÇÕES ENTRE A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL (PEIS) E A PEDAGOGIA FREIREANA

1.1 PEIS: o projeto e sua concepção de educação

O início do Projeto Educativo de Integração Social se dá no ano de 1982, nas dependências da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), como um curso preparatório aos exames supletivos promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Em sua tese de doutorado, Giubilei (1993) relata que uma supervisora dos agentes de saúde da Prefeitura Municipal de Campinas procurou a Faculdade de Educação da PUCAMP solicitando que organizassem um curso preparativo aos exames supletivos da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Este curso seria destinado a 27 funcionários da área de saúde que não tinham completado o ensino regular e não dispunham de condições financeiras para pagar um curso particular. A Faculdade de Educação cria um projeto intitulado *Projeto Supletivo Preparatório aos Exames*, sob a coordenação de Sonia Giubilei, então professora nessa instituição.

Uma vez aprovado o projeto pela Faculdade de Educação da PUCAMP, era necessário formar o grupo de professores. Campos (2004), através das conversas estabelecidas com ex-professores do projeto, resgata em sua pesquisa os primeiros passos da formação daquele grupo. Em um dos trechos diz que: “No fragmento do relato de Alexandrina, que é também fragmento de sua memória, evidencia-se, inicialmente, a chamada dos alunos da graduação para participarem do projeto e, em seguida, evidencia-se o aspecto da formação dos educadores no projeto” (CAMPOS, 2004, p. 37).

Os alunos de graduação chegavam ao projeto para desenvolver seus estágios e também em busca de experiência em sala de aula, conforme relatos de ex-alunos ouvidos por Campos (2004).

Além do trabalho com as aulas, havia graduandos atuando na organização das fichas dos alunos e professores e dando suporte administrativo-pedagógico aos professores.

As atividades eram realizadas aos sábados, durante o período letivo da graduação, e de segunda a sexta-feira à noite durante o período de férias dos cursos de graduação.

O PEIS permaneceu na PUCCAMP até o primeiro semestre de 1995. É importante destacar que, como o projeto cobrava uma taxa dos alunos para as despesas com cópias de textos e para a aquisição de material de suporte aos professores, alguns bens foram adquiridos. Todos esses bens e o acervo de materiais ficaram como bens de materiais da universidade, com isso, o PEIS precisou reconstruir todo o seu acervo de materiais.

A saída da PUCCAMP ocorreu por diversos motivos, dentre eles o fato da instituição limitar o atendimento à comunidade, reduzindo a quantidade de alunos no projeto. Diante da situação, educadores e educandos decidem, em assembléia, que o projeto deveria buscar outro espaço para realizar suas atividades sem a redução da quantidade de alunos.

O esforço resultou no acordo com a direção da Escola Estadual Carlos Gomes, que cedeu o espaço das salas de aula para o PEIS. Todo o processo de mudança mostrou que o projeto não se restringia mais a preparar os alunos para realizar os exames supletivos e educandos e educadores sentiram a necessidade de alterar o seu nome, conforme relata Paulo (professor de história neste período) em entrevista concedida a Campos (2004, p. 44-45).

Em assembléia, educandos e educadores escolhem o novo nome. O nome mais votado – Projeto Educativo de Integração Social – foi proposto por uma educanda (D. Quitéria) e incorporado pelo grupo.

Campos (2004) relata que a permanência do PEIS na E. E. Carlos Gomes não durou muito tempo.

A curta permanência na Escola Estadual Carlos Gomes, aproximadamente quatro anos (1995-1998), deveu-se, em parte, porque o diretor que autorizou a permanência do PEIS afastou-se da Direção e a nova Diretoria solicitou que o projeto buscasse outro espaço, uma vez que, segundo ela, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo não estava autorizando atividades na escola pública que não fizessem parte dela mesma, considerando o PEIS estranho às atividades educacionais desenvolvidas na Escola Estadual Carlos Gomes (CAMPOS, 2004, p. 48).

Em face deste problema, o grupo propôs buscar apoio junto à UNICAMP, visto que a maior parte dos educadores eram estudantes nesta universidade. Após reuniões com o Pró-Reitor, foi marcada uma reunião com o diretor do COTUCA com o intuito de conseguir um espaço para

realizar as atividades. Ao final, o PEIS torna-se um projeto de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e tem acesso ao uso de algumas salas do colégio para a realização das aulas. Na atualidade, as atividades continuam sendo desenvolvidos no COTUCA e, para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido, apresenta-se como o projeto está estruturado.

1.2 A organização do trabalho no PEIS

Outras pesquisas já se debruçaram sobre o PEIS com abordagens distintas e já tematizaram a organização das atividades (TURINA, 2008; CAMPOS, 2004; PELUSO, 2003). Nesta pesquisa nos restringiremos a citar a organização atual do trabalho, que em termos gerais não difere muito dos períodos anteriores. Os elementos citados, apresentam a estrutura geral do projeto.

As aulas ocorrem somente aos sábados e se iniciam às oito horas em cinco salas do COTUCA, sendo uma sala voltada a pessoas em início de trabalho na leitura e na escrita, chamada de sala de alfabetização; nas outras quatro salas, são oferecidas as disciplinas do currículo básico do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Cada aula tem a duração de uma hora. Tendo em vista o interesse dos educandos, as disciplinas matemática e língua portuguesa são oferecidas em mais de um horário.

De acordo com a disponibilidade dos educadores e do interesse dos educandos, distribui-se as disciplinas por sala e horário. A cada hora, quatro disciplinas são oferecidas (uma por sala), podendo ser disciplinas voltadas para o Ensino Fundamental, Médio ou conjuntamente. Exemplo disso é o trabalho desenvolvido pelas disciplinas geografia e história.

Cada educando no primeiro dia de aula faz a sua inscrição nas disciplinas que pretende estudar durante o semestre. Portanto, ele tem a possibilidade de cursar quatro matérias (história, matemática, português, geografia, ciências, física, biologia, entre outras) durante um semestre. Caso não queira participar das aulas em todos os períodos disponíveis, pode se inscrever numa quantidade menor, de acordo com o seu interesse. Ao iniciar o semestre seguinte, uma nova inscrição é realizada, podendo optar por outras disciplinas ou continuar estudando as mesmas.

É muito evidente o envolvimento dos educandos com o educador, sendo comum organizar o horário das aulas para conseguir participar da aula de um determinado professor. Nota-se isso a cada fim de semestre quando muitos educandos perguntam se o professor continuará no grupo no semestre seguinte. O companheirismo e a amizade caracterizam a relação entre educandos e educadores, o que tem possibilitado superar as divergências que, sem dúvida, também existem. Daí resulta uma compreensão do PEIS como um lugar topofílico dada à relação de afeto construída pelas pessoas. A presente investigação entende que a preocupação em saber se um determinado professor permanecerá no semestre seguinte corrobora Tuan (1983) ao apontar que uma pessoa também pode ser um lugar.

Observa-se, aqui, que o referencial freireano, base da prática pedagógica do PEIS, conduz a explicação para este tipo de relação. Quando o adulto chega para fazer a sua inscrição no projeto, ele já se depara com a possibilidade de optar pela matéria que deseja estudar. Tanto no momento da inscrição, quanto na socialização, no lanche ou nas atividades em sala de aula, constrói-se uma relação pautada pelo diálogo. Os conteúdos estudados são debatidos com os adultos, busca-se problematizá-los, reconhecendo que ganham significado quando estão envolvidos com a vida e com os saberes dos educandos (FREIRE, 2005).

É importante destacar que as aulas se encerram às 13h15min, portanto, há um intervalo entre as aulas com uma pausa para o lanche comunitário.

1.2.1 Lanche

No horário das “dez horas” ocorre o intervalo para o lanche comunitário. Um momento especial para todos, pois “entre o café, refrigerante, pão com queijo ou presunto, requeijão, margarina, entre outros quitutes, todos conversam aliando o sabor do saber com a sabedoria embutida nas falas entrecortadas dos que participam saboreando este momento” (CAMPOS, 2004, p.61).

É uma atividade importante, pois além de ser o único lanche do período da manhã, possibilita o encontro dos educandos. É nesse momento que há a aproximação de pessoas que

participam de disciplinas diferentes e, que, por isso, pouco se encontram para conversar. O lanche antecede à Socialização, em que todos os educandos dão seqüência às atividades.

1.2.2 Socialização

Após o café, tem-se o momento da socialização (às 10h15min). Mais uma vez vale citar os comentários acerca deste momento feito por Campos (2004).

É oportuno lembrar que o horário de socialização e/ou assembléia que, para muitos é designado como o horário das 10h.15min. é um diferencial na organização das atividades do PEIS. É durante este período que todos se encontram para o lanche e, seguido dele, o momento de encontro com todos os protagonistas do projeto. Momento de conversa, discussão e, particularmente, o levantamento do Tema Gerador que norteará o desenvolvimento dos trabalhos. (CAMPOS, 2004, p. 64)

O momento da socialização dá seqüência ao encontro de muitas conversas iniciadas no lanche. Inicia-se a assembléia com algum recado e segue com o estudo do tema gerador por meio de atividades diversas. O compartilhamento de opiniões é relevante, e se dá na conversa feita com a pessoa ao lado, pois, mesmo exposta de forma mais restrita, agrega significado ao tema assim como ocorre com os diálogos realizados com o grupo. É possível correlacionar a socialização ao Círculo de Cultura, momento em que educandos e educadores estão em círculo para compartilhar conhecimentos acerca de um determinado tema, assunto, imagem, etc. Representa um momento de partilhar e de construir cultura (FREIRE, 2006a).

A leitura de um texto, de um filme, uma apresentação de música, uma dança, os saberes trazidos pelas pessoas mobilizam o grupo a refletir sobre o tema que também é trabalhado em todas as disciplinas durante as aulas. As atividades em sala e as discussões durante a Socialização culminam no Estudo do Meio, realizado ao final de cada semestre.

1.2.3 Estudo do Meio

No PEIS, o estudo do meio integra a proposta metodológica. O tema gerador, que é estudado ao longo do semestre, culmina na realização deste estudo. Segue a mesma esteira da concepção freireana para a educação de adultos, pois a consciência e a realidade se encontram e se transformam no mundo, na busca de compreender o mundo. O conhecimento como fruto de um processo dialético dado no confronto entre interior/exterior e individual/coletivo. Sob esta ótica, o conhecimento se dá na relação entre as pessoas e a realidade que as cerca (NASCIMENTO, 1999).

São realizadas duas atividades de estudo do meio ao ano, ao final de cada semestre. Os trabalhos em sala de aula ao longo do semestre auxiliam educandos e educadores no processo de escolha do local a ser estudado, pois tanto as atividades das disciplinas quanto do estudo do meio estão vinculadas ao tema gerador. É estruturado em consonância com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, baseado no diálogo entre educandos e educadores respeitando as falas e os interesses de cada um dos participantes. O estudo do meio permite aprofundar algum aspecto debatido ou lançar novas idéias para o que foi estudado.

É no momento da socialização que educadores e educandos fazem a proposição de lugares para realizar o estudo e discutem a relação entre o tema gerador e o local proposto. Para a escolha, também avalia-se a disposição de recursos financeiros e a disponibilidade do grupo para realizar o estudo.

Escolhido o local com a votação de todos, educandos e educadores buscam informações históricas, geográficas, turísticas, entre outras, numa primeira aproximação ao objeto de estudo. Cabe à coordenação e aos educadores trabalharem na organização do estudo, o que envolve desde a contratação de um ônibus, definição de quem comprará os alimentos para montar o lanche, agendamento do local a ser estudado, solicitação de gratuidade em locais cuja entrada é cobrada, organização do material com as informações gerais do estudo do meio (roteiro de atividades, itinerário, mapa do local, informações históricas, entre outras).

No dia do estudo, antes da partida, organiza-se um mutirão para montar a sacola com o lanche de todos os participantes.

Giubilei (1993, p. 05) apresenta uma organização das etapas do Estudo do Meio:

Exige um planejamento envolvendo várias etapas:

- a) Inicial - momento em que a equipe docente identifica o conteúdo a ser trabalhado, vai até o local no qual o estudo será desenvolvido e levanta as formas de avaliá-lo.
- b) Execução – é a realização da atividade propriamente dita e
- c) Avaliação – momento em que se discute não só os objetivos propostos, mas também o desenvolvimento da atividade, a infra-estrutura oferecida e, por fim, a projeção em termos de anseio para outros Estudos do meio. Seu início se dá na sala de aula quando se realizam discussões da realidade a ser estudada, e termina igualmente na sala de aula quando são retomados aspectos e momentos significativos detectados pelos educandos.

Esse momento é, além de tudo, um momento de encontro e de celebração. É uma oportunidade de conversar mais demoradamente sobre coisas pertinentes ao estudo bem como sobre preocupações pessoais, situações vividas, relação familiar... Compartilha-se um pouco da vida, das dificuldades e dos conhecimentos.

A avaliação do estudo do meio muitas vezes se inicia no próprio percurso de retorno quando este é feito com o grupo todo e se dá plenamente na aula seguinte. Educadores e educandos retomam os principais aspectos estudados em sala e o que foi mais significativo no estudo realizado.

A avaliação do Estudo do Meio para o PEIS tem como propósito, provocar uma reflexão crítica acerca das relações percebidas ao longo do estudo. Para tanto, se estabelece um momento de diálogo entre os participantes, tão logo se encerram as atividades programadas, problematizando o efetivamente vivido pelos participantes com o inicialmente planejado para aquele determinado estudo (CAMPOS, 2004, p. 82).

Campos (2004) argumenta que o estudo do meio é um procedimento metodológico importante, pois favorece a contextualização do conhecimento num tempo e num lugar, e possibilita a elaboração de outras formas de abordar os conteúdos vinculados ao mundo vivido pelos educandos.

As atividades desenvolvidas no PEIS pautam-se em muitos dos princípios freireanos para a educação de adultos, dos quais abordaremos aqueles que reconhecemos nas práticas do projeto.

1.3 O pensamento freireano nas atividades do PEIS

O PEIS é mais bem compreendido quando observamos sua prática à luz da abordagem freireana. O vínculo institucional com a UNICAMP fortalece o seu compromisso com as atividades de ensino e de pesquisa e, ao mesmo tempo, confere liberdade para construir um trabalho diferenciado em relação ao que é desenvolvido no Ensino Supletivo das secretarias estaduais e/ou municipais de educação.

Os trabalhos de Paulo Freire, iniciados na década de 60, tiveram grande repercussão sobre as práticas pedagógicas. A compreensão das práticas transformou-se no sentido de trabalhar com o adulto a partir de sua especificidade. Ressalta-se, contudo, a coexistência de uma grande diversidade de práticas, umas mais conservadoras, outras mais progressistas (FREIRE, 1994).

As práticas pedagógicas conservadoras são aquelas cujo projeto se centra na organização de procedimentos didáticos, estrutura curricular, avaliação, entre outros, apartados dos educandos com os quais serão desenvolvidos os trabalhos. Uma postura deste tipo não se propõe a trabalhar com os educandos, a dialogar com eles. O ensino é realizado para os educandos, colocando-os na condição de receptores de informação.

As práticas pedagógicas mais progressistas buscam uma aproximação com a vivência dos educandos. Assumem uma postura distinta da abordagem descrita acima, pois estrutura o seu trabalho, desde a organização do conteúdo até a avaliação, em diálogo com os educandos. Isto não significa uma abdicação da tarefa do professor, visto que ele tem o dever, a devida formação e a experiência profissional para contribuir com a organização da discussão e do conteúdo em sala de aula. Em nossa prática pedagógica desenvolvida no PEIS, sempre foi buscado vincular o conhecimento produzido em situação escolar com os saberes dos jovens e adultos. Nas atividades de geografia, uma das formas adotadas para a construção deste conhecimento foi a incorporação dos conhecimentos acerca do lugar, na composição das aulas, valorizando-se as aproximações entre o assunto estudado e os saberes dos adultos. Callai (2005) aponta que partir do lugar possibilita ao educando ler o seu próprio mundo.

“Sem dúvida, partindo do lugar, considerando a realidade concreta do espaço vivido. É no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo e, assim, configurando o espaço, dando feição ao lugar” (CALLAI, 2005, p. 233).

Freire (2000) defende que a educação de adultos é mais bem entendida como educação popular. Em seu argumento, destaca a compreensão do conceito de educação de adultos como educação popular devido a uma demanda da própria realidade, a qual cobra de educadoras e educadores uma maior sensibilidade crítica para a vida das pessoas. Assim, aquilo que acontece nas periferias, nos centros e nos campos (as danças, os ritos religiosos, os conflitos, os modos de produzir e de se organizar, as histórias) deve ser objeto da atenção do educador. Toda atividade humana deve ser observada com cuidado, pois o conteúdo programático se encontrará na relação com o saber popular. Sendo assim, a palavra popular não pode ser limitada a uma classe social, restrita aos saberes dos mais pobres. Todo o contexto cultural forma o saber de um povo, do conjunto de pessoas do lugar.

Na perspectiva humanista, todo saber, toda atividade humana, tem uma significação e está ligada a um universo simbólico.

Assim:

[...] na geografia, a paisagem, a região e os lugares a despeito de suas características físicas, apreendidas imediatamente, são de fato estruturados por uma rede simbólica complexa. Essa rede é composta de valores, de representações, de imagens espaciais vividas e, para ser percebida, demanda um trabalho de interpretação aprofundado. A chave fundamental desta interpretação é o comportamento e a linguagem que, juntos, estruturam o código de expressão desse universo simbólico (GOMES, 1996, p.322).

Esta pesquisa não busca realizar interpretações acerca de símbolos e de valores espaciais, embora reconheça que a organização espacial passa por uma dimensão simbólica. Nesse mesmo raciocínio, a ordem simbólica, as atitudes e as ações espaciais não estão vinculadas apenas à racionalidade, portanto não devem partir de modelos lógicos gerais. Daí compreende-se que é necessário conhecer os saberes construídos pelas pessoas, a leitura de mundo dos educandos.

A relação de cada indivíduo com a sua casa, com o seu bairro ou país é fonte do saber e base para o conteúdo a ser estudado. Na relação intersubjetiva entre as pessoas e destas com as coisas dos lugares, muito conhecimento é construído. Os conflitos e os problemas vividos pela comunidade, o modo como as pessoas de um grupo se relacionam, as formas, os traços e os contornos que constituem o lugar são fonte de conhecimento e de saberes que saltam aos olhos nas atividades do PEIS.

A aprendizagem, nesse caso, se potencializa no entendimento dos conteúdos e na análise do lugar. Uma proposta educativa pautada pelos princípios freireanos da educação evidencia que

a prática educativa está interessada tanto no ensino de conteúdo quanto na conscientização dos educandos (o PEIS atua sob este enfoque). O papel do educador é auxiliar o educando na superação do saber ingênuo para ascender ao saber crítico.

A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas de existência (FREIRE, 2000, p.30).

Heidegger (1991, p. 10) aponta que o humanismo autêntico é aquele que busca pela humanidade do ser, por uma compreensão ampla do ser humano, a ex-sistência do ser. Diz que “a ex-sistência assim entendida não é apenas o fundamento da possibilidade da razão, *ratio*, mas a ex-sistência é aquilo em que a essência do homem conserva a origem de sua determinação”. Distingue ex-sistência (exclusiva do homem) de existência (comum a todos os seres vivos).

Uma suposição aqui adotada é a de que a capacidade de educar-se e de compartilhar os seus saberes com outros seres humanos é uma forma de cuidar do ser, uma ex-sistência. Uma educação mais pluralista (aberta a diferentes possibilidades para o ser humano) configura-se como uma forma do homem cuidar do ser, contribui com a sua humanização.

O PEIS assume o adulto como uma pessoa em processo de humanização e como uma pessoa que continua em processo de desenvolvimento. Pauta-se numa visão mais crítica da adultez, em que o adulto é entendido como um ser humano que se encontra num período de mudança, contrapondo-se à visão de que a adultez seria um período de estabilidade (BEA, 1987; LUDOJOSKI, 1978).

A presença do adulto no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio reflete a estrutura desigual da sociedade brasileira, que dificulta o acesso para as pessoas das classes sociais com menor poder aquisitivo aos bens culturais, econômicos, educacionais, entre outros.

Do ponto de vista sociológico, adulto é aquele que faz parte de um grupo social e tem posse de seus direitos, liberdades e responsabilidades perante esse grupo. O matrimônio e as responsabilidades da vida conjugal interferem no modo como a pessoa participa na vida social, sobre como encara os compromissos e na constituição de sua personalidade.

Além disso, o adulto é responsável por si mesmo e tem experiência de trabalho. É por meio dele que realiza uma transformação mais efetiva sobre o mundo e sobre si mesmo, por isso trabalho não se restringe a uma atividade profissional, desempenhada com o objetivo de apenas

prover o seu sustento material e de sua família. Toda intervenção humana sobre o mundo é uma forma de executar um trabalho. As condições materiais e econômicas da sociedade podem atuar como facilitadores ou inibidores do desenvolvimento do adulto por meio do trabalho que realiza; nesse sentido, a educação tem o potencial de organizar e mobilizar os saberes dos adultos para melhor intervir na sociedade, lutando por uma organização social mais justa e por uma transformação que traga benefícios a si e a sua comunidade (PINTO, 2000).

A compreensão que se tem do adulto é que este

é um trabalhador trabalhado. Por um lado, só subsiste se efetua trabalho, mas, por outro lado, só pode fazê-lo nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra, que determina as possibilidades e as circunstâncias materiais, econômicas, culturais de seu trabalho, ou seja, que neste sentido trabalha sobre ele (PINTO, 2000, p.80)

Campos (2004) observa que esse trabalhador trabalhado muitas vezes desconhece os processos que determinam a sua condição, os quais estão vinculados à estrutura oferecida pela própria sociedade em que ele se encontra e não pela sua própria vontade.

É necessário conhecer o mundo e as condições materiais e históricas construídas pela sociedade em que se vive. A sociedade atual, com grande desenvolvimento tecnológico e com um emaranhado de informações, dificulta às pessoas o acompanhamento dos processos de inovações e de informação e, por consequência, limitam a compreensão do mundo. Estar em constante aprimoramento acaba sendo uma exigência permanente, tanto para a vida profissional quanto para a realização de outras atividades cotidianas. A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtiem, na Tailândia (1990), chamou a atenção para a necessidade de se assumir a educação e a aprendizagem como algo constante, gradual e permanente durante toda a vida. Ao invés de simplesmente aprender, deve-se aprender a aprender como um caminho distinto do velho modelo de acumulação de conhecimentos opacos, sem nenhum sentido para a vida (TORRES, 1994). No PEIS, o trabalho com os adultos, procura debater este aspecto da sociedade (aprendizagem ocorre ao longo da vida). Há educandos, inclusive, que já concluíram o ensino médio e outros que, a partir das atividades do projeto, iniciaram um curso de graduação.

Além disso, o estudo efetuado por meio desta pesquisa leva a fazer notar que estes educandos (re)encontraram o prazer pelo estudo, pelo aprendizado que se dá em contato com a vida e que permeia a humanização.

Em Heidegger (1991, p. 40) há uma compreensão para esta situação, pois o pensar (incluindo, a nosso ver, o ensinar e o aprender) é tomado como ação do humanismo, pois o ser humano é colocado no centro da preocupação. “O pensar conduz a ex-sistência historial, isto é, a *humanistas* do *homo humanus*, para o âmbito onde nasce o que é salutar”. É o pensar que possibilita ao homem explorar a si mesmo e ao mundo, realizar leituras do mundo.

A participação dos educandos como protagonistas de sua aprendizagem possibilita avanços em torno do assunto estudado e da postura da pessoa perante o mundo. Pensando o trabalho enquanto prática profissional e o educando enquanto um trabalhador (como empregado ou no próprio lar), as aulas muito expositivas precisam ser repensadas, pois correm o risco de se tornarem enfadonhas, fazendo com que os educandos sejam vencidos pelo cansaço do dia de trabalho. Sendo muitos destes trabalhadores braçais, o que gera um grande desgaste físico, é inevitável o reflexo em sala de aula.

Nas atividades com adultos é fundamental conhecer as suas especificidades de adulto e suas características pessoais. O educando adulto confere grande importância à opinião das outras pessoas sobre o que dizem os familiares e os amigos e isso tudo pode incentivar ou desestimular o adulto a continuar ou retomar o seu estudo. Exemplo dramático é o fato de que muitos maridos não autorizam que suas esposas estudem ou situações em que ocorre uma ridicularização perante os colegas de trabalho, de futebol, companheiros de bar quando a pessoa se diz estudante do Ensino Supletivo. Recentemente, uma educanda adulta relatou que um vizinho fez o seguinte comentário quando soube que ela estava estudando: “Não sabia que o INSS exigia estudo agora”, em referência a sua idade. O apoio familiar a fortaleceu e, superando o preconceito, continuou estudando. Os momentos privilegiados de diálogo que ocorrem durante as aulas e na socialização permitem aprofundar a relação de confiança entre educandos e educador, pois se formam laços de amizade. As oportunidades de conversar sobre uma questão particular com alguém não são excluídas pela necessidade de cumprir o conteúdo.

O nível de expectativa construído em relação ao seu avanço é bastante elevado. Se os resultados esperados não forem percebidos ou se o educador não os indicar, o educando pode se sentir incapaz de aprender, de que não é para o estudo. Por vezes, a expectativa nem mesmo é fruto do indivíduo, podendo ser decorrente de imposições patronais ou de questionamentos familiares.

A aprendizagem é um processo de transformação, (re)aprendizagem e (re)construção cotidiana através da vivência e da experiência. A aprendizagem do adulto em geral tem uma finalidade prática. Os deveres e os compromissos estão vinculados às suas funções sociais (trabalhador(a), pai/mãe, chefe de família, responsável) que exigem do adulto conhecimentos para melhor desempenhá-las. Embora os saberes produzidos em seu cotidiano nem sempre sejam considerados como uma aprendizagem de fato, estes não deixam de sê-lo. O saber escolar pode se somar a estes conhecimentos para produzir uma aprendizagem mais significativa (BEA, 1987).

O ser humano aprende em contato com o mundo, seja na leitura de um livro, em sua reflexão ou interagindo com outras pessoas num determinado lugar. Em todos os casos, o corpo é essencial na construção do conhecimento.

Os corpos compartilham o mesmo espaço social, embora possam apresentar compreensões distintas dele. Buttimer (1982, p. 181) diz que “o homem contemporâneo é móvel e pode experienciar o espaço mais vividamente em redes de interação social e comercial, as quais poderiam estar circunscritas dentro de determinada região ou lugar”. O espaço vivido e os valores elaborados em relação a ele são formados socialmente, permeados por determinados valores e referências culturais, portanto é caracterizado pela intersubjetividade que se dá no contato com outras pessoas, compartilhando idéias, posturas, ações, em que as transformações resultam do encontro das pessoas, de suas subjetividades.

As atividades realizadas no PEIS procuram ampliar as possibilidades dos educandos intervirem no mundo e continuarem a se desenvolver em sua dimensão humana. Conhecendo melhor a si mesmo o educando se descobre “fazedor” do seu mundo.

E qual o papel do educador(a) nesse processo? Assim como defendemos a especificidade das práticas educativas na EJA, defendemos uma postura diferenciada do educador. É necessário conhecer a realidade socioeconômica e cultural da comunidade para melhor conduzir as atividades em sala de aula. O educador(a) precisa ser coerente, pois, trabalhando com grupos de trabalhadores, não pode incorrer em discursos elitistas ou reproduzir as concepções de mundo que reduzem os trabalhadores a pessoas inferiorizadas em relação a seus patrões, não pode reproduzir os preconceitos regionais, os preconceitos em relação a competência da mulher ou à desvalorização da cultura popular. A abertura ao diálogo é condição básica para o educador(a) num processo educativo que busque a ampliação dos saberes dos educandos e uma formação que preze pela autonomia das pessoas. O lugar em que se dá a aprendizagem, seja o espaço da escola

regular ou outro, é privilegiado para se debater e compartilhar questões pertinentes à natureza humana. A escola como um lugar de encontro e de estudo é relevante para a construção destas relações.

Os itens apresentados a seguir: Concepção de Prática Educativa; Diálogo; Problematização em Paulo Freire; Leitura de Mundo; Conscientização; Tema Gerador têm o objetivo de apresentar aspectos relevantes do pensamento freireano, correspondentes à atividade do PEIS. Pretende-se realizar uma abordagem mais detalhada sobre o pensamento freireano e as práticas do projeto.

1.3.1 Concepção de Prática Educativa

É comum encontrarmos educadores que argumentam em torno do método de educação de adultos criado por Paulo Freire. O que há de estranho nesse argumento? A compreensão que subjaz ao empreendimento desta investigação resulta em que Paulo Freire não criou um método de alfabetização ou de educação de adultos, pois este entendimento configura uma visão muito restrita de sua concepção de educação. Sua reflexão aborda e questiona o ato educativo nas dimensões políticas, ideológicas e sociais e encaminha propostas para uma educação que promova a humanização, independente da modalidade de ensino.

A abordagem que se segue envolve concepções tomadas a partir do referencial freireano e das práticas junto aos educandos adultos. Ao iniciar uma reflexão acerca da EJA apresento como uma das principais lutas e discussões empreendidas no GEPEJA e no PEIS: a necessidade de acolher cada vez mais estes educandos em instituições escolares. A instituição escolar como o espaço privilegiado para as atividades de ensino, embora a aprendizagem não se restrinja a ela. Dessa luta, nasce outra: discutir a estrutura da instituição escolar frente à realidade dos educandos adultos. Que escola pretendemos para a EJA? Há um modelo de escola a seguir?

O educando jovem e adulto, ao retornar aos estudos, traz consigo uma visão de escola. Seria possível questionar se a imagem que traz é positiva ou negativa? A trajetória de muitos desses educandos está marcada pelo abandono dos estudos por diversos motivos: devido a necessidade de trabalhar, pela distância da escola, em razão de uma situação de carência de bens

materiais, do castigo em ambiente escolar, entre outros. Mesmo assim, muitos educandos procuram na escola de hoje elementos daquele modelo de escola que freqüentou no passado, ao perguntar pela cartilha ou ao exigir certa “ordem” na sala de aula. Analisar a história de sua experiência escolar torna-se um aspecto relevante para compreender a leitura que o educando realiza no presente e para problematizar essa mesma leitura. Muitos adultos revelam: *No meu tempo era difícil...; No meu tempo a escola era...; No meu tempo ia pra roça cedo, criança ainda...* Têm clareza sobre as alterações ocorridas no tempo e no espaço e a escola pode contribuir para outras compreensões dessas mesmas mudanças.

Institucionalmente, o PEIS não é uma escola e em muitos aspectos as suas práticas se diferenciam desta. Todavia, é possível aproximá-lo de uma escola, pois muitos educandos conferem ao projeto um “valor institucional”. Os adultos se reconhecem como estudantes. Recordo que alguns utilizam o crachá do projeto para ter direito a meia entrada em sessão de cinema. Em relação à certificação, os educandos não podem obtê-la apenas participando do projeto, mas as atividades auxiliam àqueles que desejam uma certificação de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio. Os educadores, por sua vez, incentivam os adultos para que realizem a prova de certificação realizada pela Secretaria Estadual de Educação.

Primando pelos princípios freireanos toda prática educativa deve ser libertadora das explicações dos poderosos, devendo para isso associar constantemente o saber popular à prática pedagógica. Reconhecemos, todavia, que, em muitas sociedades, a escola atua contra a liberdade humana (liberdade de pensar, entre outras) e favorece os interesses elitistas de uma minoria conservadora.

Macedo (1990), ao analisar o domínio da língua portuguesa em alguns países africanos colonizados por Portugal, observa que as escolas funcionavam como um ambiente reprodutor da ideologia colonial. Nela, as crianças e os jovens eram educados de modo a acreditar que precisavam se livrar de sua cultura “selvagem” e de sua língua abastardada, pois era uma forma corrompida do português, sem regras gramaticais. Ao analisar a realidade brasileira, observa-se que não é preciso atravessar o Atlântico para falar de uma escola desenraizada do mundo de seus estudantes. Nossa sociedade (re)produz esta escola nos diversos níveis de ensino. Reconhecendo essa realidade, cabe realizar estudos e propor alternativas a este modelo escolar desconexo da vida dos educandos. Se pensarmos nesta escola enquanto lugar, na compreensão dada por Relp (1979), esta pode ser um lugar topofóbico (de repulsa, aversão).

Embora não seja objetivo desta pesquisa discutir um modelo de escola para a EJA, com a revisitação de alguns escritos de Paulo Freire e com o amparo na prática educativa realizada em sala de aula surge uma gama de idéias, suficientes, inclusive, para discutir uma proposta de escola para acolher os educandos adultos.

Numa compreensão de prática pautada nos princípios freireanos, o educador, ou animador cultural nos Círculos de Cultura, se integra na realidade do grupo de educandos. É nesse contexto que vai encontrar os subsídios para construir o conteúdo programático a ser estudado em sala de aula: o dia-a-dia de trabalho, os conflitos, os saberes, as palavras empregadas, os ritos religiosos e outros que fundamentam a cultura popular são importantes referências para se buscar o conteúdo de estudo. Torres (1988) salienta que a metodologia empregada pelo educador é essencial nesse processo, daí a sua preocupação com a formação do educador de adultos.

O PEIS, lugar de ensinar, aprender, descansar, tem aliado a formação docente ao trabalho em contato com o educando, assumindo a relação teoria-prática como essencial à construção do conhecimento. Os educadores ancoram suas reflexões num lugar, com isso observam que toda teoria adquire vida e significado no embate com os limites e com as potencialidades de um determinado espaço num tempo. Aqui as categorias diálogo, problematização, leitura de mundo, conscientização e tema gerador são tomadas como essenciais para compreender o trabalho realizado no projeto e a atuação dos educadores, por isso abordo-as a seguir buscando as interfaces entre as práticas educativas do PEIS e a concepção freireana de educação.

1.3.2 Diálogo

O diálogo é um dos principais fundamentos da pedagogia freireana; como o PEIS busca inspiração e referência para a sua prática pedagógica neste autor, o projeto assume o diálogo como base para a sua prática. No diálogo com os educandos, estes expressam o quanto já sabem e oferecem pistas do que anseiam conhecer. Freire (2006a, p.115) em poucas palavras diz: “E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera uma criticidade”. Esta situação se configura quando as pessoas envolvidas no processo educativo respeitam-se mutuamente, em que todos têm direito à palavra e não há verdades pré-concebidas.

Se a situação ocorre numa sala de aula, educandos e educadores dialogam com base nos laços de confiança e de respeito e se colocam juntos no estudo de um determinado tema. Os saberes da experiência de vida, as dificuldades e as alegrias do dia-a-dia participam da construção de conhecimento.

E como se dá tal diálogo? A base da ação/presença de homens e mulheres no mundo é tomada como um ato político, por isso mesmo, o diálogo que ocorre entre homens e mulheres e destes com o mundo é intencional. Assumir o fazer cotidiano como uma forma de pensar o mundo, assim, toda ação torna-se uma prática de diálogo. As atividades mais corriqueiras, repetidas no dia-a-dia, como o cuidar da casa, ir ao trabalho, estudar, sair com os amigos, entre inumeráveis situações, são valorizadas como uma forma de intervir sobre o lugar, sendo assim, formas de pensá-lo.

Dialoga com o mundo a pessoa que, na labuta pela sobrevivência, busca por um emprego. No percurso das agências de emprego ou dos portões das fábricas, faz uma leitura de seu sofrimento, de seu mundo, das condições históricas e espaciais do mercado de trabalho naquele lugar, embora talvez não reconheça o vínculo entre esta situação e a reprodução do capitalismo em nível mundial.

Alguns educandos do PEIS são migrantes de outras regiões brasileiras e relatam que a vinda para Campinas/SP foi motivada pela esperança de emprego. Ao chegar, era necessário encarar todo o tipo de trabalho. *Hoje, o cara me olha e fala que eu tô bem, tô aposentado. Ninguém sabe o que eu passei pra chegar até aqui*, conforme relato ocorrido numa socialização em que educandos falavam sobre a sua história de trabalho. A sua leitura de mundo, do seu lugar, tem a marca de sua experiência. A referência à cidade em que nasceu ou na qual reside atualmente é freqüente nas atividades com educandos adultos. O diálogo toma o conhecimento daquilo que está historicamente situado.

Paulo Freire, ao se referir à leitura que fazia do mundo, se reporta à sua infância. Localiza já no primeiro período da sua vida o ato de ler que o acompanharia no percurso de sua história.

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fosse gente, tal a intimidade entre nós – a sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores”. (FREIRE, 1993, p. 12)

Dizia ser este, então, o mundo de suas primeiras atividades perceptivas; o mundo de suas primeiras leituras, de seus primeiros diálogos com o lugar (nesse caso, o da infância) e com o mundo.

Toda essa forma de conceber o conhecimento, da postura perante o mundo e de leitura de mundo é profundamente pedagógica. A única forma de se conhecer um pouco da leitura de mundo do outro é criando situações para que ele fale sobre ela. Pensando o diálogo enquanto uma prática do PEIS adotada também nas atividades de geografia, cabe pensar possíveis relações entre a prática dialógica numa abordagem humanista.

Um parêntese: é relevante nos acercarmos do que diz Freire (2005) sobre o dizer a palavra. Comenta que há a palavra inautêntica e a palavra verdadeira. A palavra inautêntica é aquela separada da reflexão e da sua dimensão de ação, não pode transformar a realidade, restringe-se a verbalismo ou a ativismo (ação sem reflexão). A palavra verdadeira é aquela que envolve a reflexão e a ação por meio do diálogo. Daí, conclui, dizer a palavra verdadeira transforma o mundo. Por isso, a palavra não pode ser privilégio de alguns sábios, mas direito e necessidade de todos e não deve ser dita por alguém isolado falando a outros. Ao falar o que pensa, a pessoa manifesta que sabe algo, repensa o conhecimento que já possui e compartilha com outros, os quais também colocam o seu conhecimento à disposição das outras pessoas.

Retornando ao diálogo. Freire (2005) defende a dialogicidade já no processo de construção do conteúdo de sala de aula, desde o momento em que o educador se pergunta em torno do que vai dialogar com os educandos e no seu encontro com estes em situação pedagógica, pois, na teoria dialógica, os sujeitos se encontram para o desvelamento e a transformação do mundo em co-laboração. Outra característica da ação dialógica é o esforço para que os oprimidos se unam para buscar a libertação. Toda ação cultural – a educação deve ser tomada como uma importante forma de ação cultural – tem o objetivo de aclarar aos oprimidos a sua situação de opressão, que mediatiza a sua relação com o opressor. Toda ação cultural deve ser um canal de diálogo da pessoa consigo mesma e com o seu mundo. Quando se reconhece produtor de cultura, quando descobre o valor e a importância daquilo que produz, o indivíduo é capaz de modificar-se e de modificar o mundo. Este momento que também é tenso necessita de um aprendizado. Aprender a respeitar o direito de falar e de ouvir seja durante as aulas, na socialização ou no

estudo do meio. Como há pessoas com uma facilidade maior em expor as suas idéias, é preciso, por meio do diálogo, falar sobre a necessidade de ouvirmos a todos. Falar diretamente à pessoa, indicando os ganhos desta postura.

O diálogo é essencial para a construção do conhecimento e para a conquista da libertação do indivíduo e deste em sociedade, portanto da humanidade. Temos no diálogo uma referência ao humanismo, pois o diálogo realizado com o outro é uma das bases para a libertação do ser humano em todos os sentidos. Um educador que preze os princípios do humanismo precisa ter a atenção e o cuidado para não tomar posturas autoritárias, para não pronunciar a sua forma de ver o mundo como verdade única, pois é no diálogo que o educando poderá perceber que o seu saber também é cultura.

Muitos erros e equívocos comete a liderança ao não levar em conta essa coisa tão real, que é a visão de mundo que o povo tenha ou esteja tendo. Visão do mundo em que se vão encontrar implícitos ou explícitos os seus anseios, as suas dúvidas, a sua esperança, a sua forma de ver a liderança, a sua percepção de si mesmo e do opressor, as suas crenças religiosas, quase sempre sincréticas, o seu fatalismo, a sua reação rebelde. E tudo isto, como já afirmamos, não pode ser encarado separadamente, porque, em interação, se encontra compondo uma totalidade (FREIRE, 2005, p. 211).

A visão de mundo compartilhada por educandos e educadores é formada, em boa parte, pelo saber vivido, experienciado. Heidegger (1991) destaca a experiência e a ex-sistência como caminho para a busca do humanismo. Cabe ao educador, ao dialogar com o educando, problematizar com ele os limites e as potencialidades de qualquer conhecimento. O PEIS toma a problematização como uma das referências em suas práticas, por isso, faz-se uma abordagem da problematização em Paulo Freire.

1.3.3 Problematização em Paulo Freire

A proposta freireana de educação de adultos é pautada na transformação, daí que a sua importância social adquire maior significado, pois muitos daqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada e que muitas vezes se encontram alijados de outros serviços sociais básicos à dignidade humana (emprego, moradia, atendimento médico-hospitalar

adequado, atividades culturais, entre outros) retomam seus estudos na idade adulta. O processo educativo permite que a pessoa se reconheça como transformador do mundo e do lugar por meio de seu trabalho, de sua atividade sobre o mundo. Ocorre uma transformação quando a pessoa reconhece que produz cultura e, que, através disso, é capaz de modificar o mundo (FREIRE, 2006a).

Conhecendo este contexto, cabe ao educador problematizar as situações, dúvidas e interesses e devolvê-los aos educandos; não como resposta, mas como problema. A educação, em qualquer nível educacional ou faixa etária, exige que se conheça o educando enquanto indivíduo inserido num contexto social. O conteúdo a ser estudado em sala de aula deverá se relacionar a este contexto, deverá dialogar com ele.

A problematização não se resume a uma espécie de quebra-cabeça ou de desafio de lógica. O problema deve retornar aos educandos como uma situação desafiadora pautado na existência daqueles indivíduos e do grupo social, imbuído dos significados atribuídos pelo grupo. No trabalho de alfabetização, Paulo Freire chamava de codificação o processo de problematização e de decodificação o processo de “releitura” do problema visando construir uma leitura crítica do mesmo (FREIRE, 2005). Este processo é um momento essencial do trabalho pedagógico, tanto em grupos de alfabetização quanto em grupos de pós-alfabetização. É (re)viendo e (re)lendo a situação-problema que educandos e educadores se experimentam como aprendizes e educadores. Experimentam o diálogo e a escuta na medida em que discutem o dado em estudo. Uma vez que a situação é existencial, como apontado anteriormente, toda a relação estará mediatizada pelo mundo. Assim que o tema gerador no PEIS é definido, inicia-se a sua problematização. Todos são responsáveis por pensar acerca deste tema e identificar nele perguntas, associações com fatos que provocam interesse ou que afetam a vida. Inicia-se uma problematização quando, ao me deparar com um tema, tento compreendê-lo, encontrar assuntos relacionados e fatos desconhecidos. Tarefa de todos, não se restringe ao educador.

A problematização no PEIS ocorre nos diversos momentos de encontro entre os participantes do grupo. Acontece de forma mais sistemática na socialização e também nas conversas em que são discutidos temas pertinentes às situações vividas no lugar em que os educandos residem, no seu país...

Nas palavras de Freire (2005), a educação “bancária” rechaça ao companheirismo e a parceria entre educador e educando no processo de construção do conhecimento. Sugere uma

dicotomia entre os homens e o mundo, sendo os homens passivos perante o mundo, como mero receptores. Essa prática educativa situa o educador como o agente cognoscente, o qual, diante do seu objeto, o analisa, o compreende e vai para a sala de aula narrar as suas considerações sobre o objeto. As informações já chegam prontas aos educandos, cabendo aos homens e mulheres se adaptarem a elas e reproduzi-las mecanicamente.

A educação “bancária” nega o diálogo entre os homens e dos homens entre si. A educação problematizadora, a qual defendemos e buscamos na prática do PEIS, pauta-se pelo diálogo, busca sustentação na prática do diálogo.

Freire (2005, p.79) diz que: “Não é sujeito cognoscente em um, e sujeito narrador do conteúdo conhecido em outro. É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos”. Se compreendermos o ser humano como um lugar (TUAN, 1983), educandos e educadores serão lugares de produção de saberes, de afeto, atenção, respeito.

O diálogo estabelecido entre ambos faz com que o conteúdo seja reconstruído pelos sujeitos em processo de conhecimento, rompendo com os conteúdos “encaixotados”. Dessa forma, “na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “admiração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-ad-mira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos” (FREIRE, 2005, p.80).

O papel do educador em relação à problematização é buscar a superação do seu conhecimento e do conhecimento que os educandos possuem. Na medida em que tomam contato com o conteúdo, repensando-o, educadores e educandos compreendem o mundo não mais como algo estático, mas como um mundo em constante transformação. Freire (1993) defende que a compreensão do mundo deve ocorrer a partir da leitura de mundo do educando, a qual também é fundamental na composição das atividades do PEIS.

1.3.4 Leitura de Mundo

Parte de Paulo Freire a compreensão de que a leitura crítica do mundo é essencial para a conquista da autonomia. Afirma que o ser humano vive uma condição de transitividade, o qual através de uma atitude crítica diante do mundo, tem a possibilidade de sair da situação de consciência ingênua e conquistar a consciência crítica (FREIRE, 2005).

Pinto (2000) identifica diferenças essenciais entre as concepções ingênua e crítica da educação. Para ele, a concepção ingênua toma o educando como ignorante em sentido absoluto, o educando como puro objeto da educação, a educação como a transferência de um conhecimento finito, a educação como dever moral da fração adulta, educada e dirigente da sociedade. A educação crítica é exposta como uma antítese da concepção ingênua, pois busca a transformação do homem e do mundo em que vive. Sob este enfoque, o educando é sabedor e desconhecedor; o educando é sujeito da educação; a educação consiste em uma nova proporção entre conhecimento e desenvolvimento. Uma preocupação presente em sala é não partir de atividades infantilizadas, com desenhos, figuras, frases, entre outros recursos do mundo infantil. Ou então reproduzir os discursos empregados na educação para crianças e adolescentes. A atitude crítica envolve a escolha do método empregado. Contudo, isso não é tomado como “dogma” pelos educadores, visto que há atividades em que os educandos se remetem a experiências escolares de sua infância.

A consciência crítica não é conquistada ao acaso. É fruto da reflexão e do pensamento dos indivíduos em coletividade, resultado do seu pensamento e da discussão de sua compreensão do mundo. O seu saber, muitas vezes, está fortemente vinculado a valores de vida, a sua subjetividade é o fator que indica o caminho a adotar num trabalho pedagógico que busque a criticidade. Dessa forma, não é possível reconhecer reconheço no PEIS incoerência em associar um trabalho que busque a leitura crítica do mundo com a subjetividade da pessoa. O conhecimento envolve todas as dimensões do ser (emocional, cultural, racional...), por isso não pode ser dicotomizado. As experiências conquistadas durante a vida não se classificam entre objetivas e subjetivas.

Todo ato educativo, então, torna-se uma forma de compreensão do mundo e da intervenção humana sobre o lugar. O trabalho pedagógico ganha significado quando assume esta possibilidade como meta. Ao trazer dialogicamente a experiência do educando para a sala de

aula, o seu saber é valorizado e potencializa-se a compreensão do indivíduo e do grupo que compartilha aquela realidade. A transformação inicia-se já no indivíduo, pois, ao reconhecer-se como “fazedor” do mundo, reconhece-se como alguém que sabe algo. Sendo valorizado como um ser humano de saber, transforma a si mesmo e ao lugar em que atua. A abordagem humanista na geografia vem ao encontro desta possibilidade, pois reconhece o ser humano como inconcluso, em processo de humanização.

Nas atividades do PEIS, a busca da criticidade se inicia com a participação do educando no processo decisório. A criticidade é conquistada na participação dos educandos na definição do horário das atividades, das aulas oferecidas sendo possível ajustá-las durante o semestre caso educadores e/ou educandos identifiquem dificuldades ou problemas, da escolha das disciplinas que se quer estudar, na socialização, como apontado neste capítulo. Sendo assim, o conteúdo a ser estudado em sala de aula necessariamente leva em conta os interesses e os saberes dos educandos, pois o próprio conteúdo está relacionado ao tema gerador.

Como apontado anteriormente, no PEIS o educador não abdica de seu compromisso em ensinar, afinal, ele busca a formação para atuar como educador, mas assume a sua condição de aprendiz. Mesmo tendo estudado biologia, matemática ou geografia, o educador reconhece que o educando, em seu agir no mundo, vivencia muitas situações e constrói muitos conhecimentos pertinentes a sua vida, com forte marca do lugar. Os saberes geográficos têm forte presença na leitura de mundo, que é uma leitura do lugar.

O ato educativo, então, torna-se uma forma de compreensão e de intervenção humana no mundo. O trabalho pedagógico ganha significado quando assume esta possibilidade como meta. Ao trazer dialogicamente os conhecimentos do educando para a sala de aula, valoriza-se este saber e potencializa-se a compreensão da pessoa e do grupo que compartilham aquela realidade. A transformação inicia-se já no indivíduo, pois, ao se reconhecer como “fazedor” do mundo, reconhece-se como alguém que sabe algo. Sabendo-se como um ser humano de saber transforma a si mesmo e ao mundo. As atividades do PEIS dialogar com os educandos sobre a intervenção humana no mundo. O projeto entende que a prática educativa deve contribuir com a conscientização, para que a ação do educando sobre o mundo seja de fato transformadora.

1.3.5 Conscientização

Um dos princípios da concepção freireana de educação está em que esta contribua com o processo de conscientização dos seres humanos (FREIRE, 2005). Conscientizar-se, nesse entendimento, exige a reflexão sobre o próprio ato de pensar, sobre como se explica a estrutura social e os acontecimentos relacionados à humanidade.

Assim, a conscientização atua a serviço da libertação dos indivíduos, pois é preciso libertar-se das explicações míticas que situam os pobres como incapazes, que dizem ser a mulher o sexo frágil, tomando como justificativa do “poder” do homem sobre a mulher, da desigualdade salarial, da violência contra a mulher, da exploração de seu corpo em imagem, como objeto, entre outras formas de exploração. Na educação, os pobres, os adultos analfabetos ou com baixa escolarização lutam contra o discurso elitista que diz “estudar pra quê, velho não aprende mesmo”. Em diversos momentos, surgem relatos de educandos orgulhosos de estarem estudando, demonstrando uma superação dos obstáculos oferecidos pela vida. Paulo Freire lembra que o ser humano é um ser histórico, se faz no dia-a-dia, e chama a atenção para a necessidade de reconhecer-se inacabado, pois assim pode assumir a construção de si, de seu saber, de seu mundo. Freire (1979) afirma que a crítica que se deve ter diante do estudo é a mesma que deve ser tomada diante da realidade da vida.

Na EJA, a conscientização adquire um significado ainda maior. A experiência de vida do jovem, e principalmente do adulto, em relação às crianças, confere a eles um profundo conhecimento de seu mundo, mundo vivido. Buttimer (1982) diz que mundo é o contexto dentro do qual a consciência é revelada. A palavra consciência numa concepção freireana é entendida como um processo, um movimento (estar se conscientizando), com o qual todas as pessoas estão envolvidas ao longo da vida. Os conhecimentos espaciais são, nesse sentido, essenciais na conscientização, visto que estão ao alcance de todos, são construídos por todas as pessoas a partir de seu nascimento.

O educando adulto sabe muito porque viveu muito, embora muitas vezes não reconheça o quanto sabe. É possível que tenha incorporado o discurso elitista dos poderosos, dos fatalismos, da espera incansável (e interminável!) por um futuro melhor ou da falta de esperança que imobiliza a ação perante o mundo.

Nesse sentido, o espaço vivido visa substituir a noção de um espaço alienador, definido ao mesmo tempo por uma atitude de nostalgia do passado e por uma febre futurista de planificação (FREMONT apud GOMES, 1996, p.317). A noção que se tem do espaço é elaborada a partir das relações vividas no presente, embora experiências sociais já vividas e as expectativas das pessoas que vivem o lugar participem de sua compreensão que é intersubjetiva.

Se o educando não questiona a situação de opressão em que vive, de analfabetismo ou de escolarização insuficiente, da falta de oportunidades de trabalho, do mau atendimento no sistema público de saúde, não conseguirá romper com as situações de opressão cotidianas. O ato de estudar deve estar vinculado à compreensão do mundo.

É no grupo, dialogando com seus pares, que cada indivíduo não apenas aprende os conteúdos curriculares, mas aprende a pensar diferente, a analisar o mundo a partir de seu conhecimento. Uma construção como esta dá-se de modo intersubjetivo, entre as pessoas e destas com o lugar (HOLZER, 1997).

O PEIS toma o conteúdo programático como um elemento essencial no seu percurso de permanente conscientização. O conteúdo programático é a releitura que se faz do mundo e do saber construído historicamente. Contudo, apenas isso não é suficiente, seja na EJA, na Educação Infantil ou no Ensino Superior, não encaminha à conscientização. A atitude crítica e cuidadosa diante do conteúdo e do mundo, isto sim contribui com a conscientização e com a superação da ideologia dominante. Por isso, o conteúdo é colocado para apreciação dos educandos ao longo do semestre, e a escolha dos temas a serem estudados em sala de aula sofre ajustes e muda de direção conforme o diálogo e rumos estabelecidos em sala.

Uma vez em processo de conscientização, cada indivíduo com a sua participação no grupo potencializa sua capacidade de intervenção no mundo. Esta situação é vista aqui como um fato essencialmente educativo, portanto de humanização. Como forma de intervenção no mundo, podemos pensar em situações tais como: distinguir aquele candidato (a um cargo político) que faz propostas mirabolantes e irreais, que aparece e realiza suas obras apenas às vésperas da eleição; se o bairro apresenta problemas de saneamento básico, de falta de posto de saúde, se a escola local está sendo depredada, a comunidade local cobra dos responsáveis as medidas necessárias para solucionar os problemas.

Não é objetivo deste trabalho defender uma postura em que a educação assumiria uma função utilitarista ou que a educação assumiria a função de solucionar todos os problemas de falta

de participação política e de solucionar todos os males da sociedade. Seria ingenuidade e ainda que devaneio pensar desta forma, o PEIS assume uma atitude diante da educação em que esta participa e permanece vinculada aos saberes cotidianos dos indivíduos, podendo, inclusive, atuar para uma compreensão mais ampla do mundo.

Nesse sentido, a educação pode ser um meio para a conquista da emancipação dos indivíduos, enquanto o educando (re)vê e (re)lê o seu mundo, questiona os fatos e as condições históricas; dessa forma, educadores e educandos podem conhecer e conscientizar-se mais. Por isso “[...] a conscientização envolve a constante clarificação do que fica escondido dentro de nós, enquanto nos movemos no mundo, não como um ‘mundo dado’ mas como um mundo dinamicamente ‘dando-se’” (FREIRE, 1979, p. 94).

O humanismo em Heidegger (1991) está vinculado com a busca da verdade do ser, a sua essência. Num diálogo com Freire (1979), esta busca pela verdade ou, noutra sentido, pelo saber e pela construção do ser, é conquistada na leitura de mundo, a qual, sendo problematizadora, conduz à conscientização. A emancipação e a libertação humana também poderiam ser tomadas como formas de cuidar do ser.

Embora, durante esta pesquisa, conscientização e emancipação tenham surgido separadamente, ambas são entendidas como fatos indissociáveis, não sendo possível separá-los numa análise. Ao falarmos de conscientização e emancipação na prática com educandos jovens e adultos, observamos que este processo ocorre em comunhão, ocorre quando educadores e educandos se assumem como seres inconclusos. O educador e o educando a cada discussão, a cada atividade, observam o quanto já sabem e o quanto ainda não sabem, reconhecem em sua prática o aprimoramento de seu saber e de sua visão de mundo. Se o educando é capaz de reconhecer o que não sabe olhando para o quanto já sabe a sua atitude será a de compartilhar conhecimentos, pois dispõe de algum saber que o outro não tem. O PEIS construiu uma relação de parceria em que comumente as pessoas se auxiliam, de forma que, a conquista de um é comemorada pelos outros. A conscientização em Freire (2005) é entendida, então, como condição essencial para a conquista da liberdade do ser.

Nessa situação, cabe defender uma EJA que assuma uma postura pautada na relação educador-educando e em educando-educador (FREIRE, 2005), na qual o processo de aprendizagem e de “ensinagem” é coletivo-no diálogo todos tem condições de ensinar algo e de, coletivamente, conhecer melhor, emancipar-se mais.

Freire (2001) discute outro elemento fundamental para a aprendizagem e para a relação de conscientização e emancipação: a curiosidade epistemológica.

Seu chamamento à curiosidade propõe às mulheres e aos homens uma atenção mais cuidadosa aos acontecimentos do cotidiano. Estar curioso diante da vida, dos fatos e das explicações dadas a eles. Aproximando-se do interesse dessa pesquisa, podemos dizer que a curiosidade epistemológica é o ato de olhar para o mundo do entorno, sobre o lugar de cada pessoa e como este foi e está sendo formado e transformado pelos viventes dali.

Toda curiosidade, então, contribui com o processo de aprendizagem. Freire (2001) chama a atenção para a distinção da curiosidade ingênua, que pode se tornar uma curiosidade crítica e epistemológica.

Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distancia epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua ela se faz mais metodologicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento ao nível do *sensu comum* para o conhecimento científico (grifo do autor) (FREIRE, 2001, p. 78).

Observamos o cuidado do autor em não conferir destaque a uma forma de conhecimento à custa do desprestígio de outra (conhecimento cotidiano – conhecimento científico). A rigorosidade encontra-se na própria aproximação do objeto. Na aproximação com o educando, curioso por saber mais, a curiosidade espontânea pode buscar no contexto teórico subsídios para discutir o tema gerador, para assim apropriar-se de outros conhecimentos construídos noutros contextos sociais.

Se a curiosidade é tomada como um fato essencial do ser humano, cabe uma observação. As crianças são muito curiosas, em toda situação há sempre uma pergunta a fazer. Em muitas atividades na Educação Infantil, os trabalhos escolares motivam o exercício da curiosidade, ao buscar no mundo infantil, das brincadeiras, as referências para o trabalho com educandos desta faixa etária. Em nossa experiência na EJA, temos encontrado pessoas curiosas, inquietas com o mundo. Por outro lado, é comum ouvirmos falar, e até as vivenciamos, de situações de desinteresse dos adolescentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio pelo estudo na escola ou pelo ambiente escolar. Seria algo próprio da faixa etária? A adolescência encobriria a curiosidade das pessoas em saber mais? As práticas pedagógicas desenvolvidas nos Ensino Fundamental e Médio estariam ofuscando a curiosidade dos estudantes? Sem o intuito de buscarmos respostas às questões anteriores, acreditamos que a conscientização, a emancipação e

a curiosidade epistemológica são processos comuns à educação, independentemente do nível de ensino, estejamos trabalhando com estudantes do Ensino Infantil ou do Ensino Superior.

Para seguir com esta fundamentação da prática em sala de aula do PEIS, algumas dicotomias devem ser revistas: prática-teoria, saber científico-saber popular. Os trabalhos desenvolvidos no PEIS, fundamentados numa concepção freireana, propõem sempre vincular a prática à reflexão teórica. A teoria é melhor compreendida, é vivida, quanto tem a prática por referência e, na medida em que se pratica algo, necessita-se conhecer a teoria que o explica, para melhor desenvolvê-lo; daí a teoria é indispensável.

Da mesma forma, o saber científico é pensado em relação ao mundo real, das pessoas em suas atividades, na base material para compreender como se organiza determinada sociedade, para compreender determinada doença numa faixa etária específica ou a descoberta de um novo medicamento. Nesse caso, ambos se complementam, não se enfrentam ou negam. Por vezes, uma nova descoberta científica pode auxiliar no esclarecimento de uma crença, de uma atividade qualquer repetida de forma prejudicial pelas pessoas sem nunca ter sido contestada. O fato de uma descoberta refutar uma explicação anterior não deve dicotomizar ou hierarquizar o saber científico, colocando-o acima do saber popular. O conhecimento trazido pelo professor/aprendido na universidade não é posto acima do conhecimento dos educandos, é colocado ao lado, para conseguir dialogar com ele.

É partindo dos distintos conhecimentos, que os educandos e os educadores do PEIS debatem o Tema Gerador na atividade de Socialização. No item seguinte aborda-se o Tema Gerador, com o objetivo de indicar a sua relevância para as práticas do PEIS e na definição dos conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas.

1.3.6 Tema Gerador

O tema gerador, da mesma forma que a problematização, é definido no diálogo estabelecido entre educadores e educandos. Ao escolher um tema, o grupo de pessoas faz uma releitura do seu espaço vivido e de sua história, resultando em algo que é significativo, vinculado à curiosidade. Ele é fruto das reflexões baseadas nas relações entre os homens e destes com o

mundo. Freire (2005, p.114) argumenta: “É importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo”. Prossegue dizendo que investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens em relação à realidade, a sua atuação sobre a realidade. Para isso, a metodologia empregada deve ser dialógica e, por conseqüência, conscientizadora, pois proporciona a apreensão do tema gerador e a tomada de consciência acerca dele (educadores e educandos).

O tema gerador leva ao estudo do lugar. Por mais diversos que sejam os temas (eleições, política, água, cultura, povo brasileiro, meio ambiente, os quais já foram estudados no PEIS), eles remetem à sua materialização num determinado tempo e num espaço. Identificam-se as possibilidades de se abordar dentro de cada disciplina um conteúdo pertinente ao tema.

Para Freire (2005), os temas encontram-se envolvidos e envolvendo as situações-limites, as quais são dimensões concretas e históricas de uma dada realidade que criam obstáculos à libertação humana. Portanto, mulheres e homens devem se assumir como seres históricos e conscientes de si para superá-las. O trabalho que realizam sobre o mundo, transformando-o, se transformando e garantindo a sobrevivência da espécie, depende da superação dos limites impostos pela estrutura do lugar. A sua humanização é conquistada superando as barreiras históricas e geográficas. Muitas barreiras são expressas pelo analfabetismo, pela falta de moradia ou outro bem material, por falta de condições dignas de trabalho e de vida... Entre todos os animais o ser humano é o único capaz de ter esta percepção e de superá-la por meio do trabalho que executa sobre o mundo. A percepção que homens e mulheres têm da realidade pode gerar um clima de esperança ou de desesperança. A percepção crítica, num dado momento histórico, é capaz de promover a superação de uma situação-limite, de promover uma ação libertadora.

Tanto educador quanto educandos se assumem como sujeitos da investigação e da construção do conhecimento. A atuação do educador é essencial para que a discussão não circule apenas em torno do conhecimento já construído pelos educandos. É preciso avançar, ampliar a visão de mundo por meio do diálogo, de forma a não enrijecer a dinâmica da construção do conhecimento.

A construção do tema gerador ocorre em cada socialização, em cada atividade em que educandos e educadores refletem sobre um dado tema. No PEIS, a cada semestre, um tema é escolhido em votação, estudado nas socializações e em sala de aula, contribuindo para que educandos e educadores tenham mais intimidade com o tema gerador. Tivemos a oportunidade de

participar de uma atividade em sala de aula a partir do tema gerador Cultura, a qual vamos relatar brevemente a propósito de seu desdobramento na atividade de geografia..

No início do segundo semestre de 2007 (mês de agosto), logo na primeira reunião do PEIS, a Socialização foi o momento utilizado para debater o tema gerador. Numa sala ampla do COTUCA, iniciamos a reunião com a apresentação dos novos integrantes do grupo e uma breve exposição do significado do tema gerador para as atividades do PEIS.

Após algumas falas entrecortadas por outras, chega-se às seguintes propostas:

- Mundo Digital
- Cultura Popular
- Artes
- Cultura

Na seqüência do debate muitos fazem intervenções defendendo um e outro tema. A seqüência do debate orientado pelos educadores leva a uma aproximação de alguns dos temas propostos, pois observa-se que o tema Arte pode ser pensado no contexto da Cultura e o mesmo foi pensado em relação ao tema Cultura Popular. Por fim, subsistem dois temas: Mundo Digital e Cultura. O Tema Mundo Digital desperta o interesse de muitos, fazendo-os questionar se teriam acesso a computadores caso o tema escolhido fosse este, o que infelizmente não era possível.

Em votação, a maioria decide pelo tema gerador: Cultura.

Nas aulas de geografia debatemos com os educandos como poderíamos estudar o tema gerador Cultura. O diálogo ocorrido em sala, com as proposições dos educandos, conduziu-nos a optar por estudar algum aspecto da cultura das regiões brasileiras, segundo proposição de divisão regional do IBGE (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), as quais são mais conhecidas e empregadas pelos meios de comunicação.

Contando com uma educanda baiana na sala, imediatamente ela destaca as festas do seu estado (festa do Boi, festas juninas, entre outras) e a culinária marcante. A música foi outro aspecto enfatizado. Observamos ainda que, em outras regiões brasileiras, o “boi” é figura presente nas festividades (Bumba-meu-boi, Boi Bumbá, Boi de Mamão).

Isso tudo nos conduziu a definir que abordariamos as regiões pelas festividades vinculadas ao boi, à sua culinária e a alguns estilos musicais.

Em sala de aula, estudamos a presença do Boi-Bumbá na região Norte do país e da festa de Parintins (PA) com a disputa entre os bois Garantido e Caprichoso, o Bumba-meu-boi no Nordeste e o Boi de Mamão em Santa Catarina, estado da região Sul do país.

Discutimos a presença de grande quantidade de nordestinos nos estados na região Norte, o processo de migração e a recriação da cultura de um lugar a partir da presença de pessoas vindas de outros lugares. Abordamos a existência do Boi de Mamão e a atividade pecuária do gado na região Sul. Esta expressão cultural do boi é característica da região litorânea do estado de Santa Catarina em que as pessoas se vestem com fantasias para narrar a história da morte e da ressurreição do boi. Há elementos comuns com o Bumba-meu-boi nordestino.

Estudando o Sul do país, fizemos uma relação entre o chimarrão (chá tomado quente), uma bebida muito apreciada pelos moradores dos estados desta região, com o Tereré (chá tomado frio) em estados da região Centro-Oeste. Mais uma vez fizemos referência ao processo migratório, pois sulistas se deslocaram para esta região e ali ampliaram as plantações de soja, criação de gado bovino, aspectos peculiares de sua cultura.

Na região Sudeste, enfatizamos a música de Adoniran Barbosa, buscando o seu vínculo com o interior do estado de São Paulo, com a população carente e com o crescimento da cidade de São Paulo no século XX.

Logo no início de nossas conversas, educadores e educandos se comprometeram a organizar uma apresentação do nosso estudo durante a socialização. Cada pessoa se encarregou de uma atividade, um faria a leitura de um texto de abertura, outro do estudo da região Norte e do Boi-Bumbá, outra da culinária do Nordeste, do chimarrão, etc.

Como um dos educadores conseguiu a fantasia de um boi, foi realizada uma “dança do boi”, recordando as festividades ocorridas em diversas regiões brasileiras. Enfim, numa das reuniões na socialização, os trabalhos produzidos em sala e em casa foram apresentados.

Mesmo tendo participado deste processo, envolvido nele/com ele, é difícil relatar todo o movimento que caracterizou esta atividade. Perdem-se gestos, comentários, momentos de debates e de pontos de vista distintos. Contudo, cabe destacar dois pontos essenciais nesse momento do processo educativo: a materialização do conteúdo estudado ocorreu numa apresentação rica em significado e a atuação dos educandos enquanto educadores compartilhando com os demais um pouco de seu conhecimento.

Assim é possível encontrar nesta atividade uma expressão da indissociabilidade do saber construído com a vivência e o saber estudado em sala de aula. O grupo partiu de referências pessoais buscando aprofundar as leituras realizadas sobre as regiões brasileiras, embora aquelas não fossem as únicas leituras possíveis para cada região. O trabalho desenvolvido nesse semestre demonstra que os educandos também constroem geografia na sua relação com o lugar. Consideramos importante buscar um entendimento para os saberes construídos entre pessoa e lugar (geografias), o qual se pretende realizar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

AS GEOGRAFIAS DE UM LUGAR: SABERES GEOGRÁFICOS E EXPERIÊNCIA

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, podia-se com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é ler 'distraidamente'. (Clarice Lispector)

Quantas “geografias” existem sobre um lugar? Quantas “geografias” o ser humano é capaz de produzir? As pessoas não apenas vivem no lugar; elas também o produzem na medida em que o modificam edificando residências, praças, jardins, pensamentos... Na medida em que o ser humano se envolve com ele e constrói relações afetivas, repulsivas, entre outras. Uma praça pode ser um ambiente agradável para alguém e, assim, se constituir num espaço de lazer, para caminhar ou apenas para descansar. Pode também se configurar como um ambiente de medo, de incômodo ou de insegurança para pessoas que porventura se sintam inseguras com os freqüentadores noturnos que povoam os seus bancos e caminhos encobertos por árvores.

Fica evidente, pois, o potencial criador e criativo das pessoas, a sua capacidade de criar “geografias” do espaço e do lugar. Quando dizemos geografias entendemos com isso todas as leituras, entendimentos e criações que as pessoas realizam do/no espaço em que vivem. É, portanto, tudo aquilo construído pela pessoa no seu cotidiano, é uma forma de conhecimento rica em significado. Noutra palavra, é a sua experiência. Daí a relevância em compreender como esta compõe a aula de geografia do PEIS. A proposição de buscar as geografias produzidas pelas pessoas adquiriu forma a partir do adensamento de idéias construído no diálogo com as geografias de cinema (OLIVEIRA JUNIOR, 2005), com a dimensão espacial na qual os personagens agem no espaço de um filme. Em relação à pesquisa das imagens fílmicas, pode-se dizer que ela está

baseada na idéia de que os filmes estão a nos propor pensamentos acerca do espaço, não só resultantes das alusões literais – por verossimilhança visual e sonora – a uma realidade existente além cinema, mas também de movimentos imaginativos resultantes do encontro inusitado nessas imagens e sons de outras formas de conceber e viver o espaço como dimensão da existência humana (OLIVEIRA JUNIOR, 2005, p. 02).

As experiências dos educandos também propõem pensamentos sobre um espaço no envolvimento que a pessoa tem com um fato ou com um lugar. Há a formação de um significado, indica que algo ficou “registrado”. Assim,

a experiência é constituída de sentimento e pensamento. O sentimento humano não é uma sucessão de sensações distintas; mais precisamente a memória e a intuição são capazes de produzir impactos sensoriais no cambiante fluxo da experiência, de modo que poderíamos falar de uma vida do sentimento como falamos de uma vida de pensamento (TUAN, 1983, p. 11).

Nesse sentido, aproximamos um entendimento acerca da experiência compreendendo-a como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Daí a oportunidade de identificar a possibilidade de pensar a sua construção a partir de uma determinada forma de se vivenciar o mundo, de se aproximar das coisas e das pessoas criando laços sentimentais com elas. O mundo em sua modernidade cria situações contrárias à experiência: a exigência ilimitada em se obter informação, de possuir opinião sobre os fatos, pela falta de tempo e pelo excesso de trabalho. O encontro disso tudo na vida do homem moderno dificulta uma aproximação com as coisas que se passam, pois tudo precisa ser rápido, e, entretanto a experiência requer uma pausa, assim como nas relações com o lugar é preciso vivenciar o tempo e o espaço. (LARROSA, 2002).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Todo espaço pode ser entendido como lugar se houver envolvimento de uma pessoa ou grupo social em relação a este espaço. O ser humano não tem existência nem sobrevivência sem um lugar, porém não basta estar nele. É preciso imaginar, projetar, sonhar as suas formas e

contornos para vivê-lo e participar de sua construção. Sendo assim, as possibilidades de se criar um lugar são infinitas como a imaginação.

Nas palavras de Relph (1979, p.08), “o espaço não é exatamente perceptual, sensorial ou representacional: ele é vivido. E porque ele é vivido deve haver tantos espaços quantos forem as experiências espaciais”. Como apontado no capítulo anterior, em diversas situações o educando manifesta a sua relação com a casa, a cidade ou o país, portanto, com o lugar. Expressa a sua leitura de mundo fazendo do ato educativo uma forma de compreender o mundo e de intervir sobre ele.

Em sua vida, o ser humano aprende a ler a dinâmica do tempo, os costumes das pessoas, aprende a analisar e a opinar sobre a disposição dos objetos organizados espacialmente (a carência ou distância de postos de saúde, sobre o percurso percorrido pelo transporte coletivo). E na observação cotidiana passageira e distraída nas palavras de Clarice Lispector: “O que salva então é ler distraidamente”, certamente surgem saberes e dúvidas, “porquês” à procura de respostas. Chamo a atenção para os saberes construídos diariamente pelas pessoas em seu contato com o mundo. Tais saberes seriam fruto de observações passageiras e/ou distraídas? Independentemente do processo de elaboração destes saberes, a sua potencialidade está no ser humano, no modo como os indivíduos e os grupos sociais (família, bairro, igreja, entidades) pensam e se relacionam com as coisas que constituem o lugar e com o lugar em que residem, trabalham, estudam, protegem, descansam, evitam, que nunca freqüentam... Cada forma de envolvimento com o cotidiano possibilita a construção de um saber, de uma explicação para os problemas sociais, ambientais ou estruturais de um lugar bem como desperta o surgimento de muitas dúvidas, inquietações, incompreensões. Por meio deste entendimento de geografia somos levados a fixar o olhar sobre o PEIS, buscar conexões entre a pedagogia freireana, o trabalho no PEIS e esta compreensão da geografia.

É lícito supor que a escola ou o saber produzido em situação escolar pode auxiliar/somar-se ao saber cotidiano/vivido na busca de algumas respostas e para a sistematização das reflexões. Sendo assim, cabe levantar algumas questões: As experiências das pessoas freqüentam a escola? Que práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas em nossas salas de aula para acolhê-las? Quais as interfaces entre o conhecimento escolar e os saberes dos educandos? Essas interfaces realmente existem? Tem ocorrido no PEIS? Como apreendê-las então?

As perguntas são apresentadas com o intuito de conduzir o pensamento e para auxiliar na delimitação desta pesquisa que pretende contribuir com as práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos educandos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria¹⁰. Esta pesquisa pretende, portanto, contribuir com uma reflexão teórica acerca das possibilidades de aproximarmos o humanismo em geografia e a concepção freireana das práticas educativas em nosso trabalho com educandos adultos.

Entrikin (1980, p.15) diz que “a experiência espacial do homem é a experiência do envolvimento no mundo. Quando este envolvimento é deficiente, o espaço torna-se uma matéria de dimensões puras”, o qual seria uma abstração do mundo do homem. Assumindo que a experiência é relevante para a compreensão acerca do espaço e do lugar e que ela pode potencializar a imaginação e a reflexão das pessoas em relação ao mundo no qual vivem, buscase em sala de aula com educandos jovens e adultos elementos que caracterizem sua experiência.

Entre os temas abordados pela compreensão humanista em geografia, a categoria espacial lugar e os saberes espaciais construídos na relação pessoa-lugar são tomados para análise e discussão nesta pesquisa. A relação entre a pessoa e o meio não se dá num contexto de passividade, na qual ele se encontra pronto, construído, interpretado e pensado para as pessoas. No espaço vivido/vivenciado, as opiniões são elaboradas constantemente. Um lugar desprestigiado pela população devido ao seu estado de abandono (mato alto, entulhos, entre outros) pode adquirir um novo significado para a população se passar por um processo de melhoria ou por uma apropriação (devida ou indevida).

A diversidade de estruturas do espaço (objetos, características de relevo, condições climáticas, outros) também é uma fonte inesgotável a mobilizar, em moradores e passantes, mesmo que num relance ou brevemente, pensamentos, dúvidas, entendimento, envolvimento com o lugar. Estabelece-se uma relação mútua e criativa.

A experiência vivida no espaço torna-se essencial para a compreensão do lugar, pois por meio das vivências as pessoas constroem entendimentos acerca dele, a partir dos significados e dos valores que são mobilizados. O lugar é aquele espaço que nos afeta, que deixa marca(s) nos viventes ou nos passantes, sejam marcas de afeição (carinho, gostar, tranquilidade), de repulsa ou de qualquer outra natureza. Por este motivo, enfatiza-se a relação do corpo e da mente com o lugar.

¹⁰ LDB 9394/96. Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos. Artigo 37.

A experiência do educando apresenta-se com grande potencial para alinharmos os conhecimentos, aproximando-os do conhecimento escolar, indissociáveis para Paulo Freire, pois, sob a compreensão humanista lugar está vinculado aos saberes que as pessoas constroem acerca do espaço no qual vivem. Freire (2005, p. 97) aponta para a perspectiva da construção do conhecimento no contato com o mundo “[...] que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseio, de dúvidas, de esperanças e de desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação”. O educando, de modo prático e eficiente, busca a correlação entre o que é estudado e o saber que ele já possui, fruto de sua leitura de mundo, de sua experiência de vida, de seu envolvimento com o lugar em que vive.

O espaço vivido deve ser entendido como um espaço construído por aqueles que circulam por ele, inclusive o geógrafo que, para interpretar, deve se inserir nesse ambiente. O espaço vivenciado possibilitará a formação de laços sentimentais e simbólicos entre a pessoa e o espaço, caracterizando um lugar. Disso decorre a dificuldade em se estabelecer uma metodologia geral que possa dar conta de todas as especificidades do universo em estudo. Segundo Gomes (1996) esta é a visão de Frémont que prefere privilegiar alguns temas relacionados ao espaço vivido a serem desenvolvidos pela geografia ao invés de caracterizá-lo por uma unidade metodológica.

Para Casey (2001 apud Marandola Junior, 2008, p.72), os lugares dependem dos sujeitos para existirem assim como os sujeitos não existem sem os lugares. É o foco da experiência humana, toda experiência é realizada num lugar. Os vínculos que a pessoa estabelece com esta porção do espaço, com outros moradores e as relações sociais entre pessoas têm grande participação no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos adultos. No PEIS, esta relação se dá entre adultos, educadores e educandos, de forma que

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2005, p.79).

Uma prática educativa pautada nos princípios freireanos prima pela ação dialógica, na qual há a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento produzido em sala de aula.

Resende (1986) buscou fundamento no diálogo para construir o seu trabalho com educandos adultos, no qual realiza uma discussão sobre as aulas de geografia. Observa que os saberes dos educandos adultos com os quais desenvolveu sua pesquisa estão vinculados aos saberes cotidianos e diz que os conceitos e os conteúdos escolares dos livros didáticos de geografia que analisou se restringiam ao “universo escolar”, desconectado da vida dos educandos e, por isso, não apresentavam sentido às suas vidas. Em relação ao saber dos educandos enfatiza que

Ao contrário do que tantas vezes amamos acreditar, não se trata de um pré-saber nem tampouco de um obstáculo ao verdadeiro saber. É um saber como qualquer outro e, mais que isso, um saber que, se devidamente considerado, pode sem dúvida alguma facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento científico da Geografia [...] partindo da realidade do aluno, de seu saber real, de sua inquietação real, possa transcendê-la elevando esse saber, sem ignorá-lo nem destruí-lo, ao patamar do rigor científico (RESENDE, 1986, p. 161).

Resende (1986, p.25), à luz de seu estudo com educandos-adultos, ouve e analisa o relato destes a respeito de seu conhecimento geográfico e sobre a geografia. As falas revelam uma geografia em que o ser humano é visto apenas como mais um elemento, inclusive, pouco mencionado. A autora menciona que “o homem é um *fato* a mais na paisagem. Não pode surpreender-nos, assim, que os nossos alunos, ao definir o que a geografia estuda, quase nunca mencionam o homem” (grifo da autora).

Consideramos que uma geografia desvinculada dos saberes do educando é o fator preponderante para os educandos não se reconhecerem na ciência geográfica ou em qualquer outra ciência ou estudo. Portanto, não há como construir uma prática que respeite os saberes dos educandos se não há diálogo com eles, princípio sempre defendido por Paulo Freire.

Muitas vezes, o educador chega à sala de aula com esquemas teóricos prontos e ignora o que os educandos já sabem. É interessante notar que há situações nas quais o educando adulto possui mais idade, portanto maior vivência de mundo que o próprio educador, e mesmo assim tem o seu conhecimento ignorado. O educador acaba rompendo aspectos essenciais da educação referenciada numa compreensão freireana de educação, tais como a indissociabilidade entre prática-teoria, saber popular-conhecimento científico, leitura da palavra-leitura de mundo (FREIRE, 2006b, 2005, 1995, 1993).

As atividades com educandos-adultos seriam potencializadas se o educador, atento ao saber já construído pelos educandos e pela relação dos educandos com o lugar, aproximasse estes

saberes ao conteúdo estudado/assunto discutido. A problematização teria, com isso, maior possibilidade de acontecer, na medida em que o educando identificasse o conteúdo estudado com a leitura e a compreensão que faz do seu lugar. Não para reproduzir ou apenas confirmar este conhecimento, mas para ampliar o seu conhecimento e a sua leitura de mundo.

Aprofundando o diálogo entre Freire e Resende (1986), é possível observar uma proximidade entre estes quando a autora argumenta que a prática nas atividades de geografia com assuntos e temas restritos a um modelo de “saber escolar” desvinculado do saber cotidiano dos educandos gera uma geografia que não pensa as relações sociais entre os homens. Torna-se, portanto, repetitiva e cansativa, embora a percepção do espaço do educando esteja toda vinculada às suas experiências de vida, vividas num espaço. O que ganha importância neste espaço terá relação com a trajetória de cada pessoa e de seu grupo social, o que a autora chama de espaço real.

Para estas pessoas, a Geografia é acima de tudo espaço real. Que pode não valer, num primeiro momento – sabemos nós – como verdade científica, pois só muito raramente transcende o particular para chegar ao geral. Mas que nem por isso é menos verdadeira, já que é riquíssima porque é intensa e pessoal a percepção do espaço resultante de uma determinada vivência espacial [...]. E que pode ser, por isso mesmo, tão necessária à ciência geográfica quanto o que mais o seja, pelo seu caráter de saber não-teorizado, não trabalhado pelas múltiplas linguagens da cultura, pelo seu caráter, enfim, do saber originário produzido pela ação do homem sobre a natureza (RESENDE, 1986, p.133).

Os educandos manifestam uma “geografia” na qual os referenciais espaciais são particulares, em que a base da construção é o saber construído no/com o lugar. A lógica que conduz o seu pensamento sobre o mundo e sobre o espaço não é a lógica dos mapas, dos conceitos e das categorias, mas das relações pessoais entre familiares, vizinhos, amigos e com o trabalho.

São escassas as pesquisas acadêmicas no campo da geografia ou da educação que tratam da correlação entre saberes geográficos e a EJA. Pinheiro (2005), em sua pesquisa na qual realiza um levantamento sistemático, análise e interpretação de trabalhos acadêmicos (mestrado e doutorado) sobre o ensino de geografia no Brasil no período compreendido entre 1967 e 2003, confirma isso. Entre os 317 trabalhos entre dissertações e teses, apenas seis pesquisas faziam alguma referência à educação de adultos.

Nota-se que o diálogo entre a geografia e a educação de adultos ainda é pouco realizado. O aporte teórico de Paulo Freire mostra-se apropriado para o debate sobre os saberes geográficos,

numa perspectiva distinta daquelas que buscam uma instrumentalização para o ensino, análise de livros didáticos e de abordagens baseadas em psicólogos (na geografia merecem destaque as pesquisas com base em Piaget). Pensamos que o encontro de Freire com a abordagem humanista em geografia abre novas possibilidades para o estudo da geografia que se ensina e que se aprende.

2.1 Um diálogo entre o humanista Paulo Freire e a abordagem humanista em geografia

Angicos e Mossoró, municípios do estado do Rio Grande do Norte, Recife/PE (Movimento de Cultura Popular) e Natal/RN (Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler) estarão sempre guardados com carinho por aqueles que atuam na educação de adultos. Mesmo sem conhecê-los de “pisar naquele chão”, todo educador e educando que trabalha no contexto da educação de adultos em sua prática cotidiana, atualiza as experiências iniciadas com Paulo Freire.

Eis então Paulo Freire. No livro “Pedagogia Dialógica”, Romão (2002) chama-o de educador e pensador do século XX. De fato, suas idéias e ações marcaram o mundo a partir da segunda metade do século XX, introduzindo uma reflexão acerca de mundo e da educação privilegiando o diálogo com os esfarrapados do mundo.

O contexto político brasileiro a partir de 1964, quando se inicia a ditadura militar, foi um duro golpe nos trabalhos que começavam a tomar corpo em diversos estados brasileiros e, ainda hoje, sentimos seus efeitos. Paulo Freire é preso e exilado do Brasil. Suas idéias sobrevivem no espírito daqueles que lutam e acreditam numa educação libertadora, e elas por consequência de seu exílio, conquistam o mundo.

Embora a amplitude de suas idéias abrangesse a construção de conhecimento, o processo educativo, portanto, numa dimensão ampliada de educação, será na educação de adultos que encontraremos a base de sua reflexão.

Em Angicos/RN, no Chile, em países africanos ou em Genebra (Suíça), o seu fazer e pensar sempre estiveram vinculados aos pobres. Para Freire (2000), o ser humano é inconcluso,

está em constante formação e jamais pára de educar-se. Toda prática pedagógica, então, deveria partir da compreensão desta inconclusão e da necessária formação-transformação pela qual os seres humanos passam mediados pelo diálogo entre as pessoas e destas com o mundo.

Freire revelou-se um homem preocupado com o ser humano e com a defesa da dignidade humana. Em seu trabalho com educação de adultos, apresenta a sua condição de humanista, de um homem comprometido com as pessoas e o mundo de seu tempo. A educação desejada e defendida por Paulo Freire não é politicamente utilitária. Seu objetivo não se restringe a criar novos quadros para um novo tipo de sociedade. “Há uma proposta politicamente mais humana, a de criar, com o saber do homem libertado, um novo homem, livre também de dentro para fora” (BRANDÃO, 1986, p. 87).

A sua postura enquanto humanista será o caminho a ser seguido por esta pesquisa, uma vez que a educação deve ser assumida como fundamental para a dignidade humana. Assim, é pretensão dela traçar aproximações entre o humanismo presente nos textos e na concepção de educação de Paulo Freire e a abordagem humanista em geografia.

No período posterior à Segunda Guerra Mundial, ocorreu grande avanço na evolução das teorias e metodologias geográficas, com a afirmação da “Nova Geografia”. A quantificação aprofundada no processo de coleta, tratamento e teste dos dados e o desenvolvimento de um raciocínio abstrato caracterizam esta corrente do pensamento geográfico.

O humanismo na geografia será, ao lado de outras correntes teórico-metodológicas, uma crítica à abordagem quantitativa. Amorim Filho (1978) diz que independentemente da orientação metodológica, as décadas de 50, 60 e 70 são um período de aceleração das transformações na geografia e de alterações profundas em todas as áreas do conhecimento. Após a Segunda Guerra Mundial, houve grandes avanços provocados tanto pela expansão do capitalismo quanto pelas revoluções paradigmáticas.

O humanismo recoloca o ser humano no “centro das atenções”. Esta pesquisa pauta-se nos princípios humanistas, em que o homem é situado como referência e como meta para o trabalho científico e numa prática educativa pautada na pedagogia de Freire, a qual prega a libertação do ser humano.

A pedagogia do oprimido como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que,

transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005, p. 46).

Esta pedagogia será referência para a compreensão dos homens em sua realidade concreta (histórica e espacial). O homem e o seu conhecimento, sua experiência manifestados em situação de sala de aula como referência para a reflexão acerca do lugar. A educação, assumida como um ato de criação, tem na materialidade do mundo a fonte de inquietações a propor constantemente uma série de desafios.

Analisar a educação no contexto atual é ainda mais desafiador, pois o capitalismo em tempos de globalização – globalitarismo – se consolida num sistema de poder e de controle tão bem estruturado que se impõe como verdade única (SANTOS, 2008). A construção do conhecimento volta-se, em grande medida, para aprimorar a sua reprodução, seus recursos tecnológicos, suas estratégias de produção e de distribuição de informações. Contudo, não é esse o modelo de criação em pauta na prática do PEIS.

A educação como ato de criação deve ser produzida frente aos desafios de saber mais, de conhecer o mundo sendo capaz de desvendá-lo em meio a um contexto mundial de grande quantidade de informações. O ato de criação como resultado de inquietação é capaz de dinamizar o mundo (FREIRE, 2006a), pois mobiliza e envolve a pessoa em torno do saber construído.

O quanto de imaginação há na criação? O saber que se constrói não é apenas racional, inicia-se com a imaginação de algo. Wright (1947) chamou a atenção para as produções geográficas de escritores e de viajantes. O espaço geográfico tem estimulado a criação, a imaginação de não-geógrafos que se propuseram a explorar e a escrever sobre suas descobertas. O desconhecido estimula a imaginação.

Exploradores, escritores e as pessoas em seu cotidiano expressam conhecimentos geográficos e têm experiências espaciais que formam as *Terrae incognitae* individuais, sendo chamados de conhecimento informal ou não-científico. No cotidiano, as *Terrae incognitae* das pessoas têm a chance de se converter em *cognitae*, no momento em que as pessoas imaginam, expressam, modificam o seu mundo. Observando o lugar (a sua estrutura e seus objetos), o indivíduo imagina outras formas para ele (uma localidade diferente para a construção de algo, a proximidade, o distanciamento ou a existência de um serviço, de um modo de vida). Ao imaginar um lugar, ele é recriado, outro lugar é construído para aquele espaço. Um desafio para os

geógrafos é produzir uma geografia que apresente a densidade dos saberes da Geografia Formal-Científica e da Geografia Informal-Não Científica (WRIGHT, 1947).

Freire (2005) argumenta que o ser humano humaniza-se dizendo o seu mundo, expressando o que pensa. A expressão é uma atividade social, envolve outras pessoas, as quais, em coletividade, humanizam-se. Daí a educação se fundamentar no diálogo. O diálogo permite que o modo pessoal de se relacionar com o mundo seja identificado em interação com um grupo social, como parte de uma sociedade. Assim, a leitura de mundo não é concebida de forma individualizante, ela faz parte de um mundo real compartilhado.

Lowenthal (1982, p. 120) ressalta que

embora os meios ambientes pessoais em alguns aspectos estejam aquém e em outros transcendam a realidade consensual mais objetiva, pelo menos parcialmente se assemelham a ela. O que as pessoas percebem sempre pertence ao mundo real compartilhado [...].

A humanização é um processo constante e não existe a condição de estar plenamente humanizado ou totalmente desumanizado, pois a condição de inacabamento é inerente ao ser humano (FREIRE, 1983; 2005). Nesse sentido, o momento histórico e o lugar em que se vive também estão numa situação de inconclusão. Diferentemente de outros animais, o ser humano tem consciência de sua inconclusão e tem a possibilidade de intervir no mundo e alterá-lo. Nesse processo não deve haver um mediador entre a pessoa e o mundo nem pessoas isoladas, pois se caminha de uma situação de inconclusão para uma situação de “menos inconclusão”. A educação numa perspectiva humanista freireana promove a consciência do mundo.

Um fato relevante é a presença em sala de aula de grande parte das situações de conflitos sociais vividos no país. Na educação de adultos, não é necessário que o educador diga ao educando quais são seus problemas e dificuldades sociais, pois o educando simplesmente os sente e os vivencia cotidianamente. O educador pode debater com os educandos sobre a sua realidade, fazendo emergir em sala o seu cotidiano. No campo da geografia há diversos caminhos que permitem abordar as situações espaciais do cotidiano, o que configura uma Geografia Informal (WRIGHT, 1947), distinta daquela que resulta do conhecimento formal, com métodos científicos definidos. A abordagem humanista em geografia tem por preocupação esse conjunto de conhecimentos.

A consciência de mundo se constrói no ato de (re)pensar a situação vivida. Ao dialogar com educandos jovens e adultos em contexto de sala de aula, nem sempre a sua experiência de vida é tomada como forma de conhecimento. Muitas vezes, nem a oralidade, uma marca importante na vida dos adultos, se manifesta em sala. É comum o educando apresentar desconfiança em relação ao seu saber, sendo necessário uma intervenção do educador para criar um ambiente confiável, pois assim, o conhecimento do educando encontrará espaço para se manifestar. Dessa forma, se dá o (re)pensar o mundo em parceria com o educando, nunca sem ele ou para ele.

As escalas em que esse pensar ocorre não possuem uma (de)limitação. É possível partir de uma inquietação gerada por fatos restritos a lugares de dimensões reduzidas quanto ao planeta Terra. Em quaisquer destas dimensões escalares, a consciência de mundo é conquistada por meio da reflexão, partindo do pensar dos homens e mulheres sobre a realidade (FREIRE, 2005). Por que este bairro sempre recebe destaque no jornal do município quando relacionado à violência? Qual o legado que esta geração deixará para o futuro?

A busca pela humanização passa por uma educação que atua na formação da pessoa. Este argumento é reforçado com Freire (2005) ao insistir que é experimentando-nos que vamos nos fazendo, conhecendo mais, conscientizando-nos mais.

Em seguida, apresentamos uma discussão sobre a abordagem humanista na geografia, para delimitar a nossa compreensão acerca do humanismo.

2.2 Uma apreciação do humanismo em geografia

Há muito tempo, a educação no país vem sendo criticada em seu conteúdo político, pedagógico, pela carência de recursos, pela não aprendizagem dos alunos, etc. Se parte de nossos alunos ainda estão distantes de compreender as primeiras palavras e os textos, ainda mais distante estarão de compreendê-los criticamente. Na abordagem humanista, o homem é colocado no centro das preocupações, busca-se a sua humanização, procura-se revelar e criticar tudo o que

impede a sua realização integral. A educação e o humanismo, portanto, sempre estiveram relacionados (NOGARE, 1978).

Nogare (1978) chama atenção para a existência de humanismos, pois muitos significados podem ser atribuídos a este termo ao longo dos diferentes períodos históricos (humanismo grego, romano, cristão, renascentista, moderno, contemporâneos). O escopo desta pesquisa não abrange discutir as diferenças existentes no conjunto desta abordagem, sendo mais relevante a busca pela compreensão de seus pressupostos.

O autor coloca que

[...] uma doutrina e sobretudo uma determinada situação histórica podem ser qualificadas de humanistas só na medida em que, reconhecendo o homem como um ser de longe superior a todos os outros seres, nele vêem o objetivo e meta de todas as atividades e de todas as instituições, no sentido de possibilitar-lhe a realização mais plena e perfeita possível na sua humanidade e personalidade, isto é, de sua liberdade. Tal liberdade não será possível - a nosso modo de ver - a não ser numa determinada convivência social que se fundamente no amor (NOGARE, 1978, p. 18-19).

Numa abordagem filosófica pode ser entendido como “[...] toda filosofia que tome o homem como medida das coisas” (ABBAGNANO, 2000, p. 519). Num sentido mais geral “pode-se entender por humanismo qualquer tendência filosófica que leve em consideração as possibilidades e, portanto, as limitações do homem e que, com base nisso, redimensione os problemas filosóficos” (ABBAGNANO, 2000, p. 519).

Abbagnano (2000) aponta como bases fundamentais: 1) Reconhecimento da totalidade do homem como ser formado de alma e corpo, reconhece a importância do estudo das leis, da medicina e da ética contra a metafísica, exalta a liberdade e a dignidade do homem; 2) Reconhecimento da historicidade do homem, dos vínculos com o seu passado, adquirindo relevância os textos antigos; 3) Reconhecimento do valor humano das letras clássicas, de onde deriva o termo humanismo. Seu significado remete à antiguidade em que a palavra *humanitas* significava a educação do homem como tal, a qual os gregos chamavam de *Paidéia*. As disciplinas que formam o homem eram chamadas de “boas artes”, pois o diferenciava dos outros animais e tinham o valor de meio para a formação de uma consciência aberta em todas as direções por meio de uma consciência histórico-crítica da tradição cultural; 4) Reconhecimento da naturalidade do homem – o homem como um ser natural – assim, o estudo da natureza não se torna um pecado ou mais uma atividade indispensável para a vida.

Marandola Junior (2007) destaca que muitos dos enunciados acima – liberdade, naturalidade, dignidade – não possuem significados idênticos aos atuais.

No entanto, podemos através de uma atualização de conceitos, contextualizá-los na contemporaneidade enquanto fundamentos de uma visão holística do Homem e da Natureza, admitindo a importância da cultura e da história no devir sócio-político, estando a liberdade e a dignidade no alto dos valores humanos (MARANDOLA JUNIOR, 2007, p. 275).

Buscando uma aproximação da geografia com uma abordagem freireana para a EJA, nossa investigação pauta-se pelo entendimento de Marandola Junior (2005) acerca do humanismo na geografia.

O argumento que iremos desenvolver é o seguinte: o **Humanismo em geografia** não deve ser o rótulo de uma corrente, como a Geografia Humanista ou a Geografia Cultural. Na verdade o Humanismo em Geografia é uma postura, e aproxima-se muito com o que Paul Claval tem chamado recentemente de **Abordagem ou Enfoque Cultural em Geografia...** (grifos do autor) (MARANDOLA JUNIOR, 2005, p. 394).

Adotar uma atitude humanista tem relação com assumir uma postura ética na relação com o conhecimento; no diálogo com os educandos jovens e adultos; na postura enquanto educador-educando e educando-educador (FREIRE, 2005), pois quem aprende também ensina algo; no compromisso com a libertação (pessoal e daqueles que compartilham as situações de aprendizagem); na busca pela humanização do ser humano.

O humanismo em geografia tem como uma de suas metas descrever a experiência geográfica do homem como ele a experiencia, sem as mediações carregadas do valor e das abstrações científicas (MARANDOLA JUNIOR, 2005). A experiência cotidiana é conquistada na relação direta com o mundo e com o objeto. Sem a presença de métodos científicos determinados, os significados são delineados pelo contato direto, por isso o corpo-pele-sentidos tornam-se elementos importantes ao dialogar com tudo o que está presente no mundo, reconstruindo, reafirmando e até modificando o significado do que foi visto pelo sujeito.

Freire (1995, p. 92) enfatiza a atividade do corpo na leitura do mundo, na medida que é por meio dele que a experiência é vivenciada. Diz que “a importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo”.

Mello (1990, p. 5) comenta que a ferramenta de trabalho dos geógrafos que trabalham na perspectiva humanista é a experiência vivida, realizando seus estudos como um observador.

A maioria das abordagens geográficas ignora o conhecimento humano. Ao contrário, o humanismo rechaça a idéia de um mundo preciso, sem contornos e destituído de significados, procurando compreender a consciência humana acerca dos fenômenos geográficos (MELLO, 1990, p. 30).

Cada pessoa tem um lugar apenas seu, nesse sentido pode-se dizer que cada pessoa “cria” um lugar e, além desse seu lugar/mundo, há também os mundos vividos coletivamente, compartilhado por grupos e classes sociais (MELLO, 1990).

A categoria espacial é potencializada neste contexto na medida em que é num lugar que a vida é construída. Todos sabem algo sobre o lugar, têm uma experiência vivida, seja o “seu lugar” ou outro que tenha freqüentado ou sobre o qual alguém lhe falou, descreveu. Há um saber espacializado ou com potencial para ser espacializado nas relações afetivas ou repulsivas com o espaço.

As atividades de ensino, ao envolver o conhecimento do lugar trazem consigo a pessoa, o ser humano, assim já seria suficiente dizer que não há conhecimento sem a presença humana, mas cabe reforçar esta compreensão observando que o espaço, o lugar e o ser humano são indissociáveis, estando enlaçados para sempre (MARANDOLA JUNIOR, 2007). O desequilíbrio de um provoca a insustentabilidade de ambos. Há muito conhecimento experiencial/vivido que não pode ser ignorado, principalmente com educandos jovens e adultos.

A especificidade do trabalho com educandos adultos é devida, entre outros, ao fato destes possuírem uma maior vivência em quantidade de anos e de ser mais diversificada em relação à criança e ao adolescente. Chamo a atenção para esta forma de conhecimento por seu todo interligado, diferente do saber fragmentado por disciplinas estanques. Heidegger (2002 apud Marandola Junior, 2007, p. 293) destaca que o conhecimento não está nem no sujeito nem no objeto, está na relação que se estabelece entre a consciência e o mundo. A relação do sujeito com o mundo é plena, ocorre envolvendo o sujeito como um todo.

A experiência vivida do educando com o lugar é a matriz de sua conscientização. Ao se debruçar sobre o saber cotidiano-vivido, o educando em diálogo com os seus pares (educandos e educador) pode, num primeiro momento, descobrir-se sabedor, como disse um camponês a Paulo Freire: “Sei agora que sou culto, afirmou enfaticamente um idoso camponês. E ao se lhe

perguntar porque se sabia agora culto, respondeu com a mesma ênfase: Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo” (FREIRE, 2006a, p. 118). Ao transformar o mundo, terá condições de ir desvendando o lugar, criando hipóteses sobre o seu mundo e debatendo com os seus companheiros.

A busca pela libertação dos homens mais uma vez une a pedagogia freireana (da qual destacamos o princípio do diálogo, da problematização, da conscientização e da leitura de mundo via tema gerador) e a abordagem humanista. Liberdade que nunca é doada nem é conquistada apenas no plano individual, pois “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005, p. 58) e, complementando, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78).

Será pensando o mundo numa ação do autêntico humanismo que o educando vai se apropriando de sua realidade, de seu espaço vivido, da geografia vivenciada diariamente (HEIDEGGER apud MARANDOLA JUNIOR, 2005). Essa apropriação pode conferir mais confiabilidade, mais segurança sobre o que pensa e sobre os seus entendimentos. Noutra sentido, apropriar-se do lugar é libertar-se das explicações doadas, do medo de se pronunciar para propor e discutir suas próprias idéias. O lugar é entendido a partir das relações que as pessoas estabelecem com um determinado espaço. Por isso, lugar e os saberes espaciais e corporais cotidianos são discutidos a seguir.

2.3 Lugar e os saberes espaciais e corporais

Todo acontecimento está vinculado a um tempo e a um espaço. Cabe dizer, e melhor especificar, que nas atividades cotidianas estabelecemos uma relação sentimental com o espaço onde a vida acontece. Aí se configura um lugar. O modo como o percebemos é extremamente variado, pois são muitos os estímulos externos que nos chegam aos sentidos e as respostas dadas a tais estímulos manifestam sentimentos, identificação e o envolvimento que estabelecemos com esse lugar (TUAN, 1980).

Estes sentimentos podem ser denominados de *topofilia*, os quais são “os laços afetivos com o meio ambiente material. Estes diferem profundamente em intensidade, sutileza e modo de expressão” [...] “Mais permanentes e mais difíceis de expressar, são os sentimentos que temos com o lugar, por ser o lar, o locus de reminiscências e o meio de ganhar a vida” (TUAN, 1980, p. 107).

Na literatura, é possível encontrar referência ao lugar em verso e prosa. Reconhecemos a Itabira (MG) de Drummond em sua *Confidência do itabirano*: “noventa por cento de ferro nas calçadas. Oitenta por cento de ferro nas almas” (ANDRADE, 2008, p. 11) e a vivência profunda do mineiro interiorano no “Grande Sertão: Veredas” de Guimarães Rosa (ROSA, 1986). Da sensibilidade do poeta ao olhar da pessoa no seu dia-a-dia há similaridades. O potencial de criação do espaço-lugar se materializa no percurso realizado nos diferentes momentos da vida. A diversidade de situações e lugares que criam afeições e relações e demonstram um saber espacial é tão vasta, que captá-la, torna-se uma tarefa complicada.

Cabe então, pensar sobre o modo como se configura a relação entre o ser humano com o espaço e buscar aí elementos para pensar o lugar, criado não apenas pelas ações humanas mas também pelas concepções existentes acerca dele. Ao se mudar para o bairro, o novo morador terá diante de si uma confusão de imagens, ainda não teve contato com as esquinas, com os supermercados e com as padarias em volume suficiente para criar identificação com eles. Não há concepções fundamentadas na vivência, embora talvez já tenha ouvido falar muito sobre o bairro. Com a vivência, surgirão lugares, significados, sentimentos e o entendimento deles será mais elaborado, encontrará mais possibilidade de pensá-los. “A terra da gente é sua geografia, sua ecologia, sua topografia, sua biologia; mas é também o que mulheres e homens fazemos dela” (FREIRE, 2001, p. 28).

Daí a relevância de se refletir sobre esse pensar dentro de um contexto de sala de aula em uma situação de aprendizagem. As relações que os educandos adultos estabelecem com o lugar através de indicações deliberadas do professor ou de manifestações dos educandos estão voltadas a criar compreensões de um determinado conteúdo.

Holzer (1999, p. 68) coloca que o conceito de lugar está relacionado à origem da própria geografia. Contudo, a busca da objetividade praticamente inviabilizou qualquer consideração que extrapolasse seu significado locacional. A incorporação de elementos criados pelas pessoas, portanto, da cultura, trazendo as experiências concretas, desvincula o entendimento de lugar

restrito a um sentido locacional e coloca os significados extraídos da vivência como objeto de investigação (HOLZER, 1999, p. 70-71). Sob este enfoque, nota-se que as experiências concretas são ilimitadas, pois estão relacionadas às possibilidades oferecidas por aquele espaço e pela imaginação, que é infinita. Uma percepção elaborada hoje pode tranquilamente não ser a mesma de amanhã.

Tanto a experiência pessoal quanto as possibilidades imaginativas participam da construção do lugar. Desse modo,

Cada imagem e cada idéia sobre o mundo é composta, então, de experiência pessoal, aprendizado, imaginação e memória. Os lugares em que vivemos, aqueles que visitamos e percorremos, os mundos sobre os quais lemos e vemos em trabalhos de arte, e os domínios da imaginação e de cada fantasia contribuem para as nossas imagens da natureza e do homem (LOWENTHAL, 1982, p. 141).

As experiências humanas são vividas em um espaço, podendo tornar-se um lugar. Assim, a permanência num espaço cria formas distintas de envolvimento com ele. “O lugar, então, não pode ser experimentado enquanto conceito que pode ser descrito em termos de localização ou aparência [...] o papel do tempo ligado a experiência continuada é fundamental para a caracterização do lugar” (HOLZER, 2006, p. 119).

Tem experiência quem vivenciou e foi “marcado” por algo. Um dado importante é que a experiência não é um fato dado, pois a cada ação, a pessoa modifica o mundo e a si mesmo. Nas palavras de Tuan (1983, p. 10) “a experiência amplia a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experimentar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele”. Holzer (1997) destaca que as experiências geradas com base na percepção de mundo e de seus objetos enquanto conceitos permitem aproximar as ciências da vida do ser humano.

Muitas vezes, além de conhecimento, a experiência traz consigo uma profunda carga de sentimento, pois o conhecimento e o sentimento estruturam a experiência (TUAN, 1983, p. 11). Os moradores mais antigos de uma determinada rua ou bairro expressam bem essa situação. Podem relatar fatos e apresentar argumentos sobre diferentes assuntos e, certamente, têm muito conhecimento sobre o seu lugar. É um exemplo de como o pensamento e o sentimento estão fortemente envolvidos. Muitos dizem que saem de uma determinada casa ou bairro apenas quando morrerem. Outro exemplo é a perda sofrida pelas pessoas afetadas pela construção de

barragens de usinas hidrelétricas, por desapropriações, perde-se a terra e fere-se o sentimento com o lugar.

Outra dimensão da experiência é o aprimoramento da habilidade espacial ampliada por meio do conhecimento que se adquire do espaço. “A habilidade espacial precede o conhecimento espacial. Os mundos mentais são aprimorados através de experiências sensoriais e cinestésicas. O conhecimento espacial aumenta a habilidade espacial” (TUAN, 1983, p. 84). Um motorista experiente provavelmente tem um conhecimento espacial bem desenvolvido, teve contato corporal com situações e lugares diferentes. A mente e o corpo terão registrado uma série de informações com potencial para serem convertidas em conhecimento. Exemplo disso é o caso de um educando adulto participante do PEIS. Numa das reuniões de Socialização em que os educandos apresentavam a sua história como trabalhadores, ele relata com orgulho que foi motorista durante toda a sua vida e viajou pelo Brasil mesmo sem saber ler. Argumenta com convicção que nunca se perdeu em suas viagens, o seu conhecimento espacial foi construído no trabalho do dia-a-dia, no registro que as estradas e os lugares deixaram em seu corpo e em sua mente. Atualmente é motorista aposentado e por incentivo e apoio da esposa começou a estudar e já realiza suas primeiras leituras de textos.

A identidade e a estabilidade são importantes características dos lugares, sendo a convivência temporal fundamental na sua constituição. A identidade refere-se ao sentido, provêm das intenções e das experiências intersubjetivas que se iniciam com o nascimento e se aprofunda com a experiência, a qual é obtida junto a um lugar, implicam num conhecimento e na constituição de um centro de significados (TUAN, 1983). A estabilidade é entendida como uma convivência temporal, pois a relação espacial cobra uma pausa, um momento mais demorado para interagir com ele. Podemos ampliar essa compreensão para as identidades territoriais, que seriam definidas através da relação de afeto e do sentimento de pertencimento com um determinado território. Sob esta abordagem tanto lugar quanto território são tomados a partir de um componente subjetivo (HAESBAERT, 1999). Nessa mesma esteira, Tuan (1982) discute como a territorialidade humana e a ligação com o lugar diferem do modo com os outros animais se comportam em relação à delimitação de seu “território” e de seu “lugar”. A sua compreensão indica que o ser humano é mobilizado por aspectos subjetivos, como a emoção.

Para o humanista, lugar é um conjunto complexo e simbólico que pode ser analisado a partir da experiência de cada um ou da experiência de um grupo, de uma determinada

comunidade, um bairro. A constituição do lugar se dá fora de uma perspectiva individualizada, isolada das outras pessoas e do próprio mundo. Marandola Junior (2008, p. 106) diz que a intersubjetividade é um dos fundamentos da fenomenologia que Husserl empregou para eliminar traços psicologistas. A preocupação com a singularidade das experiências, com a percepção particular é equilibrada com a intersubjetividade que enfatiza a natureza social do homem. Ocorre uma interconexão entre as diferentes leituras e entendimentos acerca do lugar, mediados pela cultura.

Ele é construído a partir de uma relação intersubjetiva, extremamente variável de indivíduo para indivíduo, quando vão sendo atribuídas ao suporte características simbólicas constituindo-se enfim no mundo que une indissolavelmente o sujeito às coisas, tornando-o um ser-no-mundo (HOLZER, 2006, p. 115).

Segundo Holzer (1997), no momento em que o corpo como elemento móvel coloca-se em contato com o exterior e encontra o outro, a intersubjetividade acontece. Todas as pessoas nascem dentro de um mundo intersubjetivo, pois aprendem a linguagem e os estilos de comportamentos sociais que nos permitem agir no mundo e nos relacionarmos com os outros de acordo com os padrões aceitos por aquele grupo (BUTTIMER, 1982). O lugar sendo um centro de significados permite que as vivências topofílicas e topofóbicas de uma pessoa dialoguem com as experiências de outras pessoas, se encontrem, se diferenciem e divirjam entre si.

A compreensão que se tenha da realidade estará permeada pelos valores, aspirações e entendimentos construídos de acordo com o referencial de valores do indivíduo e/ou do grupo social. Tuan (1979 apud Holzer, 1999, p.70) diz que tanto os conteúdos dos lugares quanto do mundo são os mesmos, pois são produzidos pela consciência humana e por sua relação intersubjetiva com as coisas e os outros.

É fato que a percepção de um passante que pouco vivencia o lugar ou o vivencia na condição de turista será distinta daqueles que residem/vivem ali. A diferença entre a percepção de um e de outro pode ser bastante grande. Um turista na parte medieval de uma cidade européia pode se encantar com as ruas escuras e as pequenas construções sem pensar nas condições de vida de quem vive ou viveu ali. Por outro lado, o julgamento do turista pode revelar aspectos não “admitidos” pelos moradores locais. No passado, a fuligem e a fumaça poluíam muito as cidades do norte da Inglaterra; enquanto os moradores locais tendiam a não considerar essa realidade, os visitantes a percebiam rapidamente (TUAN, 1980). Mesmo o turista pode estabelecer laços

topofílicos ou topofóbicos numa permanência mais breve, pois uma determinada experiência de grande intensidade e curta duração pode modificar o modo de “estar e ver” o lugar (TUAN, 1983).

Outra característica é que o lugar se configura como um conceito não-escalar seja em relação ao tempo ou ao espaço. “Por se constituir de um centro de significados espaciais pessoais ou intersubjetivos o lugar não possui escala definida” (HOLZER, 1999, p. 74). Expressa as experiências e as aspirações das pessoas, apresentando escalas variadas. A poltrona preferida ou o “canto” do sofá são exemplos de lugar e, em outro extremo, o próprio planeta. O mesmo pode ser dito em relação ao país e ao pertencimento a uma pátria (TUAN, 1982).

Isso faz dele uma categoria em constante modificação, exigindo de nós uma reflexão sobre o seu processo de construção e de entendimento que é constantemente refeito.

Um lugar não nos chega pronto, não tem existência por si mesmo, mas vamos construindo nossas imagens e nossas idéias acerca desse lugar e é com ele que nós o pensamos e nele agimos. É, em grande medida, a partir das idéias e imagens que temos dos diversos lugares que construímos o conceito de lugar (OLIVEIRA JUNIOR, 2004, p.02).

O lugar que vivemos é permeado por versões vinculadas às distinções e semelhanças das práticas vivenciadas ou sofridas. Da tensão entre as várias versões formam-se a história e a geografia dos lugares. Tuan (1983) chama a atenção para como o corpo organiza o espaço, pois observa que o refazer diário do espaço é mediado pelo corpo. O homem organiza o espaço para torná-lo mais acessível às suas necessidades biológicas e sociais. Embora existam diferenças quanto às formas de se organizar o espaço, há um princípio comum em que o homem é tomado como a medida de todas as coisas. A postura e a estrutura do corpo humano e as relações entre as pessoas são os princípios da organização espacial. A possibilidade de manter o corpo ereto deixa o ser humano pronto para agir e a sua capacidade de intervir sobre o espaço se amplia (o espaço abre-se diante dele nos eixo frente-trás, direita-esquerda) (TUAN, 1983). Na mesma esteira, Casey (2001 apud Marandola Junior, 2008) acrescenta que o corpo faz a mediação da experiência humana com o lugar, expressos em dois movimentos: *outgoing* (saindo) e *incoming* (entrando). O *outgoing* refere-se à orientação do corpo no espaço, às ações no espaço tanto nas oposições binárias (em cima/embaixo, na frente/atrás e direita/esquerda) quanto na direção do movimento (para cima/para baixo, para frente/para trás e para a direita/para a esquerda). O *incoming*

(entrando) se refere às marcas deixadas pelos lugares, através de sua *tenacidade* e por nossa *sujeição* a eles. A tenacidade é caracterizada quando passamos e vivenciamos um determinado lugar, pois o sentimento e a relação que experienciamos nesse contato deixa uma “marca”. Em relação à sujeição, ela se dá na relação de docilidade, de apreciação que se estabelece com um lugar em que gostamos de estar, chegando à mudança que ele pode provocar nas pessoas.

Oliveira Junior (2004) também se ampara na referência corporal para discutir a idéia de lugar. Como diz o autor, procura-se uma concepção de lugar vinculado ao espaço vivido, sabendo que a vida, e também o lugar, são experienciados de diversas formas e a partir dos diversos sentidos do corpo e da mente.

Em estudo sobre o Atlas Municipal Escolar de Rio Claro, o autor enfatiza o processo de construção do saber que se dá no cotidiano de todo ser humano em contato com o mundo.

Não importa se esse *lugar onde se vive* seja pensado como o município [o que o próprio título indica], seja ele a área urbana ou rural, o bairro central ou periférico, a vila ou mesmo a rua ou a estrada onde vivem as pessoas. Importa ser uma extensão territorial que *já seja ou possa vir a ser pisada pelos próprios pés e observada pelos olhos e ouvidos* daqueles que estão em processo de conhecimento do mundo que lhe é próximo ao corpo, do mundo que lhe é sensível à pele, ao nariz e, quem sabe, à boca (grifos do autor) (OLIVEIRA JUNIOR, 2004, p. 03).

Ao analisar o Atlas Escolar, argumenta que ele visaria promover passagens entre os saberes da experiência corporal do lugar. Defende que as experiências corporais devem ser solicitadas pelos materiais que compõem o Atlas, assumindo as experiências já existentes como verdadeiras. O tensionamento, a mistura de conhecimento e a mistura dessas experiências corporais são tomados como base à formação de um outro saber.

A categoria lugar é compreendida a partir dos conhecimentos, saberes, dúvidas, que as pessoas constroem em seu cotidiano, com os quais criam formas de envolvimento.

Tais experiências podem ser solicitadas nas atividades em sala de aula, independente do nível de ensino, mas fundamentalmente na educação de adultos, visto que as experiências trazidas por eles para a sala formam um saber rico em significado. É este saber que o capítulo seguinte busca evidenciar.

As experiências espaciais e corporais cotidianas foram analisadas por Cazetta (2005). A autora observou que, trabalhando com fotografias aéreas do lugar em que as crianças escolares residiam, os saberes espaciais construídos por elas em seu contato cotidiano eram solicitados

pelas imagens. Reconhece no trabalho com fotografias aéreas do lugar uma possibilidade mais promissora de aprendizagem, pois permite envolver os significados e os valores dos sujeitos na construção do conhecimento. As crianças identificam presenças e ausências de objetos que elas conhecem pelo contato corporal já tido com aquele lugar.

As crianças, ao percorrerem a foto com o dedo e a memória, encantam-se com a paisagem “vista de cima” do bairro onde residem. Ao vincularem suas *experiências espaciais cotidianas* com os itinerários percorridos nas fotos, elas vão descobrindo *ausências* e *permanências*, e ao mesmo tempo, dando plasticidade àquela paisagem chapada [...] (CAZETTA, 2005, p. 107) (grifos da autora).

A chave para este envolvimento é a experiência, a qual não restringe as atividades ao estudo da localidade, apenas ao lugar em que se vive, que é tocado pelo corpo. Ao contrário, os saberes construídos no lugar potencializam a compreensão do espaço vivido dos educandos bem como de outros lugares, ao gosto da imaginação.

Merleau-Ponty (1999) realiza uma reflexão acerca do corpo buscando o entendimento da questão da percepção. O corpo permite expressar uma ação, um gesto e criar um sentido para o ato realizado que é legitimado na compreensão que outra pessoa tem dele, numa relação intersubjetiva. A sua abordagem cria outras possibilidades para se compreender a produção de saberes na interação com o espaço vivido. Argumenta: “E, finalmente, longe de meu corpo ser para mim apenas um fragmento de espaço, para mim não haveria espaço se eu não tivesse corpo”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 149).

Em sua materialidade, o espaço terá existência para mim na medida em que eu tenho contato com ele, percorrendo-o e fazendo parte do seu processo de construção. A forma em que minha ação ocorre é elaborada no contato pessoa-pessoa, pessoa-mundo, de modo intersubjetivo. Os gestos executados não são simplesmente assimilados, mesmo numa atitude de imitação. Eles são retomados e compreendidos na interlocução com o outro.

O sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato espectador. Toda dificuldade é conceber bem esse ato e não confundir-lo com uma operação de conhecimento. Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse o meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 251).

Nas atividades com educandos adultos vimos observando em diversos momentos que os saberes corporais e espaciais construídos na relação com o lugar e no diálogo entre educandos e educadores participavam da composição das aulas. Alguns foram recortados no intuito de evidenciar os saberes dos educandos que participaram da composição das aulas do PEIS. No próximo capítulo, destacam-se estes recortes e faz-se uma apreciação acerca destes saberes.

CAPÍTULO 3

AS GEOGRAFIAS CONSTRUÍDAS COM O CORPO E COM A IMAGINAÇÃO

Ao longo do texto, persegue-se o caminho da experiência – a minha e a dos educandos – com o intuito de construir uma forma de olhar as experiências espaciais que ajudaram a compor as atividades de geografia durante o segundo semestre de 2008. Em distintos momentos, os saberes expressos nos comentários e os exemplos citados aproximaram o assunto estudado a algum fato vivido. A participação efetiva dos educandos foi/é essencial para compor as atividades desenvolvidas nas aulas de geografia e para a organização do próprio PEIS. Daí surge o interesse em dar visibilidade às experiências espaciais e corporais dos adultos, às experiências construídas na relação com os lugares. Para isso, serão retomados agora as transcrições dos registros de campo das aulas de geografia e das gravações em áudio. Ressalta-se que todas as atividades de geografia foram gravadas e contam com registro em caderno de campo. Com a permissão dos educandos, no início da atividade ligava-se o gravador, registrando todos os momentos das aulas.

Tendo sido realizadas as transcrições das gravações, foram feitos recortes dos trechos que apresentavam referência a um lugar e a saberes que indicavam experiências, seja um comentário relacionado a uma cidade, um estado, uma casa, um bairro ou um fato vivido, buscando narradores em relatos de quem já percorreu lugares distantes ou naquele que construiu seu saber num único lugar, que conhece suas histórias e tradições. Foi feita a opção por transcrever apenas estes trechos porque o objetivo da investigação se restringe a dar visibilidade ao lugar.

Portanto, são citados os diálogos em que um determinado conhecimento foi apresentado e compôs a aula, para na seqüência, serem retomados e formar com eles uma única narrativa. Não foi feita uma correção ortográfica dos trechos de diálogo com o intuito de preservar a riqueza da oralidade. Busquei transcrever da maneira como foi falado. Foram aproximados diálogos ocorridos em diferentes momentos da aula ou mesmo em dias distintos na composição das

narrativas, às quais foi atribuída uma denominação: Migrantes; Entre plantas, subidas e descidas; Cultura; As chuvas; Indústria; Estudo do Meio.

A organização das narrativas foi realizada em episódios, fatos que se sucederam em sala de aula. Assim, é necessário frisar que as narrativas não expressam a seqüência cronológica das aulas do semestre.

Na seqüência, apresentam-se os educandos com os quais este trabalho foi realizado.

3.1 A Turma de Geografia

A turma era composta por onze pessoas que compartilhavam saberes e trabalhavam no intuito de ampliar seus conhecimentos, sendo dois educadores e nove educandos, em sua maioria mulheres. Apenas dois homens e sete mulheres.

Em relação à faixa etária, cabe destacar que os mais jovens da sala eram os educadores. Apenas dois dos educandos (H e E) tinham idade entre 25 e 35 anos, enquanto a maior parte apresentava idade acima de 40 anos. Outro fato que chama a atenção na turma é a presença de Q. Logo na primeira atividade, ele disse que participaria porque a sua companheira C frequentava a aula de geografia (a última do dia). Assim, ele apenas observaria o grupo. Comumente Q participava das aulas da Turma de Alfabetização, portanto estava iniciando nas atividades de leitura e de escrita. O fato de se encontrar diante de uma turma com “conhecimentos mais avançados” não o impediu de participar das atividades comentando ou expondo a sua opinião.

A Turma de geografia era marcada por pessoas nascidas em diferentes estados brasileiros. Os educandos indicavam com orgulho a região ou o estado onde nasceram, assim como relacionavam fatos vividos nestes lugares ao assunto estudado. Entre os presentes tínhamos paulistas, um paranaense, duas baianas e uma cearense. Daqueles que migraram para Campinas, havia uns mais saudosos de sua terra, inclusive com o desejo de voltar a residir lá e outros também saudosos, porém sem sonho de um dia voltar a residir no lugar em que nasceram. Diziam ter prazer em retornar para este lugar apenas a passeio. Para uns e outros, era comum o contentamento com as conquistas obtidas em Campinas, lugar em que residem atualmente.

Ao longo do semestre, os educandos foram assíduos, e uma ausência normalmente era avisada com antecedência ou explicada na semana posterior, embora nunca tivéssemos cobrado alguém pela ausência. Todavia, mesmo com esse cuidado por parte da turma, toda ausência era sentida e comentada. Compreendo que tal situação indicava, entre outras possibilidades, uma preocupação dos educandos de seu compromisso com o estudo e com a continuidade do projeto. Uma das lutas das pessoas do grupo no ano de 2008 era aumentar a quantidade de educandos, pois o número reduzido de pessoas nos inquietava.

As atividades eram construídas com base no diálogo. Ao chegar à sala de aula sempre havia algum assunto para se falar, às vezes pertinente à família ou a algum evento local ou nacional. Embora muitos deles não tivessem vínculo com o que planejávamos para a aula, eram considerados relevantes para o processo educativo.

O diálogo inicial em torno de fatos diversos caminhava até o momento em que alguém indicasse o seu fim e solicitasse o encaminhamento para outro assunto, para a leitura do texto proposto, entre outros. Em alguns momentos, enquanto a conversa inicial transcorria, um dos educadores escrevia na lousa os temas estudados na semana anterior. Assim, enquanto a conversa se dava, os educandos poderiam se inteirar, recordar o assunto estudado. Em seguida, indicavam outros temas que tínhamos estudado, os quais eram escritos na lousa. Daí em diante, cada aula tomava um caminho, ora mais dialogada ora mais expositiva. De modo geral, o conhecimento espacial das pessoas era uma importante referência para as atividades.

O saber espacial é uma construção não limitada aos seres humanos. Os outros animais também o possuem. No nosso caso, das pessoas, esse saber é construído, é registrado em nossa memória e é passível de ser transmitido a outros. Não existe o analfabeto espacial, nem um alfabeto do espaço, como dizem Seeman (2002) e Almeida (1994). Se os saberes espaciais estão presentes no percurso das pessoas pelo mundo, não podemos desconsiderá-los, deixá-los de lado ou de fora de nossas ações.

É sob este ponto que a pesquisa buscou se centrar. Ao chegar para as atividades do PEIS cada educando coloca muitos de seus saberes à disposição de todos. Aquilo que aprendeu em estudos anteriores, conversas, leituras, imagens, nas experiências vividas individualmente ou em coletividade. Ao pensarmos sobre o espaço, daí o nosso interesse nas atividades de geografia, cabe conhecer os saberes construídos com e por meio das experiências espaciais. Esse diálogo entre educandos e educadores ancora-se na busca pela construção do conhecimento, partindo dos

saberes trazidos pelo grupo. Dessa forma, aquele que está na condição de educador também aprende e quem é educando também exerce a função de educador. Freire (2005, p. 149) diz que “o diálogo não se dá *sem* as massas, nem *para* elas, se dá *com* elas” (grifos do autor). Nesta relação, todos os envolvidos na produção de conhecimento têm a condição de perceber que o seu fazer é cultura.

A aula torna-se um espaço no qual há o encontro de diferentes formas de conhecimento e a presença do saber do educando confere significado e valor tanto àquilo que se aprende quanto ao próprio educando. No PEIS, estes saberes são solicitados em diversas situações (conversas, aulas, socialização, estudo do meio) e a sua importância é apreendida a cada dia. Cabe dar um pouco mais de visibilidade aos saberes da experiência dos adultos, educandos presentes nas aulas de geografia do PEIS. Para isso, nossa opção pelas narrativas, pois permite registrar as experiências individuais e coletivas, apreendidas pela própria vivência ou passada de pessoa a pessoa, do narrador ao ouvinte, “sendo dominadas pelo interesse em conservar o que foi narrado” (BENJAMIN, 1987, p. 210). Em situações de ensino-aprendizagem, alguns saberes são narrados na busca de exemplificar uma determinada situação de estudo. Ao contar um fato vivido, o educando se lança para compreender melhor ou mesmo para questionar. Os narradores se revezam. Nota-se que uns se apresentam com uma habilidade maior e uma predisposição para narrar experiências enquanto outros são melhores ouvintes. Pode-se compreender que há uma intencionalidade de se avançar na compreensão do tema em estudo, de compartilhar experiências, para se obter um conhecimento para si e para os outros. De construir um mundo melhor para se viver.

“Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e a sua matéria - a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único?” (BENJAMIN, 1987, p. 221).

Colocamo-nos na condição de narrador neste momento, de quem pretende (re)contar, a partir da releitura de trechos dos diálogos registrados e gravados em sala de aula, um pouco das experiências da vida dos adultos. Benjamin (1987, p. 213) diz que “quem escuta uma história está em companhia do narrador, mesmo quem a lê compartilha dessa companhia”. Dar visibilidade aos saberes espaciais dos educandos construídos no lugar, às marcas registradas no corpo e/ou na imaginação, às experiências obtidas com os lugares em que viveu, apenas passou e, quem sabe,

com aqueles que sonha(ou). Tenca (2006) dá visibilidade aos saberes de ex-alunos do curso de ferroviários da Antiga Paulista (Companhia Paulista de Estradas de Ferro) por meio de narrativas. Evidencia a racionalização do tempo e as relações humanas e de aprendizagem de ferroviários nos saberes narrados por um grupo de ferroviários aposentados. De outro modo, Fernandez (2008) compõe narrativas a partir de suas experiências por ruas do centro de Campinas. A forma empregada por Fernandez (2008) na apresentação de suas narrativas foi uma importante base para a forma como estas narrativas estão apresentadas.

Uma última observação. No texto das narrativas, as citações dos diálogos se iniciam com a letra inicial do nome de quem o fez e, quando a fala se refere a um dos educadores, este foi destacado como (Educador Ra ou Educador F). As citações dos educandos podem ser identificadas pela inscrição em itálico. Entende-se que, assim, a compreensão se torna mais fácil. Na seqüência, estão apresentadas as narrativas.

3.2 Narrativas

Migrantes

L: *Em 1950, os nordestinos vinham de pau-de-arara pra cá. Porque lá é nordeste. Muita gente vem trabalhar em São Paulo, se aposenta e volta.*

(16/08)

L: *Em 1950, vinha muito nordestino pra cá.*

(23/08)

Os relatos acima, foram ouvidos em dois dias distintos. Surgiram em meio a muitos outros e com eles se misturaram na composição da aula de geografia. Sendo revistos, foi possível observar que a leitura de mundo que realizavam (FREIRE, 1993) se pautava em traços de sua própria história e de pessoas próximas a estes educandos.

A data não foi consultada ou aferida por nenhum membro do grupo, pois estávamos interessados em outras questões, como exemplo: Quem eram esses migrantes? Por que vieram a São Paulo? A educanda nos indica 1950, a qual tomamos por referência para orientar a discussão, que se prolongou por diversas aulas/encontros.

É possível pensarmos em muitos nomes para estes migrantes, entre algum Luís Inácio, Antônio ou Maria que saíram do sertão em busca da prosperidade paulista. Não é à toa que o nome do atual presidente foi lembrado por mim e por um educando da turma.

S: *O Lula [Luís Inácio Lula da Silva – Presidente da República] veio em pau-de-arara.*
(09/08)

Eis então um lugar ou os diversos lugares narrados na citação que inaugura este texto. A partir do comentário de L pensamos que existem ao menos dois: um de partida e um de chegada, ambos permeados por diversos saberes e experiências.

Ela faz questão de se apresentar como migrante nordestina, como uma mulher que aprendeu na lida com a vida, no deslocamento de um lugar para outro. Destaca que muito daquilo que sabe foi vivido. A aula transcorria com um assunto em pauta: migração/movimentos

populacionais e os dois educadores (Ra e F) partilhavam a responsabilidade de trabalhar com os educandos o processo migratório do povo brasileiro e a concentração populacional na região sudeste. Embora muitos livros apresentem uma abordagem diversificada sobre este tema, neste momento optamos pela orientação contida nos relatos da turma, pois estes também traziam importantes contribuições para o nosso estudo. A educanda S, num de seus relatos sobre a sua experiência enquanto migrante diz:

“Quando vim da Bahia e cheguei em São Paulo fiquei muito feliz”.

S relata-nos uma felicidade, um contentamento com a chegada a São Paulo. Pensamos que a densidade de sua frase pode ser encontrada no ponto em que não identificamos a motivação de sua alegria. Na Bahia ficaram as pessoas e o lugar, ambos fonte de significado. Tuan (1983) traz-nos uma fonte de compreensão ao discutir a migração motivada pelo sentimento de apinhamento econômico, pois as pessoas deixam o lugar em que as perspectivas de emprego são escassas em busca de oportunidades de trabalho. A cidade de São Paulo, entendida como este símbolo das oportunidades, portanto como um espaço aberto para a concretização dos sonhos.

S: Eu vim a procura de emprego por falta de oportunidade na Bahia e tava preocupada com o futuro dos meus filhos. Hoje eles tão encaminhados nos estudo. A Fa ingressou na UNICAMP e os outros estão se encaminhando. Os meus sobrinhos lá sofrem muito e não tão conseguindo nada.

(16/08)

A aprendizagem e as conquistas deste lugar (São Paulo), outrora desconhecido, estavam renunciadas para ela? Que imagens tinha de São Paulo?

Na sua leitura de mundo certamente há um pouco dessa Bahia que ficou e desse São Paulo do presente. Acima de tudo há uma experiência migratória, a qual está presente naquilo que contou à turma. Diz com orgulho que os filhos estão encaminhados, sendo que a filha mais velha é estudante na UNICAMP.

Os dois relatos de S ocorreram no mesmo dia, em momentos diferentes da aula (a chegada em São Paulo e o estudo dos filhos). Entre os presentes, um ou outro conhecia o estado da Bahia, e, talvez, pudesse dizer algo sobre este estado que corroborasse ou refutasse o que foi dito por S. É fato que nesta terra, ela e sua família conseguiram se fixar e obter conquistas.

A casa, o lar

M: *Por isso eu vim pra Campinas. Porque lá (São Paulo) eu não tinha condições de comprar casa, aqui eu comprei. Eu tenho seis anos que eu moro em Campinas.*

(23/08)

Numa das aulas em que conversávamos sobre migração, M lançou uma idéia distinta daquela que vínhamos tratando. Era uma situação em que alguns educandos relatavam a sua experiência. Buscávamos manter uma relação de compartilhamento de saberes, portanto o diálogo não estava restrito a apenas um conteúdo ou ao nosso planejamento ou, ainda, nesse caso, o estudo acerca da migração não estava vinculado a algum período histórico ou a uma região do país. A discussão possibilitava linhas de fuga e entradas sob qualquer ângulo.

A correlação realizada por M entre as suas condições em São Paulo e em Campinas ampliava o diálogo que vínhamos conduzindo. Havia um conhecimento, uma experiência vivida no lugar envolvendo o desejo/necessidade de uma moradia, um lar. Nenhuma outra pessoa comentou tal fato; encerrada a sua fala, outro educando acrescentou um comentário distinto e, assim, a atividade seguiu. Não era nossa intenção propor uma discussão deste aspecto naquele momento. Talvez M pudesse tê-la feito, pois o que relatou continha um aprendizado vivido.

A cidade de São Paulo muitas vezes se porta como um lugar que atrai e gera a repulsa de pessoas por motivos distintos: riqueza, violência, trânsito, oportunidades... Para M, a conquista de uma moradia foi determinante na saída da capital e migração para o interior. Dois lugares e muitas realidades. Penso que poderíamos ter questionado o que a atraiu para Campinas.

E da minha terra, o que ficou?

Ao adentrarmos a sala, sempre há uma conversa inicial livre e descontraída enquanto aguardamos a chegada de todos. Era a segunda atividade do semestre (16/08), contudo nem todos os educandos inscritos tinham comparecido. Chegam à sala L e C, a primeira já participante das aulas de geografia há alguns semestres, e a segunda, até então freqüentava as aulas da turma de alfabetização e iniciava a sua participação nas atividades com os educandos de 5^a a 8^a séries, assim como das aulas de geografia.

Iniciamos a atividade retomando o diálogo da semana anterior.

S lembra que vínhamos falando sobre urbanização. Em nosso planejamento para a aula, esperávamos tratar deste assunto com base na experiência de vida que todos tinham enquanto moradores de cidades ou da área rural no passado.

Nesta atividade, um dos relatos mais marcantes ocorridos durante um diálogo sobre o tema migração indica um sentimento de saudade com relação a um lugar onde já se viveu, de um lugar que não se encontrava ao alcance dos pés. Há um entendimento de lugar a partir da relação entre pessoa e espaço (TUAN, 1983; OLIVEIRA JUNIOR, 2004).

Existe uma saudade, um desejo de retornar, realizando uma leitura de lugar numa compreensão de lugar

Educador F: *A senhora voltaria pra lá?(para a cidade que nasceu ou que viveu antes de residir em Campinas).*

L: *É claro que sim.*

S: *Eu também voltaria. Meu sobrinho que mora aqui, tá louco pra voltar pra Bahia, até comprou casa lá.*

(16/08)

Em outro momento do diálogo, São Paulo parece se anunciar como um lugar de chegada e de partida, de mobilidade por essência. A capital paulista fica marcada com esta característica que, de certa forma, a simboliza e reforça o desejo e o sonho do migrante, pois este é um lugar para trabalhar.

L: *Vim com minha família para trabalhar.*

(16/08)

Outros são chamados à conversa acerca de temas como a urbanização brasileira, a migração e os conflitos resultantes desse processo, adensando significado à discussão.

C: *Tinha 13 anos e vim de ônibus (veio do Ceará para São Paulo). Eu vim morar aqui. Vim com minha família. Não quis ficar sozinha lá e eu não quero mais voltar.*

(16/08)

A entrada do relato de C deu outra perspectiva para o entendimento que construíamos acerca do migrante. A pessoa que migra nem sempre deseja sair ou retornar ao lugar de onde migrou, pois ela cria formas de envolvimento com ele (TUAN, 1983). Não nos interessou

naquele momento buscar uma explicação para o seu argumento. Ficou marcado o desejo de permanecer no lugar.

Outro educando destaca que a vida melhorou após sua vinda para Campinas e faz uma leitura de um lugar em que já viveu. Apresenta-nos parte de sua experiência de migrante.

H: *Aqui (em Campinas) tem mais facilidade de educação e cultura. Já morei no Paraguai antes de vir pra Campinas.*

Educador F: *Trabalhava em quê?*

H: *Trabalhava em fazenda. Só tinha fazenda de brasileiro por lá.*

(16/08)

A diversidade de sentimentos que o lugar desperta é imensa. No relato de L, a educanda faz menção à cidade em que viveu durante muitos anos (chama-a de sua cidade) e ao lugar em que vive atualmente.

L: *Já faz quarenta e seis anos que eu moro em São Paulo. Minha cidade Aracaju foi escolhida como a que tem a melhor qualidade de vida.*

Educador Ra: *Dona L, lá em Aracaju, tenho onde ficar então?*

(Risos)

L: *Não gosto do bairro onde eu moro aqui. Não sei, nunca gostei. Tenho uma casa lá* (pausa).

Educador Ra: *Com a concentração de pessoas e falta de planejamento aparece uma grande quantidade de problemas: poluição, congestionamento.*

(16/08)

Território da experiência

Educador F: *A última coisa que a gente conversou foi território. Então o começo da aula de hoje vai ser com isso. O que falamos sobre território na semana passada? (Alguns olham no caderno).*

Ro: *O cachorro marca o seu território, a identidade, a casa.*

Educador F.: *Há alguma palavra que poderia substituir território?*

L: *Terreno, terra.*

Ro: *Demarcação.*

M: *Campo. É um lugar.*

Educador Ra: *Concorda com a fala de M e comenta o que ela disse. É um lugar...*

S: *Demarcado não é?!*

Educador Ra: *Então aí a gente começa né... porque é demarcado?*

Educador F: *Escreve na lousa a seguinte frase: É um lugar demarcado ou não...*

Ro: *Porque ou não?!*

Educador F: *Porque é um lugar que pode ou não estar demarcado.*

M: *Em aberto!*

S: *Nas fazendas de cacau da Bahia é assim.*

Ro: *Todo território você tem que comprar, pagar imposto, tem que adquirir documentos.*

No meu entender é esse o negócio.

Educador Ra: *Tem de ser legalizado?*

Ro: *É! No meu entender é assim. É por isso que eu falei do ou não.*

S: *Na Bahia é assim. As fazendas de cacau é do tamanho de um bairro, então você sai de uma fazenda e passa pela outra e você sabe que saiu da sua e entrou na outra por causa da cerca.*

Ro: *Tem um dono.*

S: *Independente da cerca vai ter um dono. Porque antes ele sabe que aquilo ali é dele.*

Porque vem o pessoal do INCRA e mede tudo. Ele sabe que o meu limite é aqui.

Educador Ra: *Tem um dono pra demarcar.*

S: *Tem caso lá que é uso e frutos. Você não pode vender para uma pessoa de fora.*

Educador Ra: *Há diferença entre uma área urbana e uma rural?*

S: *Na cidade mais ou menos encontra uma “hortinha”.*

Educador Ra: *Tem um aspecto que é o tipo de trabalho, os costumes, não é?*

(30/08)

Na atividade da semana anterior (23/08), o objetivo era aproximar a discussão do tema gerador povo brasileiro com a idéia de território e também abordar a questão da formação de identidade, tendo a pessoa como protagonista. Encaminhar a discussão a partir de território foi

uma decisão que, inicialmente, não contou com a participação dos educandos, partiu dos educadores. Visávamos construir uma explicação no diálogo em sala de aula, buscar entendimentos para território e identidade. Os educandos expressaram seus saberes vividos em nossa busca de entendimento.

Nesta parte da aula, surgiram colocações que se aproximavam de uma experiência cotidiana: os cachorros (e outros animais) delimitam o seu território, a identidade que se tem com uma terra e o espaço da casa. A questão do limite se anunciava fortemente na medida em que avançávamos. Quando foi solicitada uma palavra para substituir território, apareceram *terreno e terra*, nas palavras de L, enquanto Ro diz *demarcação* e M diz *campo*.

M: *Campo. É um lugar.*

Educador Ra: (Concorda com o que M. disse). *É um lugar...*

S: *Demarcado não é?!*

(30/08)

Até então, a discussão tomara por base aspectos da experiência dos adultos em que não se percebia uma localização espacial específica. Todavia, ao conversarmos sobre a casa enquanto moradia ou lar não estamos nos referindo a um lugar?

O espaço da casa pode ser concebido como símbolo de segurança, estabilidade, como uma concha protetora (MARANDOLA JUNIOR, 2008; TUAN, 1983). Tomando os relatos dos educandos, é cabível pensar que a construção da cerca, do muro ou de um portão podem ser entendidos como uma maneira da sociedade moderna garantir a propriedade sobre aquele pedaço de terra, de protegê-lo e de proteger a si mesmo. Conduzíamos a aula de modo a ouvi-los, incentivando-os a comentar e a relatar algum fato ou idéia. Estando os dois educadores presentes e participando do diálogo, tornava-se mais fácil registrar na lousa o relato dos educandos.

Houve, então, uma primeira tentativa de escrever uma ou mais frases que expressasse o diálogo. Enquanto ela era escrita em voz alta era realizada para que todos pudessem acompanhar e buscamos anotar palavras que abarcassem o maior número de contribuições. Decidimos utilizar a palavra “lugar”, embora não se tivesse pensado nas implicações teóricas deste conceito. Antes, uma educanda já tinha empregado a palavra lugar para se referir ao território.

Escrevi: *É um lugar demarcado ou não* e aguardei alguns segundos para que pudessem pensar sobre o texto que se iniciava. O emprego de lugar não provocou estranhamento. Quanto a

isso, tudo bem. Uma pessoa, Ro, entretanto, se mostrou inquieta com o uso do termo “ou não”. Seu argumento, estruturado em sua experiência, remeteu o diálogo para o campo do vivido.

Ro: *Porque ou não?!*

Educador F: *Porque é um lugar que pode ou não estar demarcado.*

Ro: *Todo território você tem que comprar, pagar imposto, tem que adquirir documentos.*

No meu entender é esse o negócio.

(30/08)

Havia quase um inconformismo expresso naquilo que disse. A leitura que realizava não se centrava em aspectos conceituais, mas indicava um entendimento de grande força experiencial. Pode-se perceber que o saber expresso no seu relato indicava uma determinada forma de se relacionar com um espaço, com um lugar. Outros relatos se seguiram norteados por este.

Educador Ra: *Tem de ser legalizado?*

Ro: *É no meu entender é assim. É por isso que eu falei do ou não.*

S: *Na Bahia é assim. As fazendas de cacau é do tamanho de um bairro, então você sai de uma fazenda e passa pela outra e você sabe que saiu da sua e entrou na outra por causa da cerca.*

Ro: *Tem um dono.*

S: *Independente da cerca vai ter um dono. Porque antes ele sabe que aquilo ali é dele. Porque vem o pessoal do INCRA e mede tudo. Ele sabe que o meu limite é aqui.*

Educador Ra: *Tem um dono pra demarcar.*

(30/08)

A experiência vivida no lugar fica expressa mais claramente numa informação dada por uma das educandas nascida no estado da Bahia. É sabido que o sul da Bahia é importante produtor de cacau. A sua breve narrativa dá uma descrição específica de um lugar, mas que potencializa outras imagens, encaminha para leituras de outros territórios e de outras cercas.

Acompanhamos todo o diálogo como um espectador, atento aos relatos e tomando notas no intuito de ampliar a compreensão daquela idéia. Além de existir uma cerca, ficou marcada a existência de um dono. Se a terra é medida e delimitada (cita inclusive um órgão institucional, o INCRA), a cerca, tendo existência física ou não, estaria internalizada pelos moradores/proprietários locais?

Quis questioná-la visando dar seqüência ao diálogo. Receei. Outra pessoa tomou a palavra e desviou o foco. Além disso, havia a preocupação em registrar o “conteúdo” da discussão que tinha se passado. Esta é uma prática do PEIS e um combinado com os educandos. As idéias foram retomadas posteriormente e, resgatando com os adultos o assunto debatido, registrei na lousa alguns pontos acerca de território. Não foi possível dar seqüência a esta discussão, pois, com a entrada de outro assunto, me concentrei em registrar os conhecimentos produzidos pelos educandos e, por fim, a atividade foi conduzida por outro tema.

Entre plantas, subidas e descidas

Caatinga

Educador F: *E o que é caatinga?*

C: *A gente falava que caatinga é a mata que nunca foi cortada.*

H: *Caatinga nunca cresce muito. Lá ela não é pequenininha, mas não é alta.*

L: *A caatinga é realmente mato rasteiro, não é mato alto.*

Educador F: *A senhora já viu caatinga.*

L: *Já vi sim.*

H: *Diz que o solo da caatinga é mais fértil que o do cerrado.*

Educador F: *Comenta sobre a vegetação caatinga do sertão nordestino.*

(13/09)

O nome Caatinga já tinha surgido na semana anterior, devido a um relato de L que se referiu a esta vegetação como sendo típica da paisagem do sertão nordestino. Todavia, no primeiro momento, este assunto se restringiu a um breve comentário. E novamente, houve referência à caatinga. A diferença é que nesta ocasião, a pergunta foi encaminhada aos educandos. As respostas mostraram que aquela vegetação que até então estava situada num determinado lugar (sertão da região Nordeste) influenciados por condições climáticas específicas apresentava distintos significados na interpretação dos educandos.

C: *A gente falava que caatinga é mata que nunca foi cortada.*

H: *Caatinga nunca cresce muito. Lá ela não é pequenininha, mas não é alta.*

(13/09)

Nesse sentido (mata que nunca foi cortada), há uma grande ampliação do seu significado, de suas possibilidades de existência. Enquanto professor/educador, na condição de ser a pessoa que estudou o conceito, é preciso dizer ter ficado confuso. Os educandos expressaram uma forma de saber distinta do que eu conhecia. Fiquei inquieto, ansioso por perguntar se qualquer

vegetação desde que não cortada poderia ser definida como tal ou se seria apenas a vegetação rasteira. Por fim, a pergunta não foi feita.

Na inquietação desta idéia uma dúvida era guardada, referida a não ser capaz de explicar a ocorrência desta vegetação num lugar distinto daquele com as características do sertão nordestino. Após a aula, reavaliei as idéias e foi possível observar que minha forma de pensar cerceava outras possibilidades, pois a Caatinga não precisava ter apenas um entendimento. O relato dos educandos não indicou um lugar, nem se situou espacialmente. Todavia, busquei uma compreensão da descrição dada à caatinga como uma experiência espacial; como o resultado da interação de pessoas com o lugar (TUAN, 1983).

De toda forma não foi necessário “abrir mão” de minha compreensão, reafirmei a caatinga com a sua existência e as características do sertão nordestino. Fica a expectativa de que minha exposição tenha sido entendida como apenas mais uma possibilidade de entendimento da caatinga.

O Mandacaru

Educador F: *Como é árvore de mandacaru?*

C: *Você não conhece não?! Nossa!(diz com surpresa).*

L: *Ela dá umas pontas e cheio de espinhos, dá mais no sertão. Os gado, quando dá na seca, usa o mandacaru pra comer mesmo com espinho.*

Ro: *Eu ouvi falá sobre isso que eles pegavam o mandacaru, os fazendeiros lá.*

Educador F: *E dava de alimento pros animais?*

L: *Às vezes comia no pasto sem cortá mesmo.*

C: *Quando dá seca, só fica o mandacaru pra comer.*

Ao pensar esse tipo de planta surge na lembrança novamente da região Nordeste do Brasil. Certamente já vi mandacaru em livros ou na TV, embora não consiga descrevê-lo ou representá-lo. Ao dialogar sobre aspectos do nordeste, elencamos espécies típicas do sertão e o xique-xique e o mandacaru foram destacados.

Casualmente, perguntei como era essa espécie (o mandacaru), pois no momento não podia distingui-la de outras espécies espinhentas, que existem nessa região. A explicação fornecida pela educanda não esclareceu suficientemente a dúvida que eu apresentava, porém indicou um outro saber. O modo como foi descrita essa espécie estava vinculado a uma condição de vida, a uma questão de sobrevivência.

O que ela disse trouxe-me admiração:

C: Ela dá umas pontas cheias de espinhos, dá mais no sertão. Os gado, quando dá na seca, usa o mandacaru pra comer mesmo com espinhos.

(13/09)

O seu conhecimento modificou o meu olhar em torno dessa planta e trouxe novos elementos para o diálogo. Isso pode ser visto expresso de forma mais clara nas observações posteriores.

Ro: Eu ouvi falá isso que eles pegavam o mandacaru, os fazendeiros lá.

Educador F: E dava de alimento pros animais?

L: Às vezes comia no pasto sem cortá mesmo.

(13/09)

É uma daquelas situações em que se procura algo e se encontra uma coisa distinta, mas também interessante. Dialogamos sobre a construção de um lugar: a relação do mandacaru e o que homens e mulheres aprendem em interação com o seu mundo. Como garantem a sobrevivência no momento em que apenas eles, elas e o mandacaru resistem.

A melancia e o rio

S: Uma das frutas que mais tem no sertão da Bahia é melancia. Meu cunhado planta lá e ele disse que é ótimo. Lá não tem água, mas tem melancia. (muitos falam ao mesmo tempo comentando sobre frutas).

Educador Ra: Essas plantações devem ocorrer no Vale do Rio São Francisco.

S: Então é pra lá. Eles estão usando a água do rio lá.

(20/09)

A água, podemos dizer, é um bem de importância universal. A posse da água, seja em lugares de escassez ou de abundância, pode mobilizar guerras, conflitos entre nações. Basta lembrarmos do sempre atual conflito entre palestinos e judeus, que, entre outros fatores geopolíticos, está a água.

Conversa à parte, voltemos à aula. Dialogamos sobre a falta de água no sertão nordestino, sobre a luta do povo diante das adversidades e de sua força para superá-las. Assim como o povo, a vegetação local desenvolveu adaptações, como o espinho, e uma camada de revestimento mais espessa para minimizar a perda de água. Até aqui, tudo já foi citado antes!

Ao nosso argumento relacionado às plantas existentes e ao sol esturricante, seguiu-se o relato de S: *Uma das frutas que mais tem no sertão da Bahia é a melancia.*

Lá não tem água, mais tem melancia.

(20/09)

Nenhum dos educandos acrescentou nada ao relato de S. Apenas um dos educadores tentou aproximar o saber da educanda ao seu conhecimento acerca do cultivo de frutas por meio da irrigação no vale do rio São Francisco.

Ela expressou um saber vivenciado com a imaginação e quem sabe, com o corpo, pois não indica ter conhecido esta plantação de melancia, embora isso não reduza o significado do saber, nem do lugar. Além de tudo, é bastante interessante pensarmos na correlação entre o cultivo de frutas e uma região com escassez de chuva.

Uma Campinas para mim

Educador F: *Pensem em Campinas. Andando em Campinas a gente vê que tem área de descida, de subida, não é assim?*

H: *Valinhos tem bastante.*

E: *Jundiaí também né?!*

(13/09)

Neste diálogo, deliberadamente foi buscado referência na experiência espacial dos educandos. Sendo moradores no município de Campinas, percorrendo diferentes trajetos diariamente, passam por descidas e subidas e constroem conhecimentos sobre relevo. Como

pretendia retomar o diálogo acerca do relevo do litoral paulista, a observação do relevo local poderia ser uma boa base para iniciar o assunto.

Este trecho traz um relato que me chamou a atenção logo que foi pronunciado. Antes de abordá-lo, destaco algumas informações a respeito de um dos educandos que o realizou. A educanda E participa do grupo há vários anos, é uma das participantes mais antigas. Através dos estudos desenvolvidos no PEIS, foi aprovada no exame de certificação da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (Ensino Médio) e, ainda assim, continua participando das atividades do projeto. Sua presença, assim como de outros, é uma referência para muitos educandos. Entre os adultos que retomam os estudos, há aqueles que desejam obter a certificação, contudo chegam ao projeto com baixa auto-estima. Por mais de uma vez, já presenciei E contando sua experiência de estudo e relatando como obteve a certificação. É uma pessoa que, durante a aula, em poucos momentos expressa a sua opinião. É mais reservada e raramente perde uma atividade. É principalmente por esta postura que seu relato chamou a atenção. Entretanto, cabe ressaltar que, em sala de aula, não há uma atenção diferenciada para ela.

Tanto H quanto E não se pautam em saberes construídos na vivência com Campinas. Na introdução realizada para o assunto, fiz questão de enfatizar Campinas e esperava ouvir relatos acerca das ruas e de possíveis ladeiras e subidas deste município; contudo, os educandos indicam concordar com a ocorrência de alterações no relevo da cidade, mas partem para exemplos distintos. Reportam-se a municípios vizinhos de Campinas: Valinhos H e Vinhedo E, dois lugares conhecidos e percorridos por ambos, de acordo com relatos obtidos em outro momento. Enquanto alguém que percorre algumas ruas da região central do município de Campinas, observo que há ruas e avenidas íngremes na proximidade do Cotuca. Dessa forma, imaginava que algumas destas ruas íngremes (ladeiras) poderia ser caminho para os educandos.

Ao pautar minha exposição no exemplo de Campinas, foi criada uma expectativa que formatava a resposta dos educandos antes mesmo de ouvi-los, pois aguardava uma resposta baseada no relevo local. Projetei sobre eles uma leitura pessoal da situação, envolvendo um pouco da minha experiência com o lugar (no caso algumas ruas de Campinas, as quais percorro no deslocamento até o COTUCA). Enfim, guardei minha expectativa, e envolvi os relatos/saberes dos educandos em minha exposição e segui a explicação sobre as diferentes formas de relevo.

No alto é mais frio

(S): *O lugar mais frio da Bahia é Vitória da Conquista porque é um dos lugares mais altos. Lá tem a “ladeira do Massau”. Não chega a ser uma ladeira de Santos. Você chega a ver os boizinhos lá embaixo. É o lugar mais alto da Bahia.*

(20/09)

Frio na Bahia! A primeira vista isso soa como uma idéia descabida. A imagem de lugar turístico aliado ao calor intenso e às praias dificilmente deixa espaço para pensar em frio. Com os relatos freqüentes de S, uma baiana orgulhosa de ser, o seu estado esteve muito presente em nossas atividades.

O relevo conduziu-nos a pensar sobre os lugares frios, e a relação do relevo com o clima. O relato de S se encontra num contexto em que abordávamos o efeito da altitude sobre o clima, sendo assim, em lugares mais altos é mais frio. Citamos como exemplo cidades do estado de São Paulo como Serra Negra e Campos do Jordão, ao que todos concordaram. Estas cidades, principalmente Campos do Jordão, têm um espaço na mídia, graças às atividades turísticas relacionadas ao seu clima mais ameno, ao efeito de seu clima sobre o tratamento de determinadas doenças e ao seu Festival de Inverno.

Agora, frio na Bahia! O município de Vitória da Conquista conquistou assim, ao menos para os presentes na aula, uma posição de destaque. Mesmo desconhecendo a sua referência altimétrica, assumimos que se tratava de um lugar elevado. Afinal S o caracterizou como o lugar mais frio da Bahia.

E o exemplo nos chegou conceitualmente embasado, pois tratava-se de um lugar com elevada altitude segundo S. Não averiguamos a informação, nem era preciso. Havia uma explicação fundamentada para tal e o saber/experiência da educanda foi o elemento mais importante naquele momento.

Além disso, o seu relato, entre outras comparações, trouxe “a ladeira de Santos” (Serra do Mar) com suas encostas íngremes, para a compreensão da “ladeira do Massau” (encosta localizada em Vitória da Conquista).

S: *Lá tem a “ladeira do Massau”. Não chega a ser uma ladeira de Santos. Você chega a ver os boizinhos lá embaixo.* (20/09)

Pois, como ela explicou:

É o lugar mais alto da Bahia.

(20/09)

Aquilo que não se destrói

Educador Ra: (Faz um perfil topográfico do relevo paulista na lousa e comenta). *Aqui é Santos. Lembra da serra que a gente passou lá.*

M: *É um paraíso tropical.*

S: *No mar aquela coisa linda... água e areia.*

Educador Ra: *Lembra das árvores da serra, da Serra do Mar. A Mata Atlântica que a gente falou (se refere a um estudo do meio realizado com os educandos em novembro/2007).*

L: *O único lugar que o povo não mexe é a Mata Atlântica.*

Educador F: *Lembra que a gente falou da Mata Atlântica, da riqueza, da grande quantidade de espécies. Falamos da ocupação dessa região, a concentração de pessoas no litoral do país e da destruição da mata, não foi?*

L: *Aaaahhhh!*

(30/08)

O estudo do relevo, das formações vegetais e climáticas foi pouco explorado em nossas atividades de geografia. Iniciamos um diálogo a partir de um perfil topográfico do estado de São Paulo buscando as implicações destes aspectos espaciais na vida das pessoas. Neste momento da atividade, numa situação em que a aula era expositiva, o Educador Ra fez referência a um lugar já percorrido pela maior parte das pessoas da turma.

Com base na representação do perfil, ele destacou a Serra do Mar e a cidade de Santos, pois, num estudo do meio realizado em novembro de 2007, boa parte dos educandos estiveram presentes. Naquela ocasião, durante a descida da Serra, destacamos a formação de relevo e a vegetação de Mata Atlântica, assim como algumas áreas desmatadas e recobertas com pinus.

M: *É um paraíso tropical.*

S: *No mar aquela coisa linda... água e areia. (30/08)*

Em sala, observamos que aquela paisagem (que incluía a serra e o mar) despertou um sentimento de contemplação, o qual não deixa de expressar um saber vinculado ao lugar. Destacamos deste diálogo o relato de L: *O único lugar que o povo não mexe é a Mata Atlântica*. Inicialmente, esse comentário provocou um estranhamento. Afinal, observamos durante o estudo do meio que a Mata Atlântica era uma das formações vegetais mais degradadas, com grande interferência humana, e destacamos áreas de desmatamento em encostas durante o trajeto.

Quando aproximamos a nossa exposição com aquilo que observamos no estudo do meio esperávamos facilitar a compreensão da estrutura do relevo paulista e da interação com a vegetação e, de certa forma, realizar uma avaliação do estudo realizado. Que saberes se formaram a partir do estudo do meio? Penso que não seria difícil abordar os riscos existentes na ocupação irregular de encostas, mas nosso objetivo era buscar uma compreensão mais ampla, envolvendo relevo, clima, vegetação e a ocupação humana em áreas de risco. O comentário de L foi encarado com naturalidade e atuou como uma nova possibilidade para conversamos sobre esse tema.

Sobre cultura e lugar – parte I

L: *Eu morei em Salvador né, eu vim pra São Paulo também. E quando eu chegava lá que eu ia daqui as pessoas me achava diferente. Eu não sei o quê, mas eles percebe que tem diferença. Eles vê falando educado e pensa que nós não somos daquele lugar.*

C: *O jeito da fala também é diferente.*

Educador F: *Que diferença?*

H: *A maneira de vida.*

C: *Quem vive no sertão quer dizer roça. É do tipo uma roça no sertão, de plantá, de cria gado, de morá longe. Lá tem a criação de gado deles, vai tirar o leite, tem cabra. Porque lá no norte tá usando cabra pra tirar leite. É uma vida assim, no tipo de fala. Não fala igual pessoa da cidade, fala meio atrapalhado né.*

Educador F: *O que é meio atrapalhado?*

C: *Lá no sertão, eu acho.*

Educador F: *E nós no interior de São Paulo falamos meio atrapalhado?*

H: *Tem sotaque.*

Educador F: *O sotaque existe em todos os lugares.*

L: *Às vezes falo errado.*

(11/10)

Tomei o cuidado de reproduzir este relato mais longo, pois nesta seqüência surgiram diversos olhares sobre um mesmo fato. O que trouxe-me muito interesse! Nossa discussão abordava a diversidade cultural do Brasil e vários educandos participavam do diálogo relatando as suas experiências e leituras do povo brasileiro.

Uma questão propunha ao grupo comentar sobre as características do povo. Há algum elemento comum? Existem diferenças entre as pessoas das regiões brasileiras? Tal situação

caminhava em tom de conversa. Estávamos sentados (em semicírculo) sem realizar anotação no caderno ou na lousa. Penso que aquele era um espaço para se contar história e para partilhar experiências de vida.

Então, L narrou uma situação vivenciada.

L: *Eu morei em Salvador né, eu vim pra São Paulo também. E quando eu chegava lá que eu ia daqui as pessoas me achava diferente. Eu não sei o quê, mas eles percebe que tem diferença. Eles vê falando educado e pensa que nós não somos daquele lugar.*

(11/10)

Ela narrou sua história de forma serena, não se referia de maneira depreciativa à cidade em que nasceu, embora isso necessariamente não fosse um problema. L sempre se referiu com muito carinho à região Nordeste (lugar em que nasceu), inclusive demonstrando desejo de retornar, como registrado em 16/08 L: *Já faz quarenta e seis anos eu moro em São Paulo. Minha cidade (Aracaju) foi escolhida como a que tem a melhor qualidade de vida.*

Fiz essa ressalva porque em meu caderno de campo registrei que ela parecia “se referir de modo negativo a Salvador”. Enfim, havia ali uma referência a um lugar.

Vejo nessa situação que um dos aspectos destacados por L se referia ao sotaque, ao modo de falar. Talvez, a sua vivência no estado de São Paulo (46 anos) tenha alterado o seu modo de falar, aproximando-o dos paulistas e distanciando-o dos nordestinos. Uma situação normal para uma pessoa vivendo há tanto tempo num lugar. Penso que o meu entendimento do relato de L se confirma na seqüência do diálogo.

C: *O jeito da fala é bem diferente.*

O jeito de falar e a maneira de viver foram os temas que conquistaram espaço na aula e a cada contribuição dos educandos mais nos aproximávamos de uma releitura da vida no sertão e de como o sertanejo pronuncia o seu mundo. A narrativa de C recordou-me um pouco os lugares descritos na obra *Grande Sertão: Veredas*, em que pessoa e paisagem se misturam. Ela nasceu no estado do Ceará, em área de sertão, embora a maior parte de sua vida tenha morado no estado de São Paulo.

Fiquei incomodado no momento em que os educandos se referiram ao sotaque do sertanejo/interiorano como “meio atrapalhado”. Posso afirmar que tomei uma atitude de defesa das referências do lugar onde resido (Santa Bárbara d’Oeste/SP) com o seu jeito de falar. A

situação também foi propícia para tentar problematizar e ampliar o assunto para o “como” se fala no interior de São Paulo.

Um comentário aqui, outro acolá, e o assunto se dispersou por alguns minutos.

Educador F: *Tem diferença entre a capital (São Paulo) e a cidade de Campinas? Em quê?*

H: *Eu acho que sim. O pessoal que mora em São Paulo tem festa todo dia. Chega em Campinas não é igual.*

N: *Tem sexta, sábado e domingo.*

L: *Em Campinas tem coisa que funciona a noite toda, tem restaurante que não fecha.*

N: (Fica admirada).

(11/10)

Tratamos de retomar o assunto logo que possível, pois interessava-nos de maneira particular. Não tínhamos em nosso planejamento nada preparado para aquela situação, então situamos Campinas no contexto das cidades do interior.

A escolha de Campinas era óbvia. Todos os presentes tinham alguma experiência em Campinas e a condição de sede da Região Metropolitana de Campinas, a proximidade com a cidade de São Paulo, poderia dar margem a muitas idéias. Iniciamos com uma questão bastante ampla: *Tem diferença entre a capital (São Paulo) e a cidade de Campinas? Em quê?* (11/10)

H destacou as atividades culturais como um diferencial, atribuindo a São Paulo um destaque por ter “festa todo dia”. Que conhecimento ele possui das atividades culturais paulistanas? Seria um freqüentador? Nunca relatou nada a respeito. Nesse sentido, é curioso pensar em Campinas como um lugar calmo e tranqüilo.

Em relação a este assunto, N também trouxe uma contribuição para a construção da aula. Entre os educandos da turma, observamos que ela é uma daquelas que pouco emite sua opinião. Em diversos momentos, um dos educadores faz um acompanhamento mais próximo, individualizado, auxiliando-a em suas dificuldades. Poucas vezes ela expressou uma opinião ou comentário. Nessa ocasião, ela acrescentou uma informação ao relato de H.

N: *Tem sexta, sábado e domingo.*

(11/10)

Penso que estas poucas palavras apresentam uma grande densidade de significados. Em uma de nossas reuniões de Socialização, na qual dialogávamos sobre a música brasileira e os primórdios do samba paulista, ela revelou ter grande interesse sobre o tema. Nesta ocasião, além de conversarmos sobre as músicas, organizamos algumas para tocá-las ao violão e cantamos juntos. N se mostrou interessada, participou do diálogo e cantou boa parte das músicas.

Ela se revelou uma freqüentadora de festas/bailes em Campinas. Daí reconheço a presença de sua experiência no relato, de algo presente na sua vida.

Voltando a conversa sobre o caipira.

Q: *O povo caipira é assim (levanta-se). Anda desse jeito (anda de forma jocosa).*

Educador F: *Ser caipira é ruim?*

Q: *Eu acho que não, a pessoa tem que ser do jeito que é.*

L: *É aquele tipo jocoso que vive no interior. A pessoa que não fala muito bem. Não se veste igual a pessoa da cidade.*

C: *Eu falo rápido e as pessoas riem. Não entende o que eu falo.*

(11/10)

É preciso descrever esta cena representada por Q. Ele estava no fundo da sala observando o diálogo. No transcorrer da discussão ele se levanta, caminha até a frente e diz em voz alta:

“O povo caipira é assim. Anda desse jeito”.

Dá quatro passos para um lado e três para o outro, imitando o andar do caipira. Entendo que ele não estava ironizando, pois representava e explicava a situação. Além disso, não é homem de ironias ou de piadas. Entretanto, a sua forma de expressão e o relato de L caracteravam o caipira e o seu modo de viver.

L: *É aquele tipo jocoso que vive no interior. A pessoa que não fala muito bem. Não se veste igual a pessoa da cidade.*

(11/10)

Eu estava a procura da imagem do caipira na concepção daqueles educandos moradores em Campinas. Esta descrição daria conta de me mostrar, mesmo que em linhas gerais, um “caipira campinense”? Este seria o caipira, o morador do interior (de São Paulo ou de outro lugar)? Ainda assim, entendo que os educandos realizaram uma leitura de um lugar (real ou imaginado) a partir das pessoas que vivem nesse espaço.

Não contente com o diálogo segui perguntando:

Até agora nós só falamos coisas ruins do caipira. É isso então?!

Tinha a expectativa de encontrar outros saberes, experiências vividas ou idéias sobre as pessoas que moram no interior do estado. Apenas L respondeu brevemente: *Não. Às vezes sabe mais que nós.* Seguiu-se uns segundos de silêncio que foram rompidos por outra pergunta que fiz: *O morador da capital sabe mais coisas?*

L: *Não é isso. Olha, eu não queria morar nunca mais lá. Já morei dez anos. Pelo amor de Deus.*

C: *De São Paulo eu gostei, mas eu não voltaria pra lá.*

Educador F: *E pro Ceará?*

C: *Não, nem pra lá.*

(11/10)

Após a aula, refletindo sobre o ocorrido, ficou claro que os objetivos propostos não haviam sido alcançados. Esperava que o cruzamento de idéias levasse a uma discussão sobre a vida e os valores do caipira.

Aproveitando o relato de L, em outra atividade ela expressou um de seus possíveis desejos/sonhos quanto à moradia:

Não gosto do bairro que eu moro aqui. Não sei, nunca gostei. Tenho uma casa, meu marido foi criado lá. Ainda quero morar em Aracajú.

(16/08)

Neste trecho do episódio, identifico uma presença marcante entre os saberes construídos pelo corpo e o lugar. A linguagem, elemento da cultura, é construída com base nos referenciais culturais do lugar. Por meio do corpo as pessoas constroem o lugar e, em sua intervenção sobre o mundo, produzem cultura. O corpo que produziu tais saberes é o mesmo que irá registrá-los.

Sobre cultura e lugar – parte II

Educador F: *As pessoas vivem de forma diferente. Pode ser pessoas do mesmo lugar ou de lugar diferente, não é?*

L: *Eu acho o povo de Santos, eu já trabalhei na ponta da praia, eu acho o povo de Santos educadíssimo, muito mais, muito mesmo. Eu trabalhei lá oito meses. Se eu pudesse eu morava em*

Santos. É diferente do povo de São Paulo. Se você pergunta um endereço, eles não têm nem tempo de explicar onde é. Em Santos, a pessoa pára e explica tudo direitinho. Perde tempo com você. (11/10)

As pessoas se identificam por sua cultura, religião, língua, por pertencerem a um espaço, entre outros. É comum nos identificarmos com algo. Contudo, a identidade de um povo ou de uma pessoa não é uma instância estática. Podemos dizer que ela sofre variações no espaço (diferentes lugares) e no tempo (diferentes épocas).

O nosso diálogo tomava por referência o exposto anteriormente e a todo instante solicitávamos que os educandos manifestassem a sua opinião sobre as características culturais e os valores do povo brasileiro. L estava bastante envolvida na discussão e acompanhou os argumentos dos educadores sobre as modificações causadas pela modernidade na organização da vida das pessoas, influenciando nos valores, nos objetivos, preocupações e no seu modo de viver.

Trouxe-nos uma experiência adquirida em Santos, uma percepção acerca da educação/condição desse povo e compara com as pessoas residentes em São Paulo. Certamente, ela não se norteia apenas pelas informações midiáticas, mas também em sua vivência como moradora da capital paulista (durante 10 anos) para construir o seu argumento. O seu relato parece conclusivo e nos apresenta o seguinte argumento: *Se você pergunta um endereço, eles não têm tempo de explicar onde é. Em Santos, a pessoa pára e explica tudo direitinho. Perde tempo com você.*

Ouvimos atentamente e não emitimos opinião. Era a sua percepção. Em certa medida, concordamos que em São Paulo tudo anda apressado: informações, dinheiro, poluição, equipamentos, pessoas... quanto a nós, educadores, a condicionalidade do povo não havia sido pensada como um atributo do lugar.

Alfabeto baiano

S: *Você conhece o alfabeto baiano?*

Onde J é “ji”. (Risos). O L é “lê”.

C: (Concorda com o relatado e canta uma música).

Lá no meu sertão, o “caboco” lê: o F é “fe”, o L é “le”, o J é “ji”. Minha mãe cantava essa música (Risos).

S: Vou falar a verdade, aquele professor que passa na Cultura (se refere à rede de televisão) ele já falou que o alfabeto baiano não é errado. Tá certo o daqui e tá certo o de lá. É o professor Pascoale. Ele falou o R é “re”, o F é “fe”, o M é “me”, N é “ne”.

Deixa eu falar: A, B, C, D, E, “fe”, gue”, H, I, “ji”, “le”, “me”, “ne”, O, P, Q, R, S, T, U, V, X, Z.

(18/10)

Estávamos apenas no início da aula. Era um dia chuvoso, de uma chuva fina e calma. Alguns educandos saíram ao banheiro e falávamos sobre o tempo. Ao retornar à sala, uma das educandas observou como uma das carteiras estava suja com rabiscos e palavras escritas. Fui até o local e observei que M tinha razão.

Entre os comentários indignados dos educandos, S acrescentou algo diferente: *Você conhece o alfabeto baiano? Onde o J é “ji”. (Risos). O L é “le”.*

Isso despertou muitos risos e um certo encanto. O alfabeto compõe as palavras que usamos para dizer o nosso mundo. O que falar de um alfabeto próprio, com a riqueza dos saberes de um povo que o constrói em sintonia com o seu mundo. Fica registrado que este saber é algo transmitido de pais para filhos, como lembra outra educanda. C concorda com o relatado e canta uma música. *Lá no meu sertão o “caboco” lê: o F é “fe”, o L é “le”, o J é “ji”. Minha mãe cantava essa música (risos).*

Ainda nem tínhamos encaminhado nossa proposta para a aula e uma série de experiências surgiam independente dos educadores. No relato apresentado acima, apenas duas educandas falavam sobre o alfabeto baiano, porém a turma acompanhava a explicação das educandas. Havia, ainda, o respaldo do professor Pascoale (TV Cultura) para fundamentar e comprovar o emprego do alfabeto.

Interessou-me a referência ao lugar (a Bahia). Penso que esta forma de construção da aula, com a experiência e os lugares, com o encontro dos saberes das pessoas é capaz de envolver a muitos, embora nem sempre a experiência do outro desperte o interesse. Há, sim, uma potencialidade na experiência dos educandos e a narrativa de um instiga a narrativa do outro. Formando um conjunto de saberes com pedaços diferentes, semelhante a uma colcha de retalhos.

As chuvas

A chuva, o sereno e a neve.

Educador Ra: Discute a ocorrência de chuvas em cidades litorâneas.

S: *A cidade que eu morava na Bahia ela não é litorânea né, ela não é aquela cidade de praia. Ela é do tipo 20 km, mas chove muito lá.*

Ro: *Que nem em Manaus, acho que é Manaus. Uma dessas cidades aí tem hora certa pra chover. Diz que tudo que vai fazê é depois da chuva.*

(06/09)

O diálogo ocorria em torno da palavra *precipitação* que se encontrava no texto lido em sala. Perguntei se alguém tinha um dicionário para pesquisarmos tal palavra. *O meu está em casa*, disse uma das educandas e quase todos os presentes seguiram o seu comentário. Muitos o tinham, ninguém o trouxe. Discutimos os possíveis significados para a palavra e passamos a tratar da ocorrência das chamadas chuvas orográficas ou chuva de relevo, comum no litoral do sudeste brasileiro.

Fizemos um perfil topográfico do relevo dessa área na lousa (assim como em outras atividades) e nos esforçávamos para explicar a ocorrência de chuvas, a ação do relevo enquanto barreira geográfica, dificultando o deslocamento das nuvens carregadas de umidade. Concluída esta explicação, os educandos concordaram que ocorre muita chuva no litoral, que as nuvens carregadas têm dificuldades para superar uma barreira, etc e não houve perguntas. Ninguém esboçou nenhuma expressão em torno do assunto.

Contudo, uma educanda começou um relato.

S: *A cidade em que eu morava na Bahia ela não é litorânea né, ela não é aquela cidade de praia. Ela é do tipo 20 km, mas chove muito lá.*

(06/09)

Esse relato se tornou significativo, pois nos indicava um saber, um saber vivido, uma experiência no lugar. O seu conhecimento agregava significado à explicação para a ocorrência da chuva, que havíamos elaborado, ainda que ela tenha feito a ressalva da distância entre o lugar mencionado e o litoral do estado.

Ro, na esteira de S, traz um conhecimento ou uma imagem “colada” à região amazônica, onde se localiza esta cidade. Seria este um conhecimento vivido? Ela deixa claro a sua dúvida quanto ao lugar, indicando-nos não conhecê-lo diretamente (conhecimento desta cidade com o próprio corpo). Poderia, inclusive, ser uma outra cidade ou a capital de um outro estado da região amazônica. Mesmo não se tratando de algo vivido, podemos pensar na Amazônia como uma “floresta midiática”, alvo de freqüentes reportagens, estudos e programas televisivos, daí não ser estranho dispormos de informações acerca de diversos aspectos desse lugar. As informações acerca da floresta costumam ser tão superlativas quanto ela própria.

O assunto precipitação permitiu dar seqüência à discussão. Na aula seguinte (ocorrida no sábado posterior), a atividade retomando com os educandos o assunto estudado.

Educador F: *Alguma palavra ou assunto estudado na aula passada?*

H: *Chuva!*

Educador F: *Qual outro termo que nós falamos para chuva.*

Ro: *Tempestade. Tem também aquela... precipitação.*

Educador F: *Por exemplo, agora tá ocorrendo uma precipitação (estava choviscando).*

C: *Tá serenando, agora tá serenando. Desse jeito tá serenando.*

Educador F: *Eu conheço serenando quando tem aquela neblina cedo.*

Ro: *Aqui fala sereno.*

C: *Serração!*

Ro: *A gente fala serração também.*

Educador F: *Escreve na lousa as palavras citadas.*

C: *A gente fala neve também.*

Educador F: *Chama de neve?!*

C: *É! Fala, olha que neve!*

(13/09)

Da *precipitação* chegamos num determinado saber da experiência vivida, narrado por C. Entretanto, em nenhum momento em que narrou este saber, apareceu uma referência ao lugar, como um saber regional. A densidade do conhecimento relatado atraiu a atenção de todos sem se restringir a uma simples curiosidade ou a um estranhamento. Os educandos pareciam indicar um desejo de partilhar ou de debater as idéias sobre a chuva. Quantas chuvas para uma mesma água!

Uma Chuva que é Ácida

Na busca de dar maior visibilidade aos saberes da experiência, é apresentado o relato de Ro, no qual ela traz um conhecimento sobre a chuva.

Ro: *Diz que só a primeira chuva é que é ácida né?! A primeira pancada. Meu pai e minha mãe dizia pra não brincá na chuva hora que começa a chover. Deixa chover um pouco depois você brinca. Não sei se é verdade isso.*

(13/09)

Nas primeiras leituras do mundo de Ro, a chuva teve uma atenção especial (sua e dos pais). Um cuidado a mais em relação às pancadas de chuva. Recordo-me de como eu gostava de brincar na chuva quando criança, inclusive durante as “pancadas” mais fortes e nas enxurradas que se formavam.

Não soubemos responder se existe um nível de acidez diferenciado de acordo com o estágio da chuva (início ou fim). Para mim, seu relato foi de extrema beleza, trouxe-me por alguns instantes a minha infância, despreocupada de seus perigos. Pensamos por algum tempo no seu relato, mas não tínhamos uma resposta para encaminhar. Registrei em meu caderno que alguns educandos sinalizaram com uma expressão de dúvida enquanto outros pareciam concordar com a advertência dos pais de Ro.

De dentro da neblina, o que se vê?

S: *A neblina é igual em qualquer lugar? Porque em Minas Gerais, de Belo Horizonte até Ipatinga, tinha uma neblina fechada e lá nem mar tem?* (se refere à conversa sobre a formação de neblina em áreas úmidas e frias).

Educador Ra: *Ela se forma em áreas mais baixas no tempo frio, perto de rios, com mata.*

L: *Quando a gente sai daqui para o norte de carro a gente encontra muito disso.*

M: *Em Minas Gerais não tem mar?*

S: *Tem muito rio em Minas.*

(30/08)

Compreender o processo de formação da neblina é relevante para uma prática educativa mais efetiva? Entendo que sim, se a busca deste conhecimento estiver envolvida com situações significativas e/ou com uma curiosidade, um certo desejo por saber.

A questão “da neblina” foi uma entre outras situações ocorridas em sala de aula que nos surpreenderam (aos educadores). O nosso planejamento para a aula não contemplava nada relativo a isso. Nem ao menos este tema tinha sido aventado. Foi uma imagem presente no texto que entregamos aos educandos que despertou a questão que abre esta narrativa.

Penso que a neblina, isolada do contexto em que foi mencionada pela educanda, não teria muito sentido e, talvez, nem fosse notada. Contudo, o fenômeno atmosférico registrado apresentava uma referência espacial, estava envolvido com a experiência de S. A imagem de uma serra coberta por neblina (denominada de Serra do Mar, segundo a legenda da figura), que também poderia ser de outra serra qualquer, atualizou a experiência de uma viagem em que S passou por Belo Horizonte (MG) e Ipatinga (MG) e se deparou com uma forte neblina. Este fato traz indícios de que este contexto foi a base da construção da pergunta:

A neblina é igual em qualquer lugar?

(30/08)

O acontecimento narrado indicava que a pessoa havia realizado uma observação passageira do/pelo lugar, pois, noutro momento, nos relatou viajar de automóvel anualmente para o estado da Bahia, apenas percorrendo este trecho, sem nele permanecer, de fato. A sua pergunta buscava uma resposta e a situação permitia apenas levantarmos algumas hipóteses.

Educador Ra: *Ela se forma em áreas mais baixas, no tempo frio, com mata, perto de rio.*

(30/08)

Cabe aqui, supor que faltou uma explicação melhor estruturada no conhecimento científico do assunto, pois os educandos poderiam esperar que, como geógrafos/professores, deveríamos dar explicações geográficas/científicas aos fenômenos da natureza. A resposta introduzida mostrou-se incompleta e passível de complementação; porém, aparentemente satisfez aos interesses da educanda e criou perspectivas para outras reflexões sobre este lugar.

M: *Em Minas Gerais não tem mar?*

S: *Tem muito rio em Minas.*

(30/08)

Seria possível, então, abordar outros aspectos do estado de Minas Gerais para além da experiência vivida pelas pessoas? Quantos rios existem no estado? Certamente muitos, porém não sabemos quais rios figuram no trajeto percorrido pela educanda ou por quanto tempo ela observou o mesmo rio. Quanto da imaginação este relato expressa?

Uma idéia que fundamentou o diálogo acerca da formação da neblina dizia respeito a presença da umidade e do tempo frio. Então, procuramos relacionar a possível ocorrência de neblina com a existência de rios. O argumento de que havia muitos rios neste estado selou a questão. A aula seguiu retomando a leitura do texto.

O lugar da indústria – a indústria do/no lugar.

Educador F: Aborda a saída de indústrias da Região Metropolitana de São Paulo em direção ao interior ou a outros estados.

M: *São Paulo não tem mais nada.*

S: *Tem Bosch fora de São Paulo.*

Ro: *Várias metalúrgicas foram pra outros lugares.*

M: *A Triunfo veio de São Paulo.*

Educador F: *Muitas empresas automobilísticas da região do ABC paulista.*

L: *São Bernardo, São Caetano e...*

S: *Santo André também.*

M: *E agora tem a outra lá, Diadema. Tem o “D” também.*

Educador F: *Porque muitas empresas estão saindo da capital?*

L: *Pra Bahia vai muitas!*

S: *Tem Bosch na Bahia também.*

L: *É o imposto que a prefeitura cobra muito e ela vai pra um lugar que fica muitos anos sem pagar imposto.*

Ro: *Será que de São Paulo pra Campinas tem muita diferença nesse negócio de imposto?*

L: *Tem sim.*

M: *Por isso eu vim pra Campinas. Porque lá (São Paulo) eu não tinha condições de comprar casa, aqui eu comprei. Eu tenho seis anos que eu moro em Campinas.*

Educador Ra: *E Campinas também tem universidades, mão-de-obra especializada, pesquisa, boas rodovias.*

Ro: *A empresa que eu trabalhava em São Paulo era multinacional, ela veio pra cá por causa da tecnologia da Petrobrás.*

S: *Quando vim da Bahia e cheguei em São Paulo fiquei muito feliz. (23/08)*

Esta aula nasce impregnada de possibilidades, sendo que nós, educadores, não somos os únicos responsáveis por criá-las. Neste dia, todos estavam presentes e diante de tantos assuntos, interrupções e seqüências quebradas, relacionávamos a migração do povo brasileiro à concentração industrial. Parecia que todos estavam motivados a debater o assunto. Como de costume, perguntei o que havia sido estudado na aula anterior. Com o registro na lousa de que o eixo da discussão incidira sobre migração e migrantes, foi proposta para a turma a indagação.

Mas o que atraía tantos migrantes?

Diante do silêncio, expus o argumento de que as indústrias e a expectativa de oportunidades em São Paulo, a concentração industrial, entre outros motivos, eram fatores de atração de pessoas. Antes mesmo de concluir o que dizia, fui interpelado por um comentário:

Ro: *Várias metalúrgicas foram para outros lugares.*

A intervenção de Ro alterou a seqüência que vinha sendo dada ao assunto. Há uma modificação no enfoque, pois, ao invés de pensar na concentração industrial paulista, começo a focar a sua desconcentração. Outros educandos destacam o destino de algumas indústrias, como a *Triunfo* que veio para Campinas, a *Bosch* na Bahia, e outra multinacional que veio para Campinas. Acontecimentos de um lugar que se conhece.

Naquele momento não foi realizado nenhum encaminhamento para discussão. Cumpre observar que uma fala se sucedeu a outra, remetendo o olhar para aspectos distintos da idéia de migração e industrialização.

Há uma participação significativa dos educandos, uns mais participantes, outros menos. Quem conta ou relata um acontecimento invariavelmente segue o saber de sua experiência. Os educadores participam das discussões e há momentos em que não há distinção entre educador e educando. Em ocasião mais “professoral”, argumento que as pessoas se movimentam muito pelo território e a migração, com mudança de residência, é uma marca muito forte. Por outro lado, destaco que E e N são campinenses e nunca residiram em outro município. Aguardo alguns segundos. Sinceramente, eu esperava fizessem relatos a respeito dessa experiência. Nada falaram.

Voltando a abordar a migração, foi dado destaque aos fluxos populacionais, à concentração industrial e ao desenvolvimento econômico. O texto que utilizávamos para iniciar a discussão tratava da ocupação portuguesa do Brasil e esboçava o panorama histórico. Solicitei que retomássemos a leitura e que alguém lesse. Logo (Cl. - freqüentou apenas um dia) iniciou a leitura por escolha própria, seguido do Educador Ra, e H encerrou a leitura do texto. Então,

perguntei: Há alguma coisa do texto que mais chamou a atenção? Palavras ou termos desconhecidos?

Comumente, a discussão do texto ocorre por meio de uma observação dos educandos. S toma a frente e diz:

Onde fala porção leste da Linha de Tordesilhas, isso aqui era Porto Seguro.

(23/08)

Tentei responder à sua pergunta, contudo não tive segurança para lhe indicar qualquer coisa. Diante da minha dúvida, outra pergunta se sucedeu:

L: Linha de Tordesilhas não é quando Cabral veio?

E: Não, não é, foi um acordo entre Portugal e Espanha.

(23/08)

Nestes últimos parágrafos há trechos de aula em que diversos lugares são destacados. Entre eles, o município de Campinas, de São Paulo, a região do ABCD paulista e Porto Seguro. Interessou-me o modo como cada um constituiu a discussão. Observo uma predominância de fatos históricos na questão acerca do *Tratado de Tordesilhas* e algumas possíveis percepções deste lugar. Encontro até mesmo alguma dificuldade para narrar este momento, pois entendo que o ponto de referência para o assunto havia sido o texto: para a turma, ele trouxera uma idéia em torno do Tratado de Tordesilhas, enquanto que para S trouxera também Porto Seguro.

É muito provável que outras pessoas do grupo tivessem dúvida sobre o que foi Tordesilhas, mas S foi a primeira a expor a sua inquietação, em forma de pergunta. Em uma de nossas atividades, ela inclusive já havia falado sobre suas viagens para Porto Seguro e outras cidades. A Bahia, em diversos momentos, aparecera como exemplo ou como base de suas perguntas.

Ainda que nenhum dos educadores houvesse esclarecido o que era o referido tratado, E apresentou uma explicação muito relevante para a solução da dúvida e também para a seqüência do diálogo. O lugar referido atualizou a memória: para S, permitiu vivenciar saberes espaciais de sua experiência no lugar; para E, trouxe um conhecimento, quem sabe, uma experiência vivida na escola.

A aula traz indícios da diversidade de saberes da experiência que emergem a cada encontro. Na seqüência da atividade, os educandos apontaram outras partes do texto para o nosso debate, buscando ampliar a sua compreensão.

Campo Grande

Educador Ra: (Escreve na lousa tópicos referentes ao texto).

Ro: *Acho que nessa época a pequena indústria não era favorecida não!*

Educador Ra: *A gente pode falar das grandes indústrias e da situação das pequenas indústrias.*

S: *Tem um caso no Campo Grande (bairro de Campinas) que uma vizinha nossa abriu uma lojinha através do Banco da Mulher.*

Educador F: *Onde é o Campo Grande?*

L: *Na região Noroeste.*

S: *Região da PUCCAMP.*

L: *É a região que mais cresce.*

S: *Fica depois da PUCCAMP.*

Educador Ra: *Então, o texto diz que os investimentos estão nas mãos de banqueiros e de grandes indústrias.*

(01/11)

O diálogo em torno do tema indústria surgiu em mais de uma ocasião, sempre acompanhado de algum exemplo. Na aula anterior havíamos proposto que a turma se encarregasse de estruturar uma atividade e de apresentá-la em forma de seminário. Havia sugerido que buscassem algum tema para discutirmos neste encontro. Apenas Ro trouxe dois textos extraídos da internet.

Com a proximidade do final do semestre e devido aos feriados do mês de novembro, restavam apenas dois encontros para realizarmos a seleção do assunto e a apresentação do seminário. As educandas S e M avisaram que na semana seguinte teriam compromisso e faltariam à atividade, o que desestimulou o grupo quanto à organização do seminário.

O educador Ra diz, então, que era apenas uma proposta de atividade e o grupo decidiria sobre a sua realização. Como todos entrassem num consenso, desistimos desse trabalho. S propõe lermos o texto trazido por Ro, o qual discutia a desigualdade social e as políticas públicas do Brasil. Num dos trechos, eram criticadas as políticas de favorecimento do setor privado e o lucro das grandes empresas multinacionais em detrimento da sociedade brasileira. A partir da leitura desse texto, (o educador Ra.) escreve na lousa alguns tópicos: políticas públicas, grandes indústrias, emprego, tecnologia, pequena indústria e carência de investimentos. Enquanto escrevia, S relatou:

Tem um caso no Campo Grande (bairro de Campinas) que uma vizinha nossa abriu uma lojinha através do banco da mulher.

Seu relato nos trouxe uma ação prática de política pública a partir de sua experiência, do lugar em que vive, incorporando significado ao nosso estudo e este saber conduziu a outro. Ao discutirmos um acontecimento ocorrido com uma pessoa do bairro Campo Grande, L relatou uma informação sobre o bairro, alterando a seqüência do diálogo: *É a região que mais cresce.*

Nenhum problema quanto à alteração. Entendi que a junção da experiência ao assunto em estudo alinhavou o diálogo.

Estudo do Meio

Educador Ra: *Eu só queria saber uma coisa de vocês, que vocês falassem sobre o estudo do meio, como foi, se gostaram?*

L: *Conheci a catedral que tem lá o busto do padre.*

Educador Ra: *O de Dom Néri.*

L: *E da catedral... nós fomos aonde? Ajuda E!*

E: *Nós fomos no Largo do Rosário, Palácio da Justiça.*

Educador Ra: *Me disseram que vocês andaram bastante.*

L: *Nós andamos bastante, fomos até no mercadão.*

Educador Ra: *Gostaram mais de onde lá?*

L: *Pra mim todos os lugares foi bom. Lá na onde agora é a biblioteca...*

Educador Ra: *Nas “andorinhas”. Na biblioteca da prefeitura tem um monumento as andorinhas. É isso?*

L: *Eles reformaram né e fizeram um museu embaixo.*

Educador Ca: *É, é o Museu da Imagem e do Som.*

Educador Ra: *Todo mundo já conhecia?*

[...]

Querida saber um pouquinho sobre o estudo do meio. Aí a gente trouxe o Ca. (educador Ca.) pra nos ajudar. Ele vai comentar um pouco da história de Campinas. Vai falar sobre a ocupação da cidade, tá jóia?

[...]

Educador Ra: *Campinas era um caminho né? E para onde?*

E: *Prá... Goiás.*

Educador Ra: *A busca do ouro né! Campinas era um lugar de parada. Bandeirantes passavam por corredores que hoje são ruas de Campinas. É muito legal. O (Ca.) vai falar um pouco mais pra gente. Vamos ver como está a ocupação em Viracopos, lembra que a gente trabalhou? Como está a ocupação hoje? (29/11)*

A compreensão desta aula requer o conhecimento de alguns antecedentes. Na semana anterior (22/11) ocorrera o nosso estudo do meio na área central de Campinas. Nosso objetivo era estudar e conhecer monumentos da cidade. Quais pessoas na história de Campinas foram homenageadas com um monumento? Quem foi esta pessoa? Foram selecionados locais da área central que possuíam uma referência histórica e realizamos todo o percurso a pé no período da manhã.

Para a aula do dia 29/11 fora proposto uma avaliação e uma discussão com os educandos. Na socialização, todos assistiram a um filme sobre a história de Campinas e após o filme ocorreu a discussão envolvendo o estudo do meio.

Tudo isso havia ocorrido antes da atividade de geografia, cujo objetivo era dar seqüência à discussão. O Educador Ca, professor de história do PEIS, foi convidado para nos auxiliar na aula de geografia nesse contexto, pois, além de morador de Campinas, é um conhecedor da história da cidade.

Era a última atividade do semestre e L disse que só queria a festa. Ficou combinado que a atividade terminaria alguns minutos mais cedo, já que a nossa confraternização estava marcada para o sábado seguinte. O Educador Ra, que não participara do estudo do meio, inicia a atividade solicitando que os educandos comentassem o estudo. Levantaram alguns lugares pelos quais passamos: Igreja da Catedral, Largo do Rosário, Palácio da Justiça, Monumento às Andorinhas e o Mercado Municipal.

Realizado o diálogo inicial, passou-se a palavra para o Educador Ca. Pensávamos que, uma vez abordadas informações históricas sobre a fundação da cidade de Campinas, os educandos trariam as suas contribuições, pois também são conhecedores e/ou moradores de Campinas e participam da construção de sua história.

O Educador Ra traz uma primeira informação: Campinas estava num caminho utilizado pelos Bandeirantes em suas investidas ao interior do Brasil em busca de ouro. E complementa com um dado exposto no filme, dizendo que os Bandeirantes rumavam em direção a Goiás. Daí então, passa-se a palavra ao educador Ca.

Ca: Vocês querem que eu explique o quê?

A sua intervenção inicia-se, assim, com uma questão centrada nele. Entretanto, o direcionamento dado pelos educandos e pelos educadores à aula demonstra a opção pelo diálogo.

A abordagem não privilegia uma seqüência de informações ou de dados históricos, assim abre-se espaço para as observações das pessoas, como fica expresso no trecho:

Educador Ca.: *Ah sim! Campinas são campos, pastos. Ela fica num lugar de planícies, o relevo de Campinas é plano. O seu nome era Campinas do Mato Grosso.*

Ro: *Eu li sobre isso aí. Agora não é mais né?*

Educador Ca: *Não.*

L: *Porque tiraram o Mato Grosso?*

Educador Ca: *Não tinha mais a ver.*

L: *É, Campinas não tem nada a ver com Mato Grosso... se fosse “mato fino”. (Risos)*

(29/11)

Acompanhávamos o diálogo apenas com intervenções curtas e pontuais. Eu, particularmente, esperava que os educandos marcassem o seu relato se apropriando do fato de residirem em Campinas, de terem realizado o estudo do meio e de assistirem ao filme.

No trecho a seguir, L expressa um pouco deste saber.

Educador Ca: *A ocupação de Campinas começou nas fazendas.*

L: *Até hoje tem aquela fazenda... aquela da mata...*

Educador Ca: *Santa Genebra?*

L: *É. A mata tá lá.*

Ro: *Campinas era passagem para Minas Gerais?*

Educador Ca: *Era uma passagem sim. Os Bandeirantes caçavam índios, prendiam, caçavam escravos fugidos, ouro.*

(Relata a atividade dos bandeirantes).

(29/11)

Uma urbanização desordenada

Educador Ca: *Campinas cresceu de forma muito desordenada. Olha, depois do bairro Vida Nova é Indaiatuba. Tenho um amigo que mora lá.*

M: *Ah é!*

L: *É como quem vai para aquele bairro que tem o terminal Ouro Verde?*

Educador Ca: *É. É depois do Vida Nova que tem umas ruas de terra. É um bairro muito novo. Veja ali o parque Osiel. O parque Osiel, eu lembro, não tinha nada!*

L: *Não tinha mesmo. Eu morei ali na, você sabe onde tinha a fábrica da Purina.*

Educador Ca: *Sei.*

L: *Eu morei ali na olaria, meus filhos eram pequenos. Acho que era o bairro São João.*

Educador Ca: *Tem um campo de futebol ali.*

L: *Eles eram rico. Meu marido transportava tijolo deles pra São Paulo. Por isso eu morei lá.*

Educador Ca: *Entendi.*

L: *Ali tem um bairro São João né?! Acho que São José?*

Educador Ca: *Tem São José e São João. O que acontece, o parque Osiel cresceu porque tem ali as empresas. Teve a crise na Singer né?!*

L: *A Singer nem existe mais ali. Faliu!*

M: *É mesmo.*

L: *Já morei em muitos lugar, viu. Morei numa fazenda ali do lado da Singer, do outro lado. Já morei no “Descampado” e morei numa fazenda, na São Domingos.*

Educador Ca: *A fazenda São Domingos virou bairro São Domingos.*

L: *É, virou bairro São Domingos. Já trabalhei dois anos naquela fazenda. Era um lugar gostoso, tinha água, luz, tinha chuveiro, tinha tudo. Tinha de tudo ali.*

(29/11)

Outro enfoque dessa aula era discutir o crescimento de Campinas, sua expansão urbana e as pessoas que ajudaram a construir a cidade. Daí, entendo que o Educador Ca realizou uma abordagem que criou outras possibilidades ao iniciar pelo exemplo de um bairro de formação recente, o parque Osiel. Na verdade, pouco conheço Campinas e, nessas discussões, opto por acompanhá-las e fazer perguntas.

Os educandos indicaram ter conhecimento do lugar citado, o que aumentava as possibilidades de diálogo. Tive a impressão de que o bairro (parque Osiel) se encontra próximo ao lugar em que alguns educandos residem, como M e L. Assim começa a descrição do lugar.

Educador Ca: *É. É depois do Vida Nova que tem umas ruas de terra. É um bairro muito novo. Veja ali o parque Osiel. O parque Osiel, eu lembro, não tinha nada!*

Se anteriormente duas educandas demonstraram conhecer o lugar, agora pareciam estar envolvidas na discussão. Neste momento da aula, os outros educandos acompanhavam o diálogo. Ora pareciam concordar com o relato, ora apenas acompanhavam. L faz uma leitura do lugar rica em informação e em afeto. Nota-se um breve registro da evolução histórica. M dá indícios de ser moradora desta região, pois ela acompanha L e faz alguns gestos de aprovação.

Aquilo que chamamos de saberes, de experiências espaciais tomam cor, forma e vida em muitos relatos observados no PEIS.

L: Eu morei ali na olaria, meus filhos eram pequenos. Acho que era o bairro São João.

[...]

L: Eles eram rico. Meu marido transportava tijolo deles pra São Paulo. Por isso eu morei lá.

[...]

L: Já morei em muitos lugar, viu. Morei numa fazenda ali do lado da Singer, do outro lado. Já morei no “Descampado” e morei numa fazenda, na São Domingos.

(Educador Ca.): A fazenda São Domingos virou bairro São Domingos.

L: É, virou bairro São Domingos. Já trabalhei dois anos naquela fazenda. Era um lugar gostoso, tinha água, luz, tinha chuveiro, tinha tudo. Tinha de tudo ali.

3.3 Apreciação das Narrativas

Do conjunto dos episódios que compõem a narrativa é possível destacar uma série de saberes construídos na relação corpo-lugar. Configuram-se enquanto saber as marcas que permaneceram registradas no corpo e na memória (LARROSA, 2002).

Em “Migrantes”, há nos registros de aula diversas referências para a intervenção dos educandos na composição das aulas. Estudando um determinado tema, o educador se dirige para a turma com uma intencionalidade e uma seleção de conteúdos definida previamente. Tem-se um planejamento para a atividade que se mantêm permeável à colaboração de todos.

Nas aulas do PEIS, em que se busca uma prática educativa progressista (FREIRE, 2005), faz-se necessário uma composição de aula com a ação efetiva dos saberes dos educandos e do

educador. Os saberes são compreendidos como experiências, como aspectos da cultura, daquilo que foi vivido e que se registrou na memória e no corpo. Heidegger (1991, p. 24) aborda a “apatricidade do homem moderno”, sendo possível correlacioná-la com a falta de um lugar, com a falta de experiências, devido à instantaneidade da vida moderna. O envolvimento com o lugar demanda um tempo (cada vez mais escasso), o qual pode ser encontrado em muitos relatos dos educandos.

As narrativas nos permitem aprofundar a relação entre pessoa e lugar, na medida em que possibilita dar continuidade a uma história, a um acontecimento de um lugar. Benjamin (1987) chama atenção para o fato das histórias se perderem quando não registradas/conservadas; assim, pode-se entender que o mesmo ocorra com os conhecimentos. “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém fia ou tece enquanto ouve a história” (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Os saberes construídos no lugar são potencializados e reconstruídos no diálogo entre as pessoas, o que possibilita a criação de outros conhecimentos. O educando traz consigo as marcas de seu lugar, tudo aquilo que aprendeu/construiu nessa relação. Isto implica uma dimensão espacial e também histórica, pois todo saber é produzido num lugar e num momento histórico específico. Como exemplo, o diálogo em torno do Tratado de Tordesilhas (Indústria) indica que os saberes e a busca pela compreensão de um assunto passam por aquilo que foi aprendido ao longo da vida.

Os trechos que constituem a narrativa contêm diversas marcas do ser em seu lugar. Como exemplo, ao se remeter à caatinga, ao mandacaru, entre outros, o educando traz elementos apropriados durante a sua vida para colocá-los como conhecimento nas práticas educativas do PEIS. Assim, pode-se compreender que tanto a nossa leitura deste conhecimento quanto a “fala” dos adultos revelam o envolvimento com lugares. Em “O Mandacaru”, a expressão de saber de C reforça o diálogo educandos-educandos e educandos-educadores, problematiza o tema aproximando-o de seu saber vivido (FREIRE, 2005). O PEIS busca uma prática educativa que adota por princípio o diálogo crítico e libertador, daí a sua base é o saber que homens e mulheres constroem em diálogo com o mundo, disponibilizados para todos em nossos encontros. Assim, todos se assumem como educadores enquanto se educam, pois também partilham seus conhecimentos. Essa situação pode ser observada em diversos episódios da narrativa, tais como em “Indústria”, “Campo Grande” e “Estudo do Meio”.

Como diz Freire (2005, p. 79): “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. O mundo como base para aquilo que se ensina e se aprende. C apreende uma determinada realidade (paisagem do nordeste) e a reconstrói em forma de conhecimento. No episódio “O Mandacaru”, C assume a função de educadora no momento em que partilha com o grupo este saber.

Os lugares que compõem a vivência cotidiana é uma fonte importante de saberes como ficou evidenciado nas narrativas. A casa nos permite de maneira privilegiada observar a proximidade entre pessoa-lugar.

A casa nos fornecerá simultaneamente imagens dispersas e um corpo de imagens. Em ambos os casos provaremos que a imaginação aumenta os valores da realidade [...] Porque a casa é o nosso canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo” (BACHELARD, 1993, p. 23-24).

Em “A casa, o lar”, quando M relata que um dos fatores de sua saída de São Paulo foi não conseguir comprar uma casa, é marcante o sentimento/necessidade que um lar desperta. Na relação com este espaço, muito se aprende e o que se aprende fica marcado no corpo e na memória de quem conquistou ou almeja a conquista de um lar. Tuan (1983, p. 3) diz que “o lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. Não há lugar como o lar. O que é lar? É a velha casa, o bairro, a velha cidade ou a pátria”.

Tomar as possibilidades criadas pelos educandos permite maior proximidade do sujeito com o estudo, pois a pessoa é envolvida dando novo significado a ele. Na aula em que discutíamos migração (Migrantes), os relatos não estavam previamente postos e pouco a pouco foram se incorporando à aula, para num primeiro momento envolver o saber na discussão, e, em seguida, dar seqüência ao diálogo. Evidencia-se nos relatos a presença do lugar percorrido e tocado pelo corpo. Retira de suas viagens, dos lugares e dos percursos muitos saberes, seja por sua experiência como migrante ou como viajante, retomando a vivência do educando que percorreu diversos lugares do Brasil mesmo não sabendo ler. Benjamin (1987) destaca que o viajante, quem viaja, tem muito o que contar.

A discussão acerca do significado de território (Território e experiência) se aproxima dessa observação. O adulto traz para a vivência da sala de aula a sua vivência anterior, na medida em que o território não é colocado como um “fato pronto”. O que foi experienciado indica uma

experiência conquistada num determinado espaço vivido, daí encontrarmos referência aos seus saberes espaciais. O mundo moderno cria distintas formas de apropriação e de segregação espacial, inclusive com a construção de muros (exemplo da fronteira entre Estados Unidos e México e os limites territoriais entre palestinos e judeus em Israel). Numa de nossas atividades, a educanda S se reportou à cerca para explicar como um território é representado e organizado. Ancorada num saber, a sua memória e a sua imaginação não se dissociam e potencializam os trabalhos em sala de aula.

No processo de construção de um entendimento para o assunto estudado há a incorporação de distintas leituras de mundo (FREIRE, 1993). Como exemplo, Ro demarcou com veemência o seu entendimento de território, aproximando da idéia de terreno ou de propriedade legalizada, o território relacionado a uma identidade territorial (HAESBAERT, 1999). Há uma proximidade com o saber vivido. Benjamin (1987, p. 215) diz que o “senso prático é um das características de muitos narradores natos”.

Em “Sobre cultura e lugar”, o conhecimento está atrelado a um aspecto cultural importante: ao modo como se fala, ao sotaque. Se a experiência é aquilo que nos toca (LARROSA, 2002), a constituição e as entonações das palavras de um determinado grupo social também se relacionam a interação destas pessoas com o seu espaço vivido, ao que “ficou” dessa interação. As práticas educativas vivenciadas no PEIS se fundamentam numa compreensão de cultura em que o ser humano assume um papel ativo, pois, agindo sobre o mundo (trabalhando o mundo), produz cultura. (FREIRE, 2006a). Neste episódio, as educandas C e S expressam a interação do povo com o mundo, a atividade criadora, criativa e crítica das pessoas ao produzir conhecimento em diálogo com a materialidade de seu mundo. “A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura” (FREIRE, 2006a, p. 117).

As marcas resultantes do contato das pessoas com os lugares e destas entre si constituem os saberes de distintas formas. A educanda L identifica diferenças entre ela, mulher nordestina residente há muitos anos em São Paulo e os nordestinos de lá, durante viagens que realizou a passeio. Assim, como sociedades e indivíduos têm atitudes diferentes em relação a tempo e lugar (TUAN, 1983) cumpre observar que a distância geográfica e temporal de L com o Nordeste propiciou uma forma distinta de experiênciá-lo.

Na mesma aula, Q expressa uma visão sobre o caipira. Por meio de seu corpo expõe um conhecimento sobre a pessoa do interior, cria outras formas de compreensão para este personagem. Como observa Tuan (1983, p. 50), “o homem é a medida. Em sentido literal, o corpo é a medida de direção, localização e distância”.

O “Alfabeto baiano” fez a abertura de uma de nossas atividades. As educandas C e S expressaram uma maneira de pronunciar o mundo característica da cultura da região Nordeste do Brasil, inclusive cantaram o seu alfabeto. Há no relato desse alfabeto uma presença significativa do lugar de origem, estando as letras permeadas pela Bahia e mesmo pelo Nordeste, numa relação do ser humano, de sua subjetividade com outros sujeitos e com o seu mundo (HOLZER, 1999). Mesmo vivendo distante do nordeste há muitos anos, o saber destas mulheres e os seus sentimentos não se perderam, não se diluíram no tempo. C recorda que sua mãe cantava este alfabeto, numa interação narrativa entre mãe e filha. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1987, p.198). Numa dimensão do processo educativo, em Freire (2005) vislumbra-se um entendimento para esta narrativa, pois as pessoas se educam em comunhão mediatizadas pelo mundo, sendo os saberes permeados por uma relação dialógica.

No final do ano de 2008, após o término das atividades, encontrei num livro uma música chamada “ABC do sertão”, cuja letra me indicou ser a mesma música cantada pelas educandas em sala de aula. Eis a letra da música:

ABC do Sertão

Composição: Zé Dantas / Luiz Gonzaga

Lá no meu sertão pros caboclo lê

Têm que aprender um outro ABC

O jota é ji, o éle é lê

O ésse é si, mas o érre

Tem nome de rê

Até o ypsilon lá é pissilone

O eme é mê, O ene é nê

O efe é fê, o gê chama-se guê

Na escola é engraçado ouvir-se tanto "ê"

A, bê, cê, dê,
Fê, guê, lê, mê,
Nê, pê, quê, rê,
Tê, vê e zê.

Tuan (1983, p. 204) comenta que a importância dos acontecimentos tem relação com a sua intensidade, pois “uma experiência íntima de curta duração pode modificar nossas vidas”. Nos relatos narrados em “A melancia e o rio”, “No alto é mais frio” e em “Aquilo que não se destrói” há a presença de saberes construídos em experiências de curta duração, o que não os destitui de significado. Certamente, há um envolvimento distinto destas pessoas em relação àquelas que possuem um contato maior com o lugar. Inicialmente, essa questão pode causar certo estranhamento, pois, para Tuan (1983), o lugar demanda uma pausa, um tempo de interação com o lugar; entretanto, as experiências ocorrem a partir das “marcas” que ficaram registradas no corpo e na memória. Muitas vezes, elas acontecem em um diálogo informal ou numa informação qualquer que, porventura, nos marque e possa se tornar conhecimento. Uma informação pode se tornar conhecimento em sala de aula? Um educando, antes de relatar algo, repensa o que pretende comunicar e, dizendo, dá seqüência ao processo de construção de conhecimento. Com isso, ao se referir a Mata Atlântica como uma formação vegetal não destruída pela ação humana, a educanda pode repensar um conhecimento. Essa oportunidade surge também no diálogo entre os pares (educandos e educador). Os saberes relatados em situação de aula estão ancorados no diálogo (FREIRE, 2005) e na possibilidade de rever e de discutir uma determinada opinião.

A chuva, enquanto fenômeno atmosférico, talvez não tivesse muito o que dizer num estudo interessado nos saberes espaciais. “As chuvas” apresentam uma perspectiva experiencial deste evento da natureza, e aproxima-se, assim como o “Alfabeto baiano”, de uma forma de pronunciar o mundo. Freire (2005) diz que o homem se torna homem expressando o seu mundo, dizendo o seu mundo. Em “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1994), reconsidera o emprego do termo homem como referência a homem e mulher, e afirma a necessidade de expressar-se a ambos.

No episódio “Uma chuva que é ácida” é bastante marcante a presença do saber oral pelo qual os saberes são passados de pessoa a pessoa. Nesse caso, os pais representam a fonte de saber que foi preservada, na medida em que o saber narrado se manteve como conhecimento em Ro,

como expresso em sua narrativa. Os pais retiraram de sua experiência aquilo que contaram à filha (BENJAMIN, 1987).

Em “O lugar da indústria”, a situação educativa indicou a relação de um tema com um conjunto de saberes trazidos pelos educandos. Por mais que tenham mencionado lugares não percorridos, as “falas” se amparavam no município de Campinas ou em outro espaço com o qual mantêm uma relação de lugar. Não era apenas uma empresa, pois a sua existência estava relacionada a um determinado município, região ou estado. Estes espaços industriais conhecidos apresentavam uma autenticidade própria com traços físicos e simbólicos, com um significado para a pessoa (HOLZER, 2006).

Resende (1986) defende que as práticas educativas devem se pautar no espaço vivido e enfatiza que, comumente, “quebra-se” esse envolvimento com o espaço que se conhece. A educanda S associou políticas públicas e desenvolvimento das classes sociais com menor rendimento com um acontecimento vivenciado por uma moradora do mesmo bairro (Campo Grande). Ela reforça a importância do espaço vivido, percorrido pelo corpo. A aproximação ocorre pela imaginação, em busca de uma compreensão conectada à sua vivência, ao seu saber.

No “Estudo do meio” permearam diversas situações com o lugar, já apontadas nos parágrafos anteriores. Estivemos em praças, ruas, avenidas, igrejas, prédios e monumentos de Campinas para (re)contar a sua história e de seu povo. Dessa forma, é possível “se localizar” enquanto sujeito que produz história. Este episódio evidencia relações fundamentais do trabalho do PEIS, que se referem à produção de conhecimento ocorrer em diálogo com o mundo de modo interdisciplinar. Ao sair para o estudo, pretendemos envolver saberes debatidos em sala de aula pelas diversas disciplinas, observando que, de fato, os assuntos estudados numa matéria se encontram conectados aos assuntos de outras. Os conhecimentos não são hierarquizados em disciplinas mais importantes ou menos importantes, pois buscamos a complementaridade dos saberes.

Ao caminhar, o corpo já se identifica com as ruas e com os padrões arquitetônicos (TUAN, 1983) e os saberes espaciais afloram com a ação da memória e da imaginação (BACHELARD, 1993). Nessa ocasião, imagens do passado do bairro São Domingos foram atualizadas como saberes e sentimentos deste bairro (lugar). Identifico uma correlação entre essas imagens (saberes) do passado e a imaginação.

“Nas obras da imaginação poética, os valores têm tal signo de novidade que tudo que deriva do passado é inerte com relação a eles. Toda memória precisa ser reimaginada. Temos na memória microfilmes que só podem ser lidos quando recebem a luz viva da imaginação” (BACHELARD, 1993, p. 181).

Entendo que os saberes são potencializados pela imaginação, pois através dela é possível acrescentar novos elementos à história, aos fatos, estrutura de um acontecimento ou de um lugar. Posso me inserir no mundo e contá-lo a partir de minha relação com ele.

CONSIDERAÇÕES DO PERCURSO

Como considerações desta pesquisa é necessário que sejam expostas algumas observações que, direta ou indiretamente, me acompanharam neste processo. A pesquisa gera marcas no pesquisador, ficam experiências.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil sempre esteve à margem das preocupações dos sistemas educacionais. A EJA é marcada por uma trajetória de campanhas educativas de massa desconexas e descontínuas, portanto muito distante das exigências do cenário nacional. A produção de mais um trabalho acadêmico neste campo parece ser relevante. Na UNICAMP, o GEPEJA vem atuando para ampliar o volume e a qualidade das pesquisas nesta área, assim como na divulgação da EJA para a comunidade acadêmica.

O PEIS, enquanto grupo de extensão universitária, contribui para a aproximação da universidade com a comunidade e cria um espaço de formação de professores e de pesquisas. Outros pesquisadores já se debruçaram sobre o PEIS, analisando o seu processo de constituição, suas propostas metodológicas ou práticas pedagógicas desenvolvidas. Esta pesquisa se configura como mais um estudo realizado em parceria com os educandos do projeto. A concessão de bolsas SAE é fundamental para a continuidade e para a estrutura do trabalho, pois garante minimamente o vínculo do professor, uma vez que tem assegurado a dotação financeira para que mantenha os seus estudos e uma atividade formativa.

A presença de estudantes de graduação como estagiários no PEIS nos indica minimamente que há um reconhecimento do projeto como um espaço de formação por parte dos docentes da Faculdade de Educação da UNICAMP que encaminham os seus estagiários e dos estudantes que buscam o PEIS como um espaço para realizar os seus estágios.

Esta pesquisa é mais uma contribuição para evidenciar que os processos educativos desenvolvidos no grupo não se coadunam com uma abordagem tecnicista, muito comum no discurso de entidades empresariais que promovem a educação de adultos com o objetivo de formar quadros técnicos para atender a demanda da modernização tecnológica do processo produtivo. A compreensão de educação que nos caracteriza prima por contemplar um processo

dialógico e libertador (FREIRE, 2005) e se ancora no que diz a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jontiem-1990 e na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo-1997 (UNESCO, 1997), as quais preconizaram que a educação acontece ao longo de toda a vida, desde o nascimento.

Embora os trabalhos do PEIS não visem à certificação, muitos educandos têm obtido a certificação nos exames promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, dando continuidade aos seus estudos.

O referencial freireano e o da abordagem humanista em geografia adensa significado à proposta de educação ao longo da vida. Afinal, qual a finalidade da educação? A educação é concebida no âmbito do processo de libertação e de conscientização freireano, o qual coloca o homem no centro de sua preocupação. Uma das finalidades da educação seria contribuir com a humanização do ser humano, ser histórico, que pode por meio do processo educativo, realizar a descoberta da humanidade do homem (HEIDEGGER, 1991).

O pensar é uma ação do autêntico humanismo, destacado por Heidegger (1991) possibilitando ao ser humano construir o seu mundo, fazer a sua leitura de mundo (FREIRE, 1993). Nas atividades do PEIS, nas aulas de geografia, busca-se esta dimensão da educação, pois “o homem se torna homem expressando o seu mundo, dizendo o seu mundo” (FREIRE, 2005, p. 20).

Freire (2005) argumenta que os homens se libertam em comunhão e, podemos acrescentar, o ser humano pensa sobre o seu mundo em comunhão, constrói o seu conhecimento em diálogo com os outros e com o mundo. Nas narrativas, foi possível observar situações em que um educando complementava a idéia lançada por outro e/ou repensava algo.

Na condição de educador nas atividades do PEIS, procurei apresentar nesta pesquisa o meu envolvimento/compromisso político com o trabalho educativo e com este grupo. No grupo, educandos e educadores assumem um compromisso de compartilhar saberes distanciando-se de práticas assistencialistas. Nas aulas de geografia, o caminho adotado pelo grupo conduziu-nos a assumir os nossos saberes como base para a construção da atividade. Previamente, havia um consenso entre os educadores de que os educandos detêm saberes geográficos (sobre o mundo, as regiões, a formação de relevo e de clima, lugar) e que tais saberes eram essenciais para a composição da aula; sendo que, muitas vezes, independentemente da manifestação dos educadores, estes saberes eram relacionados ao assunto estudado.

A geografia informal, produzida fora da academia, recebeu destaque para dialogar com a geografia acadêmica. Com base no tema gerador “Povo Brasileiro”, o nosso grupo, constituído de pessoas que formam este povo brasileiro, tinha espaço para falar de si. Uma das especificidades da educação de adultos em relação à educação de crianças e de adolescentes é a vivência das pessoas. Percorreram muitos caminhos e/ou percorreram um mesmo lugar diversas vezes, o que possibilita um maior envolvimento com o mundo e com as pessoas que o constituem. Foi falando de si, de sua leitura de mundo, que as aulas de geografia puderam ser constituídas. Assumindo as experiências dos educandos, as marcas registradas em seu corpo e produzidas por sua imaginação, buscamos uma prática dialógica.

A narrativa permite observar a constituição de relações afetivas e repulsivas com os lugares. Ao olhar para as narrativas, as quais relatam a participação dos saberes na composição das aulas de geografia, é possível reconhecer-me inserido nelas. Fiz parte deste contexto e desta história, participei da composição daquele lugar/momento de ensinar e de aprender. A minha relação com o PEIS é de uma proximidade, de afetividade, constituindo-o, portanto, em um lugar tofílico. Por isso, a construção destas considerações com o cuidado de assumir o trabalho realizado no PEIS apenas como um caminho para se construir e compreender as práticas educativas. Neste momento, emerge a possibilidade de retomar algumas experiências, saberes espaciais e corporais nas narrativas das aulas de geografia.

No decorrer das atividades, nos deparamos com lugares tofílicos e topofóbicos, percorridos ou não pelo corpo. L contextualiza seu conhecimento acerca de sua experiência enquanto ex-moradora de São Paulo e afirma: *Não é isso. Olha, eu não queria morar nunca mais lá. Já morei dez anos. Pelo amor de Deus. (11/10)*

Já S, em outro momento, registra o sentimento de alegria com a sua chegada na cidade de São Paulo, quando veio em busca de melhores oportunidades: *S: Quando vim da Bahia e cheguei em São Paulo fiquei muito feliz.*
(23/08)

Conforme a relação que se constrói, um mesmo lugar pode se apresentar como atrativo, afetivo e repulsivo. Os lugares são produzidos pelas relações intersubjetivas das pessoas, pelas experiências vivenciadas com o espaço.

Os saberes corporais e espaciais indicaram que, de fato, o lugar pode ser relacionado ao espaço mais próximo ao corpo, com as vivências cotidianas. L: *Não gosto do bairro onde eu moro aqui. Não sei, nunca gostei. Tenho uma casa lá.*

De outro modo, lugar também é o espaço mais distante do contato visual e corporal mais imediato. H: *Caatinga nunca cresce muito. Lá ela não é pequenininha, mas não é alta.*

Comumente, o adulto, além de ser responsável por si, é responsável por outra pessoa, como filhos, marido ou esposa... Reconhece que uma nova oportunidade pode aprimorar a sua qualidade de vida e daqueles que estão próximos de si. Uma leitura de mundo, que dê conta de realizar uma análise desta amplitude, potencializa a compreensão de qualquer tema relacionado. Isso foi possível notar num dos saberes de S exposto numa das aulas.

S: *Eu vim a procura de emprego por falta de oportunidade na Bahia e tava preocupada com o futuro dos meus filhos. Hoje eles tão encaminhados nos estudo. A Fa ingressou na UNICAMP e os outros estão se encaminhando. Os meus sobrinhos lá sofrem muito e não tão conseguindo nada.*

(16/08)

Nas narrativas, ocorreram relatos que não permitiram confirmar a informação apresentada. É nosso entendimento que isto não diminui a relevância do saber na composição geral da aula. O foco inicial do grupo era o de incorporar os saberes para posteriormente discuti-los acrescentando outros conhecimentos. Isso ocorreu, por exemplo, no relato sobre o plantio de melancia na Bahia (*A melancia e o rio*). Em sala de aula, tornou-se possível chegar à conclusão de que tal cultivo ocorria a partir da irrigação de águas do rio São Francisco, embora a narrativa da educanda não assegurasse esta conclusão.

Os saberes vividos (pelo corpo ou pela imaginação) dos educandos permitiram evidenciar alguns dos fundamentos da pedagogia freireana.

Os saberes produzidos no/através do diálogo educando-educando e educando-educador e destes com o mundo apresentam como os educandos assumem a condição de educadores (FREIRE, 2005). A educanda E encaminha uma explicação para o que é o Tratado de Tordesilhas (*O lugar da indústria – a indústria do/no lugar*) e C diz o que é a planta chamada de Mandacaru (*O Mandacaru*). Na prática docente, esta situação pode ser observada mesmo em atividades com adolescentes, o que reforça o entendimento acerca da viabilidade desta prática educativa.

A retomada do *Alfabeto Baiano* nestas considerações atua de modo a enfatizar os saberes expressos naquele momento. As educandas que narraram o alfabeto demonstraram não serem as autoras daquele modo de dizer. Tratava-se de um conhecimento elaborado pelo povo, transformado em verso por Luiz Gonzaga e Zé Dantas e cantado por Luiz Gonzaga. Através das educandas, de seus saberes espaciais e corporais, este alfabeto compôs a aula de geografia. É imprescindível salientar a referência ao lugar presente nessa narrativa, pois não se tratava de qualquer alfabeto, era o *Alfabeto Baiano*, embora não fosse restrito ao estado da Bahia. Como já apontado ao longo desta pesquisa, o lugar foi tomado como um centro de significados espaciais (HOLZER, 1999). Produz marcas sobre quem o percorre e no modo como realiza a sua leitura de mundo.

Assumir a compreensão dos educandos acerca do lugar permitiu olhar com maior atenção para os seus saberes e forneceu auxílio para estruturar as atividades no PEIS. Tal abordagem permeou a nossa prática educativa e a nossa inserção enquanto educadores situados num determinado espaço e momento histórico, influenciando em nossa relação com o lugar. Em *Sobre cultura e lugar – parte I*, reconheço as marcas de minha leitura de mundo e a minha identificação com a cultura e com o “jeito de ser” do caipira ao procurar valorizar esta cultura.

Ao discutir indústria em *O lugar da indústria-a indústria do/no lugar*, o espaço percorrido pelo corpo dos educandos foi relacionado ao tema: São Paulo, Campinas, Bahia foram incorporados à discussão por apresentarem um parque industrial diversificado, assim como por possuírem uma relação de significado com aqueles educandos. Existia uma experiência (LARROSA, 2002) construída com o lugar, a qual gerou um saber sobre a indústria.

Para a proposta metodológica do PEIS, o Estudo do Meio é um momento que permite um maior envolvimento dos educandos e dos educadores numa atividade integradora e de vivência do Tema Gerador. Ele realiza o encerramento das atividades do semestre (CAMPOS, 2004). No Estudo do Meio, realizado no mês de novembro/ 2008, foram percorridas algumas ruas do centro de Campinas/SP visitando monumentos e lugares considerados de importância histórica para o município. O diálogo posterior, ocorrido em sala de aula, foi marcado com novos relatos de saberes. A discussão foi encaminhada para o estudo da ocupação territorial deste município, o que abriu brechas para os educandos se inserirem na história do povo deste município. É importante construir formas de pensar o lugar em conexão com o sentir e a partir das marcas

registradas no corpo e na memória das pessoas. Uma vez que o corpo atua na percepção, é por ele que sentimos e que agimos sobre o mundo.

Esta dissertação produziu uma série de movimentos, dentre os quais destaco a minha formação enquanto educador ao mesmo tempo em que me reconhecia enquanto educando. Foi neste movimento de aprender e de ensinar que me inseri nas atividades do PEIS e no desvelamento da concepção freireana de educação. Assim, educandos e educadores compartilharam e compartilham situações que tocam, que produzem marcas. Com esta orientação, entendo que caminhamos para uma abordagem humanista da educação.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. Humanismo. In: **Dicionário de Filosofia** (Rev. da Trad. e Trad. dos novos textos Ivone Castilho Benedetti). 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 518-519.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Uma proposta metodológica para o ensino de mapas geográficos**. 1994. 289 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – USP, São Paulo: 1994.
- AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno de. **Reflexões sobre as tendências teórico-metodológicas da geografia**. Belo Horizonte: IGEO/UFMG, 1978, 110 p.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Confidência do itabirano. In: **Sentimento do mundo**. Rio de Janeiro: Mediafashion, 2008, 80 p. (Coleção Folha Grandes escritores brasileiros).
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço** (Trad. Antônio de Paula Danesi). São Paulo: Martins Fontes, 1993, 242 p. (Coleção Tópicos).
- BEA, Pilar Villanueva. **La educación de adultos hoy. Necesidad y perspectiva de cambio**. 2ª ed. Valência: Promolibro, 1987, p. 60-113.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: observações acerca da obra de Nicolau Lescov. (Trad. Sergio Paulo Rouanet). 3ª ed.. In: BENJAMIN, Walter. **Magia técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221. (Obras Escolhidas).
- BORDA, Orlando Fals; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Investigacion participativa**. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1987, 73 p.
- BUTTNER, Anne. Apreendendo o dinamismo do mundo vivido (Trad. de Neide Piran e Antônio Christofolletti). In: CHRISTOFOLLETTI, Antônio (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982, p.165-195.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 11ª ed.. São Paulo: Brasiliense: 1986, 113 p. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Lei nº. 9.394/96 de 20/12/96. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 25, nº 66, p. 227-247, Ago. 2005
- CAMPOS, Silmara de. **História e memórias de educandos e educadores na constituição de identidades do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS: referências em políticas**

públicas e institucionais para a educação de jovens e adultos e formação de educadores. 2004. 217 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas: 2004.

CAZETTA, Valéria. **Práticas educativas, processos de mapeamento e fotografias aéreas verticais: passagens e constituição de saberes.** 2005. 189 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2005.

ENTRIKIN, J. Nicholas. O humanismo contemporâneo em geografia (Trad. de Lucila Elisa Lorenz Góes). **Boletim de Geografia Teorética.** Rio Claro: 1980, v.10, n. 19, p. 5-30.

FERNANDEZ, Pablo Moreira Sebastian. **Narrativas urbanas de um caminhante.** 2008. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas: 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 149 p.

_____. **Educação e mudança.** 7ª ed. (Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1994, 245 p.

_____. **A educação na cidade.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995, 144 p.

_____. **Política e educação.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, 119 p. (Coleção Questões de nossa época, v. 23).

_____. **À sombra desta mangueira.** 5ª ed. São Paulo: Olho d'água, 2001, 120 p.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 213 p.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a. 150 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b, 147 p. (Coleção Leitura).

GIUBILEI, Sonia. **Trabalhando com adultos, formando professores.** 1993. 211 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

HAESBAERT, Rogério Identidades Territoriais. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny. (orgs.). **Manifestações da Cultura no Espaço**. 1ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, v. , p. 169-190.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo**. São Paulo: Moraes, 1991, 50 p.

HOLZER, Werther. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. **Território**, Rio de Janeiro, ano II, n. 3, p. 77-85, jul./dez. 1997.

_____. O lugar na geografia humanista. **Território**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 7, p. 67-78, jul./dez. 1999.

_____. Sobre paisagem, lugares e não-lugares. In: OLIVEIRA, Livia de; FERREIRA, Yoshiya Nakagawara; GRATÃO, Lúcia Helena Batista; MARANDOLA JR. Eduardo José (Orgs.). **Geografia, percepção e cognição do meio ambiente**. Londrina: Humanidades, 2006, p. 109-128.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe19/03-bondia.pdf>>. Acesso em 07 jan. 2009.

LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, 126 p.

LOWENTHAL, David. Geografia, experiência e imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica (Trad. de Maria Hosana de Souza e Antônio Christofolletti). In: CHRISTOFOLLETTI, Antônio (Org.). **Perspectivas da geografia**. São Paulo: Difel, 1982, p. 103-141.

LUDOJOSKI, Roque Luis. La natureza de “ser adulto”: um enfoque andragógico. **Revista Interamericana de Adultos**, nº 2, 1978, p. 156 - 175.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização e pedagogia crítica. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 3ª Ed. (Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 89-108.

MARANDOLA JR, Eduardo José. Humanismo e a abordagem cultural em geografia. **Geografia**, Rio claro, AGETEO, v.30, n. 3, p. 393-420, set./dez. 2005.

_____. Geosofia e humanismo – do conhecimento geográfico à geografia do conhecimento. In: KATUTA, Ângela Massumi; SILVA, William Ribeiro da. **O Brasil frente aos arranjos espaciais do século XX**. Londrina: Humanidades, 2007, p. 269-297.

_____. **Habitar em risco mobilidade e vulnerabilidade na experiência metropolitana**. 2008. 278 p. Tese (Doutorado em Ciências). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MELLO, João Batista Ferreira de. Geografia humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro, 52 (4), p. 91-115, out./dez. 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. (Trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Moura). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, 662 p. (Tópicos).

NASCIMENTO, Luis Marine José do. Estudo da realidade e tema gerador. IN: YAMASAKI, Alice Akemi; SANTOS, Eliseu Muniz dos; NASCIMENTO, Luiz Marine José do; FEITOSA, Sônia Couto Souza (Org). **Educação de jovens e adultos uma perspectiva freireana**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999, nº 2, p. 38-47.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos** Introdução à antropologia filosófica. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978, 290 p.

NUNES, Fábio Pereira Nunes; THOMMAZO, Aline Di; GABRIEL, Vagner Araújo. Projeto de educação de jovens e adultos: relatos de uma experiência. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 13., 2001, Campinas. **Resumos...** Campinas: UNICAMP, 2001, p.60.

NUNES, Fábio Pereira; THOMMAZO, Aline Di. Dificuldades na formação de uma classe de jovens e adultos. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO OESTE PAULISTA, 3., 2001, Marília. **Resumos...** Marília: UNESP, 2001, p. 58.

NUNES, Fábio Pereira; CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Estudo da representação cartográfica em sala de jovens e adultos. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNESP, 2., 2002a, Bauru. **Resumos...** Bauru: UNESP, 2002.

NUNES, Fábio Pereira; CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Representação Cartográfica: um estudo em sala de jovens e adultos. In: SIMPÓSIO IBERO AMERICANO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS, I., 2002b, Rio de Janeiro. **Resumos...** Rio de Janeiro: 2002, p. 46.

_____. Representação Cartográfica: um estudo em sala de jovens e adultos. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, XIII., 2002c, João Pessoa. **Resumos...** João Pessoa: UFPB, 2002, p. 328.

NUNES, Fábio Pereira; CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. A leitura de escala como tema em atividades de ensino na educação de jovens e adultos. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 14., 2003, Campinas. **Resumos...** Campinas: UNICAMP, 2003, p.16.

NUNES, Fábio Pereira; BRITO, Ingrid Zacarelli; CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. A obra literária na construção de uma atividade de ensino de Geografia: perspectivas e possibilidades. In: CONGRESSO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS, I., 2003, São Carlos. **Resumos...** CD-ROM. São Carlos: UFSCAR, 2003.

OLIVEIRA JR., Wencesláo Machado. As fotografias e a instituição do lugar onde se vive. Notas sobre linguagem fotográfica e Atlas municipais escolares. ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. CONHECIMENTO LOCAL E CONHECIMENTO UNIVERSAL, XIII, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba [s.n.] 2004. p.1-17.

_____. O que seriam as geografias de cinema? **Revista txt – leituras transdisciplinares de telas e textos**, Belo Horizonte, n. 2, p. 1-9, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt2/wenceslao.htm>>. Acesso em 10 set. 2008.

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. **Diálogo & Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos**. 2003. 130 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **O ensino de geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)**. Goiânia: Vieira, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, 118 p.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador – caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Loyola, 1986.

RELPH, Edward C. As bases fenomenológicas da geografia. (Trad. de Herbert Silvio Pinho Halbsgut e revisão técnica de Antônio Christofolletti). **Geografia**. Rio Claro, 4 (7), 1-25, abril 1979.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia dialógica**. São Paulo: Cortez, 2002, 150 p.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, 538 p.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16ª ed.. Rio de Janeiro: Record, 2008, 174 p.

SEEMAN, Jörn. O professor do ensino fundamental na educação cartográfica: caminhos tortos entre representação (carto)gráfica, mapas e mapeamento. Anais em cd-rom do I Simpósio Ibero Americano de Cartografia para Crianças, I, Rio de Janeiro, 2002. **Anais...** Rio de Janeiro: SBC/UERJ/UFF, 2002.

TENCA, Álvaro. **Senhores dos trilhos: racionalização e tempo livre nas narrativas de ex-alunos do Curso de Ferroviários da Antiga Paulista**. São Paulo: UNESP, 2006, 332 p.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e prática em educação popular**. (Trad. Américo R. Piovesan). Ijuí: UNIJUI, 1988, 89 p. (Coleção Educação).

_____. **Que (e como) é necessário aprender?** 5ª ed. Campinas: Papyrus, 1994, 158 p. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

TUAN, Yi Fu. **Topofilia – um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. (Trad. de Livia de Oliveira). São Paulo: Difel, 1980, 288 p.

_____. Geografia Humanística. (Trad. de Maria Helena Queiroz). In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982, p. 143-164.

_____. **Espaço e lugar.** A perspectiva da experiência. (Tradição de Livia de Oliveira). São Paulo: Difel, 1983, 250 p.

TURINA, Maria Fernanda Perusso. **O fazer metodológico na educação de jovens e adultos:** a prática no projeto educativo de integração social – PEIS. 2008. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

UNESCO. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos.** Declaração Final e Agenda para o Futuro. Hamburgo: UNESCO/MEC, 1997. 42 p.

WRIGHT, John K. Terrae Incognitae: the place of the imagination in Geography. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 37, p. 01-15, 1947.

Discografia

GONZAGA, Luiz e DANTAS, Zé. ABC do sertão. In: Gonzagão & Fagner 2. **ABC do sertão.** BMG Ariola, 1988. LP. Faixa 1.